

69/2017

DESEMPEÑO GRAMATICAL Y NARRATIVO
EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Carmen Julia Coloma, Elvira Mendoza, Gloria Carballo

Universidad de Chile, Universidad de Granada, Universidad de Granada

ccoloma en meduchile cl, elviramendozalara en gmail com, gloriac en ugr es

Resumen

El presente trabajo indaga en aspectos de la gramática y del discurso narrativo que son problemáticos para los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Participaron 60 niños hablantes del español: 20 niños con TEL cuyo promedio de edad fue 6.6 y dos grupos controles: 20 niños con desarrollo típico equiparados en edad cronológica y 20 niños con desarrollo típico igualados por Longitud Media del Enunciado (LME). Cada niño escuchó tres cuentos que recontó y luego respondió preguntas sobre los relatos. Las narraciones se analizaron según aspectos gramaticales (complejidad y gramaticalidad de las oraciones) y discursivos (estructura y relaciones semánticas). Se corrigieron las respuestas infantiles distinguiendo respuestas literales e inferenciales. Los resultados muestran que el grupo con TEL en gramaticalidad de las oraciones y en comprensión narrativa evidencia un comportamiento semejante al de los controles equiparados por LME. No obstante, en complejidad de las oraciones y en producción narrativa sus

Coloma, Carmen Julia, Elvira Mendoza, Gloria Carballo. 2017.
Desempeño gramatical y narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje.
Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 69, 67-90.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no69/coloma.pdf>
<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>
<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.55314>

© 2017 Carmen Julia Coloma, Elvira Mendoza y Gloria Carballo
Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)
Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

desempeños fueron similares a ambos controles. En consecuencia, los núcleos problemáticos de los niños con TEL más evidentes en gramática es la agramaticalidad de las oraciones y en narración la comprensión narrativa.

Palabras clave: Trastorno específico del lenguaje, Narración, Gramática.

Abstract

This study focuses on the grammatical and narrative performance of children diagnosed with specific language impairment (SLI). Sixty native Spanish-speaking children were grouped as follows: SLI group (n=20, mean age=6.6 years), chronological-age control group (typical language development children n=20), and MLU control group (typical language development children paired by Mean Length Utterance, n=20). All children were asked to listen and retell three narratives, as well as to answer narrative-related questions. Retold stories were analyzed considering grammatical features (complexity and grammaticality in sentences), and discursive features (structure and semantic relations). Results show that SLI group performs similarly to MLU control group when observing sentence grammaticality and narrative comprehension. When analyzing grammatical complexity and narrative production, SLI performance is statistically similar to both control groups. Results suggest that SLI children's ungrammatical sentences and narrative comprehension are the most troublesome domains in Grammar and Discourse, respectively.

Key words: specific language impairment, narrative, grammar.

Índice

1. Introducción 69

1.1. El déficit gramatical en niños monolingües hispanohablantes con TEL 70

1.2. Los problemas narrativos en los niños con TEL 71

2. Preguntas de investigación 73

3. Método 73

3.1. Participantes 73

3.2. Materiales para la selección de los participantes	74
3.3. Materiales utilizados para evaluar los desempeños gramatical y narrativo. Desempeño gramatical	76
3.4. Procedimientos	78
4. Resultados	78
5. Conclusiones	81
Bibliografía	84
Agradecimientos	90

1. Introducción

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una limitación en la capacidad lingüística de algunos niños que no es explicable por déficit auditivo, cognitivo, neurológico o de motricidad oral (Leonard 1998). Debido a la imposibilidad de precisar las causas del cuadro, el diagnóstico suele efectuarse por exclusión (Fresneda y Mendoza 2005).

Los niños con TEL presentan problemas en la expresión y en la comprensión lingüística. El componente gramatical está particularmente afectado en ellos y se ha postulado como un posible marcador de este trastorno (Conti-Ramsden 2001, Leonard, Miller y Gerber 1999). Es destacable que el déficit gramatical de los menores con TEL se expresa de modo diverso en las diferentes lenguas (Leonard 2009). También el discurso narrativo puede estar comprometido en estos niños tanto a nivel de comprensión como de producción narrativa (Coloma, Maggiolo y Pavez 2013, Coloma 2014). La dificultad narrativa puede impactar en el desempeño académico de los escolares con TEL, ya que este discurso se asocia a la comprensión lectora (Acosta, Moreno y Axpe 2012).

Dado que la gramática está significativamente comprometida y que el discurso narrativo es importante para el desempeño académico, es relevante estudiar ambos aspectos simultáneamente en niños con TEL.

1.1. El déficit grammatical en niños monolingües hispanohablantes con TEL

Los trabajos acerca del déficit gramatical en niños con TEL hispanohablantes son escasos y se han centrado, generalmente, en sujetos bilingües (Hincapié y otros 2008). En consecuencia, los estudios en hablantes de español monolingües son aún más escasos. Es necesario diferenciar entre la evidencia obtenida de niños con TEL monolingües de los resultados conseguidos en menores bilingües, ya que el contacto con otra lengua puede impactar el desempeño lingüístico de los sujetos (Morgan, Restrepo y Auza 2012).

La agramaticalidad de las oraciones de los hispanohablantes monolingües con TEL se manifiesta en problemas con los artículos, los verbos y los pronombres clíticos (Anderson y Souto 2005, Auza y Morgan 2013b, Bedore y Leonard 2001, 2005, Sanz-Torrent 2002). Aunque existe menos evidencia, también las preposiciones son un núcleo problemático que contribuye a la agramaticalidad de los sujetos con TEL (Auza y Morgan 2013a, Conteras y Mendoza 2011). Los resultados sobre los artículos muestran que los niños con TEL evidencian problemas. En habla espontánea omiten significativamente más artículos que sus controles cronológicos (Anderson y Souto 2005). También al realizar una tarea controlada para elicitación de artículos los niños con TEL presentan un desempeño más disminuido que su grupo control equiparado por edad cronológica. Sin embargo, su rendimiento es similar al del grupo control igualado por desarrollo lingüístico (Bedore y Leonard 2001). Al estudiar los tipos de artículos, los niños con TEL usan significativamente menos artículos definidos, incluso que sujetos de menor edad equiparados por desarrollo lingüístico. No obstante, en la utilización de artículos indefinidos no se diferencian de menores de edad similar ni de niños con edad lingüística semejante (Auza y Morgan, 2013b). Los datos obtenidos en las investigaciones sobre el verbo no son consistentes. Por un lado, muestran que los niños con TEL usan una menor cantidad de verbos que sus pares cronológicos y lingüísticos. Por otro lado, utilizan verbos que se caracterizan por ser semánticamente simples y poseer una menor complejidad argumental (Sanz-Torrent 2002). Al estudiar las inflexiones verbales de pasado y presente se comportan de modo similar a niños de edad cronológica semejante y a menores con desarrollo lingüístico equivalente (Bedore y Leonard 2005). Sin embargo, en estudios más recientes se ha encontrado que los menores con TEL efectúan más errores respecto de las marcas de tiempo que sus

controles equiparados por edad cronológica (Grinstead y otros 2013, Grinstead, Lintz, Vega-Mendoza, De la Mora, Cantú-Sánchez y Flores 2014). En el caso de los pronombres clíticos las investigaciones muestran que los menores con TEL presentan un desempeño más descendido que niños con desarrollo típico, ya sea pareados por edad o equiparados por desarrollo lingüístico, en tareas controladas y en lenguaje espontáneo (Bedore y Leonard 2001, 2005, Morgan y otros 2012). La evidencia sobre preposiciones en niños hispanohablantes monolingües con TEL, aunque es escasa, muestra que utilizan un número inferior de preposiciones que menores pareados por edad cronológica y sujetos asimilados por edad lingüística (Auza y Morgan 2013b). También manifiestan problemas en la integración de preposiciones durante la producción de frases preposicionales (Contreras y Mendoza 2011).

Los estudios sobre complejidad oracional han permitido determinar que los niños con TEL evidencian problemas en las oraciones complejas (Acosta, Moreno y Axpe 2014, Buiza, Adrián, González, y Rodríguez-Parra 2004, Hincapié y otros 2008). Los problemas se advierten en las oraciones subordinadas adverbiales temporales, de finalidad y comparativas. Por el contrario, la emisión de oraciones simples, coordinadas y subordinadas adverbiales causales las logran con escasos errores (Buiza y otros 2004). Los datos previos no son consistentes con un estudio reciente donde un grupo con TEL produjo un número de oraciones subordinadas semejante a la de un grupo control de similar edad cronológica (Jackson- Maldonado y Maldonado 2015).

Los desempeños descritos indican que los niños monolingües hablantes de español con TEL manifiestan dificultades en gramaticalidad y en complejidad de las oraciones. No obstante, la información aún es insuficiente y algunos resultados son variables, en especial en el verbo y en las oraciones subordinadas.

1.2. Los problemas narrativos en los niños con TEL

En general se reconoce que los niños con TEL evidencian dificultades narrativas tanto en el plano estructural como en el semántico que involucra la coherencia y la cohesión. Aunque se reconoce que la estructura narrativa es uno de los focos problemáticos en los niños con TEL, no siempre las investigaciones lo confirman (Pearce, James y McCormack 2010). Así, los niños con TEL de diferentes edades (entre 4 y 8 años) efectúan relatos más desestructurados que sus controles; aunque a los 9 años sus

narraciones son semejantes al de menores con desarrollo típico de la misma edad (Schneider, Hayward y Vis Dubé 2006). Asimismo, se han analizado los componentes estructurales de narraciones producidas por menores con TEL de 6 y 8 años. Al comparar sus desempeños con dos grupos controles de edades similares se igualaron a al grupo de niños con desarrollo típico de 6 años y se diferenciaron del grupo de mayor edad. Los resultados mostraron que solo el grupo con TEL de 8 años presentaba problemas (Ukrainetz y Gillam 2009).

Igualmente, son ámbitos conflictivos las relaciones de coherencia y sus respectivos mecanismos de cohesión (Pearce y otros 2010). Los niños con TEL entre 5 y 12 años narran con escasa coherencia y usan conectores errados (Buiza y otros 2004). Además, utilizan menos conectores temporales que sus controles cronológicos (Perroud y Brandao 2006). También realizan menos relaciones causales que los sujetos con desarrollo típico de similar edad (Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto 2008).

Resultados divergentes se encontraron en dos trabajos que abordan simultáneamente los ámbitos estructurales y semánticos en la narración. En uno se advirtió que los desempeños de los menores con TEL en la estructura narrativa y en el número de conectores eran similares al de sus controles equiparados por edad (Reuterskiölds, Hansson y Sahlen 2011). En cambio, en el otro se observó que sujetos con TEL presentaron problemas en sus narraciones en aspectos semánticos y estructurales (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang 2004).

Los niños con TEL exhiben problemas en comprensión narrativa a nivel literal e inferencial (Bishop y Adams 1992, Coloma, Maggiolo y Pavez 2013). No obstante, se reconoce un mayor compromiso del plano inferencial (Karasinski y Ellis Weismer 2010, Norbury y Bishop 2002). También se ha observado que su comprensión se asemeja a la de niños de equivalente desarrollo lingüístico pero de menor edad (Coloma y otros 2013). Finalmente, frente a preguntas tanto literales como inferenciales sobre un relato, responden con información descontextualizada (Contreras y Soriano 2004).

Los estudios sobre discurso narrativo tanto a nivel de producción como de comprensión, muestran que los niños con TEL presentan un rendimiento disminuido, sin embargo, no siempre manifiestan un desempeño descendido en particular a nivel de la producción narrativa.

2. Preguntas de investigación

Las preguntas planteadas en este trabajo son: a) ¿Qué aspecto del desempeño gramatical (gramaticalidad / complejidad de las oraciones) está más comprometido en los niños con TEL? y b) ¿Qué aspecto del desempeño narrativo (producción / comprensión) está más comprometido en los niños con TEL?

3. Método

3.1. Participantes

Participaron 60 menores de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Fueron seleccionados de 8 colegios de nivel socioeconómico medio bajo con programas de integración para niños con necesidades educativas especiales. Seis de los colegios eran públicos y dos eran privados con subvención del Estado. Los establecimientos públicos pertenecen a los grupos A (padres con 8 años de escolaridad en promedio y un ingreso familiar de US\$214) y B (promedio de escolaridad de los padres de 10 años en promedio y un ingreso familiar mensual de US\$316). Los colegios privados con subvención de Estado pertenecen al grupo C (promedio de escolaridad de los padres es de 12 años, ingreso familiar promedio al mes es de US\$643).

Los participantes se distribuyeron en tres grupos: TEL (n=20), GCC (grupo control cronológico, n=20) y GCL (grupo control lingüístico, n=20).

El grupo con TEL se seleccionó inicialmente a partir del diagnóstico realizado por el logopeda del establecimiento educacional. Dicho diagnóstico se basó en criterios estándares propuestos por el Ministerio de Educación. Estos criterios exigen que los niños presenten rendimientos deficitarios en comprensión y/o en expresión del lenguaje según pruebas normalizadas en Chile. También exigen excluir dificultades auditivas, visuales u otro tipo de problemas que afecten el aprendizaje lingüístico del niño. Además, estos criterios requieren descartar en los menores problemas cognitivos y emocionales (Ministerio de Educación de Chile, Decreto Supremo, 170/2010).

El grupo GCC fue seleccionado entre los compañeros de curso de los escolares con TEL. Los requisitos para ingresar eran presentar desarrollo adecuado de lenguaje y tener

una edad similar a los escolares con TEL (aproximadamente 3 meses de diferencia).

El grupo GCL estaba en los mismos establecimientos de los otros niños pero en niveles inferiores de escolaridad. Debían evidenciar desarrollo lingüístico típico y tener un promedio de Longitud Media del Enunciado (LME) semejante al del grupo con TEL.

El desarrollo típico de lenguaje de ambos grupos controles lo constató el mismo logopeda que realizó el diagnóstico de los escolares con TEL.

Después de la evaluación realizada por el logopeda a la totalidad de los niños, una examinadora especialmente capacitada para esta investigación efectuó una evaluación cognitiva, auditiva y gramatical a todos los posibles participantes del estudio. Se seleccionaron los niños cuyas evaluaciones cognitiva y auditiva estaban dentro de rangos normales. En cuanto al rendimiento en gramática, se eligieron para los grupos GCC y GCL aquellos menores que evidenciaron un rendimiento típico en esta evaluación. En el caso del grupo con TEL, se incluyeron solo los niños que manifestaron un rendimiento disminuido en gramática. Sus desempeños fueron los siguientes: 9 niños con déficit en expresión y comprensión, 2 niños con déficit expresivo y comprensión normal, 4 niños con déficit en comprensión y expresión descendida y 5 niños con déficit expresivo y comprensión descendida.

La tabla I resume las principales características demográficas y lingüísticas de los participantes.

Tabla I Características de los participantes

GRUPOS DE NIÑOS	TEL (n 20)	GCC (n 20)	GCL (n 20)
Media de edad cronológica y rango	6.7 (6.3-7.3)	6.6 (5.9-7.1)	4.4 (4.0-5.4)
Género	16 niños - 4 niñas	12 niños - 8 niñas	10 niños – 10 niñas
LME	4.6 palabras	6.9 palabras	4.6 palabras

3.2. Materiales para la selección de los participantes

Audición

El desempeño auditivo se midió mediante una audiometría de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Se utilizaron los criterios internacionales de ASHA que

determinan la normalidad auditiva a intensidades iguales o inferiores a 20 dB (American Speech - Language-Hearing Association 2005).

Habilidades cognitivas no verbales

Se usó el test de Matrices Progresivas, Escala Coloreada que evalúa habilidades cognitivas mediante tareas de razonamiento por analogías visuales. Según el test, las puntuaciones ubicadas en el percentil 25 o sobre esta puntuación corresponden a rendimientos apropiados (Raven 2005).

Gramática

El desempeño gramatical se estableció mediante el Test Exploratorio de Gramática Española de Toronto (Pavez 2010). Está constituido por dos subpruebas que miden expresión y comprensión gramatical. El índice de confiabilidad de la subprueba expresiva es 0.77 y el de la receptiva es 0.83. El desempeño de los niños se clasifica en: deficitario (puntuaciones iguales o inferiores al percentil 10); descendido (puntajes sobre el percentil 10 e inferiores al 25) y típico (puntajes iguales o superiores al percentil 25).

Longitud Media del Enunciado (LME)

El índice LME corresponde a una adaptación chilena del Mean Length of Utterance (MLU). Este índice es un indicador de desarrollo sintáctico basado en el número de palabras por cada enunciado (Rice, Smolik, Perpich, Thompson, Rytting y Blosson

2010). Para obtenerlo, se efectuó una conversación que se grabó y se transcribió hasta el enunciado 170. La transcripción y el cálculo del índice lo realizaron cuatro examinadores que lograron una confiabilidad de un 95% de acuerdo. Se obtuvo el LME dividiendo el número total de palabras por la totalidad de enunciados. Una vez obtenido el LME de cada niño con TEL, se estableció el promedio (4.6) y la desviación estándar (1.3). Con esta información se determinó el rango de LME (entre 3.3 y 5.9) que se consideró para seleccionar al grupo GCL. De este modo, cada niño que constituyó el GCL presentaba un LME que estaba dentro del rango mencionado.

3.3. Materiales utilizados para evaluar los desempeños gramatical y narrativo. Desempeño gramatical

La evaluación del desempeño gramatical abarcó la gramaticalidad y la complejidad de las oraciones. Los análisis de complejidad y gramaticalidad se efectuaron en corpus narrativos obtenidos a través del método Evaluación del Discurso Narrativo, EDNA (Pavez, Coloma y Maggiolo 2008). Este procedimiento utiliza tres cuentos que deben ser recontados sin apoyo de láminas y requiere que los relatos infantiles sean grabados y transcritos (Pavez y otros 2008). Se usó este tipo de corpus, ya que el discurso narrativo exige la producción de sintaxis compleja en los niños con desarrollo típico y en los menores con TEL (Gutiérrez-Clellen y Hofstetter 1994, Pavez, Coloma y González 2001).

El análisis se centró en: a) oraciones gramaticales/agramaticales y b) oraciones simples/oraciones complejas. Las oraciones fueron definidas como mínimas unidades de predicación consistentes en un sujeto y un predicado (Real Academia Española, 2010). Una oración simple incluye un predicado y no presenta otro verbo subordinado. Aun cuando algunos estudios consideran la coordinación como un mecanismo de complejidad gramatical (Acosta y otros 2014, Buiza y otros 2004, Domsch, Richels, Saldana, Coleman, Wimberly y Maxwell 2012, Hincapié y otros 2008, Moreno 2003), en el presente trabajo solo se consideró a las oraciones subordinadas como construcciones complejas. De acuerdo al criterio de dependencia e independencia sintáctica, la cláusula subordinada depende de otra categoría que la complementa o la modifica (Real Academia Española 2010). Esta aproximación ha sido utilizada en estudios en que se ha indagado sobre la complejidad de las oraciones en niños hispanohablantes con TEL (Jackson-Maldonado y Maldonado 2015, Pavez y otros 2001, Pavez, Coloma, Araya y Maggiolo 2015).

Se consideraron oraciones gramaticales las construcciones que no alteraban los criterios morfosintácticos del español. Por su parte, las oraciones agramaticales eran aquellas que presentaban omisiones o sustituciones de artículos, pronombres clíticos y preposiciones. En cuanto a los artículos, se consideró sustitución cuando había problemas de concordancia en el género o en el número. En el caso de los pronombres clíticos y de las preposiciones se asumió un error de sustitución cuando apareció una forma lingüística

inapropiada en la oración. También eran agramaticales las oraciones en que se sustituía un verbo por uno que no era apropiado. Se determinó que solo la sustitución era error en los verbos porque si se omitía no existía oración. Los errores en los verbos referían al uso de la persona y del número, a la utilización del tiempo y del modo y a las alteraciones morfológicas debido a la sobreregularización. Es importante señalar que la identificación de oraciones agramaticales se focalizó en estas formas lingüísticas debido a que la literatura muestra que los niños hispanohablantes con TEL tienen problemas con ellas (Bedore y Leonard 2001, 2005, Auza y Morgan 2013 a y b).

Finalmente, se asignó 1 punto a la presencia de oraciones (simples/complejas; gramaticales/agramaticales). También se consignó con 1 punto las oraciones agramaticales. En consecuencia, no existe una puntuación máxima porque depende de la cantidad de oraciones que efectúe el niño.

Desempeño narrativo

Se estudió la producción y comprensión narrativa con el método EDNA (Pavez y otros 2008) que es un procedimiento que evalúa ámbitos de la estructura del discurso. Posee criterios de análisis estandarizados, percentiles y estudios de confiabilidad. El índice de confiabilidad de la producción es 0.77 y el de comprensión es 0.84. Además, en la evaluación de la producción se incluyó un análisis de las relaciones semánticas. Para ello se utilizó el Procedimiento para Evaluar Discurso (PREDI) (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero 2002), cuyo índice de confiabilidad es 0.76. Tanto en la producción como en la comprensión se utilizaron los mismos tres cuentos usados en la evaluación gramatical.

El análisis de la producción del discurso narrativo consistió en identificar las siguientes categorías estructurales: *presentación* (personaje + problema = 1 punto; personaje o problema= 0.5); *episodio* (acción + obstáculo + resultado= 2 puntos; acción + obstáculo u obstáculo + resultado= 1) y *final* (1 punto).

Como se mencionó previamente, se utilizó el PREDI (Pavez y otros 2002) para evaluar relaciones semánticas. Según este instrumento, las relaciones causales son asociaciones de causa-efecto producidas entre acciones ejecutadas o experimentadas y estados mentales o físicos. Se proponen los siguientes tipos de relaciones causales: a) estados mentales provocan acciones ejecutadas o experimentadas, b) acciones experimentadas

provocan acciones ejecutadas o experimentadas, c) acciones ejecutadas o experimentadas provocan cambios en los estados mentales y d) estado físico o su cambio provoca una nueva acción ejecutada o experimentada. Las relaciones temporales corresponden a la sucesión o coexistencia de eventos en el tiempo aludido en el relato. Se identifican mediante conectores que expresan temporalidad. En cuanto a la asignación de puntaje, se valora cada relación semántica con 1 punto.

Es destacable que no existe una puntuación máxima para la evaluación de la producción, ya que depende de la cantidad de elementos estructurales y del número de relaciones semánticas que el niño realice en sus relatos.

Por su parte, la prueba de comprensión incluye 9 preguntas inferenciales y 20 literales. Las preguntas se relacionan con las categorías de *presentación*, *episodio* y *final*. Se asigna 1 punto a las respuestas literales y 2 a las inferenciales. El puntaje máximo es 38 puntos.

3.4. Procedimientos

La evaluación se realizó individualmente en una sala del establecimiento educacional. La examinadora le explicó al niño que necesitaba ayuda para narrar unos cuentos que posteriormente escuchará un amiguito enfermo al que le gusta oír historias relatadas por niños. Después, le leyó cada narración, el niño relató su cuento, se formularon las preguntas y el menor las respondió.

4. Resultados

Los resultados corresponden a las comparaciones efectuadas entre los tres grupos en los desempeños gramatical y narrativo. Al cumplirse los criterios de homogeneidad de la varianza, las comparaciones entre los grupos se realizaron mediante ANOVAs con la aplicación del post-hoc DHS de Tukey.

Primero se presentan las comparaciones referidas al desempeño de los niños en gramática y a continuación se exponen las correspondientes al rendimiento de los grupos en discurso narrativo.

Desempeño Gramatical

La tabla II presenta las comparaciones efectuadas entre los tres grupos referidas tanto a la cantidad de oraciones gramaticales y agramaticales como al número de oraciones simples y complejas.

Tabla II Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de gramática, junto con los valores de F, p (significación estadística) y η^2 (tamaño del efecto).

Variable	Grupo	Media	DT	F(2)	p	η^2
Número de oraciones gramaticales	TEL	19	8.4	3.89	0.026	0.12
	GCC	22.9	6.8			
	GCL	16.6	6.3			
Número de oraciones agramaticales	TEL	11.9	5.6	8.85	0.000	0.237
	GCC	5.8	3.4			
	GCL	8.8	4.5			
Número de oraciones simples	TEL	21.5	6.3	3.4	0.04	0.104
	GCC	17.6	5.7			
	GCL	17.1	5.6			
Número de oraciones complejas	TEL	8.9	5.5	15.74	NS	
	GCC	11.1	3.7			
	GCL	8.3	4.2			
Interpretación de η^2 : $\sim 0,01$, efecto menor; $\sim 0,06$, efecto medio; $\sim 0,14$, efecto grande. $p < 0,05$. NS=no significativo						

En la tabla II las diferencias significativas se encontraron en las oraciones gramaticales ($F_2 = 3.89$; $p = 0.026$, $\eta^2 = 0.120$), en las oraciones agramaticales ($F_2 = 8.85$; $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.237$) y en las oraciones simples ($F_2 = 3.40$; $p = 0.040$, $\eta^2 = 0.104$). Las agrupaciones post-hoc de las oraciones gramaticales y agramaticales muestran que los niños con TEL se asemejaron al GCL y se diferenciaron del GCC. En cuanto al número de oraciones simples, el post-hoc indica ausencia de diferencias entre los grupos, si bien se aprecia una diferencia marginal ($p = 0.054$) entre el grupo con TEL y el GCL. Finalmente, los tres grupos se comportaron de manera semejante en la cantidad de oraciones complejas.

Desempeño del discurso narrativo

Se exponen en la tabla III las comparaciones entre los tres grupos correspondientes a la estructura narrativa y a las relaciones semánticas presentes en la producción narrativa.

Tabla III Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de producción de narrativa, junto con los valores de F, p (significación estadística) y η^2 (tamaño del efecto).

Variable	Grupo	Media	DT	F(2)	p	η^2
Puntuación global de estructura narrativa	TEL	8.8	3.8	3.39	0.04	0.106
	CC	10.8	3.5			
	CL	7.8	3.5			
Presentación	TEL	1.5	0.9		NS	
	GCC	1.6	0.8			
	GCL	1.3	0.9			
Episodio	TEL	1.8	1.4		NS	
	GCC	2.3	1.2			
	GCL	1.9	1.4			
Final	TEL	1.0	1.1	4.8	0.012	0.144
	GCC	1.1	0.9			
	GCL	0.3	0.6			
Relaciones causales	TEL	5.9	2.7			
	GCC	7.3	2.4			
	GCL	5.7	3.0			
Relaciones temporales	TEL	3.1	2.7			
	GCC	4.2	4.1			
	GCL	2.9	2.8			
Interpretación de η^2 : ~0,01, efecto menor; ~0,06, efecto medio; ~0,14, efecto grande. p < 0,05. Ns = no significativo						

Como se observa en la tabla III, las diferencias significativas se encontraron entre los grupos en puntuación global de la estructura narrativa ($F_2 = 3.39$; $p = 0.04$, $\eta^2=0.106$) y en la categoría de final ($F_2 = 4.80$; $p = 0.012$, $\eta^2=0.144$). Las agrupaciones post-hoc indicaron que los grupos que se diferenciaron significativamente fueron ambos

controles. En relación a la presentación y el episodio, los menores con TEL no se distinguieron de los controles. Lo mismo sucede con las relaciones causales y temporales.

En la tabla IV se presentan las comparaciones referidas a la comprensión narrativa, a las preguntas literales y a las interrogantes inferenciales.

Tabla IV Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de comprensión de narrativa, junto con los valores de F, p (significación estadística) y η^2 (tamaño del efecto).

Variable	Grupo	Media	DT	F(2)	p	η^2
Comprensión narrativa	TEL	21.7	7.4	6.84	0.002	0.194
	GCC	28.5	5.2			
	GCL	21.4	7.9			
Preguntas literales	TEL	13.5	3.4	9.64	0.000	0.253
	GCC	16.4	2.1			
	GCL	12.3	3.5			
Preguntas inferenciales	TEL	4.1	2.2	4.40	0.017	0.134
	GCC	6.1	2.0			
	GCL	4.6	2.4			
Interpretación de η^2 : $\sim 0,01$, efecto menor; $\sim 0,06$, efecto medio; $\sim 0,14$, efecto grande. $p < 0,05$.						

La tabla IV muestra que las diferencias significativas se produjeron entre los tres grupos en puntuación total ($F_2 = 6.84$; $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.194$), preguntas literales ($F_2 = 9.64$; $p = 0.000$, $\eta^2 = 0.253$) e inferenciales ($F_2 = 4.40$; $p = 0.017$, $\eta^2 = 0.134$). La prueba post hoc estableció que en las tres medidas, el grupo con TEL se comportó de manera similar al GCL y se diferenció del GCC.

5. Conclusiones

Los resultados referidos al desempeño gramatical indican que el grupo con TEL tuvo un comportamiento diferente en los dos aspectos estudiados (complejidad y gramaticalidad), debido a que en complejidad de las oraciones los niños con TEL no se diferenciaron de sus controles. En cambio, en gramaticalidad evidenciaron un

comportamiento similar al GCL y distinto al del GCC.

En cuanto a la complejidad oracional, los tres grupos utilizan una cantidad semejante de oraciones simples y complejas. Los resultados son concordantes con dos trabajos en que se estudió la complejidad de las oraciones con criterios parecidos a los de la presente investigación (Coloma, Araya, Quezada, Pavez y Maggiolo 2016, Jackson-Maldonado y Maldonado 2015). En ambos trabajos se observó que los niños hispanohablantes con TEL no se diferenciaron de los menores con desarrollo típico en el uso de oraciones simples y complejas. La evidencia encontrada y los estudios citados sugieren que los niños con TEL no presentan dificultades en la producción de oraciones complejas cuando se considera la subordinación como único mecanismo de complejidad sintáctica.

Además, es destacable el predominio de oraciones simples en los relatos infantiles de todos los grupos lo que puede explicarse porque estas construcciones se dominan adecuadamente alrededor de los 6 años, en cambio, las oraciones complejas se consolidan en edades posteriores (Clemente 2000). Es posible que dicha consolidación se deba a que los niños cursan niveles escolares superiores, lo que significa que están expuestos a diversos géneros discursivos orales y escritos sintácticamente más complejos.

Con respecto a la gramaticalidad, el grupo con TEL realizó significativamente más oraciones agramaticales y menos gramaticales que los menores del GCC y se asimiló al GCL en estos dos ámbitos. Este resultado coincide con otro estudio donde se estableció que los niños con TEL efectuaban una mayor cantidad de oraciones agramaticales que los menores con desarrollo típico con una edad cronológica semejante (Acosta y otros 2014). El hecho que el grupo con TEL manifestara un desempeño similar al GCL indica que evidencian un nivel de agramaticalidad en sus oraciones equivalente al observado en niños con desarrollo típico de 4 años.

De acuerdo a lo anterior, el grupo con TEL presenta problemas solo en la elaboración de oraciones gramaticalmente correctas. Sin embargo, son capaces de construir oraciones con una complejidad semejante a la que producen los niños con desarrollo típico. En consecuencia, en los menores con TEL el foco de la dificultad en el desempeño gramatical parece ser la agramaticalidad de las oraciones.

En el desempeño narrativo nuevamente el grupo con TEL evidenció un rendimiento

heterogéneo ya que en producción narrativa no se diferenciaron de los grupos controles. En cambio, en comprensión narrativa los niños con TEL manifestaron un rendimiento similar al GCL mientras que mostraron un desempeño inferior al GCC.

Con respecto a la producción narrativa, como ya se mencionó, no se encontraron diferencias entre el grupo con TEL y sus controles en la puntuación global de la estructura. Es posible proponer, respecto a este hallazgo, que tanto el grupo con TEL como el GCC presentan problemas con la estructuración de sus relatos. Lo anterior se sustenta en que los promedios de ambos grupos corresponden a desempeños disminuidos, según el EDNA. En cambio, los niños del GCL obtienen una media apropiada para su edad, de acuerdo al mismo instrumento (Pavez y otros 2008). En un trabajo de Domsch y otros (2012), también se advirtió que los niños con TEL no se diferenciaban de un grupo con desarrollo típico de similar edad cronológica. Los autores plantearon que la ausencia de diferencias se debió a que el grupo control evidenciaba limitados rendimientos en narraciones.

En relación a las categorías específicas (presentación, episodio y final), se identificaron diferencias significativas solamente en el final. Nuevamente el grupo con TEL no se diferenció de los menores con desarrollo típico. Las medias de esta categoría sugieren que los niños tendieron a finalizar solo un cuento. En consecuencia, a pesar de que se encontraron diferencias estadísticas, la utilización del final fue escasa en todos los grupos. Esto se puede explicar porque la capacidad de terminar un relato se afianza alrededor de los 10 años (Pavez y otros 2008).

Los desempeños semejantes en presentación y episodio implican que los niños con TEL y los del grupo GCC utilizan estas categorías de manera similar al grupo GCL. En consecuencia, ambos grupos se comportan como niños con desarrollo típico de menor edad cronológica.

Tampoco hubo diferencias en las relaciones semánticas, lo que significa que tanto el grupo con TEL como los grupos controles utilizaron un número similar de relaciones causales y temporales. Un fenómeno semejante se observó en el estudio de Reuterskiölds, Hansson y Sahlen (2011) donde los sujetos con problemas de lenguaje utilizaron un número de conectores causales y temporales similar al de sus respectivos controles.

Es necesario destacar que aun cuando no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, los promedios obtenidos por el grupo con TEL, en relaciones causales y temporales, son similares a los logrados por el GCL; debido a que en ambos tipos de relaciones existe una diferencia de 0.15 puntos entre los promedios de los dos grupos. En cambio, con el GCC la diferencia es mayor que 1 entre las medias del GCC y el grupo con TEL.

Respecto a la comprensión narrativa, la comparación estadística entre los grupos mostró que los menores con TEL evidenciaron una comprensión de narraciones global, literal e inferencial inferior a la de su GCC y semejante a la del grupo GCL. Al contrastar los resultados mencionados con otras investigaciones, se advierte que los datos coinciden en que los niños con TEL se parecen a menores igualados por desarrollo lingüístico y difieren de sus homólogos cronológicos en comprensión literal e inferencial (Bishop y Adams 1992, Ellis Weismer 1985, Crais y Chapman 1987). En consecuencia, el grupo con TEL manifiesta un desempeño en comprensión narrativa similar a la de niños cuya edad es inferior en 2 años a la de ellos.

El presente estudio señala que el comportamiento del grupo con TEL es diverso en cuanto al compromiso que muestran en los desempeños gramatical y narrativo, debido a que solo algunos aspectos de estos ámbitos están alterados, en consecuencia, es posible identificar núcleos problemáticos. Así, la dificultad más evidente en el desempeño gramatical corresponde a la agramaticalidad de las oraciones, mientras que en el desempeño narrativo es la comprensión de este tipo de discurso.

Bibliografía

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2014): El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Revista Onomazein*, 29, 119-129. DOI: 10.7764 /onomazein.29.11
- Acosta, V. Moreno, A. y Axpe, A. (2012): Intervención Logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastornos de Lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 201-213. DOI: 10.1174/021037012800218032

- American Speech-Language-Hearing Association (2005): *Audiology Information Series* [en línea]. Disponible en: [<http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>].
- Anderson, R. y Souto, S. (2005): The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 6 (4), 621-647. DOI: 10.1017/S0142716405050332
- Auza, A. y Morgan, G. (2013a): Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 35-49. DOI: 10.1174/021037013804826573
- Auza, A. y Morgan, G. (2013b): El uso del artículo en niños hispano-hablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, 3-20. DOI: 10.5354/0719-4692.2013.29513
- Bedore, L. y Leonard, L. (2001): Grammatical morphology deficits in Spanish speaking-children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-924. DOI:10.1044/1092-4388(2001/072)
- Bedore, L. y Leonard, L. (2005): Verb inflections and noun phase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 195-225. DOI: 10.1017/S0142716405050149
- Befi-Lopes, D., Paiva Bento, A. y Perissinoto, J. (2008): Narracao de historias por criancas com disturbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Actualizacon Científica*, 20, 93-98
- 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. DOI:10.1044/jshr.3501.119
- Buiza, J.J., Adrián, J.A., González, M. y Rodríguez-Parra, M.J. (2004): Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con Trastorno Específico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (4), 142-155. DOI:10.1016/S0214-4603(04)75797-6

- Clemente, R. (2000): *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Coloma, C. J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M.M. y Maggiolo, M. (2016). Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish speaking children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30 (9), 649-662. DOI: 10.3109/02699206.2016.1163420
- Coloma, C.J. (2014): Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20. DOI.org/10.4067/S0718-09342014000100001
- Coloma, C.J., Maggiolo, M. y Pavez, M.M. (2013): Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 129-140.
- Conti-Ramsden, G. (2001): Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (6), 741-748. DOI: 10.1111/1469-7610.00770
- Contreras, M.C. y Soriano, M. (2004): El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (3), 119-125. DOI:10.1016/S0214-4603(04)75789-7
- Conteras, C. y Mendoza, E. (2011): El rastreo sintáctico y la planificación de sintagmas: diferencias entre los trastornos específicos del lenguaje y la privación sociocultural. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 31(2), 47-56. DOI:10.1016/S0214-4603(11)70172-3
- Crais, E. R. y Chapman, R. S. (1987): Story recall and inferencing skills in language/learning disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55. DOI:10.1044/jshd.5201.50
- Domsch, C., Richels, C., Saldana, M., Coleman, C., Wimberly, C. y Maxwell, L. (2012): Narrative skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47 (2), 197-207. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2011.00095

- Ellis Weismer, S. (1985): Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 175-184. DOI:10.1044/JSHR.2802.175
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, B. y Zhang, X. (2004): Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318. DOI:10.1044/1092-4388(2004/098)
- Fresneda, D. y Mendoza, E. (2005): Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- Grinstead, J., Baron, A., Vega-Mendoza, M., De la Mora, J., Cantú-Sánchez, M., Flores, B., (2013): Tense marking and spontaneous speech measures in Spanish SLI: a discriminant function analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 1-12. DOI:10.1044/1092-4388(2012/11-0289)
- Grinstead, J., Lintz, P., Vega-Mendoza, M., De la Mora, J., Cantú-Sánchez, M. y Flores, B. (2014): Evidence of optional infinitive verbs in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with SLI. *Lingua* 140, 52-66. DOI:10.1016/J.LINGUA.2013.11.004
- Gutierrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994): Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A development Study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654. DOI:10.1044/JSHR.3703.645
- Hincapié, L., Giraldo, M., Lopera, F., Pineda, D., Castro, R., Lopera, J.P., Mendieta, N., Jaramillo, A., Arboleda, A., Aguirre, D. y Lopera, E. (2008): Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje en una población infantil colombiana. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 557-569.
- Jackson-Maldonado D. y Maldonado R. (2015): La complejidad sintáctica en niños con y sin Trastorno Primario de Lenguaje. En: I. Rodríguez Sánchez y E. Vázquez (eds.). *Lingüística Funcional*. Mexico: Universidad Autónoma de Querétaro, 253-301.

- Karasinski, C. y Ellis Weismer, S. (2010): Comprehension of inferences in Discourse Processing by adolescents with and without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1268-1279. DOI: 10.1044/1092-4388(2009/09-0006)
- Leonard, L. (1998): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge MA: MIT press.
- Leonard, L., Miller, C., y Gerber, E. (1999): Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 678-689. DOI:10.1044/JSLHR.4203.678
- Leonard, L. (2009): Some reflections on the study of children with specific language impairment. *Child Language teaching and Therapy*, 25 (2), 169-171.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). Normativa Educación Especial. Decreto Supremo 170. Descargado de: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793
- Morgan, G., Restrepo, A. y Auza, A. (2012): Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish–English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism. Language and Cognition*, 16 (3), 578–596. DOI.ORG/10.1017/S1366728912000697
- Nourbory, C. y Bishop, D. (2002): Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37 (3), 227-251. DOI: 10.1080/13682820210136269
- Pavez, M.M., Coloma, C.J. y González, P. (2001): Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21 (3), 124-130. DOI:10.1016/S0214-4603(01)76197-9
- Pavez, M.M., Coloma, C.J., Maggiolo, M., Martínez, L. y Romero, L. (2002): *Procedimientos para evaluar discurso. PREDI*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Pavez, M.M., Coloma, C.J. y Maggiolo, M. (2008): *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Pavez, M.M. (2010): *Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Pavez, M.M., Coloma, C.J., Araya, C. y Maggiolo, M. (2015): Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 35, 150-158. DOI:10.1016/J.RLFA.2015.07.004
- Pearce, W., James, D. y McCormack, P. (2010): A comparison of oral narratives children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24 (8), 622-646. DOI: 10.3109/02699201003736403
- Perroud, L. y Brandao, C. (2006): Variáveis lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18 (2), 177-188.
- Raven, J.C. (2005): *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Reuterskiölds, C., Hansson, K. y Sahlen, B. (2011): Narrative Skills in Swedish Children with Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744. DOI:10.1016/J.JCOMDIS.2011.04.010
- Real Academia Española (2010): *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Buenos Aires: Espasa.
- Rice, M., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N. y Blosson, M. (2010): Mean Length of Utterance Levels in 6 - month intervals for children 3 to 9 years with and without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35, 333-349. DOI: 10.1044/1092-4388(2009/08-0183)
- Sanz-Torrent, M. (2002): Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22 (2), 100-110. DOI: 10.1016/S0214-4603(02)76227-X

Schneider, Ph., Hayward, D. y Vis Dubé, R. (2006): Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30 (4), 224-238.

Ukrainetz, T. y Gillam, R. (2009): The Expressive Elaboration of Imaginative Narratives by Children with Specific Language Impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 883-898. DOI: 10.1044/1092-4388(2009/07-0133).

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, Ministerio de Educación, Chile.

Recibido: 16 de diciembre de 2016

Aceptado: 17 de febrero de 2017

Publicado: 28 de febrero de 2017

Actualizado: 27 de marzo de 2017