



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA**

**REPRESENTACIÓN GRAMATICAL Y SEMÁNTICA DE LA  
EXPERIENCIA EN EL DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS DE 6  
AÑOS CON DESARROLLO TÍPICO DEL LENGUAJE Y  
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

**ALUMNAS:**

María Fernanda Alonso Arteche  
Francisca Rojas Quintana  
Carolina Silva Velásquez  
Ximena Soto Pizarro  
Consuelo Ulloa Gajardo

**TUTOR PRINCIPAL:**

Lgta. Claudia Araya Castillo

**TUTORES ASOCIADOS:**

Metodóloga Sra. Ilse López Bravo

Lgta. Josué Pino Castillo

Santiago, Chile  
2014





**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA**

**REPRESENTACIÓN GRAMATICAL Y SEMÁNTICA DE LA  
EXPERIENCIA EN EL DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS DE 6  
AÑOS CON DESARROLLO TÍPICO DEL LENGUAJE Y  
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

**ALUMNAS:**

María Fernanda Alonso Arteche  
Francisca Rojas Quintana  
Carolina Silva Velásquez  
Ximena Soto Pizarro  
Consuelo Ulloa Gajardo

**TUTOR PRINCIPAL:**  
Lgta. Claudia Araya Castillo

**TUTORES ASOCIADOS:**  
Metodóloga Sra. Ilse López Bravo  
Lgta. Josué Pino Castillo

Santiago, Chile  
2014

## **Agradecimientos**

El presente seminario de investigación no habría sido posible sin la ayuda de un grupo de personas, a las cuales les brindamos nuestros más profundos agradecimientos.

En primer lugar nos gustaría agradecer al equipo de docentes que nos permitió llevar a cabo este Seminario de Investigación. Al docente Lingüista Josúe Pino por la creación de la tabla que nos ayudó en gran manera a realizar el análisis de nuestra muestra de forma mucho más simple y por sus acertados comentarios y sugerencias. A la docente Lingüista Carmen Julia Coloma por brindarnos los corpus de su investigación de Proyecto Fondecyt para conformar la muestra de nuestro estudio. A la docente metodóloga Ilse López, por ser una guía en el desarrollo de nuestro seminario, y finalmente, a nuestra querida tutora, docente Lingüista Claudia Araya. Gracias profesora por las amenas reuniones, las palabras de apoyo, las oportunidades de ampliar los horizontes de esta investigación a otros escenarios y sobre todo por la enorme confianza depositada en nosotras.

También quisiéramos agradecer a nuestras familias por el enorme apoyo que han significado a lo largo de toda nuestra vida y especialmente en esta etapa universitaria. Entendemos que sin ustedes nada de esto habría sido posible, y por ello reconocemos su esfuerzo, cariño y dedicación.

Agradecimientos también a nuestros pololos, amigos, familiares y todos aquellos que colaboraron quizás de manera más silenciosa para que este trabajo llegara a buen puerto. Su apoyo y preocupación también fue fundamental.

Esperamos ser un aporte en la generación del conocimiento y que la dedicación y pasión que tenemos por la Fonoaudiología haya quedado plasmada en nuestro Seminario de Investigación.

Muchas gracias

## ÍNDICE

	Página
I. Resumen	1
I. Abstract	2
II. Introducción	3
III. Marco Teórico	4
Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	5
Características	5
Criterios de identificación del Trastorno Específico del Lenguaje	6
Clasificación de Rapin y Allen	7
Desempeño lingüístico de niños de 6 años con Desarrollo típico del lenguaje (DTL) y niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	9
Pragmática	9
Fonología	11
Léxico – semántico	12
Morfosintaxis	14
Desarrollo narrativo	16
Teoría sistémico - funcional	19
Unidades de análisis	19

	Las metafunciones lingüísticas	20
	Transitividad	21
	Teoría de la Mente	23
	Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños con desarrollo típico	25
	Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños con Trastorno Específico del Lenguaje	27
	Lenguaje, Teoría de la Mente y Verbos mentales	30
IV.	Hipótesis	32
V.	Objetivos	33
	Objetivo general	33
	Objetivos específicos	33
	Objetivos operacionales	33
VI.	Metodología	35
	Tipo de diseño	35
	Variables	35
	Población y grupo en estudio	35
	Población	35
	Grupo en estudio	36
	Formas de selección de unidades en estudio	37

	Procedimientos para obtención de datos	37
	Instrumento de recolección de datos	37
VII.	Resultados	39
VIII.	Discusión	48
IX.	Conclusiones	52
X.	Bibliografía	53
XI.	Anexos	60
	Anexo 1. Cuentos utilizados para el recontado narrativo	60

## I. RESUMEN

El objetivo de este trabajo es establecer la frecuencia de uso de los seis distintos tipos de procesos verbales, participantes y circunstancias pertenecientes a la función experiencial, propuesta por la Gramática Sistemico Funcional, en un corpus de discurso narrativo oral de niños de 6 años con desarrollo típico del lenguaje y niños con Trastorno Específico del lenguaje (TEL).

Específicamente, se trabajó con un corpus de recontado narrativo perteneciente a un grupo de 40 estudiantes con TEL y 40 con Desarrollo Típico del Lenguaje que asisten a 1° básico en colegios con proyectos de integración de la Región Metropolitana. La muestra sobre la que se realizaron los análisis forma parte del corpus del Proyecto Fondecyt Regular 1130102.

Se comparó estadísticamente a los dos grupos de acuerdo al número y tipos de procesos verbales, participantes y circunstancias presentes en cada cláusula. Se constató que existe una diferencia significativa en el número de procesos existenciales y sus participantes asociados, los que se encuentran con menor frecuencia en el corpus de los niños con TEL. En el resto de las mediciones, incluyendo el número total de procesos presentes en el corpus, otros participantes y en todas las circunstancias no se presentaron diferencias.

Lo anterior lleva a concluir que los niños con Trastorno Específico del lenguaje, en general, no difieren significativamente en la expresión verbal de la experiencia con respecto a los niños con desarrollo típico del lenguaje, con excepción de su tendencia a utilizar menos procesos mentales.



## I. ABSTRACT

This study's aim is to determine the frequency of use of the six types of verbal processes, participants and circumstances involved in the experiential function, proposed in the Systemic Functional Grammar theory, analyzing 6 year old's oral narrative corpus with typical language and Specific Language Impairment.

The analyzed narrative recounted belong to 40 students with Specific Language Impairment and 40 students with typical language development attending the same schools with integration projects in the Metropolitan region. The sample used take part of a bigger investigation Regular Fondecyt Project n° 1130102.

Both groups were statistically compared searching differences in the number and types of verbal processes in each clause. Significant differences were found in the existential processes and associated participant's frequency of use, been used with less frequency in Specific Language Impairment's corpus. No other differences came up, not even in the total of processes, other types of participants and circumstances.

The data compiled leads to the conclusion that children with Specific Language Impairment have a similar performance in the verbal expression of the experience compared to children with typical language development, excepting the tendency of lower frequency on mental processes and their associated participants.

## II. INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) consiste en una dificultad anormal de adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. Desde el punto de vista lingüístico, puede implicar a todos o algunos de los componentes del lenguaje: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático (Castro et al., 2007).

El presente estudio se centrará en los aspectos morfosintáctico y semántico con el propósito de establecer las diferencias de los patrones léxico-gramaticales en las producciones narrativas de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL).

La importancia de realizar este estudio es analizar si existen diferencias semánticas y morfosintácticas en niños con TEL y DTL que tienen 6 años, es decir, niños que están iniciando la etapa escolar en colegios con proyecto de integración. Es en esta etapa donde se comienza el aprendizaje de la lectoescritura y de contenidos curriculares escolares, en los cuales son necesarias habilidades lingüísticas que pueden ser evidenciadas en este estudio.

El análisis se realizará bajo el sustento teórico de la Gramática Sistémico Funcional, la cual ha sido poco utilizada para establecer características léxico semánticas en niños con TEL, por lo que aporta una mirada innovadora al estudio de esta población. Esta teoría propone que la estructura fonológica, gramatical y semántica de una lengua están determinadas por las funciones que ésta desempeña en su uso social. Esta teoría señala que los sujetos de una lengua determinada tienen la capacidad de construir oraciones mediante la elección de diversas formas lingüísticas de acuerdo a la experiencia que quieren comunicar en un momento determinado. Es la función de lo que se quiere expresar lo que determina las elecciones lingüísticas que el sujeto toma en determinados contextos.

En la investigación se dará cuenta de la elección de las formas lingüísticas que realicen los niños con TEL y con DTL frente a una tarea de recuento narrativo. Con esto, se podrá describir y luego comparar la selección de patrones léxico-gramaticales que escoja cada grupo y la función que estos cumplan.

## III. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, es pertinente para esta investigación el poder caracterizar a los grupos en estudio. Por ello, hemos considerado aspectos relevantes tanto del desarrollo del lenguaje de los niños de 6 años con desarrollo típico del lenguaje y Trastorno Específico del Lenguaje. A continuación, se realiza una revisión de estos aspectos a modo de lograr una comparación que ayude a comprender de mejor manera los hallazgos encontrados en la literatura.

## Trastorno Específico del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) consiste en una dificultad para adquirir y manejar las habilidades de comprensión (decodificación) y expresión (codificación) del sistema lingüístico. La definición más característica la podemos encontrar en Plante (1998), según los términos de la ASHA (American Speech - Language - Hearing Association, 1980), la cual plantea que el TEL corresponde a una dificultad anormal de adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. Explica que el problema lingüístico puede implicar a todos o algunos de los componentes del sistema lingüístico (fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático). Los individuos con Trastornos Específico del Lenguaje tienen, frecuentemente, problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo.

Aún cuando existen muchas definiciones y aproximaciones para delimitar esta dificultad, se carece de información definitiva sobre su naturaleza, así como tampoco hay consenso respecto a los criterios usados para su caracterización y definición (Villanueva et al., 2003).

### Características

A lo largo de los años, se ha aceptado y validado la heterogeneidad de las características que se presentan en los niños con TEL, por lo que la unificación de sus signos y déficit se ha vuelto compleja. Sin embargo, existen varios parámetros de base que hacen de guía para reconocer a los niños con esta dificultad.

Uno de los lineamientos más claros que podemos encontrar en la literatura sobre la caracterización del TEL es la realizada por Stark y Tallal (1981), quienes plantean una serie de criterios mínimos para considerar que un niño presenta un Trastorno Específico del lenguaje:

- a) nivel auditivo de 25 dB en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 Hz, y de 25 dB en el reconocimiento de palabras familiares
- b) estatus emocional y conductual normal, por lo que se excluyen los casos que presenten problemas conductuales severos o problemas especiales de ajuste familiar o escolar

- c) nivel intelectual mínimo, por lo que se considera que no presentan este trastorno los niños cuyo CI de ejecución sea inferior a 85
- d) estatus neurológico sin signos de alteración
- e) destrezas motoras del habla normales, con exclusión de los niños con problemas orales motores periféricos, deficiencias en la sensibilidad oral o anomalías orofaciales
- f) nivel lector normal

### Criterios de identificación del TEL

En su libro “Trastorno Específico del Lenguaje”, Mendoza (2001) realiza una revisión de los criterios considerados para establecer la presencia de TEL en los niños. A continuación, se destacan los parámetros más relevantes para su distinción:

#### 1. Criterio de Exclusión:

- Presentar como causa principal retraso mental, deficiencia auditiva, disturbios emocionales severos, anomalías bucofonatorias y signos neurológicos claros. En algunos casos se han excluido factores de tipo sociocultural o ambiental.

#### 2. Criterio de Inclusión:

- Manifestar un nivel cognitivo mínimo.
- Superar screening auditivo de frecuencias conversacionales.
- Ausencia de lesiones que pudieran explicar el trastorno.
- Ausencia de diagnóstico o asociación con algún cuadro del espectro autista.

#### 3. Criterio de Especificidad

- Los niños con TEL no pueden presentar otras patologías. Se asume la normalidad en todos los otros dominios de desarrollo, excepto en el lingüístico.

#### 4. Criterio de discrepancia

Los criterios de discrepancia más utilizados en investigación son los propuestos por Stark y Tallal (1981):

- Al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental (o edad cronológica) y edad de lenguaje expresivo.

- Al menos 6 meses de diferencia entre la edad mental o edad cronológica con la edad de lenguaje receptivo.
- Al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental o edad cronológica y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva + receptiva).
- Característica evolutiva: las dificultades lingüísticas que presentan los niños afectados por un Trastorno Específico del Lenguaje perdurarán. Los estudios revelan que además pueden verse afectadas otras destrezas escolares, tales como la lectura o la escritura, junto con posibles problemas conductuales y de ajuste psicosocial

### Clasificación de Rapin y Allen

La clasificación más conocida y citada respecto a los subgrupos de TEL es la creada por Rapin y Allen (1983, 1987). Ellos establecieron la existencia de 6 subgrupos, a los cuales les otorgaron el término “síndrome” de forma de destacar la función lingüística más afectada. Dado que no es un objetivo de esta investigación el entregar los resultados en función de los distintos subgrupos de TEL, sólo los describiremos a grandes rasgos de forma de hacer hincapié en la gran heterogeneidad de este trastorno:

#### 1) Trastornos del Lenguaje Expresivo

- Dispraxia verbal: problemas fonológicos y articulatorios. Habla con mucho esfuerzo y poca fluidez.
- Déficit de Programación Fonológica: la producción verbal es imprecisa e ininteligible. Tienen un habla fluida. Se considera un déficit menos severo que la dispraxia verbal.

#### 2) Trastornos del Lenguaje expresivo y receptivo:

- Agnosia auditiva verbal: no comprenden el lenguaje, por lo que usualmente se apoyan de gestos simbólicos para la comunicación. Pueden aprender rudimentos de lectura. Es un tipo de Trastorno Específico del Lenguaje poco frecuente.
- Déficit Fonológico - sintáctico: presentan dificultades de articulación, fonología y morfosintaxis. Producen enunciados muy cortos con frecuente omisión de palabras funcionales y marcadores morfológicos.

### 3) Trastornos de Procesamiento de orden superior:

- Déficit léxico - sintáctico: presentan dificultades léxicas, morfológicas y de evocación de palabras. Les cuesta encontrar la palabra correcta, por lo que suelen eludir con parafasias imprecisas que pueden recordar a algunos tipos de anomia afásica. La sintaxis es inmadura para su edad, y sus habilidades fonológicas y articulatorias se encuentran dentro de la normalidad.
- Déficit semántico - pragmático: los autores explican que los problemas lingüísticos de estos niños no siempre se identifican como propios de un TEL. Su habla es fluida y estructuralmente correcta, sin embargo presentan severos problemas de comprensión del significado de los mensajes verbales, con una interpretación literal. Pueden presentar lenguaje ecolálico y perseveraciones.

Observando esta clasificación, podemos advertir que el Trastorno Específico del Lenguaje puede afectar a algún dominio en particular o a todas las dimensiones. Aún así, dos niños pertenecientes al mismo subgrupo de TEL pueden no presentar exactamente las mismas dificultades, por lo que se recalca nuevamente el carácter heterogéneo de la población (Mendoza, 2001).

## **Desempeño lingüístico de niños de 6 años con Desarrollo típico del Lenguaje (DTL) y niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

A continuación se presentan las diferencias de las características lingüísticas que se encuentran en la literatura al comparar a niños de 6 años de desarrollo típico del lenguaje (DTL) con niños de la misma edad con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Como se explicó anteriormente, las características heterogéneas del TEL permiten que cada nivel del lenguaje se afecte de manera determinada, dependiendo del subtipo y de las características personales de los individuos.

Se comenzará la comparación con el aspecto pragmático, ya que, según la literatura, no es un área que distintivamente esté afectada en los niños con TEL, para luego avanzar hacia la fonología, el aspecto léxico-semántico y finalizando con la morfosintaxis como núcleo central de las alteraciones en este trastorno.

### **Pragmática**

El aspecto pragmático requiere de una amplia gama de conocimientos, tanto cognitivos, lingüísticos y sociales (Serra, et al. 2000) En el caso de los menores de 6 años, los cambios pragmáticos responden a necesidades comunicativas más refinadas que el contexto de escolaridad les exige (Clemente, 2009).

Hasta los 6 años de edad, en los niños con desarrollo típico ya ha ocurrido un considerable aumento de usos comunicativos acompañado de una gran expansión comunicativa. A esta edad, los menores son capaces de iniciar conversaciones, de mantener un tema determinado durante un número considerable de enunciados. También, son capaces de preguntar y de adaptar su mensaje según el interlocutor al que se dirijan (Clemente, 2009).

Así lo plantean también Serra y sus colegas (2000), quienes afirman que los niños de 6 años son más educados con sus mayores que con sus pares y que son capaces de hacer observaciones sobre lo que se ha de hacer para tomar el turno de la palabra. Dicho autor también señala que mediante estudios realizados con niños de habla francesa es posible



constatar que a esta edad, los niños suelen utilizar elementos prosódicos para solicitar peticiones de acción.

Para el caso de los niños con TEL, es necesario tomar en cuenta que una de las explicaciones de este trastorno es una dificultad en el procesamiento global de la información, por lo que es posible postular que la pragmática puede verse afectada si existe cierta incompetencia para procesar la información disponible en el contexto (Bihsop, 1997). La mayoría de los niños con TEL presentan dificultades pragmáticas. Sin embargo, estas dificultades se pasan por alto ya que la evaluación suele basarse en las habilidades lingüísticas (Osman y Shoodi, 2011).

Como se revisó anteriormente, el Trastorno Específico del Lenguaje se entiende como un trastorno heterogéneo, el cual ha sido organizado en clasificaciones como la de Rapin y Allen (1987). En esta clasificación vemos que uno de los subtipos descritos es el Déficit Semántico - Pragmático, el cual da cuenta de las dificultades en este ámbito que pueden presentar los niños con TEL. La literatura científica descrita hasta el momento es confusa en cuanto al etiquetamiento de estos niños y niñas que, aunque manifiestan problemas comunicativos, no muestran especiales dificultades de relación social, lo cual les aleja de un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (Roqueta & Clemente, 2010). Otra mirada postula que con frecuencia este Déficit Semántico - Pragmático sería una variedad de autismo funcional, por lo tanto podría considerarse una categoría intermedia entre el Trastorno Específico del Lenguaje y el Autismo, ya que muchos niños no cumplen con la triada de síntomas que se requieren para confirmar el autismo: disfunción social, disfunción en la comunicación y conductas e intereses estereotipadas (Bishop y Frazier-Norbury, 2002).

Sin embargo, las dificultades pragmáticas pueden ser encontradas transversalmente en los subtipos de Trastorno Específico del Lenguaje, dado que tienen intrínsecamente una dificultad en el desarrollo del lenguaje. Es posible que este déficit afecte su comportamiento comunicativo. En este sentido Ripley, Barret y Fleming (2001) dan ejemplos acerca del déficit pragmático en éstos niños:

- Un niño con TEL que tiene dificultades articulatorias puede presentar una mala disposición y no tomar parte de una conversación dado que no espera que su contribución en la comunicación sea entendida.
- El mismo niño decidirá marcharse de una situación comunicativa si la persona no lo entiende, en vez de intentar reparar la conversación. O por otro lado, el niño con TEL

preferirá utilizar frases de 2 palabras para comunicarse con personas que no pertenezcan a su familia y que, por lo tanto, no intentan comprenderlo.

- Un niño con TEL con dificultades en el lenguaje receptivo puede no incorporar lo que le están preguntando, por lo que usualmente responden de manera incorrecta a los requerimientos, lo que puede ser considerado como una conducta inusual o dispragmática.

## **Fonología**

Respecto a la fonología, vemos que existe una diferencia marcada entre los niños con desarrollo típico y los niños con Trastorno Específico del Lenguaje. Desde la mirada de la Fonología Natural, el desarrollo fonológico se muestra al ir eliminando paulatinamente los Procesos de Simplificación Fonológica a lo largo de los años. Por lo tanto, una madurez en el ámbito fonológico implicaría la desaparición de los PSF (Pavez y cols, 2009). Es así, como a los 6 años los niños con desarrollo típico han eliminado casi totalmente estos procesos, pues ya se han adquirido la mayoría de los fonemas. Por lo tanto el desarrollo fonológico se encontraría completo alrededor de esta edad (Bosch, 2004; Acosta, León y Ramos, 1998).

Un panorama diferente se observa en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje, ya que éstos, desde que comienzan a adquirir el lenguaje expresivo, manifiestan dificultades fonético-fonológicas. Éstas dificultades fonético - fonológicas se manifiestan según Rescorla et al (1996), en las vocalizaciones de los niños con TEL entre los 24 y los 31 meses, las que poseen un inventario consonántico menor, principalmente de oclusivas sonoras, nasales y semivocales. Estos menores en un comienzo se comunican sólo a través de vocales simples y estructura consonante vocal.

A lo largo de su desarrollo, los niños con TEL también presentarán problemas para producir determinadas estructuras gramaticales, especialmente cuando éstas requieran de excesivas demandas fonológicas como por ejemplo reducción de grupos consonánticos u omisión de sílaba átona entre otros (Laurence, 1981). Se ha podido demostrar, además, que los niños con TEL tienen serias dificultades para realizar actividades o tareas de conciencia fonológica pues no logran establecer las representaciones adecuadas y necesarias, lo que repercute de manera significativa en el ámbito gramatical (Muñoz, 2005).

Desde éstos hallazgos algunos autores plantean que los niños con TEL tendrían un desarrollo fonológico similar a los niños con desarrollo típico, pero con un claro retraso cronológico en la adquisición de los fonemas. En otras palabras, a los mismos 6 años un niño con TEL no tendrá su sistema fonológico completamente desarrollado. Otros autores afirman que los niños con TEL tienen un desarrollo fonológico cualitativamente distinto a los niños con desarrollo típico (Muñoz, 2005).

Es importante mencionar que las dificultades fonológicas en los niños con TEL no sólo repercuten en el nivel morfosintáctico, sino que están ligadas también al léxico, es decir, en la adquisición de vocabulario pues estaría asociado a verbalizaciones más limitadas y menores oportunidades para la práctica vocal (Locke, 1994). Este punto será central en el enfoque de análisis que este estudio pretende abordar.

Por lo tanto, podemos afirmar que el aspecto fonológico ha sido desarrollado ampliamente en la literatura, y si bien, como sugiere Locke (1994), los aspectos fonológicos sí podrían repercutir en la morfosintaxis y en el léxico como uno de los aspectos más relevantes en la caracterización de los niños con TEL, no será un elemento central en este estudio.

### **Léxico-semántico**

A los 6 años los niños organizan estructuras semánticas jerarquizadas, comienzan a aparecer los términos supraordinados y subordinados, y además pueden aparecer estructuras de sinonimia y antonimia. Esto permite a los niños crear redes jerárquicas de significados más complejos (Palacios, et al, 1999). Además, pueden utilizar su conocimiento semántico para suplir palabras que faltan o que no han captado en oraciones que oyen, y pueden integrar la información que ofrecen varias oraciones (Dale, 2007). Es así como pueden ser capaces de establecer relaciones semánticas de finalidad y causalidad en una misma oración (Serra, 2008). Por otra parte, la semántica se encuentra en estrecha relación con las correspondientes etapas en el desarrollo de la inteligencia: los niños alcanzan, por ejemplo, un dominio más perfeccionado de adjetivos y adverbios relacionados con distancias, longitudes y cantidades (Azcoaga, 1987).

En relación al léxico, el vocabulario se va extendiendo a medida que los niños perciben objetos y situaciones que los rodean. Es así, como a los 6 años comienza un gran incremento del vocabulario junto al aprendizaje de la lectura. Según Plana, Borzone, & Benítez (2012), varias investigaciones coinciden en señalar que ocurre una evolución de los comentarios de los niños en las sucesivas lecturas de un cuento, lo que también contribuye al desarrollo de vocabulario, la realización de inferencias y la jerarquización de la información.

A diferencia de estos niños con desarrollo típico, los niños con TEL presentan una afectación en el curso del desarrollo del lenguaje, llevándolo a cabo de forma más lenta que sus pares de la misma edad. Este enlentecimiento afecta también el aprendizaje del léxico (Stark y Montgomery, 1995).

Remontándonos a los inicios del desarrollo, es claro que la adquisición de las primeras palabras de los niños con TEL es tardía (Leonard, 2000). Sin embargo, al parecer el tipo de palabras utilizadas son similares a las que presentan los niños con desarrollo típico (Leonard et al., 1982). En diversas explicaciones sobre el desarrollo semántico, se ha encontrado que estos niños tienen una diversidad verbal más reducida, es decir, una menor cantidad de vocabulario y una menor diversidad en el léxico verbal (Fletcher & Peters, 1984).

Respecto a la explicación que pudieran tener los problemas léxico - semánticos, se plantea que las dificultades cognitivas sutiles que presentan los niños con TEL interfieren en el aprendizaje de verbos de tipo conceptual, lo que supone una mayor carga cognitiva. Además, se plantea que el uso de verbos requiere la participación de procesos como la memoria y el razonamiento, capacidades que también son problemáticas para estos niños (Mendoza, 2001).

Baddeley (1997) propone que en el proceso de adquisición de palabras participa el almacén fonológico temporal, el cual recibe a la nueva palabra y la mantiene hasta que se establecen las representaciones fonológicas a largo plazo. Es decir, el aprendizaje de nuevas palabras se favorece si la capacidad de este almacén fonológico es grande. Se sugiere que los niños con TEL presentan una capacidad de procesamiento limitada cuando se les presentan estímulos verbales y no verbales con rapidez. Por lo tanto, en los niños con TEL, donde hay un desmedro de la memoria de trabajo, esta habilidad estaría disminuida, lo que tiene como consecuencia un vocabulario reducido.

Otro objeto de estudio sobre el léxico en los niños con TEL ha sido el *Aprendizaje Incidental Rápido* (AIR) que se refiere a la habilidad de los niños para retener parte del significado de una palabra cuando no existen referencias, es decir, incorporar una nueva palabra por su uso en el contexto. Se estima que, en la edad escolar, esta habilidad se incrementa gradualmente. Sin embargo en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje existe una capacidad reducida para aprender palabras a partir de los contextos orales (Mendoza, 2001).

Ya que la literatura es clara en señalar que los niños con TEL presentan una diversidad léxica más reducida que los niños con DTL, es la intención de este estudio investigar acerca de los potenciales semánticos que se expresan en el discurso narrativo de los niños con DTL y TEL.

### **Morfosintaxis**

El desarrollo en este aspecto del lenguaje a la edad de 6 años se caracteriza por el aumento de estructuras complejas y el mayor uso de recursos sintácticos. Se va evidenciando un mayor desarrollo mediante la expresión de las intenciones comunicativas utilizando recursos propios de la competencia adulta (Serra, 2000). Las formas verbales entre los 5 y 6 años se caracterizan por tener un amplio uso de las formas perifrásticas. Se observa un gran número de perífrasis de gerundio: [terminar+G], [guardar+G], [salir+G], entre otros. También, son incorporados los verbos auxiliares “ser” y “haber”, y alrededor de los 7 u 8 años comienzan adquirir la voz pasiva y las oraciones condicionales. Además, se comienza a utilizar el modo subjuntivo, ya sea con valor imperativo (ej. Venga) o “con” como conector en oraciones de estilo indirecto (Clemente, 1995).

Las oraciones comparativas parecen presentar dificultades especiales para los niños. Antes de los 4 años no se observan usos comparativos en oraciones compuestas (con los dos verbos explicitados); solamente se encuentran algunos usos comparativos en oración simple. Se ha dicho que ciertos términos comparativos (más que..., menos que, tanto como...) no son utilizados correctamente por los niños hasta que no se alcanza un determinado nivel de desarrollo cognitivo, alrededor de los 7 años (Serra, 2000).

Palacios et al. (1999) señala que a esta edad los niños comienzan a comprender las oraciones pasivas irreversibles (como, *Las plantas fueron regadas por Paula*) y, en un tiempo más, las

reversibles (como, *El coche es empujado por el tractor*). Además, comprenden correctamente las oraciones que vulneran el orden estándar. Alrededor de los 5 años se afianza el estilo indirecto y el uso correcto de los nexos (Clemente, 1995).

Por otro lado, la morfosintaxis en los niños con dificultades de lenguaje evidencian claras dificultades, las que se evidencian en rasgos de desestructuración gramatical, tales como la alteración del orden de los elementos en las oraciones, la utilización anómala de los morfemas gramaticales, la ausencia de concordancia, el empleo incorrecto de los nexos oracionales, etc. (Muñoz, 2005).

Específicamente, los niños con TEL presentan dificultades en el uso de los morfemas finitos (tercera persona del singular, pasado simple, formas irregulares del pasado simple, verbos copulativos y auxiliares), así como en los juicios que realizan sobre éstos. En general, los niños con TEL suelen omitir estos morfemas, aspecto que se prolonga a lo largo de su desarrollo. Se observa que estos niños, a los 8 años de edad, siguen presentando dificultades en el reconocimiento de los tiempos verbales, presentando también omisiones de concordancia cuando realizan tareas de juicio gramatical de verdadero-falso (Muñoz, 2005).

Según Mendoza (2001), los tipos de errores morfológicos y sintácticos más frecuentes suelen ser:

- Omisión de algún morfema o elemento necesario en la oración (por ejemplo: “en la mesa estaban platos”).
- Sustitución de una forma gramatical por otra de su misma categoría, sobre todo entre las conjunciones, preposiciones y verbos.
- Adición de elementos o partículas innecesarias.

Aunque los niños con TEL presentan dificultades en alguna o todas las dimensiones del lenguaje (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) se ha demostrado que la pobre adquisición de la morfología puede ser un marcador fiable del TEL y que puede afectar al desarrollo normal de los procesos lingüísticos de estos niños. También se ha demostrado que el nivel de expresión sintáctica de los niños con TEL puede ser un predictor importante de sus habilidades de lenguaje posteriores (Muñoz, 2005)

## **Desarrollo narrativo**

Para Auza y Hess (2013), la narración es una forma de expresión constante de los seres humanos y trasciende a la enseñanza de todas las culturas. Es un medio de pensamiento y socialización para organizar las propias experiencias y la de los demás.

El discurso narrativo aparece de forma muy temprana en la vida de los niños y se va desarrollando a partir de la exposición a este discurso (Alvarado y de la Vega, 2013; Auza y Hess, 2013). Según Auza y Hess (2013), los niños pequeños son solo espectadores en este tipo de interacción y van asumiendo un rol cada vez más activo hasta llegar a ser copartícipes de la interacción comunicativa narrativa. Además, se va complejizando su narración, la que comienza a ser más coherente y clara, utilizando cada vez una mayor cantidad de recursos cognoscitivos, sociales y lingüísticos.

El proceso cognitivo de los niños para narrar es la transformación de sucesos en rutinas, en los cuales se construye un guión que le permite comprender y organizar el mundo (Nelson, 1986). La habilidad de extraer patrones y poder organizar la información se desarrolla tempranamente en la vida (Auza y Hess, 2013). Pero los niños que tienen trastornos del lenguaje, no logran las mismas habilidades que los niños de su misma edad con respecto a las estructuras narrativas (Hayward, Gillam y Lien, 2007). Otro proceso cognitivo, según Auza y Hess (2013) es empezar a tomar en cuenta el punto de vista de su interlocutor para compartir y tener un lenguaje en común. Para esto, es necesaria la habilidad de descentración que se va adquiriendo con el tiempo.

La narración, para Auza y Hess (2013), posee una estructura, y la adquisición de este esquema responde a factores lingüísticos y cognitivos. Generalmente, los niños pequeños realizan secuencias aisladas de personajes, episodios y acciones, y a medida que van avanzando en edad logran una integración estructural que estaría dada por una mayor complejidad semántica y gramatical (Alvarado y de la Vega, 2013).

Auza y Hess (2013) plantean distintas perspectivas para evaluar el desarrollo lingüístico: compararlo por edades, compararlo según las distintas culturas (translingüística), o según los distintos niveles del lenguaje con un mismo instrumento y así evaluar las habilidades lingüísticas (sintácticas, léxicas, semánticas, pragmáticas, discursivas). Desde los distintos niveles del lenguaje, se explica el desarrollo de cada nivel de lenguaje desde lo siguiente:

El desarrollo sintáctico evalúa la complejidad de las oraciones que producen los niños al narrar, en las que incluyen más elementos gramaticales, más información y conectores con nuevas funciones. En el nivel léxico, hay cambios en el contenido del lenguaje, ya que integran vocabulario propio del género narrativo (Schleppegrell, 2004). Además, aumentan su conocimiento y utilización de palabras diferentes dentro del relato, especialmente en los sustantivos, verbos y adjetivos (Auza y Chávez, 2013). Por esto, el desarrollo léxico hace que los niños se puedan expresar de forma más precisa. El desarrollo semántico está dado principalmente porque los niños deben desarrollar el manejo de la temporalidad y espacialidad que tiene el discurso narrativo, ya que los relatos se narran en pasado (Auza y Hess, 2013).

El desarrollo de las habilidades narrativas, según Auza y Hess (2013), influye en el desempeño escolar y en la vida cotidiana de los niños. Esto sucede porque el discurso narrativo sirve tanto para evaluar las habilidades lingüísticas de un niño como para que el niño adquiera nuevo conocimiento y aprendizaje de estas habilidades.

El análisis de las narraciones infantiles, además, nos permite estudiar de forma ecológica la adquisición lingüística tanto en niños con desarrollo típico del lenguaje como en niños que presentan dificultades (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang, 2004; Auza y Hess, 2013). Para Auza y Hess (2013), esto es fundamental, ya que la narración para el niño es una forma de comunicación natural y atractiva, a través de ella puede demostrar sus habilidades lingüísticas a lo largo de su desarrollo y después se puede comparar su desempeño en distintas edades para ver sus avances. También, es útil para los niños que presentan alguna dificultad en el lenguaje, ya que se pueden evaluar sus fortalezas y debilidades lingüísticas para luego plantear una intervención adecuada e individualizada.

La capacidad que muestra un niño para narrar, según Gómez y Romero (2013), depende del tipo de tarea narrativa a la que se enfrenta. En el caso de un recuento narrativo, el niño tiene que escuchar una historia grabada o en vivo que puede estar acompañada de apoyo visual o no y se le pide al niño que ahora él cuente la historia. Es útil utilizar este tipo de tarea narrativa, ya que se usan estímulos controlados, la elicitación que hacen los niños consiste en una producción esperada y comparable. Además, al recontar los niños producen elementos léxicos y gramaticales que no necesariamente se encontrarían en una conversación espontánea (Auza y Chávez, 2013).



Por lo tanto, los recontados narrativos son una forma de obtención de información lingüística que es objetiva y ecológico, lo que permite determinar las características de los niños con desarrollo típico del lenguaje y con Trastorno Específico del Lenguaje. También, nos aportan información sobre las características del trastorno y al tener información sobre el desempeño de estos niños se pueden incluir en la terapia los aspectos deficitarios para lograr que adquieran las habilidades que deben tener de acuerdo a su edad.

## Teoría Sistémico- Funcional

La Gramática Sistémico Funcional (GSF) surge a partir de la Lingüística Sistemática Funcional y propone que la estructura fonológica, gramatical y semántica de una lengua están determinadas por las funciones que ésta desempeña en sus usos sociales. Para Halliday, el lenguaje tiene la capacidad de producir significados, de esta manera, es entendido como capacidad o potencial de expresión, ya que usar el lenguaje lleva consigo significados (Martínez, 2007).

Schleppegrell (2004) menciona que la gramática sistémica funcional (GSF) es distinta a la gramática tradicional, ya que esta última se centra en las reglas gramaticales, mientras la primera se enfoca en el sentido y significado del lenguaje. La gramática funcional vincula las elecciones que realizan los hablantes, es decir, la estructura lingüística, con los contextos en los cuales se está elicitando el lenguaje. Es por ello que el análisis de cualquier texto, según Martínez (2007), debe ser entendido por su relación existente con el contexto social. La GSF intenta explicar el significado de los textos dentro de su contexto, y el porqué de las elecciones lingüísticas que hace cada sujeto en función de un contexto particular. Lo anterior se sustenta en la capacidad que tienen los sujetos de una lengua determinada para construir oraciones mediante la elección de diversas formas lingüísticas, lo que puede cambiar la transmisión y el significado del enunciado.

El enfoque funcional propone que es la función de las formas lingüísticas la que influye en la selección de determinadas formas gramaticales. La mayoría de los estudios coinciden en que la lengua cumple dos funciones: sirve para interpretar la experiencia al transmitir información sobre personas, acontecimientos, situaciones, etc. y para relacionarnos con los demás. Halliday además, considera la función que se encarga de organizar el discurso (Martínez, 2007).

### Unidades de análisis

Las unidades de análisis son los patrones léxico-gramaticales que corresponden a un segmento de material lingüístico sobre el cual se pueden hacer afirmaciones. Cada estructura de estas unidades opera una clase de nivel más bajo. De esta manera, estas unidades de la oración se relacionan mediante las categorías de elemento y clase. Los datos que se analizan son fenómenos lingüísticos observables, es decir, corpus lingüísticos (Martínez, 2007).

### Las metafunciones lingüísticas

Halliday examina la oración desde tres puntos de vista: como representación de un hecho, como un suceso comunicativo entre hablante y oyente, y como comunicación. Hace una descripción de la oración mediante tres funciones principales de la lengua a las que denomina metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. Las metafunciones son abstracciones que permiten conectar la lengua con el contexto social en que es utilizada (Martínez, 2007).

La función ideacional permite expresar la experiencia de mundo que nos rodea y de nuestro mundo interior, en síntesis, expresa contenido. Por medio de esta función, el hablante expresa su experiencia. La función interpersonal permite el establecimiento de relaciones interpersonales y, por último, la función textual contextualiza las unidades lingüísticas para mostrar que son operativas en su contexto (Martínez, 2007).

Por otra parte, hay una relación entre las funciones y los tres sistemas que Halliday propone: la *transitividad*, *modo* y *tema*. La función ideacional se representa por medio de la *transitividad*, la interpersonal por medio del *modo*, y la textual por medio del sistema de *tema*.

Halliday se refiere al *modo* como la actitud u opinión que tiene el hablante sobre la proposición que se expresa. Siempre que se use la lengua para actuar recíprocamente se establecen relaciones entre la persona que habla ahora y la que hablará después. A estos tipos de relaciones se les llama roles o funciones del discurso, que son afirmaciones, preguntas, ofrecimientos y mandatos (Martínez, 2007). Lock (1996) menciona una quinta categoría: la exclamación.

En el sistema de *tema* se estudia la lengua desde el punto de vista de la función textual, donde se observa cómo son construidos los mensajes para expresar un acontecimiento determinado, es decir, se centra en el modo en que el texto se organiza como muestra escrita. El componente textual tiene dos funciones principales: la coherencia y unificación del texto, y destacar determinadas partes del texto (Martínez, 2007).

A continuación, se presenta una indagación más acabada de lo que es la transitividad y los elementos que la componen, pues es el punto principal de la Teoría sistémico-funcional que ayudará a desarrollar esta investigación.

## Transitividad

El sistema de *transitividad* es el componente ideacional en el significado de la oración, es la codificación de la experiencia en nuestros procesos. Según Halliday, se entiende transitividad como la gramática de los procesos que son las acciones, los procesos mentales, las relaciones, entre otros y los participantes en estos procesos, así como las circunstancias presentes (Martinez, 2007). Dicho de otra manera, la transitividad representa la codificación de los significados experienciales: significados sobre el mundo, la experiencia, sobre la manera en la que percibimos y experimentamos lo que sucede (Eggins, 2002).

Mediante el análisis de los patrones de la transitividad que encontramos en un texto podemos indicar cómo se construye lo que se está hablando o escribiendo. Al momento de describir una cláusula en su totalidad se debe prestar especial atención al tipo de proceso, al número de participantes y al rol que desempeñan dentro de la cláusula y en relación con el tipo de proceso. Esta conjunción de elementos permite una clasificación más delimitada y específica, que da como resultado un número relativamente reducido de tipos de procesos, cada uno de ellos con su propia tipología de participantes (Thompson 1996; Martin, Matthiessen y Painter 1997; Eggins 2004). Se distingue la siguiente categorización:

- Procesos materiales: se refieren a lo que se hace y lo que ocurre usualmente, se trata de acciones concretas y tangibles y sus participantes son obligatoriamente un Actor y pueden aparecer también una Meta u Objetivo, el Beneficiario y el "rango".
- Procesos mentales: representan aquello que ocurre en el mundo interno de la mente, es decir, tiene que ver con los pensamientos, sentimientos y percepciones. Halliday los denomina los procesos del pensar y del sentir y los divide en tres clases: los verbos de cognición, que expresan el pensar, conocer, comprender, etc.; los verbos de afecto, por ejemplo: gusto, disgusto, temor, etc.; y los verbos de percepción como ver, oír, etc. Sus dos participantes obligatorios se denomina Perceptor (sujeto que siente) y Fenómeno.
- Procesos relacionales: son descritos como una generalización de la noción tradicional de construcción copulativa, cosas en estado de existir en relación con otras cosas - asignadas como atributos o identidades- (Eggins 2004) y se establece una subcategorización; procesos relacionales atributivos e identificativos. En el primer caso

encontramos dos participantes, el Portador y el Atributo (asignado al primero), y en el segundo, el Identificador (*Token*) y el Identificado (*Value*).

- Procesos del decir o verbales: se trata de una categoría intermedia entre los procesos mentales y materiales: decir algo es una acción física que refleja operaciones mentales. En un extremo, un proceso verbal puede ser representado como perteneciente a un proceso material (gritar); en el otro, un mensaje verbal puede representarse como formulado enteramente en la mente (preguntar) (Thompson 1996). Sus participantes son un Emisor, un Receptor y una Locución (lo que se dice, el mensaje).
- Procesos conductuales: se refieren a procesos fisiológicos específicamente humanos y en general tienen un solo participante, el ser humano conductualizador.
- Procesos existenciales: expresan la existencia de una entidad sin predicar nada más sobre eso. Sólo hay un participante en la cláusula, el Existente.

Por último, y para completar el modelo, encontramos las circunstancias. Su función es la de operar como telón de fondo o escenario sobre el cual el proceso tiene lugar. La categoría de circunstancias está bastante establecida y son, entre otras, el lugar, el tiempo, la manera, la causa, la perspectiva, la compañía, etc.

*A continuación se expondrán contenidos referentes a la Teoría de la Mente, su desarrollo en niños con desarrollo típico del lenguaje y en niños con Trastorno Específico del Lenguaje, y su relación con las habilidades lingüísticas. Si bien no parecen contenidos atingentes en esta etapa preliminar de revisión de marco teórico, si constituye un elemento fundamental para lograr comprender los resultados que esta investigación obtuvo, por lo que se retomarán en las etapas de Discusión y Conclusión de este Seminario de Investigación.*

## **Teoría de la Mente**

La Teoría de la Mente (TM) es una habilidad que nos permite atribuir intenciones, emociones y creencias a un otro, con la finalidad de comprender y predecir su conducta. La teoría de la mente está compuesta de una serie de procesos que tendrían una correlación con distintas estructuras cerebrales. Estos procesos son el reconocimiento facial de emociones, creencias de primer y segundo orden, el uso social del lenguaje además del comportamiento social y la empatía (Tirapu - Ustároz et al, 2007).

Scholl (2011) afirma que la Teoría de la Mente sería un módulo determinado genéticamente y posteriormente activado por los estímulos ambientales, muy parecido a la adquisición del lenguaje. En contraposición a esta hipótesis innatista, otros autores plantean que este módulo de la Teoría de la Mente se relaciona con otras habilidades cognitivas que estarían más centradas en el razonamiento y en la comprensión de estados mentales.

Según Riviére (2003) la Teoría de la Mente es un sistema cognitivo que involucra distintos niveles de intersubjetividad. El primer nivel de intersubjetividad está relacionado con el reconocimiento y la atribución de estados mentales propios mientras que el segundo nivel tendría que ver con la atribución de estados mentales a un otro, que es diferente a mi y donde es necesario comprender que su conducta responde a fenómenos mentales como lo son sus creencias y sus deseos personales (Martínez, 2011).

El tercer nivel de intersubjetividad es aquel en el que la persona es capaz de comprender y predecir el actuar de los demás a partir de sus creencias y de sus deseos.

Tanto la intersubjetividad como la Teoría de la Mente desempeñan un papel crucial en cómo los niños desarrollan esta capacidad de comprender que la conducta de los demás se rige por intenciones, creencias, suposiciones y deseos. (Martínez, 2011). Debido a esto se dice también que la TM es una habilidad hetero-metacognitivo debido a que un sistema cognitivo particular puede llegar a conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente del mismo. Es una capacidad que requiere de abstracción e introspección.

La Teoría de la Mente tiene diversos niveles de complejidad. El primero de ellos es el reconocimiento facial de emociones. Otro nivel importante corresponde a las creencias de primer y segundo orden, las cuales se evalúan mediante tareas verbales o visuales que requieren la atribución de estados emocionales. Comunicación mediante ironías, mentiras, nos sitúan en un tercer nivel de complejidad de la Teoría de la Mente, pues para el uso y comprensión de este tipo de comunicación se debe extraer un significado en relación a un contexto social determinado (Tirapu - Ustároz et al, 2007).

Cabe destacar que se han relacionado diversas patologías con la Teoría de la Mente, principalmente aquellas que destacan por una alteración en la interacción social y por poseer irregularidades en la comunicación. Un ejemplo de ello son los individuos con Autismo, Síndrome de Asperger y según estudios más recientes, el Trastorno Específico del Aprendizaje (Rivière, 2003).

## **Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños con desarrollo típico**

Que el lenguaje y la TM son dos habilidades estrechamente relacionadas es un tema que ha tenido aceptación. En distintos trabajos empíricos se han obtenido elevados índices de correlación entre ambas. Por ejemplo, Jenkins y Astington (1996) encontraron altas correlaciones entre las puntuaciones de niños de 3 y 5 años en tareas típicas de falsas creencias y distintas medidas estandarizadas de habilidad lingüística como vocabulario y memoria de frases.

Las investigaciones llevadas a cabo por Meltzoff (1995, 1999) sugieren que la lectura de la intención del adulto (inferir un acto intencional a través de un intento fallido) emerge en torno a los 15 meses. En edades más tempranas los niños son capaces de imitar las conductas que ellos ven, pero solo a partir de los 15 meses pueden leer las intenciones de los adultos. A la edad de 2 años emerge la comprensión conceptual de deseos y la comprensión conceptual de creencias en torno a los 3 años para culminar en la comprensión de creencias falsas a los 4 años.

La precedencia de la TM con respecto al lenguaje es consistente con la versión de Piaget, se considera como una precondition para que emerja el lenguaje poseer la habilidad de inferir las intenciones comunicativas de los demás (Mendoza, 2004).

Durante los dos primeros años de vida del niño se desarrolla la comprensión de la mente. En los primeros meses de vida identifican como fuentes principales de información social la mirada, la voz, las expresiones faciales. Además perciben a las personas como iguales y son capaces de imitar acciones. Hay habilidades que son precursoras de la Teoría de la Mente que no muestran un razonamiento completo sobre la mente, pero sí indican que los niños diferencian entre los estados mentales propios y los de los demás (Serrano, 2012). Estas habilidades son la atención conjunta, la comunicación intencional no verbal, la comprensión de las acciones como intencionales, la referencia social y el juego simbólico. La atención conjunta es uno de los hitos de la comprensión infantil de la mente, ésta se consolida alrededor de los 9 meses, en dónde se atiende de forma intencionada con otro. Entre el final del primer año de vida y el inicio del segundo los niños comienzan a emplear gestos con intencionalidad comunicativa para dirigir la atención del adulto. Paralelamente a estos hechos, alrededor de los 12 meses los niños empiezan a comprender que el adulto de referencia atribuye a las personas, objetos y situaciones cualidades positivas o negativas y esto se refleja en sus reacciones emocionales, este fenómeno se denomina referencia social. Entre los 18 y 24 meses los niños comienzan a



realizar juegos de ficción, este es uno de los primeros indicios de la capacidad de los niños para comprender el estado mental de otra persona. Este juego permite diferenciar lo real de lo ficticio y es equivalente a la habilidad necesaria para tareas de falsa creencia.

Entre los 3 y 5 años los niños ya entienden los conceptos de deseo y su relación con las creencias y emociones, comprenden que las creencias pueden ser falsas y son capaces de diferenciar la apariencia y realidad de un objeto. Además son más competentes en relación a la comprensión de las emociones (Mendoza, 2012).

A los 4 años se produce el hito más importante en el desarrollo de la TM que es la capacidad de comprender las creencias falsas. Baron-Cohen y Frith en 1985 idearon una nueva tarea de comprensión de creencias falsas (tarea de Sally y Ana). En este test, el niño ve a Sally (una muñeca) que esconde una canica en su cesta y se va; a continuación, Ana cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen preguntas de control de la memoria y la pregunta clave del test: "¿Dónde buscará Sally la canica?". Baron-Cohen encontraron que el 80% de su muestra de niños con autismo contestó incorrectamente: que Sally miraría en la caja donde está realmente la canica. Por el contrario, la mayor parte de los niños normales de 4 años, así como el 86% de un grupo de niños con síndrome de Down, contestaron correctamente.

A los 5 o 6 años los niños ya son capaces de entender la relación que existe entre creencias y deseos con las emociones. Después de los 6 años los niños evolucionan en la comprensión emocional relacionada con el reconocimiento de emociones contradictorias. Se ha postulado que las capacidades mentales se desarrollan durante toda la vida, por lo que en cada etapa del desarrollo humano existe la posibilidad de mejorar estas habilidades (Tirapu-Ustárrroz, 2007).

## **Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños con Trastorno Específico del Lenguaje**

Roqueta et al. (2012) plantean la necesidad de determinar la relación entre la cognición social y la competencia lingüística, en el entendido de poder dilucidar si son las habilidades lingüísticas las que influyen en las socio – cognitivas o viceversa. Es por esto que las investigaciones acerca de niños con alteraciones de lenguaje, como los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) son una oportunidad para investigar sobre este asunto.

Dado que el TEL se considera (al menos en la teoría) como un trastorno “puro” del lenguaje, esta población sería de gran interés para evidenciar la direccionalidad del desarrollo de la cognición social y su relación con el lenguaje, ya que de encontrarse un retraso o alteración en la cognición social, esta solo podría estar fundamentada por la deficiencia en el aspecto lingüístico. En este sentido, Roqueta et al. (2012) son determinantes al afirmar que la población infantil que presente un lenguaje deficitario, inevitablemente, debería desarrollar habilidades de razonamiento mentalista deficitarias.

Roqueta et al., (2012) explican que la importancia del estudio de la población con TEL y el desarrollo de la cognición social radica en dos aspectos:

1. Un retraso en las habilidades mentalistas podría explicarse por las deficiencias lingüísticas y/o por una participación limitada en contextos conversacionales con el entorno.
2. Ya que el TEL es un trastorno heterogéneo, pueden encontrarse sujetos con niveles de desarrollo del lenguaje distintos, lo cual ayudaría a identificar los niveles del lenguaje que tienen especial incidencia en las habilidades mentalistas.

Sin embargo, las investigaciones que se han llevado a cabo en la población con TEL han entregado evidencias contradictorias respecto al desempeño de las habilidades mentalistas de esta población; algunos de ellos indican un retraso generalizado de estas habilidades en toda la población estudiada con TEL y otros refieren dificultades en un sub – grupo específico con mayores dificultades semántico – pragmáticas.

A continuación se realiza una pequeña revisión de los estudios referentes al tema y las dos posturas opuestas que derivan de estos resultados:

### El lenguaje y la cognición social son procesos relativamente independientes en la población con TEL

- El estudio realizado por Colle et al. (2007) evaluó a niños con TEL mediante una tarea de “falsa creencia” y concluyó que no presentaban alteraciones en sus habilidades mentalistas, a diferencia de los niños con Trastorno del Espectro Autista, los cuales presentaban serias dificultades en este aspecto. Incluso plantea la posibilidad de desarrollar una prueba de “falsa creencia” no verbal para hacer el diagnóstico diferencial entre estos dos trastornos.
- Miller (2004) encontró que los niños con TEL tuvieron un desempeño similar a sus pares de la misma edad en una tarea de “falsa creencia” cuando ésta estaba planteada con estructuras lingüísticas simples.

### El lenguaje determina la maduración de la Teoría de la Mente

- La investigación llevada a cabo por Farrant et al. (2006) señala que la adquisición de la Teoría de la mente tiene un desfase en niños con TEL. Para llegar a este resultado utilizaron una batería de evaluación de TM con tareas de “toma de perspectivas visuales”. Además, en su revisión bibliográfica, mencionan que las investigaciones donde se afirma que los niños con TEL no tienen diferencias con sus pares en tareas mentalistas tienen un sesgo, ya que los niños evaluados (entre 7 – 10 años) tienen la edad suficiente como para contestar adecuadamente una tarea de “falsa creencia”, lo que no implica que su desarrollo haya estado desfasado o retrasado en el pasado.
- Andrés-Roqueta y Clemente (2010) publicaron un estudio que buscaba analizar el papel de las tareas de comprensión mentalistas con el fin de hacer una distinción entre un perfil de TEL convencional y otro con predominancia de afectación pragmática. Todos los niños con TEL analizados (de entre 4 y 7 años) fueron igualmente capaces de atribuir estados mentales cuando el contexto estaba estructurado. Sin embargo, los sujetos con TEL con predominancia de alteración pragmática tuvieron menos éxito que el grupo TEL convencional cuando las tareas estaban orientadas de manera

comunicativa y necesitaban procesar información no explícita del contexto. Esta investigación plantea la posibilidad de aislar un subtipo de TEL que tiene especiales alteraciones en el aspecto pragmático y el uso de las tareas mentalistas para realizar la distinción con el grupo de TEL convencional.

Roqueta et al. (2012), explican que si bien hay evidencia que apoya ambas posturas, la mayoría de los trabajos coinciden en que el retraso lingüístico de los niños y niñas con TEL representa un retraso en sus habilidades mentalistas. Este retraso produciría una afectación en habilidades como:

- Reconocimiento de falsa creencia
- Estados mentales
- Reconocimiento de emociones
- Reconocimiento de intenciones comunicativas
- Sentido del humor o sentido figurado

La literatura reconoce desempeños dispares en la población de niños y niñas TEL convencional en comparación a sus pares de la misma edad con desarrollo típico del lenguaje (Bishop, 2000; Botting & Conti-Ramsden, 2003; Andrés et al, 2011).

Las investigaciones como las de Andrés – Roqueta y Clemente (2010) que lograron establecer distintos perfiles de desempeño pragmático dentro del TEL, demuestran la importancia de evaluar las habilidades mentalistas y conocer las implicancias de su afectación. En este sentido, otro dato importante que confirmó este estudio da cuenta de que las diferencias entre los perfiles mentalistas de los grupos TEL separados por su afectación pragmática no se debe a un déficit en la Teoría de la Mente en sí, sino que se sustentan en el déficit de habilidades mentalistas más sutiles aún, las cuales necesitan colaboración de un sistema lingüístico indemne y el manejo de otras capacidades cognitivas (Farrant, Fletcher y Maybery, 2006).

## Lenguaje, Teoría de la Mente y Verbos mentales

Naigles (2000) estudió específicamente la adquisición de tres verbos mentales en la lengua inglesa (“*think*” pensar, “*know*” saber y “*guess*” preguntarse). Durante su estudio concluyó en la importancia de este tipo de verbos y las razones por las que se han convertido en un foco creciente de atención en los últimos treinta años.

1. Dado que los verbos mentales están asociados a múltiples sentidos son en su mayoría polisémicos, por lo que su uso tiene variadas implicancias.
2. Los verbos mentales experimentan un periodo largo y gradual de desarrollo durante la adquisición del lenguaje en la infancia, a diferencia de lo que ocurre con sustantivos concretos y verbos.
3. Los verbos mentales proveen una visión sobre la cognición humana, revelando el acceso que se tiene a los propios estados internos y las nociones de los estados internos de otros.

Respecto al proceso de adquisición de los verbos mentales, la misma autora explica que mientras los verbos como “llorar” o “saltar” tienen manifestaciones físicas concretas y observables, es difícil imaginar cómo los verbos mentales pueden tener referentes disponibles para ser aprendidos. Estos verbos se refieren a estados mentales y procesos que son abstractos por definición y carecen de una experiencia sensorial pura. Incluso en los casos más explícitos, verbos como “pensar” no son perceptibles. Aun cuando no existe una acción observable de lo que es “pensar”, el niño logra descifrar que se refiere a un proceso interno, logra diferenciarlo de otros verbos similares (como “creer” e “imaginar” y logra ocuparlos adecuadamente, incluso cuando éstos no tengan un referente concreto con la realidad. Por ejemplo, aun cuando alguien “crea que está lloviendo”, esto no implica que realmente esté ocurriendo. Todos estos factores contribuyen a que la adquisición de los verbos mentales sea un proceso largo en el desarrollo.

### Teoría de la adquisición de los verbos mentales

Naigles (2000) propone que la transición hacia los verbos mentales ocurre alrededor de los 4 años, cuando los niños son capaces de distinguir entre “pensar” y “adivinar” de la certeza del

verbo “saber”. Para la adquisición de éstos, es necesario que el niño preste atención a la forma y al contexto en el cual los verbos mentales son elicitados.

La teoría de esta autora explica que la adquisición de los verbos mentales está relacionada con la exposición a estos estímulos. Plantea que para diferenciar uno de estos verbos del otro, los padres tienen que ser consistentes en el significado que le dan al verbo a la hora de expresarlo. Es decir, si los padres utilizan el verbo “saber” debe ser usado en una situación de certeza, y si dicen el verbo “pensar” o “adivinar” debe ser en contexto de duda, de forma de darle consistencia al significado de los verbos.

Sin embargo, a esta teoría se suma otro factor, según Naigles (2000). Este es el ingreso a la educación preescolar, que implica la interacción más niños de su misma edad, con una estructura determinada respecto de las rutinas y una con propósitos educativos con la profesora. En consecuencia Los niños de 4 años que reciben educación preescolar tienen mejores resultados en pruebas en las que tienen que elegir el significado de los verbos mentales que los niños de la misma edad que no recibieron educación preescolar. Además, estar escolarizado incrementa el desarrollo de la Teoría de la Mente.

#### **IV. HIPÓTESIS**

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan una menor frecuencia de uso de procesos en la representación de la experiencia en una tarea de recontado narrativo en comparación a los niños con desarrollo típico del lenguaje (DTL).

## V. OBJETIVOS

### **Objetivo general:**

Establecer las diferencia entre niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y desarrollo típico del lenguaje (DTL) de 6 años que asisten a proyecto de integración en escuelas de la RM, mediante el análisis de los patrones léxico - gramaticales que representan el sistema de la transitividad en sus producciones narrativas.

### **Objetivos específicos:**

- Determinar los tipos de procesos presentes en cada cláusula de las producciones narrativas de los niños con TEL y DTL.
- Determinar los participantes presentes en cada cláusula de las producciones narrativas de los niños con TEL y DTL.
- Determinar las circunstancias presentes en de cada cláusula de las producciones narrativas de los niños con TEL y DTL.
- Cuantificar los tipos de procesos, participantes y circunstancias presentes en las producciones narrativas de los niños con TEL y DTL.
- Establecer las diferencias en términos de frecuencia de procesos, participantes y circunstancias en ambos grupos de niños.
- Establecer las diferencias en los tipos de procesos, participantes y circunstancias presentes utilizadas en cada grupo de niños.

### **Objetivos operacionales**

- Recopilar los corpus para agrupar por cada niño los tres recontados narrativos correspondientes.
- Separar por cláusulas cada recontado narrativo.
- Organizar las oraciones en una tabla de análisis de datos, que contenga las siguientes categorías: cláusula, tipo de cláusula, proceso, nº de participantes, participantes, circunstancias y otros.



- Analizar cada cláusula de acuerdo a las categorías previamente mencionadas.
- Cuantificar los datos tabulados.
- Comparar las producciones narrativas de los niños con TEL y los con DTL respecto a los tres componentes de la hipótesis metafuncional de la GSF (ideacional, interpersonal y textual).
- Discutir los datos obtenidos.

## V. METODOLOGÍA

### **Tipo de diseño**

El presente estudio corresponde a un diseño no experimental de tipo analítico transversal. Los datos con los que cuenta este estudio no han sido manipulados por los investigadores, por lo tanto, se trata de un diseño no experimental.

La hipótesis planteada intenta predecir el rendimiento y desempeño de los participantes una vez analizados los resultados.

La transversalidad del estudio se explica ya que se trabajará con corpus de recuentos narrativos obtenidos en un momento específico en cada sujeto, no siendo ésta una investigación que perdure posteriormente en el tiempo.

### **Variables:**

Dependiente: patrones léxico - gramaticales (procesos, participantes y circunstancias).

Independientes: Niños con TEL y DTL

### **Población y grupo en estudio**

#### Población

La población en estudio corresponde a sujetos pertenecientes a una investigación de mayor escala que ha sido llevada a cabo por la investigadora Carmen Julia Coloma en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1130102. Parte de la base de datos del proyecto Fondecyt Regular antes mencionado contempla la toma de muestras de discurso narrativo a 160 niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de establecimientos de Educación Básica con Proyectos de Integración de la Región Metropolitana que cursan primero básico, además de las muestras de un grupo control de 160 niños sin TEL del mismo nivel educativo, edad, tipo de colegio y nivel socioeconómico.

Cabe mencionar que la elaboración de la muestra del Proyecto Fondecyt Regular 1130102 consideró los 478 establecimientos con Proyectos de Integración en primer ciclo básico existentes en las 29 comunas de la Región Metropolitana. De ellos, 40 establecimientos fueron seleccionados de manera aleatoria para la selección de los sujetos con TEL y del grupo control.

Toda la recolección de datos se realizó previo consentimiento informado de los padres o cuidadores de los niños evaluados y con la autorización de los directivos de los establecimientos educacionales.

Se pretende, de este modo, maximizar el aprovechamiento de los datos recogidos por la investigación de la Dra. Coloma con un análisis de naturaleza sistémico-funcional.

#### Grupo en estudio:

La muestra que se utilizará para el presente estudio corresponderá a 40 estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje y 40 con desarrollo típico pertenecientes a la población de alumnos de 1° básico de colegios con proyectos de integración de la Región Metropolitana. Esta muestra ha sido seleccionada de forma aleatoria de la población utilizada en el Proyecto Fondecyt Regular 1130102 nombrada anteriormente.

Se destaca que, para la obtención del corpus, la variable de género en los grupos no fue controlada, dada la evidencia de los estudios genéticos que desestiman una asociación entre género y TEL (Villanueva et al, 2008).

El material de estudio serán los corpus narrativos de esta muestra, los cuales se elicitaron a través de la técnica del recontado, según el método Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al, 2008).

### **Formas de selección de las unidades de estudio**

La selección de la muestra fue realizada a través de un muestreo aleatorio simple, donde se escogieron 40 participantes de los 160 estudiantes con TEL y otros 40 participantes de los 160 estudiantes con desarrollo típico, ambos utilizados en el Proyecto Fondecyt Regular 1130102.

### **Procedimientos para obtención de datos**

Como se ha mencionado anteriormente, los corpus de recontado narrativo en los que se basará esta investigación corresponden a una investigación mayor realizada por la investigadora Carmen Julia Coloma, en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1130102. Por lo tanto, este estudio no cuenta con procedimientos para la obtención de datos ya que éstos han sido facilitados por la investigación anterior con el fin de ampliar el conocimiento sobre la población en el ámbito del análisis sistémico - funcional.

De lo anterior es posible afirmar que este estudio ya cuenta con los datos, pues han sido facilitados por la investigación previa con el fin de ampliar el conocimiento sobre la población en el ámbito del análisis sistémico - funcional. Sin embargo, para extraer la información necesaria para este estudio, se deben seguir los siguientes pasos de los objetivos operacionales anteriormente descritos.

### **Instrumento de recolección de datos**

El instrumento de recolección de datos corresponde a la utilización de la técnica de recontado narrativo según el método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA). Según esta técnica, se obtienen las muestras de recontado narrativo pidiéndole al niño que escuche atentamente la narración de un cuento que leerá el examinador. Se justifica el recontado del niño, diciéndole que el examinador tiene un amigo pequeño que se encuentra enfermo y que disfruta mucho el escuchar historias contadas por niños. De esta forma el niño escucha 3 relatos en el siguiente orden: "La ardillita glotona", "El sapito saltarín" y "El lobo friolento" (ANEXO 1). Cada narración se lee con naturalidad y sin apoyo visual. Luego de escuchar cada cuento, el niño lo relata y su narración se graba (Pavez et al, 2008). Posteriormente, los tres recontados narrativos de cada

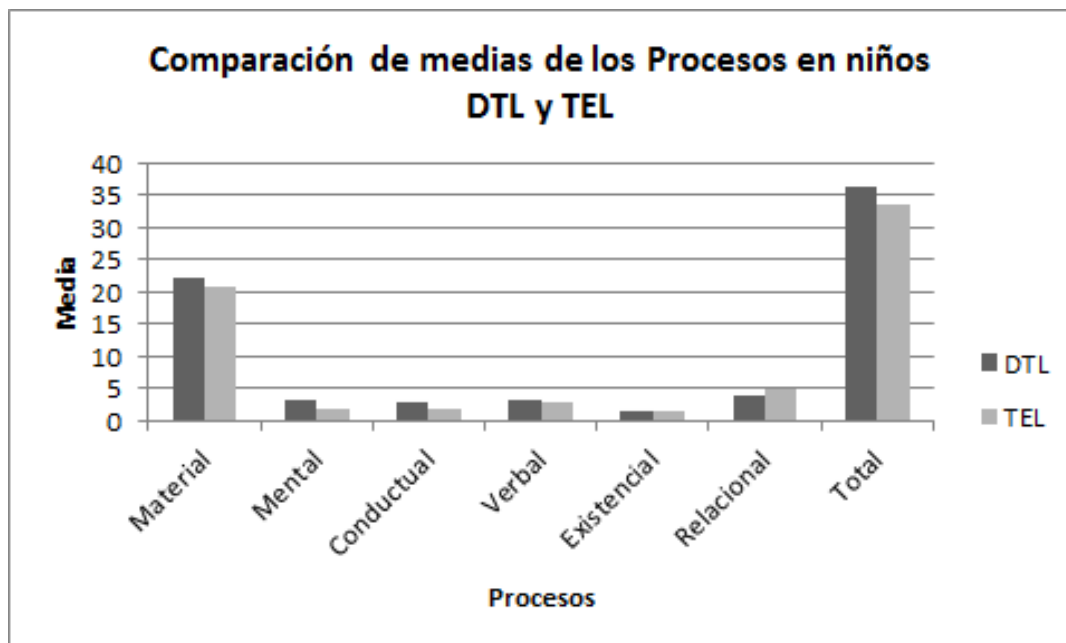
niño fueron transcritos, constituyendo así los corpus que serán el objeto de estudio de esta investigación.

## VI. RESULTADOS

**Tabla I .**Comparación de medias y significancia de los Procesos de los niños DTL y TEL.

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	PROCESOS
0,491	20,75	22,00	MATERIAL
0,017(*)	1,78	3,10	MENTAL
0,068	2,00	2,78	CONDUCTUAL
0,501	2,78	3,08	VERBAL
0,883	1,50	1,45	EXISTENCIAL
0,087	4,78	3,75	RELACIONAL
0,417	33,55	36,15	TOTAL

**Gráfico 1.**



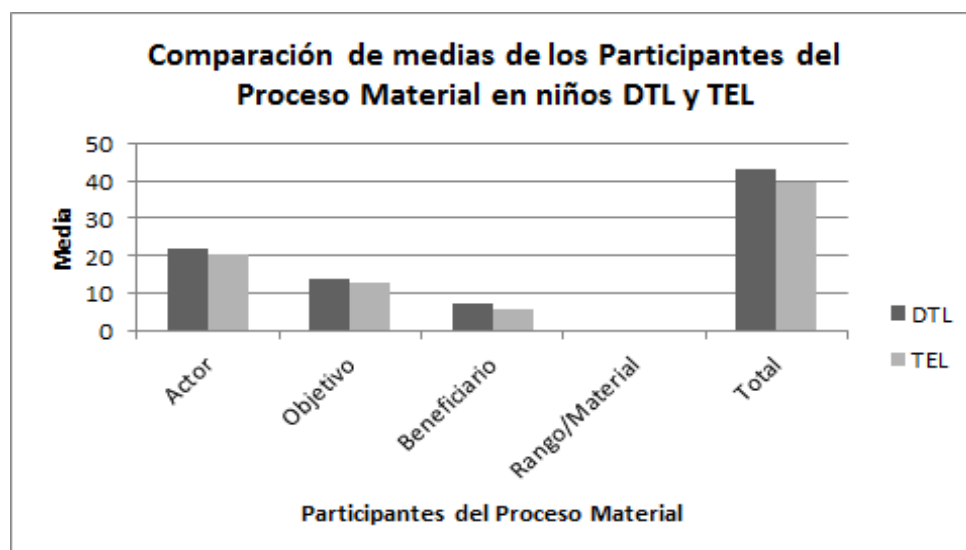
Al analizar la comparación de las medias en la utilización de los procesos en niños con DTL y TEL, se evidencia que no existen diferencias significativas referentes a su frecuencia de

aparición en los corpus en los procesos de tipo material, conductual, verbal, existencial y relacional. Ninguna de éstas comparaciones arrojó una diferencia significativa. Marcado con un (\*) tenemos a los procesos mentales, los cuales fueron los únicos que presentaron diferencias estadísticamente significativas respecto de su uso, resultando en una significancia de 0,017. Los niños con TEL (media de 1,78) presentaron un uso significativamente menor que los niños con DTL (media de 3,10). Finalmente tampoco hubo diferencias relevantes de mencionar respecto del uso total de procesos, encontrándose una media de 35,15 en DTL y 33,55 en TEL.

**Tabla II.** Valores de medias y significancia de los Participantes del Proceso “Material” en niños DTL y TEL

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	
0,533	20,65	21,78	<b>ACTOR</b>
0,406	12,80	13,78	<b>OBJETIVO</b>
0,050	5,90	7,35	<b>BENEFICIARIO</b>
0,156	0,00	0,05	<b>RANGO/MATERIAL</b>
0,260	39,35	42,95	<b>TOTAL</b>

**Gráfico 2.**



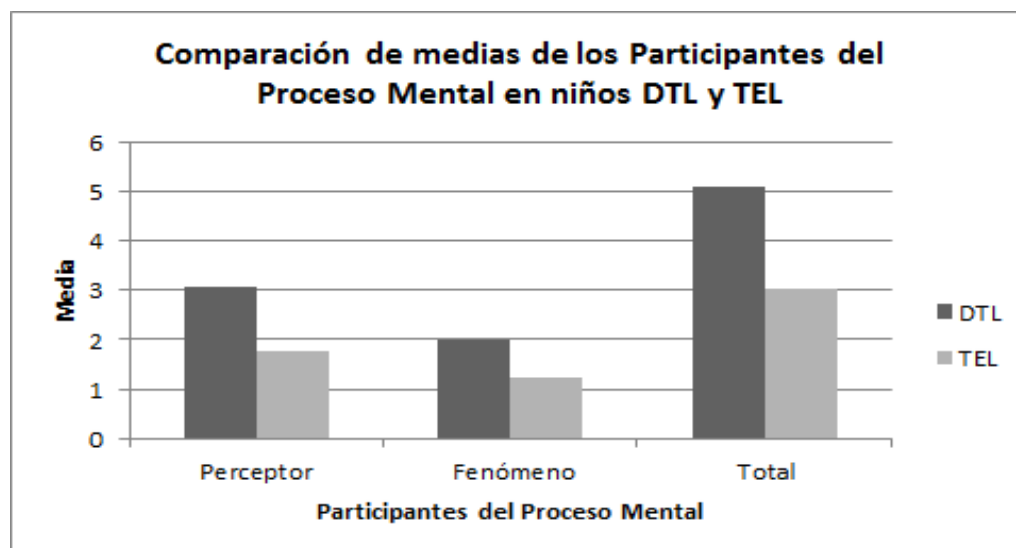
Al analizarse específicamente los procesos materiales, se encontraron estos valores en la aparición de los distintos Participantes en los corpus revisados. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las comparaciones de las medias de DTL con TEL: en el uso de “Actor” la media de DTL fue de 21,78 mientras que la de TEL arrojó un valor de 20,65. En el uso del participante “Objetivo” la media para DTL fue de 13,78 y 12,80 para TEL. Respecto al uso del Participante “Beneficiario” se evidenció una media de 7,35 para DTL y 5,90 para TEL. Luego, el uso del Participante “Rango/Material” tampoco tuvo diferencias significativas, alcanzando una media de 0,05 en DTL y de 0,00 en TEL. Se evidencia el bajo uso de este participante en ambos grupos en estudio.

Finalmente tampoco se encontraron diferencias significativas en el uso total de Participantes al comparar las medias de ambos grupos (42,95 en DTL y 39,35 en TEL).

**Tabla III.** Valores de medias y significancia de los Participantes del Proceso “Mental” en niños DTL y TEL.

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	PARTICIPANTES
0,018(*)	1,78	3,08	PERCEPTOR
0,044(*)	1,25	2,00	FENÓMENO
0,021(*)	3,03	5,08	TOTAL

**Gráfico 3.**



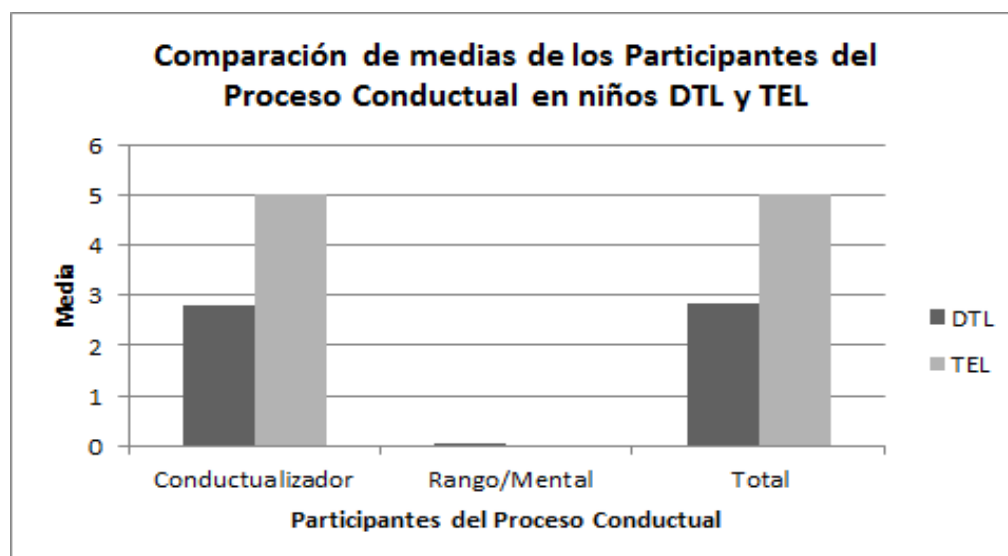


En el caso de los Participantes de los Procesos Mentales, se encontraron diferencias significativas en todos ellos. Específicamente en los Participantes de Perceptor, se encontró una media de 3,08 en DTL y de 1,78 en TEL, resultando en una significancia de 0,018. En los participantes de Fenómeno se evidenció una media de 2,00 en DTL y de 1,25 en TEL, constituyendo una significancia de 0,044. Finalmente, las diferencias significativas se reflejaron también en el uso total de éstos participantes, teniendo una media de 5,08 en DTL y 3, 03 de media en TEL, resultando en una significancia de 0,021.

**Tabla IV.** Valores de medias y significancia de los Participantes del Proceso “Conductual” en niños DTL y TEL

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	
0,288	5,00	2,80	<b>CONDUCTUALIZADOR</b>
0,824	0,00	0,05	<b>RANGO/MENTAL</b>
0,305	5,00	2,85	<b>TOTAL</b>

**Gráfico 4.**



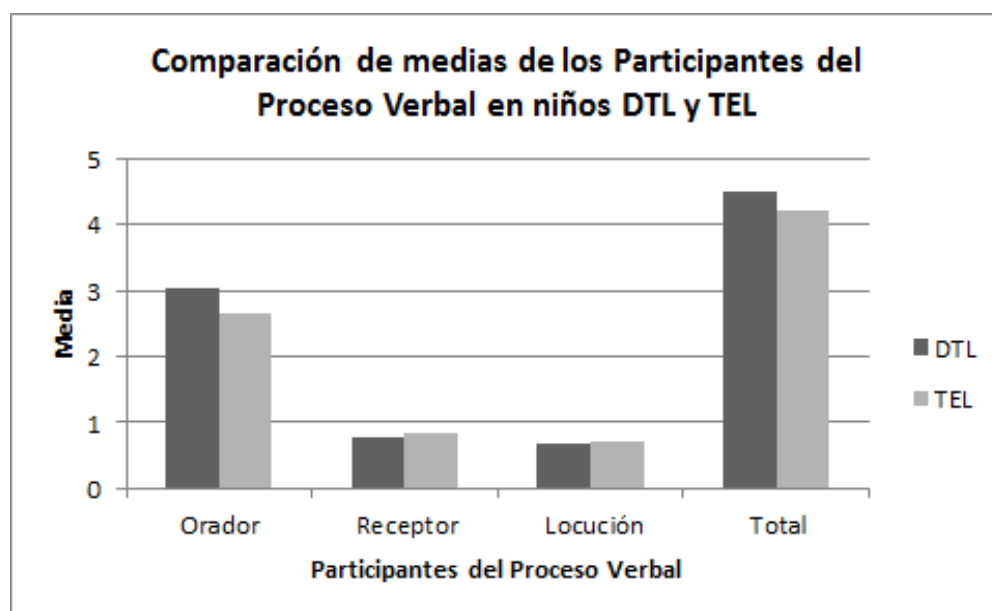
En los resultados sobre los Participantes de los Procesos Conductuales se mostró que ninguno tuvo una diferencia significativa al comparar las medias de la frecuencia de uso en niños con DTL y TEL. En el caso de el Participante de tipo Conductualizador, la media en el DTL fue de

2,8 y una media de 5,00 en el TEL: El Participante de Rango/Mental arrojaron una media de 0,05 en DTL y una media de 0,00 en el TEL: Los resultados del total de Participantes de los Procesos Conductuales tampoco fueron significativos, obteniendo una media de 2,85 en DTL y de 5,00 en TEL.

**Tabla V.** Valores de medias y significancia de los Participantes del Proceso “Verbal” en niños DTL y TEL

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	
0,381	2,65	3,03	<b>ORADOR</b>
0,770	0,85	0,78	<b>RECEPTOR</b>
0,886	0,70	0,68	<b>LOCUCIÓN</b>
0,688	4,20	4,48	<b>TOTAL</b>

**Gráfico 5.**



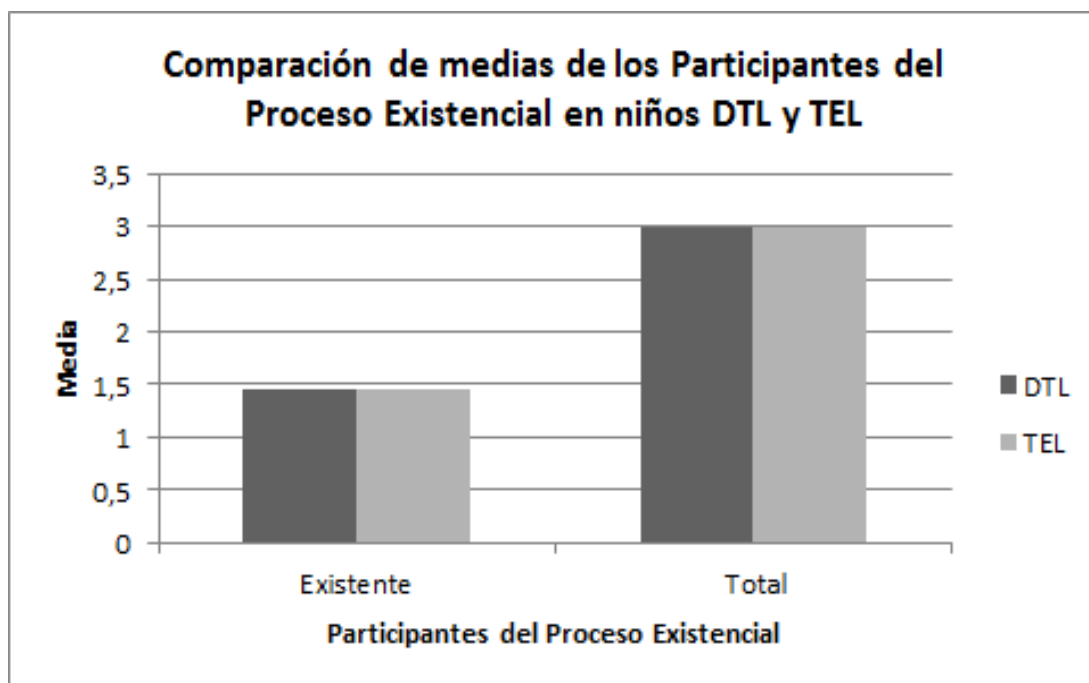
Al analizar los Participantes de los Procesos Verbal, no se encontraron diferencias significativas en su uso entre DTL y TEL. El Participante Orador tuvo una media de 3,03 en DTL y de 2,65 en el TEL; el Participante Receptor tuvo una media de 0,78 en el DTL y 0,85 en TEL; finalmente el Participante Locución resultó en una media de 0,68 en DTL y 0,70 en TEL. En el análisis del

total de Participantes de los Procesos Verbal, tampoco se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, mostrando una media de 4,48 en DTL y de 4,20 en TEL.

**Tabla VI.** Valores de medias y significancia de los Participantes del Proceso “Existencial” en niños DTL y TEL

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	
0,303	3,00	1,45	<b>EXISTENTE</b>
0,303	3,00	1,45	<b>TOTAL</b>

**Gráfico 6.**

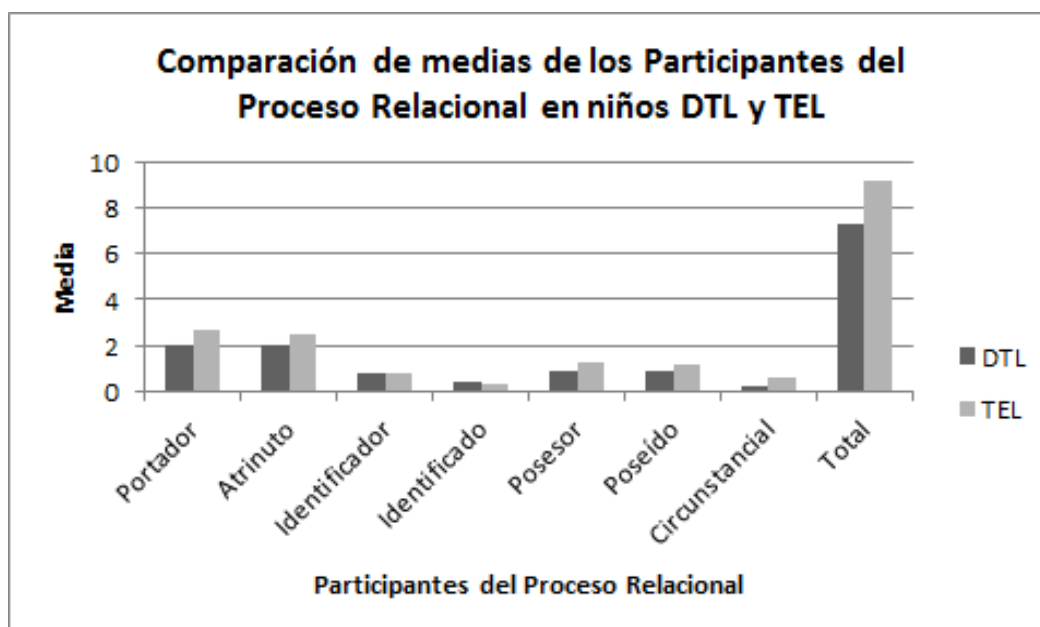


Respecto de los Participantes que se encontraron en los Procesos Existencial, no se encontraron diferencias significativas tanto en el Existente, con una media de 1,45 en DTL y de 3,00 en TEL, como en el Total, el cual tiene los mismos valores.

**Tabla VII.** Valores de medias y significancia de los Participantes del Proceso “Relacional” en niños DTL y TEL

SIGNIFICANCIA	TEL MEDIA	DTL MEDIA	
0,113	2,68	2,05	<b>PORTADOR</b>
0,101	2,53	2,00	<b>ATRIBUTO</b>
0,913	0,75	0,78	<b>IDENTIFICADOR</b>
0,355	0,30	0,43	<b>IDENTIFICADO</b>
0,191	1,23	0,90	<b>POSESOR</b>
0,319	1,13	0,88	<b>POSEÍDO</b>
0,090	0,58	0,23	<b>CIRCUNSTANCIAL</b>
0,088	9,20	7,25	<b>TOTAL</b>

**Gráfico 7.**



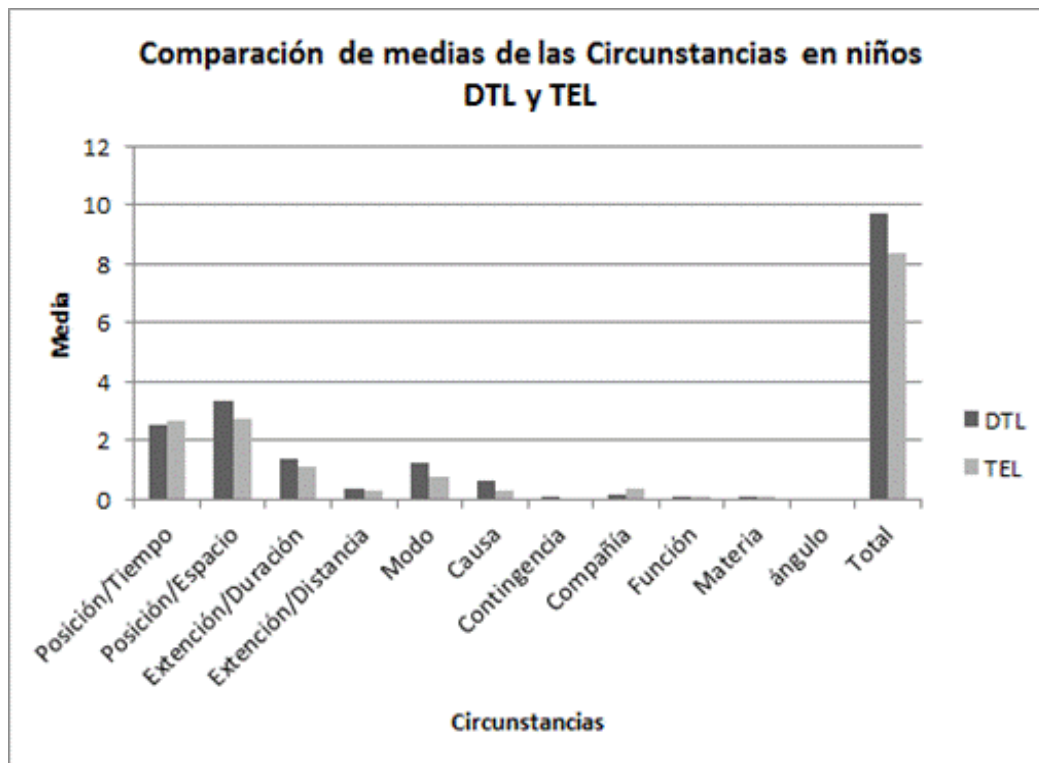
Los resultados en los Participantes de los Procesos Relacional no tuvieron diferencias significativas en ninguno de ellos. Se registró una media de 2,05 en DTL versus un 2,68 de media en DTL para “Portador”, en “Atributo” se encontró una media de 2,00 en DTL y de 2,53

en TEL. En el caso del “Identificador” se encontró una media de 0,78 en DTL y 0,75 en TEL. En el “Identificado” hubo una media de 0,43 en DTL y 0,30 en TEL. Respecto del “Poseedor” el análisis arrojó una media de 0,90 en DTL y 1,23 en TEL. En el Participante “Poseído” los resultados mostraron una media de 0,88 en DTL y 1,13 de media en TEL. Por último en el Participante “Circunstancial” se encontró una media de 0,23 en DTL y de 0,58 en TEL. Finalmente el uso total de este tipo de participantes no mostraron diferencias significativas, encontrándose una media de 7,25 en DTL y 9,20 en TEL.

**Tabla VIII.** Valores de medias y significancia de las Circunstancias utilizadas por los niños DTL y TEL

<b>SIGNIFICANCIA</b>	<b>TEL MEDIA</b>	<b>DTL MEDIA</b>	
0,865	2,65	2,55	<b>POSICIÓN/TIEMPO</b>
0,242	2,73	3,33	<b>POSICIÓN/ESPACIO</b>
0,438	1,10	1,35	<b>EXTENCIÓN/DURACIÓN</b>
0,750	0,28	0,33	<b>EXTENCIÓN/DISTANCIA</b>
0,060	0,78	1,25	<b>MODO</b>
0,074	0,28	0,65	<b>CAUSA</b>
0,314	0,00	0,03	<b>CONTINGENCIA</b>
0,098	0,35	0,15	<b>COMPAÑÍA</b>
0,161	0,10	0,03	<b>FUNCIÓN</b>
0,252	0,10	0,03	<b>MATERIA</b>
0,000	0,00	0,00	<b>ÁNGULO</b>
0,275	8,35	9,73	<b>TOTAL</b>

Gráfico 8.



En el caso de las Circunstancias, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de ellas ni en el total. Los valores de “Posición/tiempo” arrojaron una media de 2,55 en DTL y 2,65 en TEL, en la Circunstancia “Posición/espacio” los valores fueron de 3,35 en la media de DTL y de 2,73 en TEL. Respecto a la Circunstancia de “Extensión/duración” la media en DTL fue de 1,35 y de 1,10 en TEL. Luego, en “Extensión/distancia” el grupo DTL obtuvo una media de 0,33 y el grupo TEL una media de 0,28. En la Circunstancia “Modo” se encontró una media de 1,25 para DTL y de 0,78 para TEL: Para la Circunstancia de “Causa” se obtuvieron medias de 0,65 para DTL y 0,28 para TEL. En “Contingencia” se observó una media de 0,03 en DTL y 0,00 en TEL. Para la Circunstancia de “Compañía” los resultados obtenidos fueron de una media de 0,15 para DTL y de 0,35 para TEL. En el caso de “Función” se observaron medias de 0,03 para DTL y 0,10 para TEL. Para la Circunstancia de “Materia” las medias encontradas fueron de 0,03 para DTL y de 0,10 para TEL. Finalmente la circunstancia “Ángulo” no se elicó en ninguno de los corpus. Nuevamente, tampoco hubo diferencias significativas en el total de las Circunstancias, obteniéndose una media de 9,73 en su uso para DTL y una media de 8,35 de uso para TEL.

## VII. DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en el presente estudio difieren de los esperados de acuerdo a la hipótesis planteada. Los niños con TEL presentan una igual frecuencia de uso en el número total de procesos que los niños con DTL. Sin embargo, al analizar los procesos en forma individual se encontró que el uso de los procesos mentales está significativamente disminuido en los niños con TEL. Asimismo, los participantes de los procesos mentales también estuvieron significativamente disminuidos con respecto a los niños con DTL.

Según Naigles (2000), los verbos mentales experimentan un periodo largo y gradual de desarrollo durante la adquisición del lenguaje en la infancia, a diferencia de lo que ocurre con los verbos y sustantivos concretos, es decir, los otros tipos de procesos y sus respectivos participantes. Lo anterior se debe a que estos verbos se refieren a estados mentales y procesos que son abstractos por definición y carecen de una experiencia sensorial pura. La transición hacia los verbos mentales ocurre alrededor de los 4 años. En este estudio los niños tienen 6 años, por lo que ya deberían haber adquirido los verbos mentales. Sin embargo, al ser los últimos verbos en adquirirse puede que los niños con TEL tengan un retraso.

Los verbos mentales proveen una visión sobre la cognición humana, revelando el acceso que se tiene a los propios estados internos y las nociones de los estados internos de otros (Naigles, 2000). La habilidad que le permite a un individuo atribuir intenciones, emociones y creencias a un otro, con la finalidad de comprender y predecir su conducta es la Teoría de la mente (TM) (Tirapu - Ustárroz et al, 2007).

En el desarrollo de la TM, se observa que entre los 3 y 5 años los niños ya entienden los conceptos de deseo y su relación con las creencias y emociones, comprenden que las creencias pueden ser falsas y son capaces de diferenciar la apariencia y realidad de un objeto. Además son más competentes en relación a la comprensión de las emociones (Mendoza, 2012). A los 5 o 6 años los niños ya son capaces de entender la relación que existe entre creencias y deseos con las emociones. Después de los 6 años los niños evolucionan en la comprensión emocional relacionada con el reconocimiento de emociones contradictorias. Se ha postulado que las capacidades mentales se desarrollan durante toda la vida, por lo que en cada etapa del desarrollo humano existe la posibilidad de mejorar estas habilidades (Tirapu-Ustárroz, 2007).

La adquisición de los verbos mentales está relacionada con la TM. Esto es fundamental, ya que es posible que la evidencia que entregan los resultados del presente estudio, pueden llevar a la correlación de que los niños con TEL, al tener menos verbos mentales, es muy probable que tengan un menor desarrollo de las habilidades mentalistas.

Se han relacionado diversas patologías con la Teoría de la Mente, principalmente aquellas que destacan por una alteración en la interacción social y por poseer irregularidades en la comunicación. Un ejemplo de ello son los individuos con Autismo, Síndrome de Asperger y según estudios más recientes, el Trastorno Específico del Lenguaje (Rivière, 2003).

Scholl (2011) afirma que la Teoría de la Mente sería un módulo determinado genéticamente y posteriormente activado por los estímulos ambientales, muy parecido a la adquisición del lenguaje. Roqueta et al. (2012) plantean la necesidad de determinar la relación entre la cognición social y la competencia lingüística, en el entendido de poder dilucidar si son las habilidades lingüísticas las que influyen en las socio – cognitivas o viceversa.

Dado que el TEL se considera (al menos en la teoría) como un trastorno “puro” del lenguaje, esta población sería de gran interés para evidenciar la direccionalidad del desarrollo de la cognición social y su relación con el lenguaje, ya que de encontrarse un retraso o alteración en la cognición social, esta solo podría estar fundamentada por la deficiencia en el aspecto lingüístico. En este sentido, Roqueta et al. (2012) son determinantes al afirmar que la población infantil que presente un lenguaje deficitario, inevitablemente, debería desarrollar habilidades de razonamiento mentalista deficitarias.

Roqueta et al., (2012) explican que la importancia del estudio de la población con TEL y el desarrollo de la cognición social radica en dos aspectos. El primero es un retraso en las habilidades mentalistas podría explicarse por las deficiencias lingüísticas y/o por una participación limitada en contextos conversacionales con el entorno. El segundo aspecto tendría relación con que el TEL es un trastorno heterogéneo, por lo que pueden encontrarse sujetos con niveles de desarrollo del lenguaje distintos, lo cual ayudaría a identificar los niveles del lenguaje que tienen especial incidencia en las habilidades mentalistas.

Sin embargo, las investigaciones que se han llevado a cabo en la población con TEL han entregado evidencias contradictorias respecto al desempeño de las habilidades mentalistas de esta población; algunos de ellos indican un retraso generalizado de estas habilidades en toda la



población estudiada con TEL y otros refieren dificultades en un sub – grupo específico con mayores dificultades semántico – pragmáticas.

Hay estudios que proponen que el lenguaje y la cognición social son procesos relativamente independientes en la población TEL. El estudio realizado por Colle et al. (2007) evaluó a niños con TEL mediante una tarea de “falsa creencia” y concluyó que no presentaban alteraciones en sus habilidades mentalistas. La investigación de Miller (2004) encontró que niños con TEL que tienen entre 3 y 5 años, tuvieron un desempeño similar a sus pares de la misma edad en una tarea de “falsa creencia” cuando ésta estaba planteada con estructuras lingüísticas simples.

Otros estudios afirman que el lenguaje determina la maduración de la Teoría de la Mente. La investigación llevada a cabo por Farrant et al. (2006) señala que la adquisición de la Teoría de la mente tiene un desfase en niños con TEL. Además, en su revisión bibliográfica, mencionan que las investigaciones donde se afirma que los niños con TEL no tienen diferencias con sus pares en tareas mentalistas tienen un sesgo, ya que los niños evaluados (entre 7 – 10 años) tienen la edad suficiente como para contestar adecuadamente una tarea de “falsa creencia”, lo que no implica que su desarrollo haya estado desfasado o retrasado en el pasado.

Andrés–Roqueta y Clemente (2010) publicaron un estudio que buscaba analizar el papel de las tareas de comprensión mentalistas con el fin de hacer una distinción entre un perfil de TEL convencional y otro con predominancia de afectación pragmática. Todos los niños con TEL analizados (de entre 4 y 7 años) fueron igualmente capaces de atribuir estados mentales cuando el contexto estaba estructurado. Sin embargo, los sujetos con TEL con predominancia de alteración pragmática tuvieron menos éxito que el grupo TEL convencional cuando las tareas estaban orientadas de manera comunicativa y necesitaban procesar información no explícita del contexto. Esta investigación plantea la posibilidad de aislar un subtipo de TEL que tiene especiales alteraciones en el aspecto pragmático y el uso de las tareas mentalistas para realizar la distinción con el grupo de TEL convencional.

Las investigaciones como las de Andrés – Roqueta y Clemente (2010) que lograron establecer distintos perfiles de desempeño pragmático dentro del TEL, demuestran la importancia de evaluar las habilidades mentalistas y conocer las implicancias de su afectación. En este sentido, otro dato importante que confirmó este estudio da cuenta de que las diferencias entre los perfiles mentalistas de los grupos TEL separados por su afectación pragmática no se debe a un déficit en la Teoría de la Mente en sí, sino que se sustentan en el déficit de habilidades

mentalistas más sutiles aún, las cuales necesitan colaboración de un sistema lingüístico indemne y el manejo de otras capacidades cognitivas (Farrant, Fletcher y Maybery, 2006).

Roqueta et al., (2012) concluyen que si bien hay evidencia que apoya ambas posturas, la mayoría de los trabajos coinciden que hay desempeños dispares en la población de niños y niñas TEL convencional en comparación a sus pares de la misma edad con desarrollo típico del lenguaje, los niños con TEL presentarían retraso lingüístico de los niños y niñas con TEL, lo que representa un desfase en sus habilidades mentalistas. (Bishop, 2000; Botting & Conti-Ramsden, 2003; Andrés et al, 2011).

Este retraso, según Roqueta et al., (2012) produciría una afectación en habilidades como:

- Reconocimiento de falsa creencia
- Estados mentales
- Reconocimiento de emociones
- Reconocimiento de intenciones comunicativas
- Sentido del humor o sentido figurado

Este retraso también se ve evidenciado en nuestro estudio desde la perspectiva lingüística de la Gramática Sistémico Funcional, donde estaría afectado el uso de verbos mentales en los niños con TEL. Esto da paso a futuras investigaciones, las cuales pueden estudiar a niños de mayor edad para analizar y establecer si el retraso continúa o tal como afirma Farrant et al. (2006) cuando los niños tienen entre 7 y 10 años, es probable que hayan superado ese desfase y que no se encuentren diferencias significativas.

Los procesos mentales fueron los más afectados, pero los otros tipos de procesos se encuentran sin diferencias en comparación a los niños con DTL, por lo tanto la semántica de los niños TEL estaría conservada.

Respecto a las circunstancias no se encontraron diferencias significativas en ninguna de ellas ni en el total. Esto indica que tanto los niños con TEL como los con DTL manejan conceptos indicadores de espacio, tiempo, duración, modo, causa, compañía, etc. acorde a su edad.

## IX. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos indican que el uso total de procesos verbales se da de igual forma en niños TEL y DTL. Los procesos mentales presentaron diferencias estadísticamente significativas respecto de su uso, siendo los niños TEL quienes presentaron menos apariciones de verbos mentales en relación a los niños DTL. Además los niños con TEL usan en menor frecuencia los participantes de los procesos mentales.

La relación entre Teoría de la Mente y TEL, aún es un tema en controversia, ya que hay desconocimiento de qué es primero. Si primero se adquiere la Teoría de la Mente y después se desarrolla el lenguaje o si es primero la adquisición del lenguaje y esto hace que se desarrolle la Teoría de la Mente. Es por esto, que el presente estudio da paso a investigaciones futuras que intenten dilucidar este aspecto y así, poder aplicar en la clínica un método de intervención para personas con trastornos como el TEL. Asimismo, se podrían replicar estudios con niños mayores para observar si hay o no diferencias significativas en los verbos mentales y también, en niños menores, en los cuales se puede evaluar si difieren sólo los verbos mentales o si hay un déficit en otros tipos de procesos. Además, se incita a investigadores a que utilicen como marco de análisis a la gramática sistémico funcional, ya que nos proporciona información semántica que la gramática tradicional no entrega al basarse en lo morfosintáctico únicamente.

Por lo tanto, este estudio realiza un aporte a la disciplina fonoaudiológica. Contribuye con información poco conocida y desarrollada sobre el TEL: la relación que tiene este trastorno con la Teoría de la Mente desde una mirada de la Gramática Sistémico Funcional. Asimismo, aporta a la práctica clínica fonoaudiológica, ya que habría que considerar el retraso en el desarrollo de habilidades mentalistas como un contenido a abordar a la hora de realizar una terapia a un niño con TEL.

## X. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V., León, S. y Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alvarado, M., De la Vega, T. (2013). Las posibilidades infantiles de coordinar una doble trama a partir de la lectura de un "libro-álbum". En Auza, A., Hess, K. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 173-212). México: Ediciones De Laurel.
- Andrés, C., Flores, R., y Clemente, R. A. (2011). ¡No me tomes el pelo! Pragmática y competencia en modismos por parte de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 285-294.
- Andrés-Roqueta, C. y Clemente, R. A. (2010). Dificultades pragmáticas en el Trastorno Específico del Lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22, 677-683.
- Auza, A. y Chávez, A. (2013). Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión en el recuento de una historia. En Auza, A., Hess, K. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7 - 24; pp. 59-84). México: Ediciones De Laurel.
- Azcoaga, J., Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B. y Frutos, W. (1987). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona: Neuropsicología Paidós.
- Baddeley, A.D. (1997). Working memory and language processing. *Japanese Society of Aphasiology Journal*, 17, 189-200.
- Bishop, D.V. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove: Psychology Press.

- Bishop, D. V. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?. En D. V. M. Bishop y L. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove, Psychology Press.
- Bishop, D. y Frazier-Norbury, C. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 917-929.
- Bosch, L. (1983a). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28, 86 - 114.
- Bosch, L. (1983b). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3, 96 - 102.
- Bosch, L. (1987). Los trastornos fonológicos en el niño. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 7, 195 - 200.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 515-524.
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapie, L., Lopera, F y Pineda, D. (2007). Propiedades lingüísticas de los Trastornos Específicos del Desarrollo del Lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 47-61.
- Clemente, R (2009). *Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., y Hill, J. (2007). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-Verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 716-723.

- Dale, P. (2007). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México, D. F.: Trillas.
- Egins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Inglaterra, Londres: Continuum.
- Egins, S. (2002). *Introducción a la Lingüística Sistémica*. Universidad de la Rioja: Servicio de publicaciones.
- Farrant, B., Fletcher, J., y Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77, 1842–1853.
- Fey, M.E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B. y Zhang, X.J. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Speech Language Hearing Research*, 47, 1301-18.
- Fletcher, P. y Peters, J. (1984). Characterizing language impairment in children: an exploratory study. *Language Testing*, 1, 33 - 49.
- Gómez, G.E. y Romero, S. (2013). Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años. En Auza, A., Hess, K. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 25-58). México: Ediciones De Laurel.
- Hayward, D.V., Gillam, R.B. y Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 235-245.
- Johnston, J. y Kamhi, A. (1984) The same can be less: Syntactic and semantic aspects of the utterances of language impaired children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 65-86.
- Johnston, J. R., Miller, J., y Tallal, P. (2001). Use of cognitive state predicates by language-impaired children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 349-370.

- Laurence, L. (1981). An invited article facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2, 89-118.
- Leonard, L.B., Camarata, S., Rowam, L.E. y Champan, K. (1982). The communicative functions of lexical usage by language impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 3, 109-125.
- Leonard, L.B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: The MIT Press.
- Locke, J. (1994). Gradual emergence of developmental language disorders. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 37, 608-16.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar. An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J.R., Matthiessen, C.M. y Painter, C. (1997). *Working With Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martínez, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones.
- Martínez, M. (2011). Intersubjetividad y Teoría de la mente. *Psicología del Desarrollo*, 1, 9 - 28.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. España, Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mendoza, E. (2004) Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente y del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada*, 57, 49-67.
- Miller, C. A. (2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 191 - 213.

- Muñoz, J. y Carballo, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Neurología*, 41, 57-63.
- Naigles, L. R. (2000). Manipulating the input: Studies in mental verb acquisition. En B. Landau, J. Sabini, J. Jonides y E. Newport (eds.), *Perception, Cognition, and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Osman, D.M., Shohdi, S., Aziz, A.A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75, pp. 171 - 176.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1999). Desarrollo psicológico y educación. *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Pavez, M.M., Coloma, C.J., Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 19, 155-157.
- Pavez, M.M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. y Coloma, C.J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 47, 89-109.
- Plana, M.A., Borzone, A.M., Benítez, M.E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que lean un cuento". *Revista de Psicología*, 8, 97 -117.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 951-957.



- Rescorla, L. (1996). Phonetic profiles of Toddlers with Specific Expressive Language Impairment (SLI). *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 153-165.
- Ripley, K., Barret, J., y Fleming, P. (2001). *Inclusion for Children with Speech and Language Impairments*. New York: David Fulton Publishers.
- Rivière (2003). Intencionalidad y metarrepresentación: una perspectiva evolutiva. Madrid: Obras escogidas.
- Roqueta, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22, 677-683.
- Roqueta, C., Clemente, R. A., y Flores Buils, R. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5, 59-69.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scholl. B., y Leslie, A. (2011). Minds, modules and meta-analysis. *Child Development*, 72, 696-701
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Silva, P., McGee, R., y Williams S. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 25, 783-93.
- Stark, R.E., y Montgomery, J.W. (1995). Sentence processing in language - impaired children under conditions of filtering and time compression. *Applied Psycholinguistics*, 16, 137-154.

- Sutherland, D. y Guillon, G. (2005). Assessment of Phonological Representations in Children with Speech Impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36. 294 - 307.
- Swingley, D. y Aslin, R. (2000). Spoken word recognition and lexical representation in very young children". *Cognition*, 76, 147-166.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Tirapu - Ustárroz, J., Pérez - Sayes, G., Erekatxo - Bilbao, M ., y Pelegrín - Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista Neurología*, 44, 479 - 489.
- Villanueva, P., De Barbieri, Z., Palomino, H.M., Palomino, H. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador. *Revista Médica de Chile*, 136, 186-192.

## XI. ANEXOS

### ANEXO 1: Cuentos utilizados para el recontado narrativo

#### La Ardillita Glotona

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

#### El sapito saltarín

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna. Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió en la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita. Entonces, el sapito ya no podía saltar y además por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de noche y de día. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta que así tampoco podrían dormir, así es que decidieron curarle la patita al sapito y además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo el sapito se mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz. El sapito en agradecimiento prometió nunca más saltar de noche para que todos pudieran descansar

## El lobo friolento

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

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

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

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