



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGÍA

**USO DE VERBOS MENTALES EN EL DISCURSO NARRATIVO
EN NIÑOS DE 1° Y 2° BÁSICO CON DESARROLLO TÍPICO DEL
LENGUAJE Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE: UN
ESTUDIO TRANSVERSAL Y LONGITUDINAL**

INTEGRANTES:

Samanta García Pérez
Catalina Machuca Olave
Israel Medina Hewstone
Belén Romero Rodríguez
Fabián Segura Severino

TUTOR PRINCIPAL:

Dra. Claudia Araya Castillo

TUTORES ASOCIADOS:

Metodólogo Camilo Quezada Gaponov

**Santiago – Chile
2015**



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGÍA

**USO DE VERBOS MENTALES EN EL DISCURSO NARRATIVO
EN NIÑOS DE 1° Y 2° BÁSICO CON DESARROLLO TÍPICO DEL
LENGUAJE Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE: UN
ESTUDIO TRANSVERSAL Y LONGITUDINAL**

INTEGRANTES:

Samanta García Pérez
Catalina Machuca Olave
Israel Medina Hewstone
Belén Romero Rodríguez
Fabián Segura Severino

TUTOR PRINCIPAL:

Dra. Claudia Araya Castillo

TUTORES ASOCIADOS:

Metodólogo Camilo Quezada Gaponov

**Santiago – Chile
2015**

Dedicatoria

Dedicado a todos los niños que hicieron posible este estudio y a aquellos que puedan verse beneficiados con sus resultados.

Agradecimientos

La realización de este seminario no habría estado del todo completa sin la ayuda y el apoyo de un grupo de personas, a quienes les brindamos nuestros profundos agradecimientos.

En primer lugar, agradecemos al equipo docente que participó en llevar a cabo este seminario. Agradecemos a la docente y tutora Claudia Araya, quien nos acompañó y guió durante todo el desarrollo de este seminario de investigación. Gracias por su amabilidad, las buenas charlas, su buena disposición, por motivarnos a continuar y en especial, por depositar su confianza en nosotros. A la docente Lingüista Carmen Julia Coloma, por facilitarnos los corpus narrativos de su investigación de Proyecto Fondecyt para conformar la muestra de nuestro estudio. Agradecemos también al metodólogo Camilo Quezada, quien nos ayudó con el análisis estadístico de la investigación y a interpretar los resultados.

Queremos dar las gracias también a nuestras familias, en especial a la familia Valenzuela Fernández, que fue un pilar fundamental para una de nuestras integrantes, y a aquellos que nos rodean: amigos, parejas y compañeros, quienes nos acompañan día a día, depositan su cariño, preocupación y confianza en nosotros, ya que han sido muy importantes en distintas etapas de nuestras vidas y, de alguna forma, nos han permitido seguir adelante en este proceso de formación universitaria.

Esperamos que nuestro trabajo sea un aporte a la fonoaudiología y que los resultados que hoy presentamos no sean solo más información, sino que se consideren al momento de conocer e intervenir a los niños que presentan TEL.

Índice

I. Resumen	
II. Introducción	1
III. Marco Teórico	2
Principales características psicolingüísticas en niños de 6 y 7 años con desarrollo típico.....	2
Características Fonológicas.....	2
Características Morfosintácticas.....	3
Características Léxico-semánticas	5
Adquisición de Verbos	6
Características Pragmáticas	7
El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....	8
Definiciones.....	8
Características lingüísticas de los niños con TEL.....	12
Características Fonológicas.....	12
Características Morfosintácticas.....	14
Características Léxico-Semánticas.....	15
Características Pragmáticas	16
Habilidades mentalistas en los niños con TEL.....	18
Generalidades sobre la Teoría de la Mente, habilidades mentalistas y su implicancia en el lenguaje	18
La Teoría de la Mente en el TEL.....	20
Clasificación semántica de verbos en la Gramática Sistémico Funcional.....	22
Generalidades sobre la Gramática Sistémico Funcional	22
Procesos mentales.....	24
Otros procesos.....	25
IV. Hipótesis	27
V. Objetivos	28
General	28
Específicos	28

VI. Material y método	29
Tipo de diseño:	29
Variables.....	29
Población y grupo en estudio	29
Forma de selección de las unidades de estudio	30
Procedimientos para la obtención de datos.....	31
Instrumentos de recolección de datos.....	29
Plan de análisis de corpus	32
Análisis de datos	32
VII. Resultados	33
VIII. Discusión	37
IX. Conclusión	40
IX. Referencias	39
XI. Anexos	46
Anexo 1: Cuentos utilizados para el recontado narrativo	46

I. Resumen

En la presente investigación se estudia la frecuencia de uso de los verbos mentales en niños con TEL y niños con DTL, mediante el análisis de sus corpus obtenidos tras una tarea de recontado narrativo. Se trabajó con una submuestra perteneciente a una investigación mayor, en donde se incluyeron 17 niños con TEL y 14 niños con DTL en primero básico, y luego estos mismos niños en segundo básico. Se realizó un análisis transversal y longitudinal. En el primero se compararon los resultados de ambos grupos tanto en primero como en segundo básico. En el segundo se compararon los resultados de los niños con TEL en primero y segundo básico, y los niños con DTL en primero y segundo básico. Mediante el análisis estadístico, se obtuvieron los valores p value (significancia) y d (tamaño del efecto), evidenciando un valor d grande en el análisis transversal en segundo básico entre los niños con TEL y DTL en relación a los verbos mentales. No se encontraron diferencias significativas y tamaño del efecto grande en los otros análisis. Los resultados apuntan a una frecuencia de uso similar de verbos mentales en los niños con TEL y DTL. Sin embargo, la medida del tamaño del efecto indica que, al ampliar la muestra, podrían encontrarse diferencias significativas en el uso de los verbos mentales.

Abstract

In the current investigation it is studied the frequency of use of mental verbs in children with SLI and TLD, through analyzing their corpus obtained after a narrative retelling task. It worked with a subsample belonging to a further investigation, which included 17 children with SLI and 14 children with TLD in first grade, and then, the same children in second grade. A transversal and longitudinal analysis was performed. In the first, the results of both groups were compared in first grade and second grade. In the second, the results of children with SLI in first grade and second grade were compared, and the results of children with TLD in first grade and second grade were compared. Through statistical analysis, p (significance) and d (effect size) values were obtained, showing a large value d in the second grade transversal analysis between children with SLI and TLD regarding to mental verbs. No significant differences were found in other analyses. The results suggest a similar frequency of use of mental verbs in children with SLI and TLD. However, the measure of effect size indicates that, expanding the sample, significant differences in the use of mental verbs could be found.

II. Introducción

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una limitación importante en la capacidad lingüística que presentan algunos niños, cuya incidencia estimada es de un 7% en la población, y puede afectar la comprensión y/o expresión del lenguaje hablado o escrito, en ausencia de factores evidenciables que pudiesen explicar tales dificultades (Aguado, 2004).

Los hallazgos encontrados por Alonso, Rojas, Silva, Soto & Ulloa (2014) manifestaron un uso significativamente menor de los procesos mentales en los niños con TEL, en comparación a sus pares con DTL, en primero básico. Estos procesos se caracterizan por expresar estados internos, ya sean estados afectivos, cognitivos o perceptivos, por lo que se relacionan con la teoría de la mente. Se ha puesto en evidencia en estudios previos (Miller, 2001; Farrant, Fletcher & Mayberry, 2006; Farrar et. al., 2009) que los niños con TEL presentan un menor desempeño en comparación a sus pares en edad cronológica en tareas mentalistas, lo que podría apuntar a un menor desarrollo de la teoría de la mente. Sin embargo, aún es discutido si el desarrollo de la teoría de la mente determina el desempeño lingüístico o si es que las dificultades en las tareas mentalistas en los niños con TEL se deben a las dificultades propias del lenguaje presentes en ellos (Miller, 2001).

El presente estudio se centra en los aspectos semánticos de los verbos, con el objetivo de averiguar qué sucede con el uso de verbos mentales en niños con TEL y DTL a los 6 años y luego a los 7 años. La importancia de realizar esta investigación radica en conocer si el nivel semántico del lenguaje y los aspectos mentalistas son o no una dificultad para los niños con TEL, y finalmente, si es necesario abordar estos aspectos al momento de hacer la intervención.

Para cumplir este objetivo, en el marco teórico se presentarán las características lingüísticas de niños de 6 y 7 años, con el fin de contextualizar al lector sobre las bases teóricas de esta investigación. Luego, se realizará la descripción del TEL, sus características de acuerdo a los distintos niveles del lenguaje y su desempeño en habilidades mentalistas, para situar nuestra problemática en este tipo de trastorno. Posteriormente, se llevará a cabo un análisis transversal y longitudinal de sus corpus narrativos, bajo el sustento teórico de la Gramática Sistémico Funcional, la cual se centra en el desarrollo de los sistemas gramaticales como medios de interacción entre las personas (Martin, Matthiessen & Painter, 1997). Finalmente, se discutirán los resultados y se entregarán las conclusiones de nuestro trabajo, así como también algunas limitaciones y proyecciones del mismo.

III. Marco Teórico

Para entregar un sustento a esta investigación, es pertinente caracterizar a los grupos en estudio de acuerdo a lo manifestado en la literatura. Por ello, se han considerado aspectos relevantes tanto del desarrollo del lenguaje de los niños de 6 y 7 años con desarrollo típico del lenguaje, como los aspectos lingüísticos de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje y sus habilidades mentalistas. A continuación, se presenta una revisión de estos aspectos, a modo de lograr una mayor comprensión de los hallazgos encontrados más adelante.

Principales características psicolingüísticas en niños de 6 y 7 años con desarrollo típico

Características Fonológicas

De acuerdo a la fonología natural, el desarrollo fonológico consiste en la eliminación progresiva de los procesos de simplificación fonológica (PSF), hasta que el niño llega a un estadio en el que las palabras que produce son estructuralmente similares al modelo adulto. Es así como el niño ensaya distintas formas para simplificar las palabras que escucha de un adulto, a través de distintos PSF. Se distinguen principalmente tres tipos de éstos: aquellos relacionados con la estructura de la sílaba y la palabra, los procesos de sustitución y de asimilación (Pavez, Maggiolo, Peñaloza & Coloma, 2009).

El desarrollo típico de la fonología de un niño indica que, a medida que el niño va creciendo, los procesos de simplificación fonológica van disminuyendo desde los 3 hasta los 6 años. Complementando lo anterior, Owens (2003) señala que los niños han completado su almacén fonético al comenzar los años escolares, aunque los sonidos de algunas palabras largas o complejas pueden continuar provocando dificultades. Considerando esto, algunos estudios realizados en lengua castellana (Serra, 1979; Melgar de González, citados en Bosch, 1983) mencionan que a los 6 años el 90% de la población de niños articula correctamente un determinado sonido, y dentro de aquellos sonidos de difícil producción, se encuentran la vibrante múltiple (/r/), algunas fricativas (/s/, /ch/ y /x/), y la oclusiva sonora (/d/).

Owens (2003) menciona que, hacia los 5 o 6 años, se manifiesta una incipiente conciencia metafonológica, o conocimiento consciente de la fonología, lo cual se encuentra directamente relacionado con la capacidad para leer y escribir. Existen distintos procesos que conforman la conciencia fonológica. Algunos consisten en la agudeza perceptiva fonológica sobre la conciencia del propio lenguaje y otros donde los sujetos pueden intervenir sobre las series fonémicas. Los primeros pueden considerarse procesos pasivos, ya que los sujetos no intervienen sobre las palabras, y los segundos como procesos activos, ya que requieren una acción directa o intencionada (Bravo, Villalón & Orellana, 2002). A partir de entonces, los niños empiezan a ser conscientes de las diferencias que suponen cambios en ciertos sonidos (casa/masa), así como de la estructura fonológica de las palabras, lo que se va manifestando en la capacidad para detectar y para producir rimas (Owens, 2003).

Owens (2003) afirma que la conciencia fonológica resulta estimulada por todas aquellas actividades de aprendizaje de la lectura y la escritura, de manera que el desarrollo metafonológico y el aprendizaje de la lengua escrita se refuerzan mutuamente. Tanto así, que se pone de manifiesto en la elevada correlación entre la presencia de dificultades en la lectura y las dificultades en tareas de conciencia fonológica.

Características Morfosintácticas

En comparación a los cambios rápidos y notorios que se producen durante los años preescolares en los niños, el desarrollo morfosintáctico tardío avanza a un ritmo más pausado. Los autores suelen considerar que después de los cuatro años lo que queda por aprender respecto a la primera lengua es muy poco, reservándose principalmente a estructuras más sofisticadas (Nippold, 2006). Sin embargo, algunas áreas evolutivas siguen desarrollándose hasta edades bastante tardías (Clemente, 2009). El desarrollo morfosintáctico, durante la edad escolar, consiste en la expansión de las formas sintácticas ya existentes, de manera simultánea, con la adquisición de formas nuevas. Por ejemplo, los niños van aprendiendo a distinguir entre pronombres personales en función del sujeto y pronombres personales que cumplen la función de objeto (Owens, 2003).

En esta etapa, las construcciones gramaticales de los niños se caracterizan por presentar oraciones más largas y complejas tanto oralmente como por escrito (Loban, 1976, citado en Nippold, 2006). Es así como en los niños de siete años de edad, ya es posible observar oraciones con 6 palabras de longitud. Aunque la subordinación de los niños durante la edad escolar incluye la subordinación de los relativos centrales o en posición de sujeto, esta forma se produce muy escasamente antes de los 7 años (Owens, 2003). Además, estos niños comprenden correctamente las oraciones que vulneran el orden estándar (Nippold, 2006).

Owens (2003) señala que, a lo largo de los años escolares, los niños van incorporando a su discurso más conjugaciones verbales como el subjuntivo, el imperfecto, el futuro o el condicional, además de oraciones subordinadas. En el caso de los tiempos verbales, el uso del tiempo presente se mantiene estable, mientras que el modo imperativo disminuye de manera notable a partir de la edad escolar.

Otro aspecto morfosintáctico que se desarrolla durante estos años es la comprensión y uso de oraciones pasivas. Según Owens (2003), los niños llegan a comprender verdaderamente las oraciones pasivas alrededor de los 5 años y medio. Complementando lo anterior, Palacios, Marchesi y Coll (1999) señalan que desde los cinco años los niños comienzan a comprender las oraciones pasivas irreversibles (ej. *Las plantas fueron regadas por Paula*) y en un tiempo más las reversibles (ej. *El coche es empujado por el tractor*). Sin embargo, dependiendo de la semántica del verbo, la comprensión de las oraciones pasivas puede verse facilitada o dificultada, por ejemplo, la comprensión de las oraciones pasivas que tienen verbos de estados mentales puede extenderse hasta los 7 años (Owens, 2003). Si pedimos a un niño que ejecute mediante juguetes la acción "La muñeca fue empujada por el camión", es usual que el niño haga que la muñeca empuje al camión y no al revés. En cambio, cuando la oración es irreversible, como por ejemplo "El perro es picado por la gallina", el niño lo entiende correctamente, haciendo que la gallina pique al perro, apoyándose en su conocimiento anterior (Delval, 2002). Además, Clemente (2009) menciona que, en una investigación realizada por ella y colaboradores, los niños entre 5 y 8 años de edad tendían a redundar las frases cuando se les pedía invertir las frases para formarlas a pasiva. Por tanto, si bien la comprensión de oraciones pasivas comienza antes de los 7 años, durante este tiempo el niño va aprendiendo a usar nuevas estrategias para su total interpretación (Delval, 2002).

En el aprendizaje del castellano, los niños utilizan los nexos oracionales con muchos más usos semánticos que los adultos. La partícula “y”, debido a su precocidad, se utiliza con valores causales, temporales, adversativos, etc. (Clemente, 1982 citada por Clemente, 2009). Clemente (2009) señala que a partir de los cinco años se afianza la disyuntiva “o”, el uso correcto de los nexos y el estilo indirecto, siendo posible encontrarlos en las construcciones morfosintácticas de los niños con siete años.

Con respecto a las relaciones causales, Owens (2003) menciona que la comprensión de “*porque*” no se desarrolla hasta aproximadamente los siete años de edad, por lo que su comprensión genuina debe esperar hasta los 10 u 11 años. En el caso de los comparativos: “más que”, “menos que”, “tanto como”, etc., no son usados como términos relacionales hasta que el nivel cognitivo de los niños alcanza a comprender las nociones de conservación y seriación, es decir, hasta los siete años de edad, en el nivel del pensamiento concreto (Sinclair 1967, citado por Clemente, 2009).

Características Léxico-semánticas

A diferencia del período preescolar, que se caracteriza por un rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí, en la etapa escolar los niños participan de más interacciones sociales, tanto con adultos como con otros niños, teniendo la posibilidad de aprender nuevas palabras (Nippold, 1998 citada en Nippold, 2006). A la edad de 6 años los niños conocen aproximadamente 18.000 palabras, que son, principalmente, nombres de objetos y acciones comunes, además de muchos adjetivos y adverbios (Nippold, 2006).

De acuerdo a Clemente (2009), aproximadamente a los 7 años los niños aprenden términos espaciales más complejos como “derecha” e “izquierda”, dado que requieren el reconocimiento de zonas corporales y de zonas externas al cuerpo humano, por la simetría corporal. A esta misma edad comprenden términos temporales de naturaleza cultural y convencional, como días de la semana, meses y estaciones del año, además de “ayer”, “hoy” y “mañana”.

En la dimensión semántica, destaca el desarrollo gradual de la comprensión de expresiones del lenguaje figurado, principalmente de las metáforas y proverbios. Estas expresiones figurativas se aprenden, al igual que el vocabulario nuevo, a través de estrategias metalingüísticas, como por ejemplo la “abstracción contextual”, que es utilizada por los niños cuando desconocen el significado de una expresión y se ayudan por el contexto lingüístico en el que se encuentran (Nippold, 2006). Adicionalmente, la experiencia de mundo que ellos tienen contribuye significativamente al proceso de aprendizaje de expresiones específicas de diversos contextos (Nippold, 1998 citada en Nippold, 2006). De acuerdo a Owens (2003), entre los 5 y los 7 años los niños prefieren asociar dos términos en vez de equipararlos, evitando de esta forma traspasar el umbral de lo físico a lo psicológico, por lo que se altera el significado figurado de éstos.

Dentro del desarrollo léxico semántico, es importante destacar, para efectos de este estudio, los hallazgos relacionados con la adquisición de categorías verbales en la población con desarrollo típico para el análisis posterior de los resultados.

Adquisición de Verbos

El aprendizaje y el uso de los verbos en niños es de gran importancia, debido a que al tener más palabras de contenido, puede comprender y/o producir una oración gramatical, lo cual marca la transición de una etapa lingüística a otra, a través del proceso de gramaticalización (Sanz, 2002). Es decir, que el menor al ser capaz de construir oraciones, pasa de una etapa holofrástica a una etapa sintáctica, caracterizada por usar sustantivos y verbos (Pavez, 2002). Además, el uso del verbo implica manejar información morfológica con respecto al número, tiempo, aspecto, persona y modo, a la vez que requiere el manejo de información semántica y sintáctica debido a los argumentos que se necesitan para darle sentido a la oración (Sanz, 2002). Lo anterior explica por qué la adquisición de los verbos como palabra de contenido es más tardía que los sustantivos en niños con desarrollo típico (Spanoudis & Natsopoulos, 2011).

Serra (2000 citado en Sanz, 2002), argumenta que los niños adquieren los verbos por diferentes estrategias (no excluyentes entre sí) a través de la atención a los diferentes aspectos del lenguaje. Una de las estrategias es el “*bootstrapping semántico*” en que el niño realiza inferencias sobre las categorías gramaticales; y otra estrategia es el “*bootstrapping sintáctico*” que consiste en analizar las características sintácticas para descifrar el significado de una palabra. Así mismo, se postula otra estrategia llamada “*event structural bootstrapping*” (Schulz, Wymann, y Penner, 2001) que explica cómo el niño puede adquirir estas palabras de contenido.

Esta estrategia se basa en que el niño, en una primera instancia, se centra en entender e internalizar la estructura de la acción y no del significado del verbo ni en su estructura argumental. Para esto es necesario que el niño ponga atención a la situación. En los niños con trastorno del lenguaje esta estrategia estaría alterada, ya que presentan diferentes problemas neuropsicológicos, y uno de ellos sería en la atención sostenida (Buiza-Navarrete, Adrián-Torres & González-Sánchez, 2007).

La investigación de Thordardottir & Ellis (2001) realizada con niños que presentan TEL y DTL a los 7 años de edad, demostró que no existen diferencias significativas en la diversidad léxica en relación a los niños con DTL. Otro hallazgo de este estudio corresponde a que no existen diferencias en el uso de 18 verbos de alta frecuencia entre ambos grupos. Algunos ejemplos de estos verbos corresponden a ir, hacer, tener, saber, ver, gustar y pensar.

El desarrollo de los verbos mentales ocurriría alrededor de los 3 años de edad (Schwanenflugel, Henderson, & Fabricius 1998 en Spanoudis & Natsopoulos, 2011) edad que coincide con el desarrollo de la teoría de la mente en el niño. Entonces, la comprensión y utilización de estos tipos de verbos están condicionadas por la comprensión de estados internos o viceversa (Mendoza & López, 2004). En relación al desarrollo de los verbos mentales en niños con TEL, se ha descrito que es más tardío en comparación a niños con DTL, y es muy semejante al desempeño a niños con DTL pero de menor edad lingüística (Johnston, Miller, & Tallal, 2001).

Características Pragmáticas

La dimensión pragmática subyace a la habilidad para usar e interpretar el lenguaje en un contexto social de forma adecuada (Mendoza & López, 2004). El desarrollo de este aspecto del lenguaje comienza a evidenciarse desde la escolaridad, a través de la conversación, narración y el discurso persuasivo, de modo tal que refleja el crecimiento cognitivo y social que experimenta el niño (Raffaelli y Duckett, 1989; Rawlins, 1992, en Nippold, 2006).

Según lo señalado por Clemente (2009), alrededor de los 5 años en los niños se empiezan a establecer niveles de control cognitivo que les permiten ser capaces de analizar los mensajes como objetos cognitivos, siendo característico en la etapa escolar un tipo de habla educada. Lo anterior se refleja en su capacidad de regular su comportamiento verbal en función del interlocutor, de esta forma utilizan peticiones educadas en forma de sugerencias o

recomendaciones (“podría”, “me gustaría”, “deberíamos”, etc.) y amenazas educadas como “espero que [...]”. El desarrollo de esta dimensión les permite a esta edad discriminar los contextos y las personas en las que se encuentran, pudiendo solicitar más información en una conversación, saber cuándo deben guardar silencio o hablar sólo ante una pregunta dirigida a ellos.

El desarrollo pragmático puede verse reflejado mediante el correcto uso de deícticos, dado que además de utilizarse para dirigir la atención e indicar circunstancias, personas u objetos, requieren que durante la conversación se considere la información que maneja el interlocutor. De acuerdo a Owens (2003), a los 4 años los niños son capaces de diferenciar el contraste deíctico entre “detrás de” y “delante de”. Según lo señalado por este autor, pese que a la edad de 7 años los deícticos son utilizados frecuentemente por los niños, alrededor de un 30% de ellos pueden presentar problemas de comprensión de algunos contrastes deícticos.

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Definiciones

Desde que comenzó a estudiarse el TEL, han existido dificultades para establecer su definición, los criterios diagnósticos y con su clasificación, debido en parte a la gran heterogeneidad de su población (Fresneda & Mendoza, 2005).

Aguado (2004) define el Trastorno Específico del Lenguaje como una limitación significativa en las capacidades lingüísticas, en ausencia de factores que suelen acompañar esta limitación, como lo son la pérdida auditiva, daño cerebral, déficit cognitivos o motores. Tampoco es causado por factores socioambientales, tales como privación sociocultural o afectiva, escasa estimulación, pobreza, etc.

Complementando lo planteado anteriormente, la ASHA (1980), citada en Barroso et al. (2005), entrega la siguiente definición del concepto de TEL:

“Anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos de lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo”.

Stark et al. (1981), citados en Fresneda & Mendoza (2005), realizaron un gran aporte a la definición y conceptualización del TEL, al determinar una serie de criterios mínimos para su diagnóstico, y criterios de exclusión cuando los problemas del lenguaje son secundarios a otro trastorno o alteración de base. Estos criterios son:

- Nivel auditivo de 25 dB en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 Hz, y de 25 dB en el reconocimiento de palabras familiares.
- Estatus emocional y conductual normal, por lo que se excluyen los casos que presenten problemas conductuales graves o problemas especiales de ajuste familiar o escolar.
- Nivel intelectual mínimo, por lo que se considera que no presentan este trastorno los niños cuyo CI de ejecución sea inferior a 85.
- Estatus neurológico sin signos de alteración, por lo que no alcanzarían el criterio de TEL los niños con claros signos neurológicos o con historia de traumatismo cerebral, epilepsia u otros indicadores de trastorno neurológico.

- Destrezas motoras del habla normales, con exclusión de los niños con problemas orales motores periféricos, deficiencias en la sensibilidad oral o anomalías orofaciales.
- Nivel lector normal, en caso de que el niño haya iniciado el aprendizaje formal de la lectura.

Rapin y Allen (1988) establecieron la clasificación actualmente más aceptada para los trastornos específicos del lenguaje, en base a un estudio con niños de habla inglesa. Esta clasificación, además de buscar caracterizar la población heterogénea que existe en el trastorno, intenta facilitar la identificación e intervención específica sobre la dimensión del lenguaje más afectada. Se clasifican los trastornos en tres grupos principales, con subtipos correspondientes:

1. Déficits expresivos

- a. Disprogración fonológica: las alteraciones se concentran en la morfosintaxis y fonología expresivas, produciendo enunciados casi ininteligibles y con articulación confusa.
- b. Dispraxia verbal: las alteraciones también se concentran en la expresión, pero de forma más acentuada, y también se afectan, de forma moderada, la morfosintaxis y fonología en la comprensión.

2. Déficits mixtos

- a. Trastorno fonológico sintáctico: se afectan la morfosintaxis y fonología, tanto en modalidad comprensiva como expresiva.
- b. Agnosia verbal auditiva: no se reconocen los sonidos del lenguaje, existiendo profunda alteración tanto de la comprensión como de la expresión del mismo.

3. Trastornos específicos complejos

- a. Déficit semántico pragmático: se presentan alteraciones de la sintaxis tanto en modalidad comprensiva como expresiva, pero las principales alteraciones se observan en la pragmática, existiendo un habla pseudopedante y un discurso inadecuado al contexto,
- b. Déficit léxico sintáctico: se observa alteración de la sintaxis, observándose producción de oraciones breves y simples, y dificultad en la comprensión de oraciones complejas, además de dificultades en la adecuación del uso del lenguaje a los contextos.

Ahora bien, tomando en cuenta estas definiciones, una de las preguntas centrales que han surgido en las investigaciones sobre el TEL es si este trastorno es específico del lenguaje o si deriva de un déficit más general (Eyer & Leonard, 1995; Rice et al., 1995; Kail, 1994; Leonard, 1998; Leonard et. al, 2007, citados en Dispaldro et al., 2013).

Una de las hipótesis que han surgido frente a esta disyuntiva, está relacionada a la posibilidad de que el trastorno en el lenguaje puede también reflejar una limitación multisensorial asociada con la participación temporal de la atención, lo que se refiere a la habilidad de procesar un estímulo (visual o auditivo) inmediatamente seguido por un segundo estímulo. (Hari & Renball, 2001, citado en Dispaldro et al., 2013). De acuerdo al marco neuroconstructivista, una disfunción multisensorial de la atención, puede ser responsable para los déficits típicos del lenguaje observados en los niños con TEL (Karmiloff-Smith, 1998, citada en Dispaldro et al., 2013). Así, la participación de la atención puede ser pensada como un mecanismo multisensorial diseñado para mejorar la percepción de un mundo sensorial complejo, mediante la selección de objetos específicos (Dispaldro et al., 2013).

Características lingüísticas de los niños con TEL

Características Fonológicas

La mayoría de los niños con TEL tienen problemas fonológicos expresivos en algún punto de su desarrollo (Bishop, 1997, citado en Mendoza et al., 2001). Justamente, uno de los síntomas lingüísticos más frecuentes en los niños TEL es el trastorno fonológico, que se caracteriza por la persistencia de patrones fonológicos incorrectos, restricción en el sistema fonológico, patrones silábicos reducidos, presencia de errores inusuales y variación de formas incorrectas (Acosta, León & Ramos, 1998, citados en Coloma & De Barbieri, 2007). En consecuencia, este trastorno se concibe como una alteración en la estructura de la palabra produciendo en algunos casos inteligibilidad en el lenguaje (De Barbieri & Coloma, 2004). Estos niños fallan en adquirir el lenguaje expresivo de forma adecuada, a pesar de su aparente desarrollo normal en dominios no lingüísticos. Sin embargo, las dificultades fonológicas no suelen figurar como criterio de inclusión para el diagnóstico de TEL, a pesar de ser problemas persistentes en esta población (Mendoza et al. 2001).

Uno de los intereses en el estudio sobre los niños con TEL y trastorno fonológico es la conciencia fonológica, debido a las dificultades que estos niños pueden presentar en la representación de la palabra (Aguado, 2004). Un estudio realizado por De Barbieri y Coloma (2004) en el que participaron 26 niños con TEL y 26 niños con DTL (con un promedio de edad de 4 años y 7 meses) concluyó que existen diferencias en la conciencia fonológica, ya que los niños con TEL presentaron un rendimiento significativamente menor en tareas de inversión de palabras, reconocimiento de sílaba inicial y síntesis fonémica. Por otra parte, ambos grupos obtuvieron rendimientos relativamente similares en tareas de identificación de rima, segmentación silábica e identificación de sonido. Este estudio determinó que, a la edad de los niños estudiados, las principales diferencias entre el grupo con TEL y el grupo con desarrollo normal del lenguaje estuvieron en tareas de conciencia fonológica a nivel silábico, mientras que a nivel fonémico no se hallaron diferencias significativas entre los rendimientos de ambos grupos.

Estas dificultades presentes a nivel fonológico se han explicado principalmente por limitaciones perceptuales y en la memoria a corto plazo. En primer lugar, se asume ampliamente que las habilidades de procesamiento auditivo son fundamentales en la adquisición del lenguaje y aprendizaje académico. Se ha afirmado que las dificultades en identificar sonidos del habla en

los niños con TEL y su deficiente percepción, refleja problemas mucho más fundamentales en discriminar un amplio rango de estímulos auditivos, tanto verbales como no verbales (Bishop, 1997, citado en Mendoza et al., 2001). Aguado (2004) menciona que la inmadurez perceptiva de muchos niños con TEL, puede ser la consecuencia de una deficiente producción de habla. Otros autores, como Tallal y sus colaboradores (1996), han postulado que los niños con TEL tienen gran dificultad en el procesamiento auditivo de estímulos que contienen cambios rápidos (Mendoza et al., 2001).

Por otro lado, se ha comprobado que los niños con TEL presentan una limitación del almacén fonológico de la memoria a corto plazo, que puede estar relacionado con las limitaciones perceptivas. Esta limitación, que en niños mayores no implica déficit en la codificación fonológica, puede ejercer una influencia negativa en etapas críticas de la adquisición del vocabulario (Aguado, 2004).

Características Morfosintácticas

Es sabido que muchos niños con TEL tienen mayor dificultad que sus pares con desarrollo típico para comprender oraciones (Aguado, 2004). Sin embargo, Van der Lely (1996, 1997, citada en Mendoza et al., 2001), establece la existencia de un subtipo de TEL (“TEL gramatical”), caracterizado por deterioro desproporcionado en la comprensión y expresión de la gramática, además de otras dimensiones del lenguaje.

Fukuda et al. (2002, citados por Hincapié et al., 2007), realizaron un estudio que demostró que existen patrones similares en la manifestación del TEL en la gramática de diferentes lenguas (inglés, alemán y griego). En inglés, se hallaron dificultades significativas en el uso de cuatro tipos de morfemas gramaticales: 1) morfemas marcadores de tiempo (ej: walk-ed); 2) morfemas marcadores de concordancia verbal (ej: he walk-s); 3) morfemas marcadores de número gramatical (ej: the book-s), y 4) morfemas marcadores de comparación (ej: bigg-er). En idioma alemán, se determinó que la mayor afectación gramatical se hallaba en: 1) marcadores de concordancia sujeto-verbo; 2) verbos auxiliares; 3) marcadores de caso y género, y 4) determinantes. En griego, se hallaron dificultades principalmente en dos casos: 1) dificultades en inflexiones de sustantivos (según caso, género y número gramatical), y 2) dificultades en inflexiones verbales (según persona, número, voz, tiempo, aspecto y modo).

El español es una lengua rica en inflexiones gramaticales, además de tener una gran flexibilidad en el orden de las palabras, ambas evidenciadas en el uso de clíticos pronominales, uso de auxiliares y la identificación de la raíz de las palabras. Es por esto que las habilidades de niños con TEL hablantes de español para estructurar oraciones gramaticalmente aceptables se ven disminuidas (Hincapié et al., 2007).

Según Mendoza et al. (2001), las dificultades gramaticales en los niños con TEL se dividen principalmente en dos tipos: 1) problemas de morfología flexiva, y 2) problemas sintácticos. Basándose en estudios en lengua inglesa, las alteraciones están referidas principalmente a los morfemas gramaticales verbales (ej: terminación en *-ed* para indicar pasado simple regular), viéndose menos afectados los morfemas gramaticales nominales (ej: terminación en *-s* para indicar plural).

Van der Lely (1996), citada por Mendoza et al. (2001), establece que los problemas de flexión verbal no son solamente un problema de expresión, sino también de comprensión de juicios de gramaticalidad. Esta autora estudió niños con TEL y niños controles, sometiéndolos a una tarea que consistía en determinar si una forma verbal era correcta en el contexto de una oración. Los niños con TEL emitieron juicios similares a los emitidos por los niños controles, pero a diferencia de éstos, aquéllos aceptaban como correcta una forma verbal irregular utilizada como si fuera regular (por ejemplo: “...cuando se *hació* de noche sintió mucho frío”).

Respecto a los problemas sintácticos, no existe un solo consenso sobre cómo éstos se presentan en el TEL (en parte, debido a la complejidad de la sintaxis, al uso de distintas metodologías, etc), y se observan dos direcciones de investigación. La primera ha estudiado la sintaxis mediante análisis del discurso narrativo, y ha investigado especialmente el uso de sintagmas nominales y pronominales, marcadores de concordancia gramatical y uso del orden de palabras para expresar relaciones temáticas. Los resultados de esta dirección han sido bastante contradictorios, debido a que, en general, la metodología utilizada no revela el desempeño del niño en forma representativa. La segunda dirección de estudio ha abordado la comprensión de oraciones que varían en longitud y en la complejidad de su estructura sintáctica, evaluada mediante tareas en las que se le presenta una serie de láminas, de las cuales el niño debe señalar la que mejor represente una oración dicha por el examinador. Los resultados de dichas tareas, en general, sugieren alteraciones en algunas estructuras sintácticas (Mendoza et al., 2001).

Características Léxico-Semánticas

Según señala Mendoza et al. (2001), las alteraciones en la conciencia fonológica presentes en el lenguaje de los niños con TEL poseen un impacto en el aprendizaje de palabras nuevas, su comprensión y su recuperación del léxico mental, debido a que construyen la fonología de las palabras de forma errónea, probablemente como consecuencia de limitaciones perceptivas o de procesamiento. Lahey y Edwards (1999, citados por Mendoza et al., 2001), evidencian que los niños con TEL expresivos y mixtos producen mayor cantidad de errores semánticos, pero también fonológicos. Estos autores concluyen que existe una relación causal entre ambos tipos de errores, ya que las alteraciones fonológicas generan representaciones léxicas difusas.

En cuanto al uso de verbos, los niños con TEL realizan un menor uso en comparación con niños con DTL con igual promedio de longitud del enunciado, lo que repercute en una baja diversidad de verbos en sus expresiones y con problemas de conjugación (Conti-Ramsden & Jones, 1997). Complementando esto, en algunos estudios (muestras de habla inglesa, holandesa, alemana, entre otras) se ha observado que los niños con TEL producen menos verbos, presentan una pobre diversidad de ellos, producen más verbos generales, muestran poca morfologización, producen estructuras argumentales simples y presentan errores semánticos y morfosintácticos (Sanz, 2002).

Por otro lado, lo que respecta a las relaciones semánticas en el discurso, en un estudio realizado por Coloma (2014) en niños de primero básico en el cual analizó sus corpus narrativos, se estableció que los niños con TEL efectuaban significativamente menos asociaciones causales que los sujetos del grupo control. Además, encontró una correlación positiva entre estas y la estructura del discurso en ambos grupos, apuntando a que los problemas del discurso narrativo implica un compromiso en otros aspectos.

Características Pragmáticas

De acuerdo a Mendoza y Muñoz (2005), existen dos formas de interpretar la pragmática y dos orientaciones diferentes para analizar las dificultades que pueden presentar los niños con TEL en este aspecto. Estas autoras mencionan que, según la primera orientación, los niños con TEL no tendrían problemas pragmáticos primarios, sino que su escaso dominio de los aspectos formales del lenguaje (falta de recursos fonológicos y gramaticales) su escaso dominio repercutiría en el uso social de éste. Por otro lado, mencionan que la segunda perspectiva considera que las dificultades pragmáticas constituyen un área de dificultad primaria en el TEL, no simplemente como una consecuencia de la falta de recursos lingüísticos.

En un estudio se evidenció que los niños con TEL mostraban destrezas comunicativas adecuadas, siendo receptivos y responsivos. Sin embargo, su comunicación era menos eficiente porque no sabían expresar lo que querían de forma que sus interlocutores comprendieran su mensaje (Miller, 1991, citado en Mendoza & Muñoz, 2005).

En otra investigación, realizada por Roqueta y Clemente (2010), se plantea que los problemas para inferir intencionalidad en una tercera persona al utilizar emisiones ambiguas, presentes en los niños con TEL, pueden deberse a dificultades con tareas de comprensión de tipo mentalista. Dicho estudio tenía por objetivo comparar las habilidades mentalistas de dos grupos de niños con TEL (4-7 años de edad) y un grupo de control. Los niños con TEL fueron divididos en dos subgrupos, TEL convencional y en TEL predominantemente pragmático, con el fin de diferenciarlos entre sí por sus dificultades en este ámbito. Los resultados mostraron que, tanto los niños con TEL convencional como con TEL predominantemente pragmático, presentaban problemas en las tareas mentalistas, pero el grupo de TEL predominantemente pragmático tuvo los resultados más bajos.

Sin embargo, ambos grupos de niños con TEL presentan el mismo rendimiento que el grupo control en la tarea de “historias emocionales”, por lo que tendrían la misma capacidad de inferir los estados mentales de terceras personas cuando la información del contexto viene acompañada de ayudas visuales que complementan la información verbal. Así también, las dificultades se evidencian tanto para inferir intenciones en terceras personas al emplear emisiones ambiguas, como en tareas de metáforas donde deben distinguir entre sentidos literales y figurados que, de acuerdo a los autores, podría estar relacionado a su baja competencia gramatical.

Habilidades mentalistas en los niños con TEL

Generalidades sobre la Teoría de la Mente, habilidades mentalistas y su implicancia en el lenguaje

El concepto de Teoría de la Mente (TdM) surge de las investigaciones de Premack y Woodruff (1978), quienes realizaron estudios en primates que pretendían demostrar que estos animales eran capaces de comprender la mente humana. Esto implica la capacidad de atribuir estados mentales como propósitos, intenciones, creencias, pensamientos, dudas, entre otros a sí mismos y a los demás.

Según Riviére (1993) este concepto hace referencia a un sistema conceptual ligado a la pragmática, desarrollado a lo largo de la evolución humana, que no está relacionado con el lenguaje y se asocia a procesos inferenciales que funcionan de manera relativamente modular. En los humanos alcanza un alto grado de desarrollo, lo que implica que la persona es capaz de realizar metarrepresentaciones, las que se definen por el autor como “representaciones no literales en las que están suspendidas las relaciones normales de referencia y verdad respecto a los estados del mundo (p.1). Esto permite atribuir, inferir, predecir y comprender estados mentales.

Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín (2007) se adhieren a las definiciones planteadas anteriormente, considerando la Teoría de la Mente como la habilidad para comprender y predecir el comportamiento de otras personas. Además, agregan que se trata de una habilidad heterometacognitiva, es decir, que plantea que un sistema cognitivo es capaz de conocer el contenido de otro sistema, diferente del que procesa dicha información.

En relación al desarrollo de la TdM, los postulados de Piaget (citado en Mendoza & López, 2004) señalan que existe una etapa egocéntrica en la cual los niños son capaces de ver las cosas solo desde su punto de vista. Sin embargo, las investigaciones posteriores indican que esta concepción egocéntrica del pensamiento es cuestionable y que la capacidad de atribuir estados mentales a otros comenzaría antes.

Según Trevarthen (2011), existiría evidencia de que, desde el nacimiento, el bebé experimenta estados mentales relacionados a sí mismo, los cuales se relacionan con el darse cuenta de su existencia, moverse, tocar sus manos y cara, escuchar los sonidos de su propio cuerpo y la succión neonatal, que no corresponde solo a un reflejo sino que obedece a un control voluntario. La progresión en el desarrollo de la teoría de la mente continúa hasta la adultez. Sin embargo, se podría establecer que a los 4 años ya debería estar consolidada (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, en Lecannelier, 2004).

Algunos hitos importantes ocurren a los 9 meses, cuando el bebé es capaz de atribuir estados mentales a otros y posee intencionalidad (Carpenter, Nagell & Tomasello, en Lecannelier, 2004). Alrededor de los dos años, el niño es capaz de atribuir emociones y deseos a los otros y reconocerlos en sí mismo (Bartsch & Wellman; Harris; Repacholi & Gopnik, en Lecannelier 2004). Baron-Cohen & Cross, en Lecannelier (2004) afirman que a los 3 años, el niño ya es capaz de realizar inferencias de las características mentales.

Respecto de la relación entre TdM y lenguaje, actualmente existe un acuerdo generalizado en que se encuentran relacionados. Sin embargo, se desconoce si la teoría de la mente precede al lenguaje o si éste es un requisito para el desarrollo de la misma (Mendoza & López, 2004).

Se han realizado estudios que buscan establecer, por medio de la neuroimagen, relaciones que existen entre el lenguaje y la teoría de la mente. Una investigación de Moriguchi (2007) citado en Kobayashi (2009) encontró que el área de Broca del hemisferio derecho tiene importancia en las tareas mentales. Otras investigaciones sugieren que la conexión entre el área de Broca y la teoría de la mente se explica por las neuronas espejo que se encuentran en esa región cerebral (Agnew, Bhakoo, & Puri, 2007; Oberman & Ramachandran, 2007 en Kobayashi, 2009). Kobayashi (2009) establece que las regiones relacionadas a la teoría de la mente difieren en niños y adultos y dependiendo de la tarea se activan con mayor o menor intensidad ciertas áreas. Los niños tienen mayor activación de ciertas regiones cerebrales al realizar tareas mentales asociadas a estímulos visuales y los adultos cuando se trata de estímulos verbales, lo que tiene gran relevancia, ya que alteraciones en el lenguaje podrían implicar dificultades en la teoría de la mente en la adultez.

Rondal (2007) se refiere a la repercusión del lenguaje en el desarrollo de la teoría de la mente. Propone que, a lo largo del desarrollo lingüístico, los padres en ciertos momentos del mismo, dan mayor importancia a verbos mentales dentro de un determinado contexto, lo que permite al niño asociar un significado al estado mental de su interlocutor. Esto también aplicaría a otros elementos del lenguaje, como inferencias, metáforas, etc. Por tanto, bajo lo que plantea el autor, los padres y la interacción con otros son importantes en la construcción de la teoría de la mente. Sin embargo, plantea que lo más relevante está determinado biológicamente, ya que si se presenta una alteración funcional del sistema nervioso, se limita el desarrollo de la teoría de la mente a pesar de que el niño esté en un ambiente socialmente favorable.

La Teoría de la Mente en el TEL

Las investigaciones de la Teoría de la Mente enfocadas en la población con trastorno específico del lenguaje son escasas debido a la heterogeneidad de la sintomatología de este déficit lingüístico. Según Wellman y Liu (2004), los niños con trastornos comunicativos experimentan dificultades en entender los estados mentales de otros (Citado por Van Buijsen, Hendriks, Ketelaars & Verhoeven, 2011). Principalmente, se han utilizado las tareas de falsa creencia para evaluar la teoría de la mente en los niños con TEL, pero los resultados han sido variados en determinar si estos niños tienen dificultades para realizar las tareas de falsa creencia (Farrar et al., 2009).

En una investigación realizada por Miller (2001) se encontró que los niños con TEL, con una edad promedio de 5 años 6 meses, tienen un desempeño similar en las tareas de falsa creencia en comparación al grupo de niños con desarrollo típico con la misma edad cronológica cuando la tarea tiene baja demanda lingüística. Estos presentan un mayor desempeño en relación a niños del grupo control con una edad media de 3 años 9 meses. Sin embargo, cuando las demandas lingüísticas de las tareas eran mayores, los niños con TEL tendían a asemejarse al grupo control de menor edad cronológica. Estos resultados se contrastan con otra investigación llevada a cabo por la misma autora en el año 2004, en donde no encontró diferencias significativas entre el grupo de niños con TEL y el grupo con desarrollo típico de la misma edad cronológica.

Aun así, los resultados obtenidos por Miller (2001) son consistentes con otras investigaciones, que han observado que el desarrollo de la teoría de la mente es menor en los niños con TEL, como los encontrados por Farrant, Fletcher & Mayberry (2006), que observaron que los niños con TEL de 5 años presentaban un desempeño menor en razonamiento de la teoría de mente y perspectiva visual en comparación al grupo control de igual edad.

Tucker (2004, citado por Barrant, Fletcher & Maybery, 2006), encontró que, en comparación al grupo con desarrollo típico, el desempeño en tareas de falsa creencia tuvo un desfase en 12-18 meses en los niños con TEL de edades entre 5 y 6,5 años. Usando una batería de tareas para evaluar teoría de la mente, Holmes (2002) encontró un desfase en la adquisición de la teoría de la mente en niños con TEL (Citado en Barrant, Fletcher & Maybery, 2006). Farrant et. al (2006) señalan, en relación a una revisión bibliográfica que plantea que entre los 7 y 10 años no existen diferencias significativas, lo que no implica que antes no hubiese un retraso.

Estos descubrimientos sobre teoría de la mente y TEL pueden atribuirse a que la mayoría de las tareas para evaluar teoría de la mente requieren de habilidades lingüísticas. Además, la teoría de la mente depende de las capacidades cognitivas, en las que se incluye la memoria a corto plazo y las funciones ejecutivas (Van Buijsen, Hendriks, Ketelaars & Verhoeven, 2011), que como es sabido, se encuentran descendidas en los niños con TEL.

Clasificación semántica de verbos en la Gramática Sistémico Funcional

El análisis de los verbos que se llevará a cabo dentro de este estudio se encuentra fundamentado en la Gramática Sistémico Funcional (GSF). Varios de los principios de esta gramática fueron introducidos por Halliday en 1994 con su trabajo “*Introduction to Functional Grammar*”, siendo el primer idioma estudiado por este autor el chino y, posteriormente, desarrolló estos principios para el idioma inglés. El trabajo de Halliday dio paso al estudio de la gramática en un amplio rango de lenguas, como el francés, alemán, japonés, tagalog, entre otras.

Generalidades sobre la Gramática Sistémico Funcional

La gramática funcional es una manera de estudiar la gramática en términos de cómo esta es usada, enfocándose en el desarrollo de los sistemas gramaticales como medios de interacción entre las personas, por tanto, posee una orientación social (Martin, Matthiessen & Painter, 1997). Esta corriente toma, como punto de partida y núcleo, la función comunicativa de la lengua. A partir de esta última, la GSF intenta indagar sobre los aspectos léxico-gramaticales que se manifiestan en la construcción de un mensaje, que a su vez están influenciados por las características del contexto comunicativo (Gaiser, 2008). Entonces, la GSF postula que sólo a través del lenguaje en uso se logrará abarcar todas las funciones y componentes del significado (García & Gil, 2010). De acuerdo a Eggins (2002), en el modelo del lenguaje postulado por Holliday, la cultura queda recogida como el contexto del lenguaje, donde existe una relación texto-contexto que conforma una semántica funcional, siendo esta relación análoga a la que la Lingüística Sistémico Funcional entiende entre contexto de cultura y lenguaje.

El concepto “funcional” de la teoría Sistémico-Funcional sugiere que la estructura de una lengua está condicionada por los usos que los hablantes y escritores hacen del lenguaje. El concepto “sistémico” por su parte, se refiere a que una lengua configura un complejo de oraciones paradigmáticas, de entre las cuales los hablantes pueden escoger en la interacción lingüística (García & Gil, 2011).

Halliday (1970, citado en García & Gil, 2011) afirma que la forma que toma el sistema gramatical del lenguaje está ligada a las necesidades sociales y personales que el lenguaje tiene que satisfacer. Cada vez que hablamos o escribimos, es decir, que producimos un texto, estamos eligiendo a partir de un conjunto de opciones que provee el sistema lingüístico.

Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop (2000), por su parte, hablan de que el lenguaje cumple simultáneamente 3 funciones: Interpersonal, textual e ideacional o experimental, este último implica que el lenguaje construye la propia realidad en términos de cosas (tanto personas o lugares, como también cosas concretas o abstractas), eventos y circunstancias. Estas tres formas de organizar la experiencia, usualmente ocurren juntas en la “cláusula” con un elemento pivote llamado “proceso”.

En este mismo sentido, Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, en el año 2000, reconocen que la unidad estructural más significativa es la cláusula, puesto que, al comunicar efectivamente las necesidades o experiencias de cada uno, se hace necesario conocer, en alguna medida, cómo funciona la sintaxis de nuestra lengua, por lo que se debe ser capaz de combinar palabras en estructuras de mensajes significativos, es decir, en la cláusula.

Halliday junto a Matthiessen (2004, citados en García & Gil, 2011) mencionan que las metafunciones del lenguaje, las cuales incluyen otras funciones más específicas del sistema semántico, se reflejan en la estructura de la cláusula, dando lugar a tres hebras de significado.

Cada una de las metafunciones está conformada por funciones diferentes en la estructura de la cláusula: la ideacional está conformada por las funciones de “participantes”, descritos dependiendo del rol que cumplan (actor, agente, etc.), “procesos”, que se describirán más adelante, y circunstancias, que pueden ser grupos adverbiales, frases preposicionales o incluso grupos nominales. La función interpersonal por su lado, está conformada por las funciones de núcleo modal y residuo, y por último, la función textual por las funciones de tema y rema (Halliday 1982, 1985; Matthiessen 1995; Halliday & Matthiessen 2004, citados en Gutiérrez, 2011).

Las estructuras funcionales, al igual que las metafunciones que las realizan, son postuladas como universales, compartidas en todas las lenguas. A partir de esto, a nivel léxico-gramatical la cláusula no presenta solo una estructura sintáctica (Verbo + Grupo nominal por ejemplo), sino que también presenta una estructura funcional (proceso + participante + circunstancia) de carácter trifásico (Gutiérrez, 2011).

Los procesos generalmente son expresados por un grupo verbal, que es el componente principal del mensaje (Gaiser, 2008). Este grupo verbal puede ser una palabra o un grupo de palabras con un verbo como su núcleo (But, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000). El proceso expresado es el significado de la experiencia y se relaciona con muchos aspectos de los significados y estructuras de la cláusula (García & Gil, 2011). Existen seis tipos de procesos descritos en la lengua inglesa y que son aplicables al idioma español: material, relacional, conductual, verbal, existencial y mental, que serán descritos a continuación.

Procesos mentales

Thompson (1996) plantea que los procesos mentales constituyen una categoría semántica viable, ya que existe una clara diferencia con los procesos materiales. Mientras que los materiales tienen lugar en el mundo exterior, los mentales se llevan a cabo en el mundo interior, o la mente. De esta forma, estos procesos pueden expresar grados de afección emocional (*amar, odiar, gustar*), procesos cognitivos y contenido de pensamiento (*recordar, aprender, pensar*), y percepción (*sentir*) (Halliday, 2004). López y Mendoza (2008) señalan que se han planteado dos formas para utilizar los verbos mentales. Existe un uso comportamental, el cual se usa para referirse a una conducta o actitud de un personaje y otra forma que tiene características intencionales ligadas a la Teoría de la Mente, lo que implica la construcción de un espacio mental que se aleja de la realidad e implica el desarrollo previo de habilidades metarrepresentacionales.

Halliday (1994, citado en Thompson 1996) señala que los procesos mentales tienen 5 criterios que permiten distinguirlos de los materiales, el primero es que necesitan de un participante humano, ya que necesitan de la mente para desarrollarse. El segundo es que necesitan de un fenómeno, el cual puede ser una persona, un objeto, una abstracción, etc en el que recaiga la acción del verbo. El tercero es el tiempo: para los procesos materiales es más común utilizar tiempos continuos, mientras que para los mentales el tiempo presente. El cuarto criterio es que generalmente los procesos mentales tienen un carácter reversible, es decir, el fenómeno puede pasar a ser el sujeto en la oración. El quinto criterio es que los procesos mentales necesitan distintas formas de pregunta para analizar la oración dependiendo del subproceso que esté implicado.

En base a lo anterior, dentro de los verbos mentales existen cuatro subtipos de procesos distintos: perceptivos (*sentir*), cognitivos (*pensar, creer, imaginar*), desiderativos (*querer, desear, decidir*) y emotivos (*amar, odiar*).

Otros procesos

a) Procesos Materiales

Los procesos materiales, según Thompson (1996), son aquellos relacionados con acciones físicas, como por ejemplo correr, sentarse, lanzar, etc. Complementando lo anterior, Martin, Matthiessen y Painter (1997) mencionan que los procesos materiales se refieren a hechos y sucesos que prototípicamente son concretos, como el movimiento en el espacio (*Ella conducía por la costa; Ella lo llevó por la costa*) o cambios en la estructura física (*El lago se congeló; El derritió la mantequilla*). Además, estos autores señalan que los procesos materiales también involucran procesos abstractos, ya que sirven como modelo para construir la experiencia de cambio en un fenómeno abstracto (*Los precios cayeron a lo largo de este período; Sus argumentos destruyeron su teoría*).

Thomson (1996) plantea que el sujeto que realiza la acción se denomina “actor”, puede o no estar mencionado en la cláusula y ser humano o una entidad inanimada. La acción realizada puede afectar a un segundo participante, el cual se conoce como “objetivo” y puede ser tanto humano o inanimado. Dentro de los procesos materiales se encuentran subcategorías, por ejemplo existe una que los separa entre intencionales o involuntarios.

b) Procesos Relacionales

Según Thompson (1996) se trata de procesos que establecen una relación entre dos conceptos, por ejemplo un objeto y una cualidad. Algunos ejemplos son los verbos ser, pertenecer y tener (But, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000). Thompson (1996) señala que existen dos tipos de estos procesos. Unos corresponden a los atributivos, en los cuales existe un “portador” y un “atributo”, por ejemplo al decir “El pan está añejo”, el portador es el pan y el atributo corresponde a la cualidad de añejo.

El otro tipo de procesos relacionales se denomina de identificación, el cual tiene la función de identificar una entidad en términos de otra, estableciendo una relación de $x=y$. Los participantes en estos procesos se denominan “Identificado” e “Identificador”. Por ejemplo en la oración “Mi nombre es Edward”, el identificado corresponde a “Mi nombre” y el identificador a “Edward”.

c) Procesos Conductuales

Estos procesos codifican comportamientos fisiológicos o psicológicos, por ejemplo mirar, escuchar o estornudar (But, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000). Por su parte, Halliday (1986) citado en Eggins (2002), los entiende como aquellos cuyo significado que estos realizan resultan de una clase intermedia entre los procesos materiales y los mentales, puesto que por una parte hacen referencia a acciones, sin embargo, también son experimentadas por un ser consciente.

d) Procesos Verbales

Los procesos verbales representan el “proceso de decir”. Sin embargo, no solo se incluyen los diferentes modos de decir (*preguntar, ordenar, ofrecer, declarar*) sino que también se incluyen los procesos semióticos que no son necesariamente verbales (*mostrar, indicar*). (Martin, Matthiessen & Painter, 1997). Todos estos procesos permiten exteriorizar la experiencia a través de lo que se dice verbalmente (But, Fahey, Feez, Spinks & Yallop. 2000). Normalmente, un proceso verbal contiene tres participantes; el orador, el receptor y lo dicho (locución) (Eggins, 2002).

e) Procesos Existenciales

Cumplen la función de establecer la existencia de un solo “participante”. Estos tipos de procesos son casi siempre precedidos por el verbo “haber” (But, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000). Los procesos existenciales son parecidos a los relacionales en que ellos involucran a un participante en un proceso de existencia, pero difieren de estos en que solo incluyen a un participante, el “existente”, que es introducido en un texto (Martin, Matthiessen & Painter, 1997).

IV. Hipótesis

Para el presente estudio se plantean dos hipótesis:

- 1.- Los niños con TEL presentan un menor uso de verbos mentales en una tarea de recuento narrativo, en comparación a los niños con desarrollo típico del lenguaje a los 6 años y luego a los 7 años.

- 2.- Los niños con TEL no presentan un aumento significativo en el uso de verbos mentales entre los 6 y 7 años.

V. Objetivos

General:

Establecer la diferencia en el uso de los verbos mentales entre niños con DTL y TEL mixto a los 6 años y luego a los 7 años que asisten a establecimientos con proyecto de integración en la RM mediante el análisis de sus corpus narrativos.

Específicos:

1. Determinar los tipos de verbos presentes en los corpus narrativos de niños con TEL y DTL.
2. Cuantificar los tipos de verbos presentes en los corpus narrativos de niños con TEL y DTL.
3. Establecer la diferencia en el uso de verbos mentales en términos de frecuencia en niños con TEL mixto y DTL a los 6 años.
4. Establecer la diferencia en el uso de verbos mentales en términos de frecuencia en niños con TEL mixto y DTL a los 7 años.
5. Establecer la diferencia en el uso de verbos mentales en términos de frecuencia en niños con TEL mixto a los 6 años y la misma muestra a los 7 años.
6. Establecer la diferencia en el uso de los verbos mentales en términos de frecuencia en niños con DTL a los 6 años y la misma muestra a los 7 años.

VI. Material y método

Tipo de diseño:

El presente estudio corresponde a un diseño de tipo:

- No experimental: ya que las variables no han sido manipuladas por los investigadores. Éstas son observadas y analizadas.
- Analítico: puesto que se comparan variables sin establecer una relación causa-efecto entre ellas.
- Transversal: debido a que se comparan los datos de cada sujeto en un momento específico.
- Longitudinal: debido a que se comparan los datos de los sujetos en estudio en un período de tiempo de 1 año.

Variables

- Dependiente: Frecuencia de uso de verbos mentales.
- Independiente: Niños con TEL mixto y niños con desarrollo típico del lenguaje.

Población y grupo en estudio

La muestra del estudio corresponde a niños chilenos pertenecientes a una investigación de mayor escala, que ha sido llevada a cabo por Coloma en los años 2014 y 2015, en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1130102. Parte de la base de datos de este proyecto contempla la toma de muestra de discurso narrativo de 160 niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de establecimientos de educación básica con proyectos de integración de la Región Metropolitana, estos niños cursan primero básico, y luego se evaluó a estos niños en segundo básico. Además, se incluye la muestra del grupo control de 160 niños con desarrollo Típico (DTL) del mismo nivel educativo, edad, tipo de colegio y nivel socioeconómico.

Es importante destacar que la elaboración de la muestra del Proyecto Fondecyt Regular 1130102 consideró los 478 establecimientos con proyecto de integración donde los niños cursan primero básico y luego segundo básico, existentes en las 29 comunas de la Región Metropolitana. De ellos, 40 establecimientos fueron seleccionados de manera aleatoria para la selección de los sujetos con TEL y el grupo control.

La muestra que es utilizada para el presente estudio corresponde a una submuestra, constituida por 17 estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje de tipo mixto y 14 con desarrollo típico, pertenecientes a la población de alumnos de primero básico; y 17 estudiantes con TEL mixto y 14 estudiantes con DTL pertenecientes a la población de alumnos de segundo básico. Todos los niños pertenecen a colegios con proyectos de integración de la Región Metropolitana.

Toda la recolección de datos se realizó luego de firmado el consentimiento informado por los padres o cuidadores de los niños evaluados, y con la autorización de los directivos de los establecimientos educacionales.

Forma de selección de las unidades de estudio

La muestra corresponde a una submuestra de la investigación realizada por Coloma en los años 2014 y 2015, en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1130102, donde se escogieron 17 niños de los 160 estudiantes con TEL Mixto de primero básico, y luego estos mismos niños con TEL mixto en segundo básico. A estos niños se les aplicó pruebas como el Test Exploratorio de Gramática Española (TEGE), audiometría tonal y el Test de Raven, además de considerar el diagnóstico por parte del fonoaudiólogo del colegio, para cumplir con los criterios de TEL mixto.

El grupo control corresponde a 14 niños de los 160 estudiantes con DTL de primero básico y luego, los mismos niños con DTL de segundo básico, a los cuales se les aplicó las mismas pruebas mencionadas anteriormente y se seleccionaron según edad cronológica de los niños con TEL mixto.

Procedimientos para la obtención de datos

Este estudio no cuenta con procedimientos para la obtención de datos, ya que estos han sido facilitados, como se mencionó anteriormente, por la investigación mayor realizada por Coloma en los años 2014 y 2015, en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1130102. Sin embargo, para reunir la información necesaria para la realización del estudio, se siguieron los siguientes pasos:

1. Recopilar y transcribir los corpus de recontado de cada niño.
2. Analizar gramaticalmente de los corpus narrativos.
3. Comparar el uso de verbos mentales de los niños con TEL y desarrollo típico.
4. Cuantificar los resultados obtenidos.

Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo por los evaluadores del Proyecto Fondecyt Regular 1130102 mediante la aplicación del método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) de Pávez, Coloma & Maggiolo (2008), que utiliza la técnica de recontado narrativo. El evaluador lee al niño con naturalidad, sin ayuda visual y sin enfatizar ningún contenido, tres cuentos en el siguiente orden de presentación: *La ardillita glotona*, *El sapito saltarín* y *El lobo friolento*, lo que se establece considerando la complejidad narrativa de cada relato.

La instrucción que se entrega al niño para obtener su narración es la siguiente: “Yo conozco a un niño que está enfermo. A él gusta mucho escuchar cuentos narrados por otros niños. ¿Por qué no me ayudas a contarle algunos? Tú puedes contar los relatos que te voy leer y yo los grabo para que mi amiguito los pueda escuchar después”. De esta forma la actividad que se les propone adquiere un sentido para ellos. (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Después de la lectura de cada cuento, se le solicita al niño que lo relate antes de pasar al siguiente y se graba la narración infantil. Si el niño presenta dificultades para contar el cuento, el evaluador lo puede incitar preguntándole “¿Y qué más?” tres veces como máximo. Si pese a ello no logra relatar, se pasa al siguiente cuento. Si el niño lo solicita, el evaluador puede contar nuevamente la historia.

Plan de análisis de corpus

Los corpus fueron separados y analizados por cláusulas (oraciones) y en cada una de ellas se reconoció el proceso (verbo) presente, agrupándolos en una de las siguientes categorías: mental, material, verbal, existencial, conductual o relacional.

Las cláusulas incompletas, construcciones no oracionales o ininteligibles y construcciones con falta de elementos, fueron eliminadas del análisis para evitar supuestos por parte de los evaluadores que pudiesen alterar los resultados.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el programa de análisis estadístico R. En tal programa se calculó el valor p , el cual al ser menor a 0.05 indica que la diferencia entre las muestras analizadas es significativa, y según el resultado se determina si la hipótesis nula es aceptada o rechazada. Además, se consideró el valor d , que corresponde al tamaño del efecto, el cual permite determinar la magnitud de las diferencias entre ambos grupos y en el caso de investigaciones con muestras pequeñas, permite determinar qué resultados serían significativos al ampliar la muestra. Para esta investigación se consideró el tamaño del efecto cuando este era grande, es decir, mayor o igual a 0.8.

El análisis se realizó de acuerdo a los objetivos específicos planteados, es decir, se realizó en dos fases. La primera de estas, corresponde a la fase transversal, en la cual se comparó los resultados de los niños de 6 años con TEL y DTL. Lo mismo se realizó con los niños de 7 años con TEL y DTL.

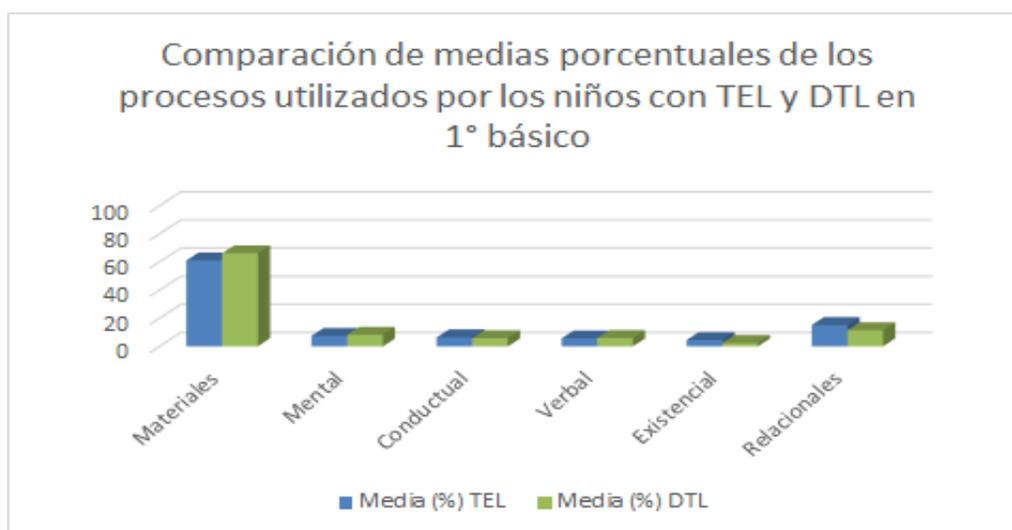
La segunda fase corresponde a la fase longitudinal. En esta se comparó los resultados dentro de los grupos, es decir, los datos de los niños con DTL a los 6 años y luego estos mismos niños a los 7 años, y los datos de los niños con TEL a los 6 años y luego a los 7 años.

VII. Resultados

Tabla I: Análisis transversal de los procesos en primero básico entre niños con TEL y DTL.

Procesos	Media (%)		SD		Valor P	Valor d
	TEL	DTL	TEL	DTL		
Materiales	61.05	66.2	10.34	9.63	0.1628	0.8615564
Mental	7.35	8.24	6.33	6.71	0.7088	-
Conductual	6.33	5.8	4.39	3.82	0.7219	-
Verbal	5.65	5.9	4.99	4.06	0.8796	-
Existencial	4.5	2.44	4.36	3.37	0.1485	0.8827677
Relacionales	15.13	11.43	6.59	5.35	0.09476	0.9756526

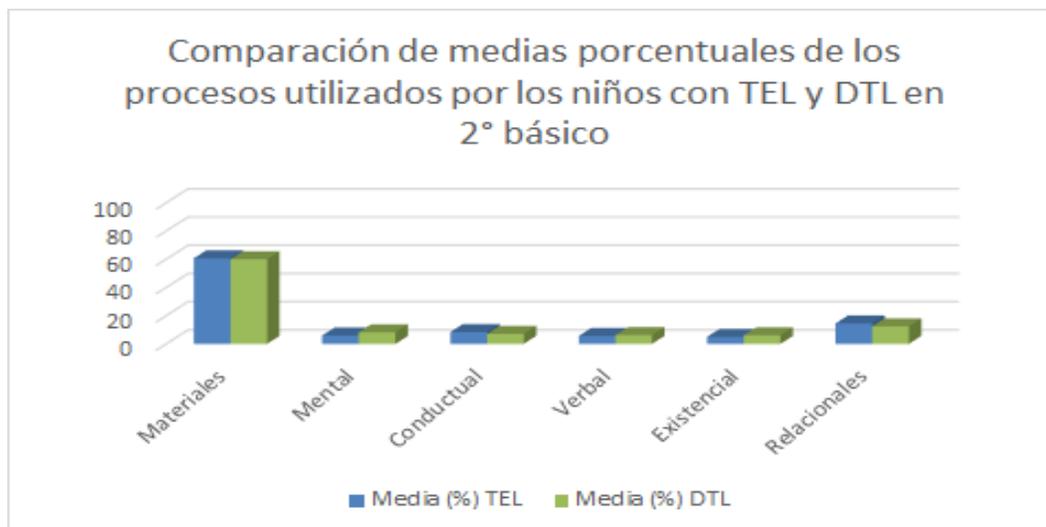
Gráfico 1



En el análisis transversal en 1° básico entre niños con TEL y DTL (Tabla I), no se encontraron diferencias significativas ($p\text{value} \leq 0,05$) al comparar el porcentaje en la frecuencia de uso de los verbos mentales entre los niños con TEL y DTL a los 6 años. Sin embargo, el tamaño del efecto fue grande ($d > 0,8$) para los procesos materiales ($d= 0.86$), siendo el grupo de niños con DTL quienes utilizan más este tipo de procesos en comparación con el otro grupo. Por otro lado, el grupo de niños con TEL utilizó un mayor número de procesos existenciales ($d= 0.88$) y relacionales ($d= 0.97$), obteniendo un tamaño del efecto grande para estos procesos.

Tabla II: Análisis transversal de los procesos en segundo básico entre niños con TEL y DTL.

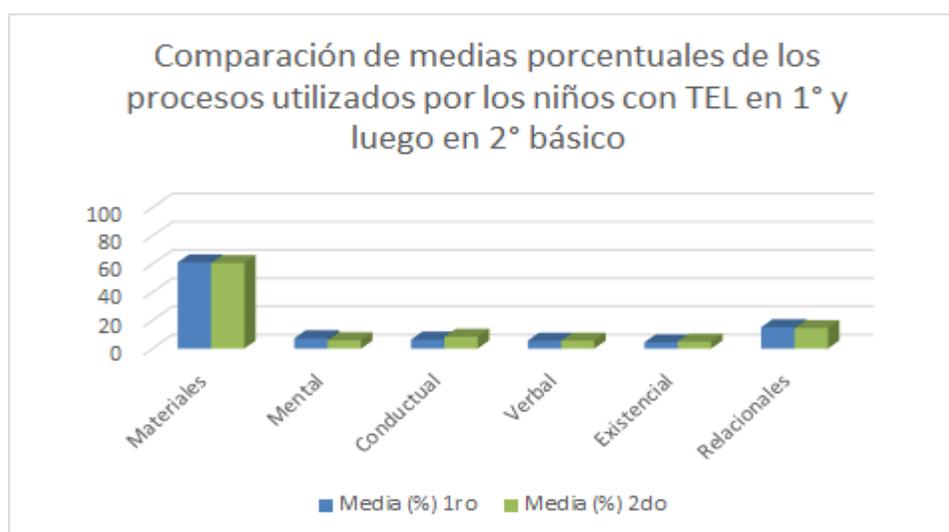
Procesos	Media (%)		SD		Valor P	Valor d
	TEL	DTL	TEL	DTL		
Materiales	60.59	59.95	6.61	6.78	0.7946	-
Mental	5.97	8.25	4.32	4.76	0.1771	0.8430625
Conductual	8.36	7.09	4.4	4.46	0.4337	-
Verbal	5.59	6.22	3.5	3.73	0.6358	-
Existencial	4.99	6.03	3.27	3.09	0.3731	-
Relacionales	14.5	12.46	5.54	6.36	0.3554	-

Gráfico 2

En segundo básico, en el análisis transversal de los niños con TEL y DTL a los 7 años (Tabla II), el tamaño del efecto resultó ser grande para los procesos mentales ($d= 0.84$), siendo el grupo de niños con DTL quienes utilizaron estos procesos en mayor cantidad que el otro grupo. No se encontraron diferencias significativas en los otros procesos

Tabla III: Análisis Longitudinal de los procesos entre niños con TEL en primero y segundo básico.

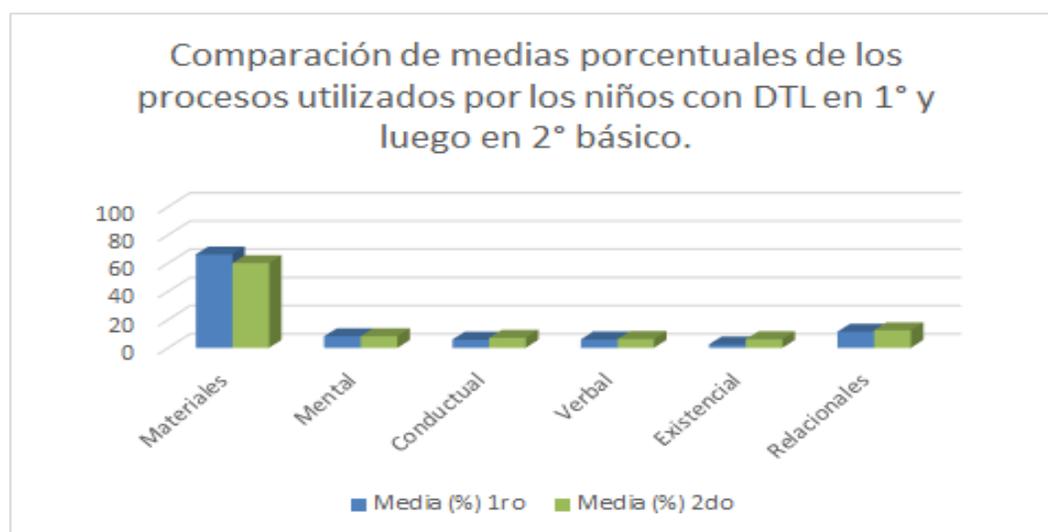
Procesos	Media (%)		SD		Valor P	Valor d
	1ro	2do	1ro	2do		
Materiales	61.05	60.59	10.34	6.61	0.8879	-
Mental	7.35	5.97	6.33	4.32	0.4605	-
Conductual	6.33	8.36	4.39	4.4	0.2033	-
Verbal	5.65	5.59	4.99	3.5	0.9724	-
Existencial	4.5	4.99	4.36	3.27	0.686	-
Relacionales	15.13	14.5	6.59	5.54	0.7265	-

Gráfico 3

Por otro lado, en el análisis longitudinal entre niños con TEL en primero y segundo básico (Tabla III) no se encontraron diferencias significativas en ningún tipo de proceso, y tampoco se observó un valor d que sugiera influencias asociadas al tamaño de la muestra.

Tabla IV: Análisis longitudinal de los procesos entre niños con DTL en primero y segundo básico.

Procesos	Media (%)		SD		Valor P	Valor d
	1ro	2do	1ro	2do		
Materiales	66.2	59.95	9.63	6.78	0.02606	0.9085609
Mental	8.24	8.25	6.71	4.76	0.9966	-
Conductual	5.8	7.09	3.82	4.46	0.3724	-
Verbal	5.9	6.22	4.06	3.73	0.8294	-
Existencial	2.44	6.03	3.37	3.09	0.03088	0.8823073
Relacionales	11.43	12.46	5.35	6.36	0.7164	-

Gráfico 4

En el análisis longitudinal entre niños con DTL en primero y segundo básico (Tabla IV) no se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de uso de verbos mentales. Se encontraron diferencias significativas en el uso de procesos materiales (p value= 0.02), existiendo mayor porcentaje de uso de estos procesos en los niños de primero básico. También hubo una diferencia significativa en el uso de procesos existenciales (p value= 0.03), los cuales aumentaron en segundo básico. En consecuencia, también hubo un tamaño del efecto grande en estos mismos tipos de procesos (d = 0.90 en procesos materiales, y d = 0.88 en procesos existenciales).

VIII. Discusión

Si bien los análisis estadísticos a partir del valor p no permiten corroborar la primera hipótesis, la cual planteaba que los niños con TEL presentan un menor uso de verbos mentales en la tarea de recuento a los 6 y luego a los 7 años en comparación a los niños con DTL, la medida tamaño del efecto fue grande en los verbos mentales en segundo básico. Esto significa que si la muestra se amplía se podrían obtener diferencias significativas, es decir, que los niños con TEL producirían significativamente menos verbos mentales que el grupo con DTL en segundo básico.

El resultado obtenido al comparar a los niños con TEL y DTL a los 6 años difiere del obtenido en la investigación de Alonso, Rojas, Silva, Soto & Ulloa (2014) quienes encontraron que los niños con TEL utilizan significativamente menos verbos mentales que los niños con DTL a los 6 años. Es probable que esta diferencia de resultados se deba al mayor tamaño de la muestra utilizada en este estudio, quienes analizaron a 80 niños en total, de los cuales 40 presentaban TEL y 40 DTL. También, difiere del obtenido por Thordardottir & Ellis (2001), quienes realizaron un estudio en el que no se encontraron diferencias significativas en la diversidad léxica a los 7 años entre niños con TEL y DTL, específicamente en el uso de verbos de alta frecuencia, entre los cuales se incluían algunos procesos mentales tales como saber, pensar, ver y gustar. Si bien en nuestra investigación no se obtuvieron diferencias significativas con el valor p , la consideración del tamaño del efecto permite suponer que al menos en relación a los verbos mentales, el uso de estos no es similar entre los niños con TEL y DTL.

La segunda hipótesis planteaba que los niños con TEL no presentan un aumento significativo en el uso de verbos mentales entre los 6 y 7 años, lo cual se rechaza a partir del análisis estadístico tanto con la prueba p como con el tamaño del efecto. Sin embargo, observando las medias, se puede mencionar que los niños con TEL presentan una disminución en el uso de procesos mentales a los 7 años, mientras que los procesos conductuales muestran un aumento. Esto podría atribuirse a que los procesos conductuales, según Eggins (2002), resultan de una clase intermedia entre los procesos materiales y los mentales, ya que se refieren a acciones que también son experimentadas por un ser consciente, y se asemejan a un subtipo de proceso mental, los procesos perceptivos. En los corpus analizados esto se observaría como una mayor frecuencia en el uso de verbos como escuchar y mirar, que corresponden a procesos conductuales en lugar de ver y oír, que corresponden a mentales del tipo perceptivo. Aun así, al no ser diferencias significativas, estos resultados no podrían generalizarse en la población.

Por otra parte, la frecuencia en el uso de verbos mentales similar observada en esta investigación, podría estar relacionada con la edad de adquisición de este tipo de verbos. Se ha establecido que a los 3 años comienza el desarrollo de los verbos mentales, edad que coincide con el desarrollo de habilidades mentalistas (Schwanenflugel, Henderson, & Fabricius 1998 en Spanoudis & Natsopoulos, 2011). Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades en los niños con TEL ha sido estudiado y se han obtenido resultados que no concuerdan entre ellos (Farrar et al., 2009). Algunos autores como Miller (2001) señalan que existe un desfase en la adquisición de las habilidades mentalistas. Sin embargo, este desfase, de acuerdo a la revisión bibliográfica de Farrant et al. (2006), no se encuentra entre los 7 y 10 años, lo que sugiere que a esa edad los niños ya no tienen dificultades en las tareas mentalistas, y por tanto permitiría explicar por qué no se encontraron diferencias entre los 6 y 7 años.

Otro aspecto relevante corresponde a que en la investigación realizada sólo se estudió la frecuencia en el uso de los verbos. Sin embargo, este uso no puede garantizar que existe un conocimiento semántico, tanto expresivo como comprensivo, del significado de los verbos y que el conocimiento de estos se encuentre al mismo nivel que el de los niños con DTL (Thordardottir & Ellis, 2001). En estudios anteriores, se ha encontrado que, a pesar de que el uso es similar, los niños con TEL cometen más errores relacionados con el significado que le dan al verbo, lo que podría ser un indicador de que el aprendizaje de estos está incompleto. (Rice et al., 1994; Oetting et al., 1995 citados en Thordardottir & Ellis, 2001).

En el análisis transversal de los niños TEL y DTL de primero básico se logra apreciar una medida de tamaño del efecto relevante en tres tipos de procesos: materiales, existenciales y relacionales. Con respecto a los primeros procesos, los niños con DTL realizan un mayor uso de éstos en comparación con niños con TEL. Thompson (1996) y Martin, Matthiessen & Painter, (1997) explican que estos procesos se caracterizan por denotar situaciones concretas, por lo que requieren un menor uso de funciones cognitivas para ser empleados. Esto es coherente con lo expuesto por Dispaldro et al. (2013), quien manifiesta que una de las hipótesis que afirman la no especificidad del TEL es que los niños con este trastorno presentan limitaciones funcionales en el procesamiento de estímulos, sean estos visuales o auditivos, presentados en forma consecutiva. Entonces, al ser estos verbos abstractos, la problemática del niño con TEL de poder comprender y expresar de forma correcta estos verbos, no sólo estaría explicada por sus características en habilidades mentalistas, sino también en el procesamiento de estímulos visuales y auditivos.

En cuanto a los procesos existenciales y relacionales, los niños con TEL de 6 años cuentan con un mayor porcentaje de uso de ambos tipos en relación al grupo control. Sin embargo, el número de verbos que pertenecen a estas categorías es menor en comparación con los que se incluyen en la categoría de verbos materiales. A modo de ejemplo, los procesos existenciales que incluyen únicamente el verbo “haber” denotan la existencia de un objeto o de una persona, y los relacionales por establecer una relación entre dos conceptos a través de verbos copulativos o semicopulativos. En cambio, los procesos materiales aportan a una mayor diversidad léxica, la cual se verá disminuida en los niños con TEL, ya que el lenguaje de estos niños se caracteriza por presentar pocos verbos, siendo éstos de poca diversidad (Conti-Ramsden & Jones, 1997).

En cuanto a los procesos relacionales, específicamente los verbos “ser” y “estar”, según López, Fernández, Gallo & Mariscal (1994), son los primeros en adquirirse durante las primeras etapas del desarrollo de la lengua española, y en los que menos se cometen errores al momento de ser utilizados, realizando sólo una sobregeneralización, lo que podría dar cuenta de que los niños con TEL se enfocan en utilizarlos en la mayoría de sus producciones. Esto último, también podría tener relación con lo descrito por Bautista & Sánchez (1995), quienes establecen que los verbos copulativos “ser” y “estar” son semánticamente nulos, por lo que podría relacionarse con un déficit semántico en los niños con TEL, ya que podrían utilizar estos procesos sin tener un conocimiento del significado de los mismos, y que estos procesos los usen en mayor frecuencia que los niños con DTL, podría significar que a los 6 años debería existir una mayor diversidad léxica y por tanto mayor conocimiento de otros verbos.

En el análisis transversal de los procesos materiales, relacionales, existenciales, conductuales y verbales de los niños de segundo básico no se encontraron diferencias significativas. Esto podría explicarse por la disminución en los procesos materiales de los niños con DTL en la transición de primero a segundo básico y al aumento en los procesos existenciales, equiparándose de esta forma al desempeño obtenido por los niños con TEL en segundo básico en estos dos tipos de procesos.

En el análisis longitudinal de los niños con DTL en primero y segundo básico se encontraron diferencias significativas en el uso de procesos materiales, siendo mayor el uso de este tipo de procesos en los niños de primero básico. Lo anterior puede deberse principalmente a la diversificación de los tipos de procesos que realizan estos niños, proceso gracias al cual comienzan a utilizar otros tipos de verbos para referirse a los acontecimientos.

IX. Conclusión

Los resultados obtenidos en la investigación demuestran que no existe una diferencia significativa en la frecuencia de uso de verbos mentales entre niños con TEL y niños con DTL. Sin embargo, y según el tamaño del efecto, probablemente, al ampliar la muestra, el resultado obtenido sería distinto, por lo que la dimensión semántica y de aspectos mentalistas, en la que se encuentran los verbos mentales, debería ser de interés para futuras investigaciones. Esto no solo por los aspectos lingüísticos, sino que también permitiría conocer más acerca de la Teoría de la Mente, que aún sigue siendo un tema controversial, ya que se desconoce si ésta precede o no al lenguaje y también, existe debate sobre su desarrollo en los niños con TEL.

Otro aspecto que se debería considerar en futuras investigaciones está en relación con la obtención de los corpus, ya que sería interesante observar si existen diferencias entre los escolares con TEL y DTL en los verbos utilizados en una tarea de discurso conversacional, ya que puede que su comportamiento lingüístico se vea modificado al utilizar otra forma de elicitar la muestra de habla. Así también, sería interesante observar si existen diferencias entre las modalidades escrita y oral.

Si bien el foco de la investigación se encontraba, inicialmente, en los verbos mentales, el análisis de los otros verbos deja en evidencia que podrían existir dificultades a nivel semántico, ya que los niños con TEL presentan una menor diversidad léxica al utilizar más procesos existenciales y relacionales, siendo estos últimos verbos sin información semántica, lo cual podría ser un indicador de que el desarrollo del nivel semántico se encuentra descendido, lo que sería importante considerar al momento de la intervención fonoaudiológica y de nuevas investigaciones.

IX. Referencias

Aguado, G. (2004). Trastorno Específico del Lenguaje: Retraso del lenguaje y disfasia. Málaga: Ediciones Aljibe.

Alonso, M., Rojas, F., Silva, C., Soto, X. & Ulloa, C. (2014). *Representación gramatical y semántica de la experiencia en el discurso narrativo en niños de 6 años con desarrollo típico del lenguaje y trastorno específico del lenguaje*. (Tesis de pregrado, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130676/Araya.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barroso, J., Brun, C., Dorado, M., García, A., Plasencia, P., & Nieta, A. (2005). *Trastornos del Lenguaje y la Memoria* (p.120). Barcelona. UOC.

Bautista, C. & Sánchez, M. (1995). La lengua y su didáctica, cuadernos de trabajo. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28, 84-114.

Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico. *Psykhé*, 11, 175-182.

Buiza-Navarrete, J., Adrián-Torres, J. & González-Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Rev de Neurología*: 44 (6): 326-333.

Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. & Yallop, C. (2002). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. (2nd ed.). Sydney, Australia: Macquarie.

Clemente, R. (2009). *Desarrollo del lenguaje*. (5ta ed.). Barcelona, España: Octaedro. pp 120-125.

Conti-Ramsden, G & Jones, M. (1997). Verb Use in Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 40 (6), 1298-1313.

Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 47 (84), pp 3-20.

Coloma, C. & De Barbieri, Z. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (4), pp. 156-163.

Coloma, C. & De Barbieri, Z. (2007). Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (2), pp. 67-73.

De Barbieri, Z. & Coloma, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 156-163.

Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano*. (1era ed.). Madrid, España: Siglo XXI de España. pp 277-278.

Dispaldro, M., Leonard, L., Corradi, N., Ruffino, M., Bronte, T. & Facoetti, A. (2013) Visual attentional engagement deficits in children with specific language impairment and their role in real-time language processing. *Cortex* 49.

Egins, E. (2002). *Introducción a la Lingüística Sistémica*. España: Universidad de la Rioja.

Farrant, B., Fletcher, J. & Maybery, M. (2006). Specific Language Impairment, Theory of Mind, and Visual Perspective Taking: Evidence for Simulation Theory and the Developmental Role of Language. *Child Development*, 77 (6), 1842-1853.

Farrar J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A. & Benigno, J. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 42, 428-441. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992409000550>

Fresneda, M. & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41 (1), 51-56.

Gaiser, M. (2008). Aplicaciones de la Gramática Funcional al español. *Anclajes*, 95-117.

García, A. & Gil, J. (2011). Una perspectiva Sistémico-Funcional del Español: Acerca de la multifuncionalidad en la cláusula castellana simple. *Revista de investigación Lingüística*, 14, 191-214.

Gutiérrez, R. (2011). Descripción sistémico-funcional y gramática multiregistro. *Estudios Filológicos*, 47, 59-82.

Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Reino Unido: Arnold.

Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D., & Lopera E. (2007). Propiedades Lingüísticas de los Trastornos Específicos del Lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39.

Johnston, J. R., Miller, J., & Tallal, P. (2001). Use of cognitive state predicates by language-impaired children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(3), 349-370.

Kobayashi, C. (2009). Relationship between language and ToM development: Evidence from neurological studies of ToM. En: Reed, M., *Children and Language Development, Impairment and Training*. (1a ed., pp. 14-18). Nueva York, EEUU.: Nova Science Publishers, Inc.

Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la Psicopatología del Desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522107>

López, P. & Mendoza, E. (2008). Categorización de verbos mentales y diseño de una prueba extensiva de verbos de actividad mental en adultos. *Publicaciones*. 38: 133-144.

López, S., Fernández, A., Gallo, P. & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua español*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Martin, J., Matthiessen, C. & Painter, C. (1997). *Working With Functional Grammar*. Londres, Inglaterra: Arnold.

Mendoza, E., Arredondo, M., Carballo, G., Cruz, A., Fresneda, M., & Muñoz, J. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Mendoza, E. & López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y del lenguaje. *Rev. de Psicol. Gral. y Aplc*, 57 (1): 49-67.

Mendoza, E. & Muñoz, J. (2005). Del trastorno específico del lenguaje al autismo. *Revista de Neurología*, 41, pp. 91-98.

Miller, C. (2001). False belief understanding in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 34: 73-86. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992400000423>

Nippold, M. A. (2006). *Language development in school-age children, adolescents, and adults*. Encyclopedia of language and linguistics (2nd ed.) Oxford, UK: Elsevier Publishing. pp. 368-372

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. (A. J. Escudero, Trad). Madrid, España: Pearson Educación. (Versión original publicada en 2001)

Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. (2da ed.) Madrid, España: Alianza.

Pavez, M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. & Coloma, C. (2009). Desarrollo fonológico en niños 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), pp. 89-109.

Pavez, M. (2002). Presentación del índice de desarrollo del lenguaje “promedio de longitud de los enunciados” (PLE).

Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). El Desarrollo Narrativo en Niños: una propuesta práctica para la evaluación en niños con trastorno del lenguaje. Barcelona: Ars Médica.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have theory of mind? *The behavioral and brain sciences*, 1, 515-526. doi: [10.1017/S0140525X00076512](https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512)

Rapin I. & Allen, D. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia.. En Plum F. Language, Communication and the Brain. (Vol. Association for research in nervous and mental disease(57-75). Nueva York: Raven Press.

Rivière, A. (1993). Intencionalidad y metarrepresentaciones: Una perspectiva evolutiva. *Intentionality and Metarrepresentation: A Developmental Perspective*, (págs. 1-5). San Sebastián .

Rondal, J. (2007). Teoría de la Mente y Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 27(2), 51-55. doi: [10.1016/S0214-4603\(07\)70073-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70073-6)

Roqueta, C. & Clemente, A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4): 677-683.

Sanz, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Rev Logop Fon Audiol*. XXII(2): 100-110

Schulz, P., Wymann, K. & Penner, Z. (2001). The early acquisition of verb meaning in german by normally developing and language impaired children. *Brain and Language*. 77: 407–418.

Spanoudis, G. & Natsopoulos, D. (2011). Memory functioning and mental verbs acquisition in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*. 32: 2916–2926

Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489. Disponible en <http://neurologia.com/pdf/web/4408/x080479.pdf>

Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. Bristol, Reino Unido: Arnold.

Thordardottir, E. & Ellis, S. (2001). High-frequency verbs and verb diversity in the spontaneous speech of school-age with Specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 221-244. doi: [10.1080/13682820010019900](https://doi.org/10.1080/13682820010019900)

Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, 20(1), 119-135. doi: 10.1002/icd.689

Van Buijsen, M., Hendriks, A., Ketelaars, M. & Verhoeven, L. (2011). Assessment of theory of mind in children with communication disorders: Role of presentation mode. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1038-1045. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422211000370>

XI. Anexos

Anexo 1: Cuentos utilizados para el recontado narrativo

La Ardillita Glotona

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

El sapito saltarín

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

El lobo friolento

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenía una estufa. Entró calladito y se las robó. Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar: “¡Socorro!, ¡Socorro!. El lobo nos robó la estufa”. El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran, y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: “¡Socorro, sálvenme, que se me quema la cola!”. Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo, y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo. Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.