

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA

MANEJO DE PALABRAS FUNCIONALES EN PREESCOLARES CHILENOS  
CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE

INTEGRANTES:

Fernanda Ardiles Lobos  
M<sup>a</sup> Beatriz Geldres Meneses  
Daniela González Painemal  
Natalia Muñoz Caviedes

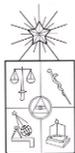
TUTOR PRINCIPAL:  
M<sup>a</sup> Mercedes Pavez Guzmán

TUTORES ASOCIADOS  
Carlos Álvarez Escobar  
Carmen Julia Coloma Tirapegui

ASESOR METODOLÓGICO  
Ilse López Bravo  
Camilo Quezada Gaponov

Santiago – Chile  
2015





UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA

MANEJO DE PALABRAS FUNCIONALES EN PREESCOLARES CHILENOS  
CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE

INTEGRANTES:

Fernanda Ardiles Lobos  
M<sup>a</sup> Beatriz Geldres Meneses  
Daniela González Painemal  
Natalia Muñoz Caviedes

TUTOR PRINCIPAL:  
M<sup>a</sup> Mercedes Pavez Guzmán

TUTORES ASOCIADOS  
Carlos Álvarez Escobar  
Carmen Julia Coloma Tirapegui

ASESOR METODOLÓGICO  
Ilse López Bravo  
Camilo Quezada Gaponov

Santiago – Chile  
2015

## AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a las personas que aportaron con su tiempo, conocimiento y disposición para nuestra realización del presente seminario de investigación. Sin estas personas, la realización de nuestro estudio hubiese sido imposible. Agradecemos especialmente a la tutora del seminario, la lingüista María Mercedes Pavez, quién nos entregó un conocimiento no solo acotado a la investigación realizada, sino que también aporta de gran manera a nuestra formación como profesionales.

También agradecemos a los tutores asociados, Carmen Julia Coloma y Carlos Álvarez. A la metodóloga Ilse López y el metodólogo Camilo Quezada, quiénes fueron un gran apoyo para el diseño de la investigación y el posterior análisis de resultados, agradecemos su buena disposición y el tiempo que dedicaron a la confección del presente estudio.

Además, agradecemos de sobremanera la participación de la ayudante alumna egresada de Fonoaudiología, Nicole Frez, quien de manera activa colaboró en la realización de esta investigación, el análisis de los resultados y fue un apoyo constante.

Agradecemos a nuestras familias y amigos, fuentes de energía y felicidad.

Por último, agradecemos a las escuelas de lenguaje y jardines infantiles que aceptaron ser partícipes de la investigación, y nos acogieron de una manera tan cálida, y a los niños y sus padres, los protagonistas del estudio.

## ÍNDICE

Introducción	1
Marco Teórico	2
I. El Trastorno Específico del Lenguaje	2
A. Teorías explicativas del TEL	3
B. Características del TEL	4
C. Dificultades gramaticales en el TEL	5
C.1. Palabras funcionales en el TEL	5
C.1.1. Artículos en el TEL	6
C.1.2. Pronombres Clíticos en el TEL	7
C.1.3. Preposiciones en el TEL	8
II. Modalidades de evaluación en TEL	9
III. Fundamentación de la investigación	10
Hipótesis	13
Objetivo general	14
Objetivos específicos	15
Material y método	16
I. Tipo de diseño	16
II. Variables	17
III. Población y grupo en estudio	21
IV. Forma de selección de las unidades de estudio	22
V. Procedimientos para obtención de datos	23
VI. Instrumento de recolección de datos	25
VII. Materiales	26
Análisis estadístico	27
Resultados	28
I. Resultados descriptivos	28
II. Resultados comparativos	30
Discusión	34
I. Limitaciones y proyecciones del estudio	36
Conclusión	39
Bibliografía	41
Anexos	48
I. Anexo 1: Consentimiento informado	48

II. Anexo 2: Test Exploratorio de Gramática Española de Toronto	50
III. Anexo 3: Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada. Raven	54
IV. Anexo 4: Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA)	57
V. Anexo 5: Tareas específicas mediante completación y elicitación de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones	59
VI. Anexo 6: Tares de repetición de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones	63
VII. Anexo 7: Base de datos	66

## RESUMEN

El propósito del estudio es contribuir a caracterizar el uso de palabras funcionales en niños chilenos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Participaron 24 niños monolingües hispanohablantes de 4;0-5;11 años, divididos equitativamente en dos grupos: 12 con TEL y 12 con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL), pareados por edad (+/- 4 meses). El manejo de palabras funcionales, específicamente artículos, clíticos y preposiciones, fue evaluado con tareas de narración, completación y elicitación, y repetición. Los resultados descriptivos expresados en porcentaje de manejo correcto evidenciaron que en el uso total de palabras funcionales, el grupo TEL obtuvo un 77,8% y el grupo DTL un 85,3%. En artículos, el grupo TEL logró un 78,3% y el grupo DTL un 85,2%. En pronombres clíticos, el grupo TEL obtuvo un 73,3% y el grupo DTL un 100%. Por último, en preposiciones el grupo TEL obtuvo un 81,4% y el grupo DTL un 89,7%. Por otra parte, la comparación estadística del desempeño entre ambos grupos de niños demostró que existe diferencia significativa en el uso correcto del total de palabras funcionales, también en artículos y en preposiciones, con un menor desempeño para el grupo de niños con TEL (con un fuerte tamaño del efecto de 0.8). En pronombres clíticos, el desempeño del grupo con TEL fue menor que el grupo con DTL, pero la diferencia no fue significativa, sin embargo, el tamaño del efecto fue grande (0,98), por ello posiblemente una mayor muestra podría implicar que esta diferencia también fuera a significativa.

The purpose of the present study is to contribute on the characterization of the use of function words of Chilean children with Specific Language Impairment (SLI). Twenty-four monolingual Spanish-speaking children participated in this study, ranging from ages 4;0-5;11 years old, divided equitably into two groups: 1) SLI and 2) Typical Language Development (TLD) paired by age (+/- 4 months). Both groups were assessed regarding narration, completion and elicitation, and repetition tasks in order to learn about their use of function words, specifically, articles, clitics and prepositions. The descriptive analysis on the results were expressed as percentages and it showed that for the total score of the use of function words group 1 had a 77,8% and group 2 a 85,3%. In articles, group 1 had a 78,3% and group 2 a 85,2%. In clitics, group 1 had a 73,3% and group 2 a 100%. Lastly, in prepositions, group 1 had a 81,4% and group 2 a 89,7%. On the other hand, the comparative analysis of scores in both groups of children showed a significant difference in the total score of correct use of function words, in articles, and in prepositions, where the SLI group had a lower performance (having a great effect measure). In clitics, SLI group had a lower performance than TLD group, but this difference is not significant, however, it had a great effect measure, and this could imply that the difference would possibly be significant if the sample was bigger.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje representa una de las funciones esenciales para el desarrollo del ser humano, ya que a través de él se interactúa con el entorno y con los demás. Es, por lo tanto, muy importante que los niños desarrollen de manera óptima esta función.

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una alteración que dificulta la adquisición del lenguaje y su expresión y/o comprensión. Se ha descrito que una de las características principales del cuadro corresponde a problemas gramaticales. Al respecto, se han identificado alteraciones en la concordancia de número entre adjetivo y sustantivo, en el uso de tiempos verbales, en los pronombres clíticos, en la producción de artículos y en las preposiciones.

Los artículos, pronombres clíticos y preposiciones son palabras funcionales y tienen un rol fundamental en la estructuración gramatical de las oraciones. No existe acuerdo acerca del origen de este tipo de problemas gramaticales ni sobre la forma en que se manifiestan los problemas en los niños con TEL.

Por otra parte, la mayoría de los estudios sobre el tema ha sido efectuada en niños hablantes del inglés. Sin embargo, la gramática de la lengua inglesa es diferente a la del español, por ello no es posible generalizar esta información a la lengua española. El desempeño gramatical y el manejo de palabras funcionales ha sido abordado con menor frecuencia en niños hispanohablantes con TEL.

Existen estudios en niños bilingües, hablantes de inglés y español, y en niños monolingües de español en países como México. Pese a lo anterior, el desempeño gramatical de los niños en Chile ha sido menos estudiado.

Por ello, el presente estudio busca aportar información respecto del desempeño gramatical de los niños chilenos con TEL, en particular, en el uso de palabras funcionales.

## MARCO TEÓRICO

### I. El Trastorno Específico del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una alteración en el neurodesarrollo que presenta dificultades en las habilidades de comprensión (decodificación) y expresión (codificación) del sistema lingüístico (Acosta, Moreno & Axpe, 2012b; Aguilera & Botella, 2008; Aguado, 1999; American Psychiatric Association, 2000; Auza, 2009a; Bishop & Leonard, 2001; Redmond & Rice, 1998). Su causa aún es un tema controversial, y actualmente su diagnóstico se hace por exclusión (Acosta et al., 2012b). Es decir, se refiere a que no existen alteraciones en el nivel intelectual, autismo, trastornos sensoriales o motores, anomalías en la estructura oral, daño neurológico o psicológico, privación sociocultural o afectiva que expliquen el trastorno (Acosta et al., 2012b; Aguilera & Botella, 2008; Aguado, 1999; American Psychiatric Association, 2000; Auza, 2009a; Bishop & Leonard, 2001; Redmond & Rice, 1998). Por lo tanto, los niños con TEL no desarrollan un lenguaje acorde a las normas correspondientes según su edad y desarrollo intelectual, a pesar de estar indemnes en los otros dominios antes nombrados que podrían afectar este desarrollo.

Existen diversas clasificaciones y definiciones del TEL, debido a que aún no se ha encontrado una etiología precisa. La más actual se describe en la última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), especificándolo como una combinación de los antiguos desórdenes del lenguaje expresivos y mixtos receptivo-expresivos. En esta última revisión del DSM-5 el diagnóstico de TEL fue desestimado, lo que ha causado gran controversia (American Psychiatric Publishing, 2013; Association for Child and Adolescent Mental Health, 2012).

En cuanto a la terapia es de gran importancia realizar una intervención temprana para que el niño comience a contrarrestar los efectos del trastorno (Acosta, 2012). Sin embargo, debido a que es un trastorno dinámico, se dificulta su identificación temprana (Acosta, 2012). Es por estas razones que el TEL se diagnostica, idealmente, entre los 3 y los 5 años (Tager-Flusberg & Cooper, 1999).

## A. Teorías explicativas del TEL

Se han desarrollado distintas teorías que intentan explicar las causas y características del TEL. Algunos investigadores sostienen que este trastorno tiene una etiología genética y que, posiblemente, es controlado por un gen autosómico dominante (Bishop, Bright, James & van der Lely, 2000; van der Lely & Stollwerck, 1996). Por otro lado, existen dos enfoques que pretenden explicar cómo se manifiestan los problemas de lenguaje en el cuadro: uno de ellos es el enfoque lingüístico y, el otro, el enfoque de procesamiento (Petersen & Gardner, 2011).

El enfoque lingüístico plantea un déficit selectivo en los módulos especializados para el aprendizaje del lenguaje (Kelley, Jones & Fein, 2003; van der Lely, 2005). Según esta teoría, los niños con TEL cometen errores morfosintácticos que son producto de una alteración en el conocimiento de las reglas gramaticales lingüísticas (Kelley et al., 2003; van der Lely, 2005). El problema estaría, específicamente, en el dominio del lenguaje, relacionado con el módulo del cerebro encargado de procesar la morfosintaxis y regular la adquisición gramatical (Kelley et al., 2003; van der Lely, 2005). La estructura principal encargada de la formulación y programación morfosintáctica es la *pars triangularis* del área de Broca (Narbona & Fernández, 2001).

Por otro lado, el enfoque de procesamiento en el TEL, no se centra sólo en los déficit lingüísticos, sino que, además, propone una disminución en el funcionamiento de la memoria de trabajo fonológica y/o una alteración en la velocidad de procesamiento de la información verbal, por lo que el niño requeriría más tiempo para poder procesar la información lingüística (Auza, 2009a; Gathercole & Baddeley, 1990; Joanisse & Seidenberg, 1998; Leonard, 1989; Montgomery & Windsor, 2007; Windsor & Kohnert, 2009). La habilidad que tienen los seres humanos de entender y producir lenguaje hablado requeriría de la coordinación del almacén de información y la velocidad de procesamiento de esta información lingüística (Salthouse, 1990). Una disminución del funcionamiento de la memoria de trabajo se refiere a una limitación de tipo estructural (Montgomery & Windsor, 2007). Por lo tanto, hay una menor capacidad estructural para almacenar temporalmente el lenguaje entrante en la memoria fonológica de corto plazo (Montgomery & Windsor, 2007). Existen estudios que establecen una relación entre la memoria de corto plazo, la velocidad de procesamiento y el nivel más alto de cognición (Colom, Rebollo, Palacios, Juan-Espinosa & Kyllonen, 2004; Gathercole & Baddeley, 1993). Es por esto que los autores que apoyan el enfoque de procesamiento establecen que el TEL no sería un problema netamente lingüístico (Colom et al., 2004; Gathercole & Baddeley, 1993).

Los problemas de memoria presentes en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje se relacionan con una limitada memoria fonológica e incapacidad de almacenar o formular las representaciones fonológicas del lenguaje (Gathercole & Baddeley, 1990). En cambio, otra postura plantea que el problema de procesamiento es una dificultad para procesar estímulos de corta duración auditiva o inhabilidad para procesar información de corta duración perceptiva (Tallal, 2000; Tallal, Miller & Fitch, 1993).

## B. Características del TEL

El TEL tiene un perfil clínico y evolutivo heterogéneo, citando a los autores Aguilera y Botella (2008) “tienen dificultades para percibir y discriminar los sonidos y el orden en que han sido emitidos, de forma diferente cada vez” (Aguilera & Botella, 2008). A edades tempranas, es difícil diferenciarlo del Retraso Simple del Lenguaje (RSL) (Aguilera & Botella, 2008), pero, evolutivamente, el TEL tiene un carácter duradero y provoca avances terapéuticos más lentos en el niño (Monfort & Juárez, 1993). A diferencia de los niños con RSL, quienes tienen un avance más rápido frente a la terapia (Monfort & Juárez, 1993). Otra característica de los niños con este cuadro es que presentan mayores problemas que sus pares para el aprendizaje de objetivos específicos del lenguaje, entre ellos las habilidades conversacionales, narrativas o académicas (Acosta et al., 2012b; Axpe, Acosta & Moreno, 2012; Ukrainetz & Gillam, 2009).

Por otro lado, se han descrito problemas no relacionados directamente con aspectos lingüísticos, por ejemplo problemas neurológicos, genéticos, cognitivos y de procesamiento de la información (Acosta, 2012). Dentro de los problemas cognitivos y de procesamiento, destacan las alteraciones de memoria de trabajo verbal, procesamiento temporal de estímulos auditivos o de procesamiento fonológico y razonamiento (Montgomery, 2005). Estas dificultades cognitivas surgen en distintas tareas, como en la selección de un objeto entre varios representados visualmente, que pueden hacer juego con un objeto meta (Montgomery, 1993), hacer inferencias sobre cuentos representados pictóricamente (Weismer, 1985) y la rapidez en el procesamiento de la información tanto de tareas lingüísticas como no lingüísticas (Kail, 1994; Leonard, 2000).

Todas estas alteraciones descritas en diferentes investigaciones permiten observar que los niños con TEL desarrollan algunos problemas asociados que impactan su aprendizaje escolar, su comunicación y su integración a la vida social (Auza, 2009a).

## C. Dificultades gramaticales en el TEL

Una de las principales características del TEL que afectan el desarrollo de los niños corresponde a los problemas gramaticales (Auza, 2009b; Leonard, 2000). En hispanohablantes el promedio de sus producciones son significativamente más agramaticales que sus pares con igual edad cronológica y lingüística (Auza, 2009b).

La morfología y la sintaxis son componentes frágiles, esto explicaría por qué se afectan con mayor frecuencia en el TEL (Bosch & Serra, 1997; Morgan, Restrepo & Auza, 2009; Restrepo, 1998). Debido a su fragilidad, el estudio de los niveles del lenguaje antes mencionados aporta al diagnóstico de este cuadro (Bosch & Serra, 1997; Morgan et al., 2009; Restrepo, 1998). Existen ciertos marcadores lingüísticos que son vulnerables para todos los individuos con este trastorno, pero no se manifiestan de igual forma en todos ellos (Morgan et al., 2009). Dependiendo de la lengua, estos errores ocurren por sustitución o por omisión (Auza, 2009b).

Un estudio realizado en lengua inglesa describió que los niños con TEL presentan problemas para usar correctamente el tiempo pasado en los verbos y para la realización correcta de tareas de repetición de pseudopalabras (Coady & Evans, 2008; Conti-Ramsden, 2003). Sin embargo, los errores en marcas de tiempo verbal no son vulnerables en niños con TEL hispanohablantes, por lo que no servirían como marcadores de errores gramaticales (Leonard, 2000).

### C.1. Palabras funcionales en el TEL

Se han descrito alteraciones, específicamente, en las palabras funcionales, estas son las que establecen las relaciones sintácticas entre los componentes de la frase, el enunciado, el texto y el discurso, por lo tanto presentan un bajo contenido semántico (Signoret, 2010). Según Clark y Clark (1997), las palabras funcionales corresponden a: los determinantes, los pronombres, las conjunciones, los conectores, los verbos auxiliares y las preposiciones.

Comúnmente en las lenguas romance, los niños con TEL tienen errores en artículos, pronombres clíticos y preposiciones (Auza, 2009b; Auza & Morgan, 2013a, 2013b). Específicamente, en el español, hay fragilidad en artículos y pronombres clíticos de objeto (Auza, 2009b; Bedore & Leonard, 2001, 2005; Bosch & Serra, 1997; Eng & O'Connor, 2000; Jacobson & Schwartz, 2002; Ramos, 2000; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). Es posible que

no todos los niños presenten las mismas dificultades, es decir, algunos tendrán más dificultad en el empleo de artículos, mientras que a otros se les dificultará más el uso de preposiciones (Auza & Morgan, 2013a, 2013b).

Existen distintas teorías que buscan explicar la dificultad en la producción de las palabras funcionales. Por un lado, se postula que el problema es en el nivel perceptual, ya que estas palabras tienen duración breve, acentuación débil y, generalmente, se encuentran en posiciones desfavorables en la construcción gramatical (Aguilar-Mediavilla, Sanz-Torrent & Serra, 2007; Leonard, 2000; Leonard & Bortolini, 1998; Leonard, Eyer, Bedore & Grela, 1997; Leonard, McGregor & Allen, 1992; Orsolini, Sechi, Maronato, Bonvino & Corcelli, 2001; Owen, Dromi & Leonard, 2001). Por otro lado, la “Hipótesis de superficie” afirma que el problema no radica en la percepción de las palabras funcionales, sino en el procesamiento de estas, ya que, independiente de las características perceptuales, la real dificultad está en la adquisición del valor funcional de estas (Leonard, 1989; Leonard & Bartolini, 1998). Por ejemplo, la polifuncionalidad de las preposiciones, específicamente en las preposiciones “a”, “en”, “con” y “de” (Auza & Morgan, 2013a; Leonard, 1989; Leonard & Bartolini, 1998).

### C.1.1. Artículos en el TEL

Las investigaciones en relación al estudio de los artículos en el español en niños con TEL son diversas, al igual que las metodologías utilizadas. Es por este motivo que es difícil poder realizar comparaciones entre los estudios. Otra de las limitaciones corresponden al contexto sociolingüístico donde viven los hispanohablantes, la edad y en algunos casos el estudio de niños bilingües (Auza & Morgan, 2013b). Algunas investigaciones han analizado el uso del artículo definido pero no así del indefinido, lo que hace cambiar el contraste entre ambos (Bedore & Leonard, 2005).

Los niños, a medida que se desarrollan, incorporan el conocimiento de funciones lingüísticas nuevas y más complejas, lo que conlleva un aumento en la producción de ciertos artículos (Auza & Morgan, 2013b). Lo anterior es lo que puede estar retrasado en los niños con TEL, ya que tienen un procesamiento limitado, dificultando el uso de este tipo de palabras (Auza & Morgan, 2013b). Estudios previos han sostenido que el bajo peso fonético de los artículos, así como su posición lábil frente al sustantivo, son factores que alteran el uso de los artículos en el lenguaje de los niños con TEL (Bedore & Leonard, 2001, 2005; Restrepo & Gutiérrez-Ciellen, 2001).

Existen investigaciones con muestras de lenguaje espontáneas, las que sostienen que los niños con TEL cometen más errores que los niños con DTL, y los más comunes son la omisión y la sustitución de artículos, particularmente, en concordancia de género (Bedore & Leonard, 2005; Bosch & Serra, 1997; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). Estos niños tienen dificultades para seleccionar un artículo que sea semántica y pragmáticamente pertinente en un contexto de uso (Auza, 2009b). Lo que podría ser consecuencia de una dificultad para sintonizar con su interlocutor sobre el conocimiento que resulta ser más relevante en un contexto de habla (Auza, 2009b).

### C.1.2. Pronombres Clíticos en el TEL

Los pronombres clíticos corresponden a palabras que reemplazan a otras y pueden ocurrir en presencia de verbos, objeto directo u objeto indirecto (Hincapié, Giraldo, Castro, Lopera F., Pineda & Lopera E., 2007).

Se ha descrito que los niños con TEL hispanohablantes cometen significativamente más errores en el manejo de pronombres clíticos de objeto, que sus pares con DTL (Bedore & Leonard, 2005; Bosch & Serra, 1997; Gutiérrez-Clellen et al., 2006; Hincapié et al., 2007; Jacobson & Schwartz, 2002; Morgan et al., 2009; Ramos, 2000; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). En investigaciones anteriores realizadas en niños bilingües, hablantes de inglés y español, se ha podido concluir que el tipo de error que más cometen los niños con TEL, en cuanto al uso de pronombres clíticos, es de omisión en comparación con los de sustitución (Bosch & Serra, 1997). Por otro lado, independiente del tipo de error presentado, los niños con TEL fallan más en el uso de los pronombres clíticos plurales (p. ej., “lo” o “la” por “los” o “las”) (Morgan et al., 2013; Tuller, Delage, Monjauze, Piller & Barthez, 2011).

Sin embargo, los patrones de errores, al igual que en los artículos, varían según estudios (Morgan et al., 2013). Debido a los diferentes métodos de obtención de datos y análisis realizados en las diversas investigaciones de pronombres clíticos, es difícil comparar los resultados de dichos estudios (Theodorou & Grohmann, 2015; Tuller et al., 2011).

Es por esto que es importante considerar el manejo de los pronombres clíticos, en particular de los pronombres clíticos plurales, como identificadores de niños con TEL hispanohablantes, ya que es una partícula sensible en este tipo de trastorno (Morgan et al., 2013).

### C.1.3. Preposiciones en el TEL

Las preposiciones son una categoría polifuncional, ya que su comportamiento relacional las asemeja a los verbos, pero al mismo tiempo, aportan un significado léxico, igual que lo hacen las categorías nominales (Auza & Morgan, 2013a). Este comportamiento dual constituye una complejidad adicional para los niños con TEL, sobre todo porque tienen dificultades para procesar información y emplear la memoria de trabajo y también para abstraer los rasgos y propiedades semánticas de los conceptos (Alt, Plante & Creusere, 2004; Auza & Morgan, 2013b; Bates, 2004; Gathercole & Baddeley, 1990; Gillam R., Montgomery & Gillam S., 2009; Joanisse & Seidenberg, 1998; Lahey & Edwards, 1999; Leonard, 2000; Leonard, Ellis Weismer, Miller, Francis, Tomblin & Kail, 2007; McGregor & Appel, 2002; Weerdenburg, Verhoeven & Balkom, 2006; Windsor & Konhert, 2004).

Según un estudio de Auza y Morgan (2013a) la mayoría de los niños con TEL cometen significativamente más errores en el uso de las preposiciones “a”, “en”, “con” y “de”, al compararlos con grupos de la misma edad cronológica o lingüística con DTL. El error más cometido, en las preposiciones antes mencionadas, fue la omisión, y esta mayor dificultad para un tipo particular de preposiciones subyace en su carácter polisémico (Auza & Morgan, 2013a). Además, existen variadas teorías que adjudican errores de tipo omisión de las preposiciones a la dificultad para percibir este tipo de partículas (Aguilar-Mediavilla et al., 2007; Leonard, 2000; Leonard & Bortolini, 1998; Leonard et al., 1992, 1997; Orsolini et al., 2001; Owen et al., 2001).

Las preposiciones “a”, “en”, “con” y “de” son monosilábicas, átonas, de corta duración y tienen más de un valor funcional, lo que puede incrementar su dificultad para utilizarlas correctamente (Auza & Morgan, 2013a). Al ser preposiciones polisémicas, podría implicar que los niños invierten más tiempo en aprenderlas y dominar sus diversas funciones, a diferencia de aquellas palabras que tengan un significado más acotado (Auza & Morgan, 2013a). Las preposiciones polisémicas son, especialmente, más difíciles de utilizar cuando el niño con TEL no domina su valor léxico y/o funcional (Auza & Morgan, 2013a).

Como se mencionó anteriormente, el error más cometido en el uso de este tipo de palabras en los niños con TEL corresponde a la omisión (Sanz-Torrent, Badia & Serra, 2007). Esto ocurre de igual forma en los niños con la misma edad lingüística según el Promedio de Longitud del Enunciado (PLE), pero contrastado con los niños con DTL, los menores con TEL cometen

significativamente más errores tanto en cantidad como en tipo de errores (Auza & Morgan, 2013a).

## II. Modalidades de evaluación en TEL

Existen diferentes modalidades para detectar las dificultades gramaticales de los niños con TEL (Restrepo & Gutiérrez-Ciellen, 2001). Entre ellas se encuentran las tareas cerradas (Auza & Morgan, 2013b; Restrepo & Gutiérrez-Ciellen, 2001), la narración (Auza & Morgan, 2013a; Botting, 2002), el recontado de historias (Auza & Morgan, 2013a; Botting, 2002) y las tareas de repetición (Auza, 2009b).

Las tareas cerradas son aquellas que apuntan a una respuesta en particular (Auza & Morgan, 2013b). Esta modalidad predispone a la omisión por sobre la sustitución al momento de contestar, ya que las opciones de respuesta son limitadas (Restrepo & Gutiérrez-Ciellen, 2001).

Por otro lado se encuentra la narración, que es una tarea de alta demanda para el niño al que se le aplica (Auza & Morgan, 2013a). Esta modalidad requiere de la habilidad para emplear estructuras gramaticales de mayor complejidad y longitud, lo cual es dificultoso para los niños con TEL (Botting, 2002). Los menores realizan en este tipo de tareas tanto omisiones como sustituciones en el uso de artículos, pronombres clíticos y preposiciones (Auza & Morgan, 2013a).

Una tercera modalidad es el recuento de historias. Esta permite observar las estrategias lingüísticas y comunicativas de los niños con y sin trastorno del lenguaje (Auza & Morgan, 2013a; Botting, 2002). Por lo tanto, implica un alto costo de procesamiento. Es decir, los niños agotan sus recursos de organización narrativa, lo cual perjudica a los elementos de la oración que son más frágiles (Auza & Morgan, 2013b).

Por otra parte, las tareas de repetición requieren de varias habilidades de procesamiento que están relacionadas con actividades no verbales (Auza, 2009b). Se ha demostrado que la repetición de oraciones es un índice sensible para la detección de TEL, y que, incluso, puede ser un marcador con más potencia que la evaluación de ciertas formas gramaticales, como el plural o tiempo verbal (Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001; Stokes, Wong, Fletcher & Leonard, 2005).

Existe controversia respecto a la utilización conjunta de estas modalidades de evaluación. Algunos autores afirman que todas las pruebas utilizadas para apoyar el diagnóstico de TEL deben estar normadas, es decir, pruebas formales y que éste debe realizarse considerando el desempeño en más de una prueba (Leonard, 2000; Stark & Tallal, 1981). Otros afirman que para la evaluación de las dificultades lingüísticas de los niños con este trastorno es necesario utilizar tanto pruebas formales como pruebas informales (Auza, 2009a; Carballo, 2012), ya que mientras las primeras permiten obtener normas y parámetros, las pruebas cualitativas no formales, como la narración y el recontado de cuentos, permiten evaluar a la persona (Auza, 2009a).

Las pruebas cualitativas permiten observar los problemas de lenguaje con mayor globalidad, ya que evalúa el lenguaje del individuo en una forma de interacción más natural (Auza, 2009b). Las muestras de lenguaje obtenidas con estos métodos son útiles tanto para obtener un Promedio de Longitud del Enunciado (PLE), como para medir el porcentaje de agramaticalidad, es decir, la proporción de oraciones gramaticalmente inaceptables (Auza, 2009b). Ambos aspectos son característicos de los niños con TEL (Auza, 2009b).

### III. Fundamentación de la investigación

Según Villanueva, de Barbieri, Palomino H. M. y Palomino H. (2008) “el TEL es uno de los trastornos de la comunicación oral más frecuente en niños preescolares, con prevalencias estimadas entre 2% y 7% de la población de habla inglesa”. Sin embargo, su diagnóstico se realiza principalmente por exclusión, es decir, después de descartar cualquier otra alteración que pueda explicar la afectación del lenguaje (Acosta et al., 2012b). Es por esto que existe gran interés en estudiar las características propias de este trastorno, para así llegar a un diagnóstico de manera más directa.

La sintomatología del TEL incluye alteración variada de los diferentes niveles del lenguaje. Se ha corroborado que existe especial dificultad en la gramática (Auza & Morgan, 2013b). Esta incluso ha llegado a considerarse como un marcador clínico que orienta el diagnóstico de esta alteración (Conti-Ramsden, 2003).

Los estudios referidos a las dificultades gramaticales de los niños con TEL son comunes en la lengua inglesa (Coady & Evans, 2008; Conti-Ramsden, 2003; Leonard, Eyer, Bedore & Grela, 1997; van der Lely, Jones & Marshall, 2011). Sin embargo, existen discordancias gramaticales

entre esta y la lengua española (Bueso & Casamian, 2001). Por lo tanto, al igual como ocurre entre el inglés y el francés, es difícil generalizar esta información a las personas hispanohablantes (Tuller et al., 2011).

Por otro lado, dentro de los estudios en hispanohablantes existen diferencias metodológicas y de selección de sujetos. Por ejemplo, mientras unos estudios utilizan como instrumento metodológico la elicitación (Auza & Morgan, 2013b; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001), otros utilizan las tareas cerradas (Morgan et al., 2009, 2013; Auza & Morgan, 2013b). Además, algunos estudios han seleccionado a sujetos monolingües (Auza & Morgan, 2013a, 2013b; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001), y otros lo han hecho con personas bilingües (Eng & O'Connor, 2000; Jacobson & Schwartz, 2002; Sanz-Torrent et al., 2007). Debido a estas discrepancias metodológicas se dificulta la comparación y generalización de los resultados.

Se sospecha que en los niños con TEL de habla hispana hay dificultad en el uso de palabras funcionales como artículos, pronombres clíticos y preposiciones (Auza, 2009b; Auza & Morgan, 2013a). Esto debido a que en las lenguas romance, los niños con TEL realizan tanto omisiones como sustituciones en este tipo de palabras (Auza & Morgan, 2013b). Pero aún hay discordia al respecto, ya que la dificultad en el uso de palabras funcionales varía de sujeto a sujeto (Auza & Morgan, 2013b).

El estudio de los artículos es necesario para indagar si ellos pueden funcionar como indicadores diferenciales en el diagnóstico de las dificultades del lenguaje (Auza, 2009b; Auza & Morgan, 2013b). También es importante considerar los pronombres clíticos, ya que es una partícula sensible en este tipo de trastorno dentro de las lenguas romance (Auza, 2009b). Por último, las preposiciones poseen un comportamiento dual, es decir, tienen un comportamiento relacional que las asemeja a los verbos, pero al mismo tiempo, aportan un significado léxico, igual que lo hacen los sustantivos. Esta situación constituye una complejidad adicional para los niños con TEL (Auza & Morgan, 2013a).

Conocer el desempeño lingüístico de los niños con TEL ayuda a su soporte pedagógico y fonoaudiológico (Palma, Valdés & Coloma, 2011). Para esto es necesario que las comparaciones entre individuos con y sin trastorno no sean intuitivas, sino que deben basarse en normas y parámetros confiables que hayan sido obtenidos en el mismo medio socio-ambiental al que pertenece el individuo evaluado (Auza, 2009a). Esto debido a que la cultura influye en la producción lingüística (Tager-Flusberg & Cooper, 1999).

En Chile, los últimos datos que se tienen respecto a la prevalencia del TEL son de 1999, que corresponden al 4% de los niños chilenos entre 3 y 7 años (De Barbieri, Maggiolo & Alfaro, 1999). Y aunque la metodología diagnóstica está definida, son escasos los estudios que describen las características lingüísticas de los niños con TEL (Palma, Valdés & Coloma, 2011).

Es por todo esto que el objetivo del presente estudio es conocer el uso de palabras funcionales - específicamente preposiciones, artículos y pronombres clíticos - en niños chilenos preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pertenecientes a escuelas de lenguaje en la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana.

## HIPÓTESIS

Los niños preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) chilenos, asistentes a escuelas de lenguaje de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile, presentan mayor dificultad que los niños con DTL chilenos, que asisten a jardines infantiles de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile, en el manejo de palabras funcionales -específicamente en artículos, pronombres clíticos y preposiciones.-

## OBJETIVO GENERAL

Conocer el uso de palabras funcionales - específicamente preposiciones, artículos y pronombres clíticos – en niños chilenos preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pertenecientes a escuelas de lenguaje de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.1 Describir en niños chilenos preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pertenecientes a escuelas de lenguaje de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile el uso de:

- a) Artículos
- b) Pronombres clíticos
- c) Preposiciones

en tareas de narración, completación y elicitación y repetición de oraciones.

1.2 Describir en niños chilenos preescolares con Desarrollo Típico Lenguaje (DTL) pertenecientes a jardines infantiles de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile el uso de:

- a) Artículos
- b) Pronombres clíticos
- c) Preposiciones

en tareas de narración, completación y elicitación y repetición de oraciones.

1.3 Comparar el uso de artículos, pronombres clíticos y preposiciones entre los niños chilenos con TEL y los niños chilenos con DTL preescolares de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile.

## MATERIAL Y MÉTODO

### I. Tipo de diseño

No Experimental y Descriptivo: En este estudio sólo se observa el desempeño de los niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), sin alterar las variables estudiadas.

Comparativo o Analítico: Este estudio busca comparar el desempeño en el uso de artículos, pronombres clíticos y preposiciones entre niños con TEL y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL).

Transversal: Este estudio mide el desempeño de los sujetos en un solo momento en el tiempo.

## II. Variables

### Variables independientes

1. Presencia/Ausencia de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): La presencia de TEL se define como una alteración en el neurodesarrollo, que implica dificultades en las habilidades de comprensión (decodificación) y expresión (codificación) del sistema lingüístico, sin que su causa principal sean alteraciones a nivel intelectual, autismo, trastornos sensoriales o motores, anomalías en la estructura oral, daño neurológico o psicológico, deprivación sociocultural o afectiva. La ausencia de TEL se refiere a la maduración del lenguaje en todos sus niveles dentro de los límites establecidos, acorde a la edad cronológica del niño.

### Variables dependientes

1. Uso de artículos: Capacidad de los niños para utilizar los artículos en la expresión comunicativa siguiendo las normas gramaticales que le corresponden.

2. Uso de pronombres clíticos: Capacidad para los niños de utilizar pronombres clíticos en la expresión comunicativa siguiendo las normas gramaticales que le corresponden.

3. Uso de preposiciones: Capacidad para los niños de utilizar preposiciones en la expresión comunicativa siguiendo las normas gramaticales que le corresponden.

Objetivo específico	Variable	Tipo de variable	Definición	Evaluación
<p>1.1 Describir en niños chilenos preescolares con TEL pertenecientes a escuelas de lenguaje de la comuna "X" en la Región Metropolitana de Chile el uso de:</p> <p>a) Artículos</p> <p>b) Pronombres Clíticos</p> <p>c) Preposiciones en tareas de narración, completación y elicitación y repetición de oraciones.</p>	Presencia/ Ausencia TEL: Presencia de TEL	Independiente	Déficit del desarrollo lingüístico acorde a los criterios de inclusión y exclusión.	Presencia de diagnóstico fonoaudiológico Aplicación de Test de Raven, Audiometría tonal de barrido y T.E.G.E.
	Uso de artículos	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (artículos) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de artículos según las reglas morfosintácticas atingentes.
	Uso de pronombres clíticos	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (pronombres clíticos) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de pronombres clíticos según las reglas morfosintácticas atingentes.
	Uso de preposiciones	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (preposiciones) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de preposiciones según las reglas morfosintácticas atingentes.

Objetivo específico	Variable	Tipo de variable	Definición	Evaluación
<p>1.2 Describir en niños chilenos preescolares con DTL pertenecientes a jardines infantiles de la comuna "X" en la Región Metropolitana de Chile el uso de:</p> <p>a) Artículos</p> <p>b) Pronombres Clíticos</p> <p>c) Preposiciones en tareas de narración, completación y elicitación y repetición de oraciones.</p>	Presencia/ Ausencia TEL: Ausencia TEL	Independiente	Desarrollo lingüístico dentro de los límites establecidos para la edad.	Aplicación de Test de Raven, Audiometría tonal de barrido y T.E.G.E.
	Uso de Artículos	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (artículos) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de artículos según las reglas morfosintácticas atingentes.
	Uso de Pronombres clíticos	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (pronombres clíticos) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de pronombres clíticos según las reglas morfosintácticas atingentes.
	Uso de Preposiciones	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (preposiciones) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de preposiciones según las reglas morfosintácticas atingentes.

Objetivo específico	Variable	Tipo de variable	Definición	Evaluación
1.3 Comparar el uso de artículos, pronombres clíticos y preposiciones entre los niños chilenos con TEL y los niños chilenos con DTL preescolares de la comuna "X" en la Región Metropolitana de Chile.	Presencia/ Ausencia de TEL:  Presencia de TEL  Ausencia de TEL	Independiente	Déficit del desarrollo lingüístico acorde a los criterios de inclusión y exclusión.  Desarrollo lingüístico dentro de los límites establecidos para la edad.	Presencia de diagnóstico fonaudiológico Aplicación de Test de Raven, Audiometría tonal de barrido y T.E.G.E.  Aplicación de Test de Raven, Audiometría tonal de barrido y T.E.G.E.
	Uso de artículos	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (artículos) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de artículos según las reglas morfosintácticas atingentes.
	Uso de pronombres clíticos	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (pronombres clíticos) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de clíticos según las reglas morfosintácticas atingentes.
	Uso de preposiciones	Dependiente	Capacidad del niño para utilizar este tipo de palabras (preposiciones) en la producción de oraciones.	Registro y análisis en la producción de preposiciones según las reglas morfosintácticas atingentes.

### III. Población y grupo en estudio

La población representada en este estudio fueron los niños preescolares entre 4 y 5 años 11 meses con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), chilenos de padres chilenos escolarizados en establecimientos pertenecientes a la comuna de Ñuñoa en la región Metropolitana de Chile.

La muestra correspondió a veintiocho niños chilenos de padres chilenos, preescolares de edades entre 4 años y 5 años 11 meses. Fueron separados en un grupo de estudio y un grupo control pareados por edad en un rango de +/- 3 meses.

El grupo en estudio correspondió a catorce niños con diagnóstico fonoaudiológico de TEL matriculados en dos escuelas de lenguaje de la comuna de Ñuñoa de la región Metropolitana de Chile.

El grupo control correspondió a catorce niños preescolares entre 4 años y 5 años 11 meses con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL), asistentes a tres jardines infantiles de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile.

#### IV. Formas de selección de las unidades de estudio

La muestra fue seleccionada utilizando la técnica de muestreo por conveniencia, eligiendo establecimientos educacionales específicos para llevar a cabo el estudio. Las limitaciones económicas y temporales de este estudio impiden seleccionar una muestra aleatoria dentro de la población estudiada.

Criterios de inclusión para la selección de la muestra consistieron en:

1. Poseer habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales. Las cuales fueron evaluadas mediante el Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada (Raven, 2005).
2. Poseer habilidades auditivas dentro de rangos normales, es decir, entre 0 y 20 dB. Para lo cual se realizó una audiometría tonal de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz (American Speech-Language-Hearing Association, 2005).
3. Además, las intenciones de este estudio fueron aportar a la descripción del desempeño lingüístico específicamente en Chile, por lo que todos los sujetos del estudio debieron tener nacionalidad y padres de nacionalidad chilena.

En específico para los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) los criterios de inclusión consistieron en:

1. Tener diagnóstico de TEL formulado por el fonoaudiólogo de la escuela de lenguaje de acuerdo con el Decreto Supremo 170/2009.
2. Poseer habilidades gramaticales deficitarias. Las cuales fueron evaluadas con el Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto (TEGE) (Pavez, 2010).

Por último, específicamente para los niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL) los criterios de inclusión correspondieron a:

1. Poseer un informe escolar que establezca desarrollo típico. El cual se solicitó al establecimiento al que asiste.
2. Poseer habilidades gramaticales adecuadas para su edad. Las que fueron evaluadas con el Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto (TEGE) (Pavez, 2010).

## V. Procedimientos para obtención de datos

En primer término se presentó el proyecto al comité de ética de la facultad para obtener aprobación correspondiente.

### I. Procedimientos previos a la obtención de datos

1. Estudio de los instrumentos que se utilizaron para la selección de los participantes y para la obtención de datos.
2. Realización de pilotaje en ocho niños de similar edad a los del estudio para que los evaluadores se familiarizaran con los instrumentos.
3. Visita y contacto con directivos de la escuela de lenguaje o jardín infantil.
4. Solicitud de consentimiento informado.

### II. Procedimientos de selección de sujetos

1. Revisión de la ficha escolar de cada niño para constatar diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL).
2. Aplicación de Test de matrices progresivas. Escala coloreada de Raven (Raven, 2005) para constatar desempeño cognitivo no verbal adecuado.
3. Realización de audiometría tonal de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz para establecer el nivel de audición de cada niño (American Speech-Language-Hearing Association, 2005).
4. Aplicación y registro de voz del recuento del cuento Ardillita Glotona del Método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al., 2008), con el set de láminas ilustrativas del cuento para determinar la capacidad del niño para narrar.
5. Evaluación del desempeño gramatical mediante el Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto con el fin de caracterizar el manejo gramatical de los niños (Pavez, 2010).

### III. Procedimientos de obtención de datos

1. Aplicación y registro de voz del recuento de los cuentos El Sapito Saltarín y El Lobo Friolento del Método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al., 2008) con el set de láminas ilustrativas de cada cuento para obtener las muestras de lenguaje donde se analizaron los artículos, pronombres clíticos y preposiciones.
2. Aplicación de tareas específicas mediante completación y elicitación de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones (Ver ANEXO 5).

3. Aplicación de tareas de repetición de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones (Ver ANEXO 6).

#### IV. Procedimientos de análisis de datos

Para tareas de narración:

1. Transcripción ortográfica de los tres recontados narrativos pertenecientes a Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al., 2008)
2. Identificación en las transcripciones del total de artículos, pronombres clíticos y preposiciones emitidas por los niños.
3. Análisis del desempeño en el uso de artículos, pronombres clíticos y preposiciones considerando omisiones, sustituciones y otros tipos de errores.
4. Obtención del porcentaje de uso correcto de cada palabra funcional para cada sujeto evaluado en base al total de palabras emitidas u omitidas, considerando los errores.
5. Obtención del promedio del porcentaje de uso correcto para ambos grupos.
6. Comparación del desempeño de ambos grupos.

Para tareas de repetición y de completación y elicitación:

1. Análisis del desempeño en el uso de artículos, pronombres clíticos y preposiciones considerando omisiones, sustituciones y otros tipos de errores.
2. Se consideró un punto si la palabra estaba correctamente utilizada y cero puntos en caso de omisión o sustitución.
3. Obtención del porcentaje de uso correcto de cada sujeto en base al puntaje total de cada ítem.
4. Obtención del promedio del porcentaje de uso correcto para ambos grupos.
5. Comparación del desempeño de ambos grupos.

## VI. Instrumento de recolección de datos

- Método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) que consta de tres cuentos (La Ardillita Glotona, El Sapito Saltarín y El Lobo Friolento) y un set de láminas que ilustran cada relato. Este instrumento se utilizó para obtener muestras de lenguaje narrativo.
- Tareas específicas mediante completación y elicitación de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones.
- Tareas de repetición de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones.

## VII. Materiales

- Grabadora de voz para obtener las muestras de lenguaje generado por el Método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), (Pavez et al., 2008), tareas específicas mediante completación y elicitación de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones y tareas de repetición de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones.
- Audiómetro portátil para la realización de la audiometría tonal de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz (American Speech-Language-Hearing Association, 2005).
- Test Exploratorio de la Gramática Española de A. Toronto (Pavez, 2010).
- Test de matrices progresivas. Escala coloreada de Raven (Raven, 2005).
- Los cuentos “La Ardillita Glotona”, “El Sapito Saltarín” y “El Lobo Friolento” del Método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), (Pavez et al., 2008). Con su respectivo set de láminas ilustrativas de cada cuento.
- Tareas específicas mediante completación y elicitación de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones.

Tareas de repetición de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se analizaron estadísticamente los datos comparando los desempeños entre el grupo de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y el grupo control de niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL). Los datos comparados corresponden al manejo de artículos, pronombres clíticos y preposiciones, los que fueron analizados mediante la prueba U de Mann Whitney debido a que la muestra no tenía una distribución normal en las diferentes pruebas. Este análisis se realizó con cada palabra funcional por separado.

En las tablas que exhiben el desempeño total de palabras funcionales, donde los promedios de los porcentajes de uso correcto de cada palabra funcional se analizaron en conjunto, se utilizó la t de Student para analizar los datos.

Tanto para el análisis mediante la prueba U de Mann Whitney como para t de Student, se utilizó el software SPSS.

## RESULTADOS

En primer término, se presentan los resultados descriptivos del desempeño de cada grupo de niños en el manejo de palabras funcionales. Luego, se exponen los resultados de la comparación estadística entre ambos grupos.

### I. Resultados descriptivos

Se describe, en primer término, el desempeño considerando el uso de palabras funcionales general en ambos grupos. Posteriormente, se presenta el uso de artículos, de pronombres clíticos y de preposiciones en cada tarea (narración, completación y elicitación y repetición). En este análisis, se utilizó el promedio ( $\bar{X}$ ), el mínimo y el máximo de los porcentajes de uso correcto de palabras funcionales.

A continuación, se presentan las tablas con los resultados descriptivos obtenidos.

Tabla I. Descripción general del desempeño en uso de palabras funcionales en niños con TEL y DTL.

	Uso de palabras funcionales					
	TEL (n=12)			DTL (n=12)		
	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo
Total palabras funcionales	77,7	87	54	85,3	91	75
Artículos	78,33	88	70	85,17	92	77
Pronombres clíticos	73,25	89	43	81,67	100	65
Preposiciones	81,42	96	45	89,67	98	78

Como se observa en la Tabla I, los niños con TEL obtuvieron un porcentaje promedio de rendimiento menor que los niños con DTL en cada una de las palabras funcionales. Además, sus porcentajes máximos y mínimos fueron inferiores al grupo con DTL en los 3 tipos de palabras funcionales evaluadas. En los participantes con TEL se observó que el rendimiento general del uso de pronombres clíticos (73,25%) fue el más bajo, al igual que en los sujetos con

DTL (81,67%). Y para ambos grupos, el promedio de porcentaje de uso correcto más alto, fue el de los artículos (TEL = 81,42%; DTL = 89,67%).

Tabla II. Uso de artículos en tareas de narración, completación y elicitación, y repetición.

Tareas	Uso de artículos					
	TEL (n=12)			DTL (n=12)		
	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo
Narración	90,58	100	75	99,33	100	95
Completación y elicitación	51,67	75	25	59,50	75	44
Repetición	93,00	100	79	96,50	100	86,00

En la tabla II se observa el desempeño de uso correcto de artículos de ambos grupos en cada una de las tareas aplicadas en la investigación. Se aprecia que los resultados del desempeño de los niños con TEL fue menor al del grupo con DTL en todas las tareas realizadas, siendo la tarea de completación y elicitación la que tuvo el promedio más bajo, tanto para niños con TEL (51,67%) como para los con DTL (59,50%). Además, ninguno de los dos grupos alcanzó el 100% de uso correcto de artículos en esta tarea (Máximo = 75%), pero sí lo logró en las otras dos.

Tabla III. Uso de pronombres clíticos en tareas de narración, completación y elicitación, y repetición.

Tareas	Uso de pronombres clíticos					
	TEL (n=12)			DTL (n=12)		
	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo
Narración	82,7	100	36	97,0	100	93
Completación y elicitación	54,3	88	13	48,1	100	0
Repetición	82,6	100	38	100	100	100

Como se advierte en la tabla III, el rendimiento en tareas de completación y elicitación en ambos grupos (TEL=54,33%; DTL=48,08%) fue más bajo en comparación con las otras tareas. En relación a los máximos, en ambos grupos se logró el 100% en todas las tareas, a excepción

de la tarea de completación y elicitación en el grupo TEL donde el mayor desempeño fue un 88%. En cuanto a los puntajes mínimos, los niños con TEL tuvieron un desempeño más bajo en tareas de narración (36%) y de repetición (38%), y más alto en tareas de completación y elicitación que los niños con DTL (93% y 100% respectivamente).

Tabla IV. Uso de preposiciones en tareas de narración, completación y elicitación, y repetición.

Tareas	Uso de preposiciones					
	TEL (n=12)			DTL (n=12)		
	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo	$\bar{X}$	Máximo	Mínimo
Narración	96,9	100	81	94,4	100	88
Completación y elicitación	60,3	89	33	78,7	100	44
Repetición	94,5	100	78	96,3	100	78

En la tabla IV, se puede observar que en los promedios de porcentajes de uso correcto, el desempeño de los niños con TEL fue menor al del grupo con DTL en tareas de completación y repetición, y mayor en tareas de narración. En relación a los puntajes máximos, en ambos grupos se logró el 100% en todas las tareas a excepción de la tarea de completación y elicitación en el grupo TEL donde el mayor desempeño correspondió a un 89%. En relación a los mínimos, el grupo con TEL no superó en ninguna tarea al grupo con DTL.

## II. Resultados comparativos

Para el análisis estadístico comparativo del desempeño general de palabras funcionales de ambos grupos, se obtuvo el promedio de los porcentajes de uso correcto y sus respectivas desviaciones estándar en cada grupo de niños. La comparación se efectuó mediante la prueba t de Student y también se calculó el tamaño del efecto (d).

Por otra parte, para el análisis comparativo de cada palabra funcional en las pruebas evaluadas, la comparación se realizó con la prueba U de Mann Whitney debido a que la muestra no tenía una distribución normal en las diferentes pruebas. Con el fin de ilustrar de mejor manera el desempeño de los niños en las tablas se registra el promedio ( $\bar{X}$ ) y la desviación estándar.

A continuación se presentan las tablas con los resultados comparativos.

Tabla V. Comparación general del desempeño en uso de palabras funcionales entre niños con TEL y DTL.

Palabras funcionales	TEL (n=12)		DTL (n=12)		t	p	d
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS			
Total de palabras funcionales	77,7	9,4	85,3	4,6	2,5*	,01	1,34
Artículos	78,3	5,9	85,2	5,3	3,0*	,003	1,60
Pronombres clíticos	73,3	15,7	81,7	9,8	1,6	,06	0,98
Preposiciones	81,4	13,0	89,7	6,0	2,0*	,03	1,14

En la tabla V, se comparan los resultados del desempeño en el de uso correcto de palabras funcionales en general, en artículos, en pronombres clíticos y en preposiciones de los niños de ambos grupos. Se puede observar que en el uso correcto de palabras funcionales en general los niños con TEL tuvieron un promedio de rendimiento significativamente menor que el otro grupo, ( $p = ,01$ ) con un gran tamaño del efecto ( $d = 1,34$ ) según Cohen (1992). Los promedios de porcentaje de uso correcto de artículos y de preposiciones de los niños con TEL también fueron significativamente más bajos que los de los niños con DTL ( $p = ,003$  y  $,03$ , respectivamente) y con un tamaño de efecto grande ( $d = 1,60$  y  $1,14$ , respectivamente). Por último, el promedio de porcentaje de uso correcto de pronombres clíticos de los niños con TEL fue menor al porcentaje de los niños del otro grupo, sin embargo esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Pese a ello, el tamaño del efecto fue grande ( $d = 0,98$ ), lo que indica que posiblemente al aumentar el número de participantes en la muestra la diferencia puede ser significativa.

Tabla VI. Comparación en uso de artículos entre niños con TEL y DTL en tareas de narración, completación y elicitación, y repetición.

Tareas	TEL (n=12)		DTL (n=12)		U	p
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS		
Narración	90,6	9,3	99,3	1,6	24,0*	,001
Completación y elicitación	51,7	16,0	59,5	12,3	53,0	,13
Repetición	93,0	7,3	96,5	5,6	52,0	,101

En la tabla VI se aprecia que existió una diferencia significativa ( $p = ,001$ ) entre los desempeños de uso correcto de artículos de los niños de TEL y DTL en la tarea de narración, donde los niños con TEL presentaron un desempeño menor. En cuanto a las tareas de completación y elicitación y de repetición, los promedios de los niños con TEL fueron menores que los promedios de los niños del otro grupo, pero estas diferencias no fueron significativas.

Tabla VII. Comparación en uso de pronombres clíticos entre niños con TEL y DTL en tareas de narración, completación y elicitación, y repetición.

Tareas	TEL (n=12)		DTL (n=12)		U	p
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS		
Narración	82,7	21,0	97,0	3,2	18,5*	,000
Completación y elicitación	54,3	24,6	48,0	29,0	83,0	,75
Repetición	82,6	17,9	100	0	18,0*	,000

En la tabla VII, se aprecia que los niños con TEL tuvieron un promedio de rendimiento menor que el otro grupo, en las tareas de narración y repetición. Esta diferencia fue estadísticamente significativa ( $p = ,000$ ). Con respecto a las tareas de completación y elicitación, los niños con TEL presentaron un promedio de rendimiento mayor que los niños con DTL. Esta diferencia no fue estadísticamente significativa ( $p = ,75$ ).

Es posible que el rendimiento en el uso correcto de pronombres clíticos de los niños con TEL sea mayor que el de los niños con DTL específicamente en las tareas de completación y elicitación, debido a que un participante del grupo con DTL obtuvo la puntuación mínima (0 puntos) lo que impactó directamente bajando el promedio de su grupo.

Tabla VIII. Comparación en uso de preposiciones entre niños con TEL y DTL en tareas de narración, completación y elicitación, y repetición.

Tareas	TEL (n=12)		DTL (n=12)		U	p
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS		
Narración	96,9	6,1	94,4	5,2	94,0	,926
Completación y elicitación	60,3	16,9	78,7	15,8	29,0*	,005
Repetición	94,5	8,8	96,3	7,1	65,0	,319

La tabla VIII evidencia los niños con TEL tuvieron un promedio de rendimiento menor que el otro grupo, en las tareas de completación y elicitación, siendo esta diferencia estadísticamente significativa ( $p= ,005$ ). En la tarea de repetición, también su desempeño fue menor. Sin embargo, la diferencia no fue significativa ( $p= ,319$ ). Con respecto a la tarea de narración, tampoco hubo diferencias significativas entre ambos grupos.

## DISCUSIÓN

Los niños con TEL presentaron un rendimiento significativamente disminuido en comparación a los niños con DTL en el uso de palabras funcionales considerado en general. Este hallazgo concordó con los resultados obtenidos por algunos autores (Auza & Morgan, 2013a; Chaf, 2015; Ramos, 2000; Morgan, Restrepo & Auza, 2013) y corroboró la dificultad que se atribuye a los niños con TEL en relación a este tipo de palabras.

Los problemas de los participantes con TEL se evidenciaron en los artículos, donde presentaron un desempeño general significativamente menor en comparación a los niños con DTL. Estos resultados coincidieron con lo documentado previamente por diferentes autores (Auza & Morgan, 2013; Morgan et al., 2012; Ramos, 2000). En relación al rendimiento de uso de artículos en cada tarea, se evidenció una diferencia significativa en la tarea de narración y no en repetición ni en completación y elicitación (aunque también los desempeños de los participantes con TEL eran menores). El significativo menor desempeño en narración fue respaldado por los resultados obtenidos por Auza & Morgan (2013b), quienes compararon a los niños con dos grupos, unos pareados por edad cronológica y otro por edad lingüística. Estos autores solo encontraron diferencias significativas con el grupo de similar edad cronológica. Atribuyeron este hecho a que a mayor edad se complejiza más el discurso, por lo que se necesita un mayor uso de artículos para elaborar su estructura.

En cuanto a los pronombres clíticos, el desempeño general del uso correcto de estas palabras en niños con TEL fue similar al de los niños con DTL. Es posible que ello se relacione con el hecho de que son el tipo de palabra funcional en la que ambos grupos evidenciaron mayor dificultad, lo que se condijo con lo señalado por Chaf (2015). La dificultad al producir este tipo de palabra funcional se puede explicar a través de la propuesta de Jacobson (2012), quien afirma que estas partículas son producidas por medio de sílabas átonas, lo que las predispone a ser omitidas tanto en etapas tempranas del desarrollo del lenguaje como en sujetos con TEL.

En particular, el análisis del desempeño de pronombres clíticos en cada tarea evidenció diferencias entre ambos grupos. En narración y repetición hubo diferencias significativas, los niños con TEL obtuvieron un menor desempeño que el otro grupo. Específicamente, en tareas de narración, el estudio de Chaf (2015) concordó con los resultados del presente estudio, pero

en cuanto a la tarea de repetición, no se encontraron investigaciones que permitan contrastar los resultados.

Es importante explicitar que en las tareas de completación y elicitación el rendimiento en el uso de pronombres clíticos de los niños con TEL fue mayor que el de los niños con DTL. Esto pudo deberse a que la muestra del estudio fue reducida y, por lo tanto, un resultado que se aleje del desempeño promedio puede alterar en gran medida el desempeño general del grupo. Específicamente en este estudio, un participante perteneciente al grupo DTL obtuvo la puntuación mínima (0 puntos) en la tarea, lo que impactó de modo relevante bajando el promedio de este grupo.

Los niños con TEL presentaron también un desempeño general significativamente menor en el uso general de preposiciones en comparación con los niños con DTL. Esto concordó con lo señalado por diferentes autores que destacan la complejidad de este tipo de palabras (Auza y Morgan, 2013a; Chaf, 2015).

Existen diferentes teorías que podrían explicar el menor desempeño en preposiciones de los niños con TEL. Una de ellas es la propuesta por Tallal, Miller & Fitch (1993), quienes afirman que el problema en el uso de palabras funcionales, incluidas las preposiciones, se relaciona con un déficit en la percepción. Esto debido a que, por lo general, este tipo de palabras son de corta metría y por ende, menos perceptibles.

Una segunda explicación podría ser elaborada bajo el enfoque de la Hipótesis de Superficie (Leonard, 1989; Leonard & Bartolini, 1998). Esta plantea que la real dificultad en el uso de palabras funcionales puede deberse a los requisitos que origina su procesamiento, más allá de sus características perceptuales (Leonard, 1989; Leonard & Bartolini, 1998).

Auza & Morgan (2013a), basados en la Hipótesis de Superficie, sostienen que la dificultad en el procesamiento de las preposiciones se debe a que poseen una carácter polifuncional. Su conducta relacional las asimila a los verbos, pero al mismo tiempo, entregan un significado léxico, al igual que lo hacen las categorías nominales (Auza & Morgan, 2013a). Este comportamiento dual constituye una complejidad adicional para los niños con TEL, sobre todo porque tienen dificultades para procesar información y emplear la memoria de trabajo y también para abstraer los rasgos y propiedades semánticas de los conceptos (Alt, Plante & Creusere, 2004; Auza & Morgan, 2013b; Bates, 2004; Gathercole & Baddeley, 1990; Gillam R.,

Montgomery & Gillam S., 2009; Joanisse & Seidenberg, 1998; Lahey & Edwards, 1999; Leonard, 2000; Leonard, Ellis Weismer, Miller, Francis, Tomblin & Kail, 2007; McGregor & Appel, 2002; Weerdenburg, Verhoeven & Balkom, 2006; Windsor & Konhert, 2004).

Al realizar un análisis en detalle del desempeño de las preposiciones en cada tarea realizada, también se evidenciaron diferencias significativas en completación y elicitación. Esto pudo deberse al bajo grado de dificultad que le significó a ambos grupos las tareas de narración y repetición, en las cuales obtuvieron resultados cercanos al 100% de desempeño correcto. Es posible que la relativa facilidad con la que ambos grupos resolvieron estas últimas tareas impidiera visibilizar la dificultad de los niños con TEL en el uso de preposiciones.

La mayor facilidad en tareas de narración pudo deberse a que los resultados de este estudio están expresados en promedio de porcentajes, procedimiento utilizado para poder comparar los tipos de tareas que tenían puntajes diferentes. Sin embargo, al observar el rendimiento de los niños en esta prueba en cuanto al uso correcto de preposiciones, se pudo observar que hay 4 niños con TEL que tuvieron un total de preposiciones menor a 10 en sus narraciones y dos de ellos prácticamente no las manejan (usan una y tres respectivamente). En los niños con DTL, en cambio, el mínimo ascendió a 10 preposiciones. Lo anterior implica una elaboración del discurso con menor complejidad gramatical en niños con TEL, y por lo tanto, una menor probabilidad de cometer errores.

La mayor facilidad en repetición pudo relacionarse con el diseño de la tarea empleada. Esta contenía sólo oraciones simples de tipo sujeto-verbo-objeto. Además, fue apoyada por imágenes. Ambas variables podrían haber compensado el déficit de memoria de trabajo que se ha señalado presentan los niños con este tipo de trastorno (Alt, Plante & Creusere, 2004; Auza & Morgan, 2013a; Bates, 2004; Gathercole & Baddeley, 1990; Gillam R., Montgomery & Gillam S., 2009; Joanisse & Seidenberg, 1998; Lahey & Edwards, 1999; Leonard, 2000; Leonard, Ellis Weismer, Miller, Francis, Tomblin & Kail, 2007; McGregor & Appel, 2002; Weerdenburg, Verhoeven & Balkom, 2006; Windsor & Konhert, 2004).

### Limitaciones y proyecciones del estudio

Es necesario mencionar las limitaciones y las dificultades que presentó este estudio para considerarlas al realizar exploraciones futuras. Entre las limitaciones externas, se puede

mencionar la escasa información que existe con respecto a los pronombres clíticos, las preposiciones y los artículos definidos e indefinidos en sujetos de habla hispana con Trastorno Específico del Lenguaje. Ella es aún menor al buscar un análisis con todas estas palabras en conjunto y haciendo comparaciones entre las mismas, por lo que resultó muy dificultoso confrontar los resultados de este estudio con exploraciones previas. Considerando lo anterior, este trabajo aporta con información sobre el tema.

En cuanto a las limitaciones internas, el hecho de obtener corpus mediante recontado narrativo pudo resultar afectado por los déficits en memoria de trabajo que podrían presentar los niños con TEL. Esto influye directamente en la producción lingüística, según lo establece la Teoría del Procesamiento General de la Información (Jacobson, 2012). Considerando lo anterior, se intentó suplir dicha dificultad mostrando imágenes al momento de relatar los cuentos al niño. Sin embargo, se produjo otro tipo de dificultades como una atención preferencial a la información visual por sobre la información auditiva, lo que originó que algunos niños describieran las imágenes, por ejemplo.

Otra limitación relacionada con la metodología utilizada en este estudio podría relacionarse con el pequeño tamaño de la muestra. Sin embargo, cabe destacar la gran frecuencia con que los estudios en niños con TEL utilizan reducidos grupos de sujetos privilegiando una cuidadosa selección de los mismos. Por otro lado, los grupos tan sólo fueron pareados por edad cronológica, y no por edad lingüística, como se realiza en estudios similares. Ambas edades aportan información complementaria respecto a la etapa del desarrollo del lenguaje en la que se encuentran los niños con TEL. Por ello, sería recomendable en futuras investigaciones considerar niños con DTL pareados por edad lingüística para explorar si el uso de palabras funcionales de los niños con TEL es similar o diferente.

En vista que en este estudio solo se ha estudiado el desempeño de este tipo de palabras en el aspecto expresivo sería interesante estudiar a futuro el desempeño comprensivo de este tipo de palabras para complementar la información sobre ellas en los niños con TEL.

Finalmente, si bien el propósito de este trabajo fue describir y comparar el desempeño de los niños en cuanto a su uso de palabras funcionales, también es importante mencionar que el desempeño de los niños no fue homogéneo sino que depende de la tarea que se utilice. Puede observarse en los resultados que ambos grupos de niños tuvieron mayores dificultades en las tareas de completación, independiente del tipo de palabra funcional. Por lo que sería

interesante aumentar los estudios al respecto considerando la comparación de las tres tareas en conjunto.

## CONCLUSIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una alteración que afecta la adquisición y desarrollo lingüístico de los niños a edades tempranas. Afecta distintos niveles y modalidades del lenguaje a lo largo de toda la vida del sujeto. Una evaluación y un diagnóstico temprano es esencial para implementar un plan terapéutico que les otorgue herramientas a los niños para contrarrestar las dificultades que produce el TEL. Sin embargo, en lengua española, y específicamente en Chile, no hay muchos estudios que describan el desempeño gramatical de los niños con TEL, lo que es fundamental para poder realizar un diagnóstico temprano.

El fin último de este estudio fue aportar información a la descripción de las dificultades gramaticales que poseen los niños con TEL. En específico, nuestra hipótesis plantea que los niños con TEL de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana de Chile tienen un menor desempeño en el uso correcto de palabra funcionales, en particular de artículos, pronombres clíticos y preposiciones.

De acuerdo a los resultados obtenidos, la hipótesis planteada fue corroborada: los niños con TEL chilenos, asistentes a escuelas de lenguaje de la comuna de Ñuñoa, sí presentaron una mayor dificultad que los niños con DTL chilenos, asistentes a jardines infantiles de la comuna de Ñuñoa, en el manejo de las palabras funcionales evaluadas, en las diferentes tareas.

Al comparar los resultados obtenidos del rendimiento general del uso de palabras funcionales en ambos grupos, se observó una tendencia de los niños con TEL a presentar rendimientos significativamente menores que los niños con DTL. Ello se evidenció en el desempeño global (sin diferenciar por tipo e palabra) y en los artículos y preposiciones. Solo en los pronombres clíticos la diferencia no fue significativa.

En relación al análisis específico del uso de palabras funcionales en las diferentes tareas, también hubo resultados significativos. En artículos, solo en la tarea de narración los niños con TEL rindieron significativamente más bajo que los niños con DTL. En cuanto a los pronombres clíticos, los niños con TEL tuvieron un desempeño significativamente menor que los niños con DTL en las tareas de narración y repetición. Y por último, con respecto al manejo de preposiciones, solo en la tarea de completación y elicitación los niños con TEL rindieron significativamente más bajo que los niños con DTL.

Continuando con el desempeño específico para cada tarea, hubo dos resultados que no concordaron con lo esperado. El porcentaje obtenido por el grupo con TEL fue mayor al del grupo con DTL tanto en pronombres clíticos en las tareas de completación y elicitación, como en preposiciones en la tarea de repetición. Sin embargo, ambas diferencias no fueron significativas y pueden atribuirse principalmente a limitaciones metodológicas del estudio.

Es importante destacar que las tareas de completación y elicitación y de repetición son tareas recientemente confeccionadas, por lo que deben ser revisadas en cuanto a instrucciones e imágenes utilizadas y aún no se encuentran normadas. Es por esto que se pueden apreciar mayores dificultades en el desempeño de estas tareas en ambos grupos de niños.

Un punto importante a considerar es que el análisis comparativo de los resultados obtenidos no se realizó pareando a los niños por sexo, debido a la limitación del tiempo y a la poca cantidad de niñas con TEL que asistían a cada escuela del lenguaje. Particularmente, en este estudio el grupo TEL se constituyó de 10 hombres y 2 mujeres, contrastado con el grupo DTL, el que fue de 6 hombres y 7 mujeres. Es relevante que en un próximo estudio se pueda realizar la comparación pareando por sexo a los menores, considerando que el TEL, como se ha descrito, es un trastorno que afecta proporcionalmente más a niños que a mujeres, lo que también se puede observar en nuestra muestra seleccionada.

La muestra utilizada en este estudio fue pequeña (24 niños: 12 con TEL y 12 con DTL), y se encontraba acotada a un nivel socioeconómico y a una comuna en específico. Es por esta razón, que los resultados expuestos en esta investigación no pueden ser extrapolados a una población mayor.

Este estudio aportó a la descripción del desempeño de niños chilenos con TEL en cuanto a su uso correcto de palabras funcionales, para así poder describir el perfil mencionando las características propias del TEL, y no basarse solo en los criterios de exclusión. Debido a que se evidenció un menor desempeño en el uso de palabras funcionales de los niños con TEL, y a que esta diferencia fue significativa al compararse con niños con DTL, se puede destacar que las palabras funcionales son un elemento vulnerable en el lenguaje de los niños con TEL chilenos y que se debe prestar especial atención a ellas durante la evaluación y el tratamiento de los niños con este trastorno.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012a). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*, 359, 332-356.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012b). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre retraso del lenguaje y TEL. *Universitas Psychologica*, 11(1), 279-291.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Retraso del lenguaje y disfasia. Archidona: Aljibe.
- Aguilar, E., Sanz, M. & Serra, M. (2007). Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(3), 325-348.
- Aguilera, S. & Botella, M.P (2008). Trastorno específico del lenguaje. *Bol. S Vasco-Nav Pediatr.*, 40(1), 24-30.
- Alt, M., Plante, E. & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 407-420.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (4a ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Publishing. (2013). *Highlights of changes from DSM-IV.TR to DSM-5*. Recuperado de <http://www.psych.uic.edu/docassist/changes-from-dsm-iv-tr--to-dsm-51.pdf>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2005). *Mild and Unilateral Hearing Loss in Children de Asha.org*. Recuperado de <http://www.asha.org/aud/articles/hearlosschild.htm>
- Association for Child and Adolescent Mental Health. (2012). Editorial: DSM-5 and autism spectrum disorders-two decades of perspectives from the JCPP. *The journal of child psychology and psychiatry*, 53(9), e4-e6.
- Auza, A. (2009a). ¿Qué es el trastorno del lenguaje? Un acercamiento teórico y clínico a su definición. *Lenguaje*, 37(2), 365-391.
- Auza, A. (2009b). *Uso de artículos y sus funciones semánticas en niños con y sin trastornos específico del lenguaje*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Auza, A. & Morgan, G. (2013a). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje. *Fundación*

*infancia y aprendizaje*, 36(1), 35-49.

- Auza, A. & Morgan, G. (2013b). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, 3-20.
- Axpe, A., Acosta, V. & Moreno, A. (2012). Intervention Strategies in Preschool Students With Specific Language Impairments. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 271-289.
- Bates, E. (2004). Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: Where do we go from here?. *Brain and Language*, 88, 248-253.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 905-924.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195-225.
- Bishop, D., Bright, O., James, C., Bishop, S. & van der Lely, H. (2000). Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment?. *Applied Psycholinguistics*, 21, 159-181.
- Bishop D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Bosch, L. & Serra, M. (1997). Grammatical morphology deficits of Spanish-speaking children with specific language impairment. En A. Baker, M. Beers, G. Bol, J de Jong & G. Leemans (Eds.), *Child language disorders in a linguistic perspective Proceeding of the fourth symposium of the European Group on Child Language Disorders* (33-45). Amsterdam: Amsterdam Series in Child Language Development.
- Bueso, I. & Casamián, P. (2001). *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de logopedia, foniatría y audiólogía*, 32, 87-93.
- Chaf, V. (2015). *Descripción del uso de conjugaciones verbales, artículos, pronombres clíticos y preposiciones, en niños con trastorno específico del lenguaje de 1° año básico de establecimientos de la región metropolitana*. Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Clark, H & Clark, E. (1997). *Psychology and Language*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Coady, J. & Evans, J. (2008). Uses and interpretations of nonword repetition tasks in children with and without Specific Language Empairment (SLI). *International Journal of Language and Communicative Disorders*, 43(1), 1-40.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychology Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific

- language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Colom, R., Rebollo, I., Palacios, A., Juan-Espinosa, M., & Kyllonen, P. (2004). Working memory is (almost) perfectly predicted by g. *Intelligence*, 32, 277–296.
- De Barbieri, Z., Maggiolo, M. & Alfaro, S. (1999). Trastornos de la comunicación oral en niños que asisten a control de salud en un consultorio de atención primaria. *Revista Chilena Pediatría*, 70, 36-40.
- Ellis-Weirmer, S., Evans, J. & Hesketh, L. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1249-1260.
- Eng, N. & O'Connor, B. (2000). Acquisition of Definite Article + Noun Agreement of Spanish-English Bilingual Children with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 114-124.
- Epstein, R. (2001). The definite article, accessibility and the construction of discourse referents. *Cognitive Linguistics*. 12(4), 333-378.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. (1990). Phonological Memory Deficits in Language Disordered Children: Is There a Causal Connection?. *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. (1993). *Working memory and language*. New York: Psychology Press.
- Gillam, R., Montgomery, J. & Gillam, S. (2009). Attention and memory in child language disorders. En R. Schwartz (Ed.), *Handbook of Child Language Disorders* (445-461). New York: Psychology Press.
- Gutiérrez-Clellen, V., Restrepo, M. & Simón-Cerrejido, G. (2006). Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1209-1223.
- Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. & Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 47-61.
- Jacobson, P. (2012). The effects of language impairment on the use of direct object pronouns and verb inflections in heritage Spanish speaker: A look at attrition, incomplete acquisition and maintenance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 22-38.
- Jacobson, P. & Schwartz, R. (2002). Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 23-41.
- Joanisse, M. & Seidenberg, M. (1998). Specific language impairment: a deficit in grammar or processing?. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(7), 240-247.
- Kelley, E., Jones, G. & Fein, D. (2003). Language assessment in children. En M. Hersen, & S. Beers (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment* (191-215). New York: John Wiley & Sons.

- Lahey, M. & Edwards, J. (1999). Naming Errors of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 195-205.
- Leonard, L. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179-202.
- Leonard, L. (2000). *Children with specific language impairment*. Sabon: MIT press.
- Leonard, L. & Bortolini, U. (1998). Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1363-1374.
- Leonard, L., Ellis Weismer, S. Miller, C., Francis, D., Tomblin, J. & Kail, R. (2007). Speed of processing, working memory and language impairment in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 408-428.
- Leonard, L., Eyer, J., Bedore, L. & Grela, B. (1997). Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of english-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 741-753.
- Leonard, L., McGregor, K. & Allen, G. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35, 1076-1085.
- McGregor, K. & Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16, 1-20.
- Monfort, M. & Juárez A. (1993). *Los niños disfásicos: descripción y tratamiento*. Madrid: CEPE.
- Montgomery, J. (2005). Effects of input rate and age on the real time language processing of children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(2), 171-188.
- Montgomery, J. & Windsor, J. (2007). Examining the language performances of children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 778-797.
- Moreno, A., Axpe, A. & Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje. *RIE*, 30(1), 71-86.
- Morgan, G., Restrepo, M. & Auza, A. (2009). Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with specific language impairment. En J. Grinstead (Ed.), *Hispanic Child Language: typical and impaired development* (283-302). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Morgan, G., Restrepo, M. & Auza, A. (2013). Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 578-596.
- Narbona, J. & Fernández, S. (2001). Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En Narbona, J. & Fernández, S. (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación*

y trastorno (1-23). Barcelona: Editorial Masson.

- Orsolini, M., Sechi, E., Maronato, C., Bonvino, E. & Corcelli, A. (2001). Nature of phonological delay in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(1), 63-90.
- Owen, A., Dromi, E. & Leonard, L. (2001). The phonology and morphology interface in the speech of Hebrew-speaking children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 34, 323-337.
- Palma, S., Valés, D. & Coloma, C.J. (2011). Desempeños lingüístico, Cognitivo y Auditivo de un Grupo de Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10, 45-55.
- Pavez, M. (2010). *Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Medical.
- Petersen, D. & Gardner, C (2011). Trastorno Específico del Lenguaje: Una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10, 19-32.
- Ramos, E. (2000). *Comprehension of definite and indefinite articles in children with SLI*. Sesión presentada en la convención de la ASHA, Redmond.
- Raven, J. (2005). *Test de Matrices Progresivas. Escala coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Redmond, S. & Rice, M. (1998). The socioemotional Behaviors of Children with SLI. Social Adaptation or Social Deviance?. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 688-700.
- Restrepo, M. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1398-1411.
- Restrepo, M. & Gutierrez-Clellen, V. (2001). Article use in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28, 433-452.
- Sanz-Torrent, M., Badia, I. & Serra, M. (2007). Contributions from Bilingual Specifics Language Impairment in Catalan and Spanish to the Understanding of Typical and Pathological Language Acquisition. En C. Pérez, M. Juan-Garau, & A. Bel (Eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (135-158). Tonawanda: Multilingual Matters.
- Sanz-Torrent, M., Serrat, E., Andreu, LL. & Serra, M. (2008). Verb morphology in Catalan and Spanish in children with Specific Language Impairment: a developmental study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(6), 459-474.
- Signoret, A. (2010). El niño y la palabra: la reflexividad infantil en torno al concepto de la palabra. *Multidisciplina*, 5, 22-34.
- Salthouse, T. (1990). Working memory as a processing resource in cognitive aging. *Developmental Review*, 10(1), 101-124.

- Tager-Flusberg, H. & Cooper, J. (1999). Present and Future Possibilities for Defining a Phenotype for Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1275-1278.
- Tallal, P. (2000). Experimental Studies of Language Learning Impairment: From Research to Remediation. En D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome* (131-155). Hove, UK: Psychology Press.
- Tallal, P., Miller, S. & Fitch, R. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the prominence of temporal processing. En P. Tallal, A. Galaburda, R. Llinas, & C. von Euler (Eds.), *Temporal information processing in the nervous system: Special reference to dyslexia and dysphasia* (682, 27-47). New York: New York Academy of Sciences.
- Theodorou, E & Grohmann, K. (2015). Object clitics in Cypriot Greek children with SLI. *Lingua*, 1-15.
- Tuller, L., Delage, H., Monjauze, C., Piller, A. & Barthez, M. (2011). Clitic pronoun production as a measure of atypical language development in French. *Lingua*, 121, 423-441.
- Ukrainetz, T. & Gilliam, R. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 883-898.
- Ullman, M., & Pierpont, E. (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.
- Van der Lely, H. (2005). Grammatical-specific language impairment and the computational grammatical complexity hypothesis. *Revue Frequences*, 17(3), 13-20.
- Van der Lely, H., Jones, M. & Marshall, C. (2011). Who did Buzz see someone? Grammaticality judgement of wh-question in typically developing children and children with Grammatical-SLI. *Lingua*, 408-422.
- Van der Lely, H. & Stollwerck, L. (1996). A grammatical specific language impairment in children: an autosomal dominant inheritance. *Brain and Language*, 52(26), 484-504.
- 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.
- Weerdenburg, M., Verhoeven, L. & Balkom, H. (2006). Towards a typology of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(2), 176-189.
- Windsor, J., Milbrath, R., Carney, E. & Rakowski, S. (2001). General slowing in language impairment: Methodological considerations in testing the hypothesis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 446-461.
- Windsor, J. & Kohnert, K. (2004). The search for common ground: Part I. Lexical performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 877-890.

Windsor, J. & Kohnert, K. (2009). Processing Speed, Attention, and Perception in Child Language Disorders. En R. Schwartz (Ed.), *Handbook of Child Language Disorders* (445-461). New York: Psychology Press.

## ANEXOS

## I. ANEXO 1

**CONSENTIMIENTO INFORMADO****MANEJO DE PALABRAS FUNCIONALES EN PRESCOLARES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

Nombre del Investigador principal: MARÍA MERCEDES PAVEZ

R.U.T. 5.435.890-3

Institución: Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Teléfonos: 9786607

**Invitación a participar:** Le estamos invitando a participar en el proyecto de investigación "MANEJO DE PALABRAS FUNCIONALES EN PRESCOLARES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE" en su calidad de apoderado de un niño/a.

**Objetivo:** Esta investigación tiene por objetivo conocer como dicen algunas palabras niños con problemas de lenguaje de 4 y 5 años. El estudio incluirá a un número total de 15 niños alumnos de escuelas de lenguaje y 15 con desarrollo típico asistentes a jardines infantiles de la Región Metropolitana.

**Procedimientos:** Si Ud. acepta que su niño participe en el estudio, el niño será evaluado, por un período de 3 sesiones con los siguientes procedimientos: se le pedirá mostrar figuras en colores que completan un dibujo, b) se le pedirá decir si escucha o no ciertos sonidos para medir su audición, c) se le contarán 3 cuentos breves y se le pedirá que los cuente él (su relato será grabado en audio), d) se le solicitará escuchar y decir frases mirando unos dibujos, y e) Se le pedirá completar frases y contestar preguntas breves con apoyo de dibujos.

**Riesgos:** La administración de los procedimientos anteriores no produce ningún efecto indeseado en los niños. Si el niño no desea participar o está cansado, se respetará su decisión.

**Costos:** Todas las evaluaciones efectuadas en este estudio serán realizadas sin costo alguno para Ud.

**Beneficios:** Además del beneficio que este estudio significará para el progreso del conocimiento y la mejor intervención para niños con problemas de lenguaje, la participación de su hijo/a en este estudio le traerá como beneficios contar con un informe sobre el desempeño del niño que se entregará a la institución escolar con copia a Ud. Este contempla datos sobre el desempeño cognitivo, auditivo y del lenguaje. Esta información puede ser muy útil para los profesionales (profesores y fonoaudiólogos) que tratan al niño.

**Compensación:** Ud. no recibirá ninguna compensación económica por su participación en el estudio.

**Confidencialidad:** Toda la información derivada de la participación del niño en este estudio será conservada en forma de estricta confidencialidad, lo que incluye el acceso de los investigadores o agencias supervisoras de la investigación. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima.



**Voluntariedad:** La participación del niño en esta investigación es totalmente voluntaria y puede retirarse en cualquier momento comunicándolo al investigador y al docente de la institución escolar a la que asiste el niño sin que ello signifique modificaciones en el estudio y tratamiento habituales de su problema de lenguaje. De igual manera, el investigador y el fonoaudiólogo tratante podrán determinar su retiro del estudio si consideran que esa decisión va en su beneficio.

**Derechos del participante:** Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado. Si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio o tiene dudas puede comunicarse telefónicamente con el investigador responsable (y concertar una entrevista personal si lo estima pertinente):

Investigador responsable: María Mercedes Pavez, fono 9786607  
 Autoridad de la Institución:  
 Directora Escuela de Fonoaudiología: Virginia Varela, fono 9786604

**Otros Derechos del participante**

En caso de duda sobre sus derechos debe comunicarse con el Presidente del "Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos", Dr. Manuel Oyarzún G., Teléfono: 2-978.9536, Email: [comiteceish@med.uchile.cl](mailto:comiteceish@med.uchile.cl), cuya oficina se encuentra ubicada a un costado de la Biblioteca Central de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile en Av. Independencia 1027, Comuna de Independencia.

**Conclusión:**

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo mi consentimiento para participar en el proyecto "MANEJO DE PALABRAS FUNCIONALES EN PRESCOLARES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE".

\_\_\_\_\_  
 Nombre del apoderado  
 Rut.

\_\_\_\_\_  
 Firma

\_\_\_\_\_  
 Fecha

\_\_\_\_\_  
 Nombre del investigador  
 Rut.

\_\_\_\_\_  
 Firma

\_\_\_\_\_  
 Fecha

## II. ANEXO 2

## TEST EXPLORATORIO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA DE A. TORONTO

TEST EXPLORATORIO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA DE A. TORONTO  
APLICACIÓN EN CHILE

## HOJAS DE RESPUESTAS - SUBPRUEBA RECEPTIVA

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación \_\_\_\_\_

ÍTEMES RECEPTIVOS	PUNTAJES
1. El niño está sentado.* El niño no está sentado.	
2. El gato está encima de la caja. El gato está adentro de la caja.*	
3. El está subiendo. Ella está subiendo.*	
4. El perro está detrás de la silla.* El perro está debajo de la silla.	
5. Están comiendo. Está comiendo.*	
6. El libro es de él.* El libro es de ella.	
7. El niño se cayó.* El niño se cae.	
8. Alguien está en la mesa. Algo está en la mesa.*	
9. El niño la está llamando. El niño lo está llamando.*	
10. Este es mi papá.* Aquel es mi papá.	
11. El niño está tomando helado.* El niño estaba tomando helado.	
12. ¿Dónde está la niña? ¿Quién es la niña?*	

ÍTEMES RECEPTIVOS	PUNTAJES
13. El niño tiene el pájaro.* El niño tenía el pájaro.	
14. La niña las tiene.* La niña la tiene.	
15. Esta es mi cama. Esta es nuestra cama.*	
16. El niño se ve. El niño lo ve.*	
17. La niña subirá.* La niña subió.	
18. Mira a quien llegó. Mira lo que llegó.*	
19. La mamá dice: "se lo dio". La mamá dice: "me lo dio".*	
20. La mamá va a comprar pan.* La mamá fue a comprar pan.	
21. Este es un avión.* Ese es un avión.	
22. El papá es alto. El papá está alto.*	
23. El niño es llamado por la niña.* La niña es llamada por el niño.	
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	

<b>OBSERVACIONES</b>

**TEST EXPLORATORIO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA DE A. TORONTO  
 APLICACIÓN EN CHILE**

**HOJAS DE RESPUESTAS - SUBPRUEBA EXPRESIVA**

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación \_\_\_\_\_

ÍTEMES EXPRESIVOS	PUNTAJES
1. La puerta no está cerrada.* La puerta está cerrada.	
2. El perro está encima del auto.* El perro está adentro del auto.	
3. El gato está debajo de la silla. El gato está detrás de la silla.*	
4. El ve el gato.* Ella ve el gato.	
5. Alguien está en la silla. Algo está en la silla.*	
6. El sombrero es de ella. El sombrero es de él.*	
7. Está durmiendo Están durmiendo.*	
8. El niño se vistió.* El niño se viste.	
9. La niña está escribiendo.* La niña estaba escribiendo.	
10. La niña la ve. La niña lo ve.*	
11. El niño tenía el globo.* El niño tiene el globo.	
12. La niña lo lleva.* La niña los lleva.	

ÍTEMES EXPRESIVOS	PUNTAJES
13. Este es mi amigo. Aquel es mi amigo.*	
14. El niño lo lava. El niño se lava.*	
15. Este es su perro.* Este es nuestro perro.	
16. La niña comió.* La niña comerá.	
17. Esa es mi muñeca. Esta es mi muñeca.*	
18. ¿Quién está en la puerta?.* ¿Qué está en la puerta?.	
19. ¿Dónde está el niño?. ¿Quién es el niño?.*	
20. El niño va a cortarse el pelo. El niño fue a cortarse el pelo.*	
21. El niño dice: "me la dio".* El niño dice: "se la dio".	
22. El niño es alto. El niño está alto.*	
23. La niña es empujada por el niño.* El niño es empujado por la niña.	
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	

<b>OBSERVACIONES</b>

## III. ANEXO 3

## Test de Matrices progresivas. Escala Coloreada. RAVEN

PARRILLA DE CLASIFICACION CLAVE MATRIZ PARA LA CORRECCION DEL RAVEN (ESCALA ESPECIAL)					
A		Ab		B	
4		4		2	
5		5		6	
1		1		1	
2		6		2	
6		2		1	
3		1		3	
6		3		5	
2		4		6	
1		6		4	
3		3		3	
5		5		4	
4		2		5	

**INSTRUCCIONES**

Superpóngase esta parrilla sobre el Protocolo de Prueba, y márquese, a través de sus ventanas, en las casillas correspondientes del Protocolo, los signos + o -, según coincidan o no los números de las soluciones propuestas por el sujeto con los de las correctas, impresos a la izquierda de las ventanas.

*Copyright by Editorial Paidós.*

**PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN  
ESCALA ESPECIAL.**

Instituto, Escuela o Clínica

Nombre: ..... Exp. N° .....

Forma de aplicación: ..... Prueba N° .....

Fecha de nac.: ..... Edad: ..... años ..... meses. Grado: ..... Distrito: ..... Escuela: ..... Maestra: .....	Motivos de la apl.: ..... Fecha de hoy: ..... Hora de inicio: ..... Duración: ..... Hora de fin.: .....
--	--

N°	A			N°	Ab			N°	B		
	Tanteos	S	±		Tanteos	S	±		Tanteos	S	±
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
Punt. parc.:				Punt. parc.:				Punt. parc.:			

ACTITUD DEL SUJELO		DIAGNÓSTICO	
<i>Forma de trabajo</i>		Edad cron.	Puntaje
Reflexiva	Intuitiva	T/minut.	Percent.
Rápida	Lenta	Discrep.	Rango
Inteligente	Torpe	Diagnóstico	
Concentrada	Distraída		
<i>Disposición</i>			
Dispuesta	Fatigada		
Interesada	Desinteresada	Examinador	
Tranquila	Intranquila		
Segura	Vacilante		
<i>Persistencia</i>			
Uniforme	Irregular		

#### IV. ANEXO 4

### EVALUACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO (EDNA)

#### Ardillita glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y 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 en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas. Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, 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.

#### Sapito saltarín

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

#### Lobo friolento

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

de él tenían una estufa. Entró calladito y se la 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! ¡Se me quema la cola!». Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo. Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

## V. ANEXO 5

Tareas específicas mediante completación y elicitación de oraciones para la producción de artículos, pronombres clíticos y preposiciones

## Evaluación de palabras funcionales

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Fecha nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha evaluación: \_\_\_\_\_

Diagnóstico: \_\_\_\_\_ Establecimiento: \_\_\_\_\_

## I. SECCIÓN ARTÍCULOS:

*Instrucción: Vamos a jugar con unos dibujos. Los miramos, yo te pregunto y tú me contestas*

**Lámina 1 de ejemplo:**

*Ej. ¿Qué se ve aquí...? Respuesta del niño:... una pelota .*

*¿Y aquí...? Respuesta del niño:... un auto*

*Instrucción: Mira ahora con atención, ¿Qué hay aquí? (mostrando en la lámina)*

Lámina	Ítem	Respuesta	Puntos
<b>2</b>	1.un perro	un perro _____	_____
	2.un gato	un gato _____	_____
<b>3</b>	3. una vaca	una vaca _____	_____
	4.una oveja	una oveja _____	_____

*Instrucción: Mira, aquí llegaron todos. Dime, aquí llegó.... (mostrando en la lámina 4)*

Lámina	Ítem	Respuesta	Puntos
<b>4</b>	5. <i>el perro</i>	<i>el perro</i> _____	_____
	6. <i>el gato</i>	<i>el gato</i> _____	_____
	7. <i>la vaca</i>	<i>la vaca</i> _____	_____
	8. <i>la oveja</i>	<i>la oveja</i> _____	_____

*Instrucción: Ahora mira. Aquí hay... (mostrando en las láminas)*

Lámina	Ítem	Respuesta	Puntos
<b>5</b>	9. <i>unos perros</i>	<i>unos perros</i> _____	_____
	10. <i>unos gatos</i>	<i>unos gatos</i> _____	_____
<b>6</b>	11. <i>unas vacas</i>	<i>unas vacas</i> _____	_____
	12. <i>unas ovejas</i>	<i>unas ovejas</i> _____	_____

*Instrucción: Miremos este dibujo. Ahora escucha y dime (mostrando en la lámina)*

Lámina	Ítem	Respuesta	Puntos
<b>7</b>	13. Jugando con el niño están...	<i>los perros</i> _____	_____
	14. Y arriba del techo están...	<i>los gatos</i> _____	_____
<b>8</b>	15. Debajo del árbol están...	<i>las vacas</i> _____	_____
	16. En el campo están...	<i>las ovejas</i> _____	_____

SECCIÓN ARTÍCULOS PUNTAJE TOTAL
---------------------------------

## II. SECCIÓN PRONOMBRE CLÍTICOS

*Instrucción: (lámina 8 de ejemplo) Mira ahora, este es Pepe y esta es Mimí (Mostrando personajes de parte superior de lámina 8)*

*Ejemplo. Escucha "Pepe toma helado" (mostrando dibujo inferior de lámina 8)*

*Ahora, dime ¿Qué hace Pepe? respuesta del niño ... toma helado*

Lámina	Ítem	Respuesta	Puntos
10	1. <i>Mimí baña al perro...</i> <i>¿Qué hace Mimí con el perro?</i>	<i>lo baña _____</i>	_____
	2. <i>Pepe tira la pelota...</i> <i>¿Qué hace Pepe con la pelota?</i>	<i>la tira _____</i>	_____
11	3. <i>Mimí peina a la muñeca...</i> <i>¿Qué hace Mimí con la muñeca?</i>	<i>la peina _____</i>	_____
	4. <i>Pepe toma el globo...</i> <i>¿Qué hace Pepe con el globo?</i>	<i>lo toma _____</i>	_____
12	5. <i>Mimí come sandía...</i> <i>¿Qué hace Mimí con la sandía?</i>	<i>se la come _____</i>	_____
	6. <i>Pepe come un plátano...</i> <i>¿Qué hace Pepe con el plátano?</i>	<i>se lo come _____</i>	_____
13	7. <i>Mimí pone zapatos a la muñeca...</i> <i>¿Qué hace Mimí con la muñeca?</i>	<i>le pone zapatos _____</i>	_____
	8. <i>Pepe toca la cola al gato...</i> <i>¿Qué hace Pepe con el gato?</i>	<i>le toca la cola _____</i>	_____

SECCIÓN PRONOMBRES CLÍTICOS PUNTAJE TOTAL
---

### III. SECCIÓN PREPOSICIONES

*Instrucción. Este es Pepe y esta es Mimí, ¿te acuerdas? (Mostrándolos en la lámina 14)*

*Ejemplo. Escucha, yo te muestro y tú me cuentas*

*Pepe le pasa un globo... Respuesta del niño...a Mimí*

*Mimí está tomando.... Respuesta del niño...helado*

Lámina	Ítem	Respuesta	Puntos
15	1. <i>Mimí le regala un gato...</i>	a Pepe _____	_____
	2. <i>Este es el gato...</i>	de Pepe _____	_____
16	3. <i>Pepe está jugando...</i>	con el gato _____	_____
17	4. <i>El gato se sube ...</i>	en (a) la cama _____	_____
18	5. <i>Mimí está jugando a la pelota..</i>	con Pepe _____	_____
	6. <i>Pepe le pegó...</i>	a la pelota _____	_____
	7. <i>La pelota chocó...</i>	con un árbol _____	_____
	8. <i>y quebró el vidrio ...</i>	de la ventana (de la casa) _____	_____
	9. <i>y la pelota cayó ...</i>	en el techo _____	_____

#### SECCIÓN PREPOSICIONES PUNTAJE TOTAL

	Puntaje	Porcentaje de logro
Artículos (Máximo 16 ptos.)		
Pronombres clíticos (Máximo 8 ptos.)		
Preposiciones (Máximo 9 ptos.)		
<b>PUNTAJE TOTAL</b> (Máximo 33 puntos)		

## VI. ANEXO 6

Tareas de repetición de oraciones para la producción de artículos, pronombres  
clíticos y preposiciones

## EVALUACIÓN DE REPETICIÓN DE PALABRAS FUNCIONALES

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Fecha nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha evaluación: \_\_\_\_\_

Diagnóstico: \_\_\_\_\_ Establecimiento: \_\_\_\_\_

## SECCIÓN I ARTICULOS

*Instrucción. Mira ahora vamos a decir lo que pasa aquí, Yo cuento y tú repites (mostrando en la lámina).*

Lámina	ITEM (lee el examinador )	RESPUESTA	Ptos	
			Art	Prep
2	1. El gato tiene <i>una</i> cinta			
2	2. <u>En</u> la silla hay <i>un</i> perro			
3	3. La vaca tiene <i>una</i> campana			
7	4. El niño juega <u>con</u> los perros			
7	5. Los gatos subieron <u>arriba de</u> la casa			
8	6. <u>Debajo de</u> un árbol están las vacas			
8	7. Las ovejas están <u>en</u> el campo			
	TOTAL			

## SECCIÓN II CLÍTICOS

*Instrucción: Mira, lo que pasa aquí.*

*Ejemplo: Pepe está jugando (muestra en la lámina 10) Y AHORA ESCUCHA Y REPITE Pepe tira la pelota (mostrando lámina). Las oraciones que debe repetir el niño están en cursiva.*

Lámina	ITEM. El examinador lee la primera oración (para crear contexto). Luego lee la segunda y pide al niño repetirla.	RESPUESTA	Ptos.		
			clíticos	prep	art.
10	1. El perro de Mimí estaba sucio Escucha y repite <i>Mimí lo baña en el patio</i>				
11	2. Esta es la muñeca de Mimí Escucha y repite <i>Mimí la está peinando</i>				
13	3. <i>le pone un zapato</i>				
12	4. Aquí hay una sandía Escucha y repite <i>La sandía le gusta a Mimí</i>				
12	5. <i>Se la está comiendo</i>				
16	6. Este es el gato de Pepe Escucha y repite <i>Pepe lo vio en la cama</i>				
13	7. <i>Le toca la cola con la mano</i>				
	<b>TOTAL</b>				

## SECCIÓN III PREPOSICIONES

*Instrucción: Mira, lo que pasa aquí. Yo te digo y tú repites.*

Lámina	ITEM.	RESPUESTA	Puntos		
			Prep.	Clít.	Art.
15	1. Mimí <u>le</u> da un gato <b>a</b> Pepe				
15	2. Este es <u>el</u> gato <b>de</b> Pepe				
16	3. Pepe está jugando <b>con</b> <u>el</u> gato				
16	4. <u>El</u> gato se sube <b>a</b> <u>la</u> cama				
17	5. <u>El</u> gato bota <u>un</u> vaso <b>con</b> <u>la</u> cola				
17	6. <u>El</u> vaso cayó <b>en</b> <u>el</u> suelo				
18	7. Pepe <u>le</u> pegó <b>a</b> <u>la</u> pelota				
18	8. Quebró <u>el</u> vidrio <b>de</b> <u>la</u> casa				
18	9. <u>La</u> pelota quedó <b>en</b> <u>la</u> puerta				
	<b>TOTAL</b>				

SÍNTESIS	Puntaje	Porcentaje de logro
Sección I Artículos (Máximo 14 pts.)		
Sección II Pronombres clíticos (Máximo 8 pts)		
Sección III Preposiciones (Máximo 9 pts)		
<b>PUNTAJE TOTAL (máximo 31)</b>		

## VII. ANEXO 7

## BASE DE DATOS

Código	S	E	TEL / DTL	Artículos				Clíticos				Preposiciones				$\bar{X}$
				RN	RC	RR	$\bar{X}$	RN	RC	RR	$\bar{X}$	RN	RC	RR	$\bar{X}$	
G1	M	5	TEL	95	75	93	88	88	75	88	84	100	67	100	89	87
G2	M	5,2	TEL	90	25	100	72	100	50	100	83	100	89	100	96	84
G3	M	5,9	TEL	100	44	100	81	92	75	88	85	92	33	100	75	80
C1	M	5,1	TEL	89	25	100	71	90	88	88	89	100	67	100	89	83
C2	F	5,3	TEL	100	50	86	79	100	38	100	79	100	67	100	89	82
C3	M	5,9	TEL	77	50	93	73	83	25	75	61	100	67	89	85	73
C4	M	5,7	TEL	90	56	79	75	42	13	75	43	81	56	100	79	66
C5	M	5,1	TEL	98	69	86	84	90	25	88	68	100	44	89	78	77
C6	M	5,9	TEL	95	63	93	84	89	75	63	76	100	33	100	78	79
C7	F	5,6	TEL	100	44	100	81	93	50	88	77	100	78	78	85	81
C8	M	5	TEL	75	50	86	70	36	63	38	46	90	56	78	45	54
C9	M	4,11	TEL	78	69	100	82	89	75	100	88	100	67	100	89	86
G1A	F	4,11	DTL	100	75	100	92	94	50	100	81	91	67	100	84	86
G2A	F	4,10	DTL	100	44	86	77	100	38	100	79	90	89	100	93	83
G3A	F	5,5	DTL	100	56	86	81	94	0	100	65	90	44	100	78	75
C1A	M	5,10	DTL	100	44	100	81	100	13	100	71	100	89	78	89	80
C2A	M	5,4	DTL	100	44	100	81	94	50	100	81	94	100	100	98	87
C3A	M	4,6	DTL	100	63	100	88	100	75	100	92	100	67	100	89	90
C4A	F	5,4	DTL	97	56	100	84	100	100	100	100	88	78	100	89	91
C5A	M	4,11	DTL	100	75	93	89	93	50	100	81	100	78	100	93	88
C6A	F	5,5	DTL	100	69	100	90	100	13	100	71	92	98	100	97	83
C7A	F	5,2	DTL	100	63	100	88	100	50	100	83	100	67	89	85	83
C8A	M	4,7	DTL	95	50	93	79	95	63	100	86	100	67	89	85	83
C9A	F	4,6	DTL	100	75	100	92	94	75	100	90	88	68	89	85	88

S= Sexo, E= Edad, RN= Resultados narración, RC= Resultados tareas de completación y elicitación, RR= Resultados en repetición.