

La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

The grammatical production in the narrative discourse of pupils with Specific Language Impairment (SLI)

Gemma del Valle Hernández

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
DIFICULTADES DE LENGUAJE
“ACENTEJO”
ESPAÑA
nayadelvalle@gmail.com

Víctor M. Acosta Rodríguez

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
DIFICULTADES DE LENGUAJE
“ACENTEJO”
ESPAÑA
vacosta@ull.edu.es

Gustavo M. Ramírez Santana

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
DIFICULTADES DE LENGUAJE
“ACENTEJO”
ESPAÑA
gramirez@ull.edu.es

Recibido: 19-X-2016 / Aceptado: 22-XI-2017

Resumen

La presente investigación ha tenido como objetivo determinar y comparar el rendimiento en la producción sintáctica y en la agramaticalidad entre alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y dos grupos de escolares con desarrollo típico del lenguaje. La muestra de este estudio quedó constituida por un total de 84 niños distribuidos en tres grupos. Un grupo con TEL con 34 niños, entre los 5.98 y los 11.53 años de edad; un grupo de control cronológico con 33 niños, entre los 5.73 y los 10.74 años de edad; y un grupo de control lingüístico con 17 niños, entre los 4.64 y los 5.60 años de edad. El procedimiento utilizado para la elicitación de las narraciones fue el recontado del cuento Rana, ¿dónde estás? Una vez realizada una transcripción literal y segmentados los corpus en oraciones, se procedió a determinar las que constituyen oraciones agramaticales y las que tienen presencia de errores gramaticales. Los resultados indicaron que no hubo diferencias entre los tres grupos en la producción de oraciones simples. Sin embargo, en la producción de sintaxis compleja, no se observan diferencias significativas entre los grupos TEL y control lingüístico, pero sí entre éstos dos y el grupo control cronológico. Además, en relación a la producción de oraciones agramaticales y errores gramaticales, se pone de manifiesto un comportamiento similar entre los grupos TEL y control lingüístico, y peor que los controles cronológicos. Las conclusiones señalan que el alumnado con TEL presenta un retraso muy significativo en su morfosintaxis, con serias limitaciones en las habilidades de procesamiento sintáctico.

Palabras Clave: Discurso narrativo, evaluación, procesamiento sintáctico, producción gramatical, Trastorno Específico del Lenguaje.

Abstract

The aim of this research was to determine and compare the performance in the syntactic production and the ungrammaticality among pupils with Specific Language Impairment (SLI) and two groups of pupils with typical language development. The sample was composed of a total of 84 children divided into three groups. A SLI group with 34 children, between 5.98 and 11.53 years old; a group of chronological control 33 children, between 5.73 and 10.74 years old; and a group of linguistic control with 17 children, between 4.64 and 5.60 years. The procedure used for the elicitation of stories was to retell the story Frog, where are you? After a literal transcription and segmented the corpus into sentences, we proceeded to determine those that constitute ungrammatical sentences and those that have grammatical errors. The results showed that there was no difference among the three groups in the production of simple sentences. However, in the production of complex syntax, there were no significant differences between the linguistic control and SLI, but there was a big difference between these two groups and the chronological control group. In relation to the production of ungrammatical sentences and grammatical errors, it was shown a similar behavior between SLI and linguistic control groups, although they were worse than the chronological controls. The conclusions indicate that the pupils with TEL present a very significant delay in their morphosyntax, with serious limitations in the syntactic processing abilities.

Key Words: Assessment, narrative discourse, grammatical production, syntactic processing, Specific Language Impairment.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se caracteriza por la presencia de problemas severos en la adquisición y desarrollo del lenguaje que no tienen su origen en déficits de naturaleza neurológica, sensorial, intelectual o emocional (Acosta, Ramírez & Hernández, 2016). Habitualmente suelen ser bastante comunes las alteraciones que afectan al desarrollo léxico, morfosintáctico, fonológico y discursivo. Precisando un poco más se podría señalar que entre las principales dificultades del TEL estarían, por un lado, aquellas que afectan a su desarrollo gramatical, lo que ha llevado a pensar en la existencia de un subtipo denominado TEL-Gramatical (Van der Lely & Stolwerck, 1997), y por otro, las vinculadas al discurso narrativo.

No obstante, buena parte de la investigación destinada a caracterizar mejor este trastorno ha sido realizada en lengua inglesa, no resultando muy prolífica la efectuada con muestras de escolares hispanohablantes (Coloma, 2014). Es cierto que se cuenta con algunos estudios en los que se han identificado errores en el uso de morfemas y de pronombres clíticos (Bedore & Leonard, 2001), también se han descubierto errores morfológicos tales como el empleo inapropiado del plural, de los marcadores de

género y de las inflexiones verbales (Sanz, Serrat, Andreu & Serra, 2008; Jackson-Maldonado, Bárcenas & Alarcón, 2013), errores gramaticales que se manifiestan en el uso de las preposiciones (Auza & Morgan, 2013), de los artículos (Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001) o en la omisión de argumentos (Sanz, Andreu, Badía & Sidera, 2011). Igualmente se han observado múltiples fallos en el discurso narrativo (Acosta, Moreno & Axpe, 2012; Crespo, Góngora & Figueroa, 2015), tanto en aspectos estructurales como en la sintaxis compleja y en la fluidez (Coloma, 2012; Jackson-Maldonado et al., 2013).

Atendiendo a la necesidad de recabar datos sobre este trastorno en niños hispanohablantes con TEL, se ha diseñado el presente estudio con un doble objetivo. Por un lado, determinar y comparar el rendimiento en la producción sintáctica en alumnado con TEL y de dos grupos de escolares con desarrollo típico del lenguaje, y por otro, establecer y contrastar el rendimiento en la agramaticalidad entre los tres grupos citados anteriormente.

1. Marco teórico

El estudio de la producción de narraciones se puede abordar desde diferentes planos, entre los que cabría referirse a los niveles estructural y semántico. Junto a ellos habría que añadir el interés por el análisis de la producción de oraciones complejas y de los tipos de errores gramaticales y de oraciones agramaticales (Coloma, 2012). En efecto, uno de los recursos relevantes que dotan de complejidad lingüística al discurso narrativo, es la complejidad oracional, la cual implica la capacidad de formular oraciones gramaticalmente complejas que indiquen una relación entre un evento focal y un elemento subordinado (Manhardt & Rescorla, 2002).

Al referirnos a la complejidad oracional es necesario repasar los trabajos de Hunt (1965) sobre complejidad sintáctica en producciones escritas de estudiantes estadounidenses, puesto que se han convertido en todo un referente en el campo de la sintaxis. Estos aportan mediciones cuantitativas, ampliamente utilizadas para medir el desarrollo sintáctico mediante lo que se conoce como Unidad- T, es decir, la medida que se correspondería con la unidad mínima terminal, determinada a través de una cláusula principal más las cláusulas que se incrustan o se adjuntan (Hunt, 1965).

Los vínculos entre la cláusula principal y la cláusula subordinada implicarían el establecimiento de relaciones de coherencia, estas pueden ser causales, temporales o finales (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Según estas autoras las relaciones causales se establecen entre proposiciones cuando se designan acontecimientos correspondientes a causas y efectos; las relaciones temporales se refieren a eventos sucesivos o simultáneos en el tiempo; y las finales implicarían una acción realizada con un determinado propósito. la coherencia se define como la relación lógica entre los conceptos de un relato, encontrándose en la estructura profunda del discurso. De tal manera que cada proposición del discurso deberá estar conectada con el resto por el

significado, aportándole continuidad semántica (Pérez, 1997). En consecuencia, un relato carente de coherencia no sería más que una acumulación de proposiciones que dificultarían mucho su comprensión, el acceso al significado y al sentido del mismo (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000).

También es ampliamente utilizada la Unidad C (Communication Unit) de Loban (1976) en el estudio de la sintaxis en producciones orales, como la conversación. Dicha unidad es definida como una cláusula independiente más las estructuras que la modifican, incluyendo así las predicaciones no verbales, las que son altamente productivas en contextos orales.

En niños hispanohablantes con desarrollo típico del lenguaje, Pavez, Coloma y González (2001), han podido observar que, en las narraciones, se produce un incremento significativamente mayor de la complejidad sintáctica al aumentar la edad (de 5 a 6 y 8 años). La subordinación es especialmente interesante en el desarrollo lingüístico de los niños, porque esta nos revela la capacidad de los mismos al producir unas oraciones integradas a la oración principal (Castilla-Earls & Eriks-Brophy, 2012) que lleva implícito el establecimiento de relaciones de contenido.

Además, se ha observado una conexión directa entre el discurso narrativo y la complejidad sintáctica, tanto en niños hablantes del español con un desarrollo típico del lenguaje (Gutiérrez-Clellen & Hofstetter, 1994) como en niños con TEL (Pavez et al., 2001).

1.1. Problemas en la producción gramatical en niños con TEL

Se ha puesto de manifiesto que los niños con TEL hablan con oraciones más cortas y más simples, y que su desarrollo de la complejidad sintáctica es mucho más lento que en sus compañeros con desarrollo típico. Uno de los métodos más empleados para estudiar la expresión gramatical en niños con TEL ha sido la repetición de oraciones. Mediante este procedimiento se ha comprobado, por ejemplo, sus enormes limitaciones para la producción de oraciones de relativo (Riches, Loucas, Baird, Charman & Simonov, 2010; Frizelle & Fletcher, 2014). Igualmente se ha estudiado el tipo de errores gramaticales que cometen los niños con TEL, tanto en muestras de habla espontánea como en pruebas experimentales, siendo las omisiones el principal patrón de error (Anderson, 2007). Finalmente, añadir que también se han utilizado las narraciones como contexto para determinar el análisis de la producción gramatical. Así, se ha constatado que los niños con TEL estructuran sus relatos a una edad mayor que los niños con desarrollo típico del lenguaje (Kaderavek & Sulzby, 2000; Pavez et al., 2008) y que alrededor del 68% de los niños con este trastorno, entre 4 y 5 años, presentan dificultades concretamente con las narraciones (Coloma, Pavez & Maggiolo, 2002). Con un mayor nivel de concreción se podría afirmar que suelen producir unas narraciones más sencillas que sus compañeros de la misma edad y

cuando las generan son más cortas e incompletas y dotadas de una menor complejidad que las que generan los niños con un desarrollo típico del lenguaje (Bishop & Adams, 1992; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004). Todo ello nos lleva a encontrarnos con que las narraciones de los niños con TEL suelen presentar una menor complejidad sintáctica, al mismo tiempo que son frecuentes sus errores gramaticales así como la presencia de agramaticalidad. En consecuencia, nos ha parecido oportuno plantear el presente estudio, ya que, nos permitirá profundizar en la producción gramatical del discurso narrativo de escolares hispanohablantes con TEL, cuestión que constituye el mejor predictor para diferenciar entre niños con TEL y otros con desarrollo típico del lenguaje (Mendoza, 2016).

2. Marco metodológico

Esta investigación, de tipo no experimental y de carácter transversal, pretende analizar la producción gramatical en las narraciones orales de alumnado con TEL de Educación Básica a partir del doble objetivo comentado en la Introducción. Para ello se comprueba si existen diferencias significativas, a nivel estadístico, entre alumnado con TEL y dos grupos de escolares con desarrollo típico del lenguaje en los resultados obtenidos en función de las variables siguientes: oraciones simples, unidades T, oraciones agramaticales y agramaticalidad (que incluye errores gramaticales y oraciones agramaticales), empleando una metodología que combina los estudios descriptivos y los de relación. Se comprueban los supuestos de normalidad, homogeneidad de las varianzas e independencia en los análisis de varianza (ANOVA). Todos los análisis se realizan con el Programa SPSS v21.

Se plantean las siguientes hipótesis para el presente estudio: (1) El grupo TEL tiene una producción de unidades simples superior a la del grupo de control cronológico (GC) y similar a la del grupo de control lingüístico (GL), (2) El grupo TEL tiene una producción de unidad-T inferior a la del GC y similar a la del GL, (3) El grupo TEL tiene una producción de oraciones agramaticales mayor que la del GC y similar a la del GL y (4) El grupo TEL tiene una producción de agramaticalidad mayor que la del GC y similar a la del GL.

2.1. Participantes

La muestra responde a un muestreo no probabilístico (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003). En el estudio participaron 84 niños, divididos en tres grupos, uno experimental y dos de control. Todos se encontraban escolarizados en colegios de la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España).

El grupo experimental fue seleccionado mediante muestreo de conveniencia, puesto que todo el alumnado elegido en este grupo debe tener unas condiciones concretas. Por esta razón, se llevó a cabo una criba inicial en todos los colegios de la Isla de Tenerife, en colaboración con los Equipos Directivos y los de Orientación

Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Se requirió a los EOEP la remisión de todo el alumnado con posibles características de TEL, es decir, que manifestaran problemas en la comprensión o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis y en la semántica o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje aún no resueltas. Se remitieron un total de 65 alumnos a los que se les administró un protocolo exhaustivo de evaluación del lenguaje para confirmar el diagnóstico, constituido por diversas pruebas estandarizadas. Seleccionándose de esta manera un total de 34 alumnos con un diagnóstico de TEL. Se rechazaron 31 alumnos por presentar solo un retraso simple de lenguaje, es decir, un desfase cronológico leve con problemas fonológicos pero sin alteraciones morfosintácticas y léxico-semánticas.

La selección de los niños de los grupos controles se realizó mediante un muestreo por juicio, con la finalidad de equiparar a estos en variables que pudieran influir en los resultados. Se estimó que β sería de 0,045 para detectar un tamaño del efecto pequeño, fijando α en 0,05 y dado que la muestra tendría un tamaño de 85 observaciones (García, Pascual, Frías, Van Krunkelsven & Murgui, 2008). Se escogieron 34 niños con un desarrollo típico para el grupo de control cronológico entre los compañeros de aula de los niños con TEL, con el fin de homogeneizar la muestra lo más posible. Eliminando de este modo variables como el contexto escolar, el profesorado, la metodología o el grupo de iguales. Durante el análisis exploratorio de los datos se decidió prescindir de los datos de uno de los niños de este grupo. Asimismo, se seleccionó a 17 niños con un desarrollo típico del lenguaje para el grupo de control lingüístico entre los compañeros del grupo de Educación Preescolar del colegio de los niños con TEL. Los alumnos de ambos grupos de control no tenían problemas de lenguaje y seguían una escolarización dentro de los parámetros habituales.

La muestra definitiva estuvo formada por alumnado de diferente procedencia social, tanto de colegios públicos como concertados, así como de zona rural y metropolitana. Además, se solicitó a los tutores legales que aprobaran la participación del menor en el estudio mediante la firma del correspondiente consentimiento informado.

Finalmente la muestra de este estudio quedó constituida por un total de 84 niños distribuidos de la siguiente manera:

- El grupo con Trastorno Específico del Lenguaje (GT): El grupo de niños con TEL contó con 34 niños, entre los 5.98 y los 11.53 años de edad.
- El grupo de control cronológico (GC): quedó formado por 33 niños, entre los 5.73 y los 10.74 años de edad.
- El grupo de control lingüístico (GL): quedó formado por 17 niños, entre los 4.64 y los 5.60 años de edad.

La muestra ligeramente inferior a la prevista apenas reducía la potencia fijada *a priori* ($1-\beta = 0,9497$). Se comprobó la normalidad de la edad mediante la prueba de Kolgomorov Smirnov ($\alpha = 0.89$; $p = .292$). Para comparar a los grupos en dicha variable se realizó un contraste de hipótesis. Como paso previo se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($F(2;81) = 12.56$; $p = .001$). Al presentar heterogeneidad de varianzas se utilizó la prueba robusta de Welch para la F global, resultando significativa ($F(2; 51.31) = 122.78$; $p = .001$; $\eta^2 = .48$). Para buscar las diferencias entre los grupos se realizaron contrastes ortogonales. Se encontraron diferencias significativas entre el grupo de control lingüístico con los otros dos grupos ($F(1;81) = 72.73$; $p = .001$; $\eta^2 = .47$ con el grupo TEL y $F(1;81) = 48.88$; $p = .001$; $\eta^2 = .38$ con el grupo de control cronológico), no encontrándose entre el grupo TEL y el grupo de control cronológico ($F(1;81) = 3.33$; $p = .072$; $\eta^2 = .04$).

2.2. Instrumentos para la selección de los participantes

Todos los niños de la muestra fueron evaluados de forma individual y en las mismas condiciones. Las personas encargadas de esta tarea eran fonoaudiólogas con una amplia experiencia profesional. Se procedió a recoger a los niños en su aula ordinaria, habiendo sido previamente presentados por su maestro tutor. Previo a la valoración lingüística se generaba interacción entre la fonoaudióloga y el niño en la que se favorecía un clima acogedor (*rapport*).

Para la inclusión de los niños en el grupo TEL se exigió que el perfil diagnóstico cumpliera los criterios de Leonard (2014). También se contemplaron aspectos de exclusión entre los que se valoró que la historia escolar de estos niños no tuviera problemas relevantes, especialmente en su audición y en su motricidad orofacial.

Posteriormente se utilizaron tres tests estandarizados para evaluar la dimensión lingüística y una prueba para determinar el CI no verbal.

En primer lugar, se recurrió al test más usado internacionalmente para el estudio de este trastorno, el *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF-3) edición española (Semel, Wiig & Secord, 2003). Se trata de un test de evaluación del lenguaje con baremos para hablantes españoles de los Estados Unidos de América, con un alfa de Cronbach entre .74 y .91. Evalúa los procesos de comprensión y expresión lingüísticas con carácter general mediante tareas de estructuración y formulación de las oraciones, conceptos y direcciones, estructura y clases de palabras, y recordar oraciones. Los resultados en esta prueba se estipularon en -1.25 puntuaciones medias por debajo de en su capacidad lingüística, tal y como exigen autores tan relevantes como Leonard (2014). Además, en un estudio anterior (Acosta, Ramírez & Hernández, 2013), se pudo comprobar mediante un análisis discriminante que dicha

prueba era la que permitía identificar y clasificar mejor al alumnado con características de TEL.

Con todo, y dado que algunos investigadores señalan la necesidad de utilizar 2 o más medidas de lenguaje, se aplicó el Peabody (Dunn, Dunn & Arribas, 2006) y las dos subpruebas del ITPA (Kirk, McCarthy & Kirk, 2005).

La primera prueba mide el vocabulario, debiendo elegir el niño entre 4 ilustraciones la que se corresponda con la palabra emitida por el evaluador. El vocabulario empleado consta de nombre de objetos, situaciones, profesiones y animales, de acciones y atributos. Es aplicable entre los 2.6 y los 10.6 años de edad, con una fiabilidad de $\alpha = .93$.

Respecto a la segunda prueba, pretendíamos determinar procesos psicolingüísticos semánticos y léxicos a través del input auditivo y visual. Mediante la Asociación Auditiva pudimos medir la habilidad para comprender y manejar símbolos lingüísticos de manera significativa a través de una serie de analogías verbales de dificultad creciente. Por su parte, con la Asociación Visual evaluamos la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente que guardan una relación taxonómica o temática.

Por otro lado, se comprobó que los niños con indicios de TEL tuvieran un CI no verbal igual o superior a la puntuación de 85, a través del Test de Inteligencia K-BIT (Kaufman & Kaufman, 2000); se utilizó esta prueba porque emplea la modalidad no verbal ($\alpha = .98$). Además, se comprobó la normalidad del CI mediante la prueba de Kolgomorov Smirnov ($\chi = 0.10$; $p = .174$). Para comparar si los grupos eran iguales en dicha variable se realizó un contraste de hipótesis. Como paso previo se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($F(2;81) = 2.76$; $p = .181$). La F global, resultó no significativa ($F(2; 81) = 0.15$; $p = .699$; $\eta p^2 = .04$).

Para la adecuación al estudio de los niños del grupo de control lingüístico hubo que igualar su rendimiento con el de los niños del grupo TEL, en una de las medidas frecuentemente utilizadas para ello. A partir del análisis de la producción narrativa del cuento Un niño, un perro, una rana y un amigo (Mayer, 2008) se incorporó como medida de emparejamiento el PLE.

Los estadísticos descriptivos de los tres grupos en las pruebas descritas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos en las pruebas de evaluación diagnóstica.

Pruebas	GT		GC		GL	
	M	DT	M	DT	M	DT
CELF-3	78.32	12.15	121.69	11.91	121.53	8.80
Peabody	67.41	26.35	101.05	26.81	71.00	29.09
ITPA Auditivo	14.44	6.93	26.19	7.57	19.63	6.18
ITPA Visual	18.62	8.80	23.57	7.81	20.22	8.50
PLE	7.33	1.89	8.04	2.17	6.23	1.05

Notas: GT: grupo TEL; GC: grupo de control cronológico; GL: grupo de control lingüístico; PLE: promedio de longitud del enunciado. *M* = Media; *DT* = Desviación típica.

2.3. Procedimientos para la evaluación y el análisis narrativo

Se han llevado a cabo tres tareas fundamentales: la obtención de los corpus orales, el diseño del protocolo para el análisis narrativo y el consiguiente estudio de los corpus.

En primer lugar, la forma de elicitación para obtener los corpus de lenguaje que hemos utilizado ha sido el recontado. Para ello hemos empleado el cuento *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 2009) usado con gran frecuencia en este tipo de estudios (Strömqvist & Verhoeven, 2004). Se trata de un cuento álbum donde la imagen hará la función de la palabra. Cuenta con 24 escenas, en el que se narran pictóricamente las peripecias vividas por un niño llamado Lucas y su perro, durante la búsqueda de una rana que tiene como mascota. Ésta se escapa y los episodios se suceden en torno a su búsqueda. En el cuento se evidencian claramente las categorías estructurales de presentación, episodio y final. El contenido de la historia entraña acontecimientos donde los personajes se enfrentan a diferentes obstáculos que resuelven al final de la historia. Abundan las escenas temporal y causalmente vinculadas, así como situaciones narrativas con obstáculos que son solventados por los protagonistas. Además, el lector se puede sentir identificado con el protagonista, porque sus características se asemejan a las de la edad infantil.

Es un cuento ampliamente utilizado en la investigación del desarrollo narrativo oral (Bamberg, 1986; Manhardt & Rescorla, 2002; Cardona & Civit, 2008; Petersen, Gillam & Gillam, 2008) tanto en niños con desarrollo típico del lenguaje como en poblaciones con un desarrollo atípico.

El proceso que hemos llevado a cabo, da comienzo entregando al niño el cuento para que se familiarice con el material y extraiga conjeturas. A continuación, el evaluador le relata el cuento y finalmente se le pide al niño que lo recuente apoyándose de la secuencia de imágenes del libro (Bustos & Crespo, 2014).

Las instrucciones dadas por los evaluadores fueron las siguientes (Berman & Slobin, 1994): ‘He aquí un libro. Este libro cuenta la historia de un niño [señalar la imagen en la portada], un perro [señalar] y una rana [señalar]. En primer lugar quiero que tú mires todas las láminas’. A partir de aquí, la evaluadora lee el cuento y posteriormente le pide al niño que lo recuente ayudándose de las láminas.

Las transcripciones se llevaron a cabo de forma inmediata tras el desarrollo de la tarea, como lo recomiendan Calsamiglia y Tusón (2002) y para procurar una mayor fiabilidad, cada corpus fue transcrito por dos de las evaluadoras.

Decidimos finalmente mantener el libro como apoyo visual en el momento del recontado. Pues como se analizó a lo largo del marco teórico, los niños con TEL presentan dificultades en las tareas narrativas. Y el recontado le supone establecer relaciones verbales atendiendo a los personajes y también a la secuencia de los acontecimientos prefijada por el relato. Además, el mantenimiento de la ilustración nos permite también reducir al mínimo las demandas de memoria de trabajo y maximizar la oportunidad de centrarse en la representación inequívoca de los personajes y de los eventos (Acosta et al., 2013).

En segundo lugar, se elaboró un protocolo para la evaluación del discurso narrativo de naturaleza cualitativa no estandarizado (Acosta, Del Valle & Ramírez, 2016). Posteriormente, se segmentaron los corpus en unidades de análisis; estructuras oracionales simples y unidades-T. Las estructuras oracionales simples son secuencias que poseen un predicado verbal (una sola cláusula si se diera) o nominal y que resultan sintácticamente independientes. Las oraciones complejas por su parte, son unidades policlauales debido a la presencia de más de una cláusula. Nosotros utilizaremos la unidad-T de Hunt (1965) para determinar la subordinación.

La segmentación no se estableció mediante las pausas en las producciones, sino atendiendo a reglas gramaticales. De esta forma nos encontramos ante dos alternativas, la unidad-T (Hunt, 1965) y la unidad-C (Loban, 1976), decantándonos en último término por la unidad-T, porque la naturaleza de nuestro método de elicitación no genera ni declaraciones ni respuestas a preguntas.

Para establecer complejidad los niños producen, tanto subordinaciones, como coordinaciones. La primera nos interesa especialmente porque revela la capacidad de estos para integrar oraciones dentro de las oraciones principales (Castilla-Earls & Ericks-Brophy, 2012); y la unidad-T la conforma una cláusula principal o independiente y todas sus cláusulas subordinadas y modificadores.

La oración principal debe tener al menos un sujeto y un verbo conjugado, pero en el caso del español, las oraciones sin sujeto se pueden considerar como unidades-T cuando el sujeto se marca en la morfología del verbo (Gutiérrez-Clellen & Hofstetter, 1994), por ejemplo: la llamaron fuerte. Y entenderemos por modificadores, a los adjuntos que introducen una variedad de nociones, como las de modo, de tiempo, de causa o de finalidad.

La Unidad-T, como se ha expuesto con anterioridad, ha sido la medida escogida para determinar la complejidad sintáctica, de forma que, todas las cláusulas

coordinadas mediante una conjunción se segmentaron y codificaron como dos unidades separadas (Hunt, 1965; Jackson-Maldonado et al., 2013). Únicamente se analizaron las proposiciones incluidas mediante subordinación para determinar la complejidad de los corpus de los niños.

Los tipos de oraciones subordinadas que se midieron son: oraciones sustantivas, relativas y adverbiales (Serra et al., 2000). Las oraciones ‘sustantivas’ funcionan como un elemento de la oración principal y pueden encontrarse en las posiciones de objeto, sujeto o complemento. Las oraciones ‘relativas’ (también denominadas adjetivas) funcionan como adjetivo que modifican a un antecedente (nombre o pronombre, generalmente) presente en la cláusula principal. Y las oraciones ‘adverbiales’ modifican la oración desempeñando la función de adverbio (se analizaron los modificadores anteriormente mencionados).

Las estructuras perifrásticas serán calificadas como una sola unidad, compuesta por el auxiliar y al verbo principal en forma infinitivo, gerundio o participio. Por tanto, no se separan en dos cláusulas independientes y no supondrá subordinación (Jackson-Maldonado et al., 2013).

Tampoco las oraciones que contengan más de una cláusula debido a la presencia de reparaciones, revisiones o repeticiones (Acosta et al., 2016), serán entendidas como complejidad y se las omitirá del cómputo de Unidades-T y pasarán a ser consideradas como estructuras simples (Gutiérrez-Clellen & Hofstetter, 1994). Del mismo modo, cuando haya presencia de más de una cláusula emitida con intención enfática no supondrá subordinación.

Por otro lado, se sacaron del cómputo de cláusulas y solo se les concedió un valor pragmático a expresiones coloquiales como: ‘mira’, ‘vale’, ‘a ver’, ‘colorín colorado’, ‘se acabó’.

Una vez segmentados los corpus en oraciones, se procedió a determinar las que constituyen oraciones agramaticales y las que tienen presencia de desviaciones de gramaticalidad (Norbury & Bishop, 2003), que designaremos en adelante como oraciones con errores gramaticales.

La oración agramatical, la conforman producciones imprecisas, ambiguas, incoherentes, con varios errores gramaticales que, en definitiva, nos impiden acceder a su significado; identificar quiénes realizan las acciones o cuáles son las consecuencias. Y las oraciones con errores gramaticales, serán las que presenten elementos que violan las estructuras morfológicas y/o sintácticas, excluyendo los errores de naturaleza fonética. Estos pueden clasificarse, por lo general, como errores de omisión, de sustitución o de adición (Castilla-Earls & Eriks-Brophy, 2012), que a su vez, y partiendo de las propuestas de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007) y especialmente Serra y Bosch (1993) desglosamos en dos categorías principales: errores

morfológicos y errores sintácticos. A continuación se muestran en la Tabla 2 dichas categorías de errores.

Tabla 2. Errores gramaticales.

Errores Morfológicos		- Concordancia determinante-sintagma nominal: p.e. <u>La (el)</u> perro salió corriendo. - Concordancia sujeto-verbo: Lucas y el perro salió corriendo.
Errores Sintácticos	Omisiones	- <i>Omisión Forma verbal</i> : p.e. La rana Ø (fue) al bosque - <i>Omisión del auxiliar</i> (en las perífrasis aspectuales durativas): p.e. El perro Ø (estaba) ladrando a un panal de abejas. - <i>Omisión determinante</i> : p.e. Lucas y Ø (el) perro están durmiendo. - <i>Omisión pronombre clítico</i> : p.e. Lucas miró en el agujero. Salió un topo y Ø (lo) mordió. - <i>Omisión Adverbio</i> : p.e. El niño miró Ø (detrás) el tronco. - Omisión palabra función: - <i>Omisión palabra función conjunción</i> : p.e. El niño se agarró de las ramas Ø (pero) no eran ramas. - - <i>Omisión palabra función preposición</i> : p.e. Ellos la buscaron Ø (en) el tronco.
	Sustituciones	- <i>Sustitución Forma nominal</i> : p.e. <u>Lucas</u> se durmió con el perro. Por la mañana <u>Juan</u> no la vio. - <i>Sustitución Adverbio</i> : p.e. Lucas miró en el agujero <u>después</u> (mientras) el perro estaba ladrando. - Sustitución palabra función: - <i>Sustitución palabra función conjunción</i> : p.e. El niño se agarró de las ramas <u>y</u> (pero) no eran ramas. - <i>Sustitución palabra función preposición</i> : p.e. Ellos la buscaron <u>por detrás</u> del tronco.
	Adiciones	- <i>Adición pronombre</i> (con presencia de referente, duplicación): p.e. <u>El niño</u> la encontró <u>él</u> . - <i>Adición Adverbio</i> : p.e. <u>Cuando</u> el perro se cayó y Lucas se enfadó.

3. Resultados

Los estadísticos descriptivos de la expresión gramatical se pueden ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los grupos en la Expresión gramatical.

Pruebas	GT		GC		GL	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Unidades simples	19.2	7.5	19.7	7.3	23.1	4.5
Unidad-T	3.3	3.0	5.5	2.6	3.2	2.0
Agramaticalidad	7.5	6.5	2.8	1.9	4.8	3.4
Oraciones agramaticales	2.4	3.5	.2	.6	2.1	2.2

Notas: GT: grupo TEL (n = 34); GC: grupo de control cronológico (n = 34); GL: grupo de control lingüístico (n = 17); M = Media; DT = Desviación típica. Agramaticalidad: suma de errores gramaticales y oraciones agramaticales.

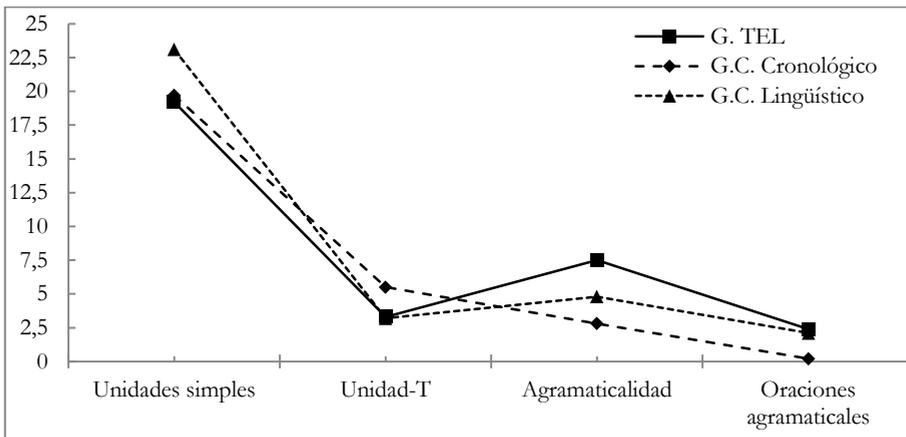
En primer lugar observamos que no muestra diferencias significativas la producción de Unidades simples ($F(2; 82) = 1.89; p = .158; \eta^2 = .05; P = .38$) a diferencia de la producción de Unidad-T ($F(2; 82) = 6.95; p = .002; \eta^2 = .15; P = .92$), debiéndose exclusivamente a un mejor resultado del GC sobre los otros dos grupos (ver Tabla 4). Estas diferencias se muestran gráficamente en la Figura 1.

Tabla 4. Contrastes ortogonales para cada prueba de Expresión gramatical.

Pruebas	GT vs GC				GT vs GL				GC vs GL			
	F	p	ηp^2	P	F	P	ηp^2	P	F	p	ηp^2	P
Unidad-T	11.13	.001	.12	.91	.47	.496	.01	.10	10.51	.002	.11	.89
Agramaticalidad	19.60	.001	.19	.99	6.80	.011	.08	.73	5.29	.024	.06	.62
Oraciones agramaticales	13.0	.001	.14	.95	1.35	.249	.01	.21	8.96	.004	.10	.84

Notas: GT: grupo TEL (n = 34); GC: grupo de control cronológico (n = 34); GL: grupo de control lingüístico (n = 17); M = Media; DT = Desviación típica. Agramaticalidad: suma de errores gramaticales y oraciones agramaticales.

Por otro lado, observamos que la Agramaticalidad ($F(2; 82) = 9.70; p < .001; \eta p^2 = .19; P = .98$) ($F(2; 82) = 7.19; p = .001; \eta p^2 = .15; P = .93$), mostró diferencias significativas entre los tres grupos, presentado el GC el mejor resultado y el GT el peor (ver Tabla 4). Estas diferencias se muestran gráficamente en la Figura 1.

**Figura 1. Contrastes ortogonales para cada prueba de la Expresión gramatical.**

Por su parte, la producción de Oraciones Agramaticales ($F(2; 82) = 7.19; p = .001; \eta p^2 = .15; P = .93$), mostró diferencias significativas, debiéndose exclusivamente a un mejor resultado del GC sobre los otros dos grupos (ver Tabla 4). Estas diferencias se muestran gráficamente en la Figura 1.

4. Discusión

Aunque el alumnado con TEL presenta alteraciones en la mayor parte de los componentes del lenguaje, nadie pone en duda que la morfosintaxis constituye su marcador clínico más evidente (Leonard, 2014). Concretamente, tal y como ya se puso de manifiesto en la introducción de este trabajo, en el caso del español se ha observado cierta vulnerabilidad con las marcas nominales (destacando que es una lengua con una morfología muy rica, donde podemos encontrar terminaciones para la primera, segunda y tercera persona, tanto del plural como del singular, para el tiempo, el modo o el aspecto) así como déficits en los artículos y los clíticos (donde se dan claras diferencias en el género y número) (Bedore & Leonard, 2001; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001; Sanz, 2002).

Los resultados obtenidos en el presente estudio son importantes porque nos ayudan a una mayor caracterización del alumnado con TEL. Así, se aprecia una producción de sintaxis compleja en los niños con TEL inferior a la observada en el grupo de control cronológico. Además, el grupo TEL genera una producción de desviaciones de la agramaticalidad superior al esperado para su edad.

En efecto, si bien los tres grupos obtienen resultados parecidos en las unidades simples y por tanto no confirmándose la primera de nuestras hipótesis, no ocurre lo mismo en el uso de sintaxis más compleja, es decir, en la producción de Unidades-T, ya que no se logran diferencias significativas entre los grupos TEL y control lingüístico, pero sí entre éstos dos y el grupo de control cronológico, ratificándose la hipótesis 2. Los resultados alcanzados, en relación con las oraciones simples, son similares a los obtenidos en una investigación previa de Coloma (2012), aunque en la nuestra es el grupo de control lingüístico el que obtiene una media más alta que los otros dos grupos. Hay que tener presente que desde un punto de vista evolutivo las oraciones simples aparecen antes de los 4 años de edad (López-Ornat, Fernández, Gallo & Mariscal, 1994), y que entre los 5 y 6 años la mayoría de las oraciones presentes en las narraciones de niños con desarrollo típico son simples, pero bien organizadas (Codesido, Coloma, Garayzabal, Marrero, Mendoza & Pavez, 2012). De todo ello se desprende que se trata de una modalidad oracional perfectamente manejable entre al alumnado con TEL.

Sin embargo, los resultados relacionados con la complejidad morfosintáctica resultaron más interesantes. Es especialmente atractivo analizar la subordinación en el desarrollo lingüístico de los niños, ya que nos revela la capacidad de los mismos para producir unas oraciones integradas a la oración principal (Castilla-Earls & Eriks-Brophy, 2012) y además ayudan a dotar de coherencia al discurso (Pavez et al., 2008). En la investigación de Coloma (2012), también con tres grupos de niños, pero con edades muy inferiores a las de nuestro estudio, no se obtuvieron diferencias significativas entre ellos en el número de oraciones complejas, resultado que podría explicarse por la edad de sus participantes (entre 4 y 7 años). Pero en nuestro estudio parece confirmarse un obvio distanciamiento en la producción de estructuras complejas entre el grupo TEL y el grupo de control cronológico, comportándose el primero de manera similar al grupo de control lingüístico. Este dato podría hacer pensar en una doble alternativa para el alumnado con TEL, en relación con el desarrollo de la morfosintaxis compleja. Por un lado, la aparición de un modelo deficitario con un crecimiento lento durante la escolaridad. Por otro, la presencia de un modelo de retraso acumulativo, en el que se acentuará la diferencia con sus compañeros con desarrollo típico (Manhardt & Rescorla, 2002)

Finalmente, en relación a la producción de oraciones agramaticales y agramaticalidad, se pone de manifiesto un comportamiento similar entre los grupos

con TEL y de control lingüístico, y peor que el grupo de control cronológico, cumpliéndose las hipótesis 3 y 4. Autoras como Jackson-Maldonado et al. (2013) y Coloma (2012) han subrayado que los niños con TEL usan un mayor número de oraciones agramaticales cuando se les compara con sus iguales con desarrollo típico, y sugieren que esta medida pudiera ser determinante en la identificación de los niños con TEL, tal y como ya habían señalado Simón-Cerejido y Gutiérrez-Clellen (2007) y Acosta, Moreno y Axpe (2014). De lo anterior, se desprende que la presencia de oraciones agramaticales supone una limitación importante en todo el proceso de alfabetización del alumnado con TEL, especialmente para el aprendizaje de la lectura. En cuanto a la segunda de las hipótesis señaladas anteriormente, que incluye la agramaticalidad total (oraciones agramaticales y errores gramaticales), se muestra que el grupo con TEL tiene un rendimiento menor a los otros dos grupos, lo que parece indicar que no solo se da en ellos un desarrollo evolutivo inferior al esperado para su edad, sino que la producción de errores responde a un rasgo característico de este trastorno. Ha sido muy habitual encontrar frecuentes errores gramaticales en las narraciones del alumnado con TEL (Thordardottir, 2008; Colozzo, Gillam, Wood, Schnell & Johnston, 2011), comúnmente explicados por sus limitaciones en habilidades de procesamiento y por una cierta ceguera para los rasgos sintácticos (Leonard, Ellis-Weismer, Miller, Francis, Tombling & Kail, 2007). Sin embargo, estudios como el de Contreras y Soriano (2004) no evidenciaron problemas morfológicos en los niños con TEL.

CONCLUSIONES

La producción gramatical de los escolares con TEL en su discurso narrativo se caracteriza por una mayor presencia de oraciones simples con rendimientos similares a los obtenidos por ambos grupos de control, tanto lingüístico como cronológico. Estas estructuras suelen aparecer a los 3 años y medio, en niños con desarrollo típico, lográndose un buen uso alrededor de los 6 años. Sin embargo, la producción de sintaxis más compleja iguala a los niños con TEL y a los controles lingüísticos, puesto que generan un número similar de unidades-T, siendo a su vez, una productividad inferior a la del grupo de control cronológico. Por tanto, se podría concluir que el alumnado con TEL manifiesta un retraso muy significativo en su morfosintaxis, puesto que sigue produciendo, a lo largo de la Educación Básica (entre los 6 y los 12 años), una gran cantidad de oraciones simples, mientras que la producción de oraciones complejas es más limitada.

Además, en los corpus de los niños con TEL resulta destacable una gran presencia tanto de errores gramaticales como de oraciones agramaticales. Este hecho pone en evidencia sus enormes limitaciones en las habilidades de procesamiento sintáctico, dificultando la producción de un discurso coherente por parte del niño e incluso pudiendo llegar a ser incomprensible para el oyente.

En consecuencia, los datos anteriores ponen de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar programas de intervención desde edades tempranas dirigidos a estimular el desarrollo gramatical de los escolares con TEL. Ello sería posible a partir de una intervención contextualizada en la narración y recurriendo a las denominadas técnicas de intervención implícitas como, por ejemplo, el modelado con producción evocada y la reformulación conversacional (recast), procedimientos que ya han demostrado su efectividad en la consecución de objetivos gramaticales (Mendoza, 2016). En otras palabras la actividad de contexto narrativo permitirá la consecución de objetivos transversales de producción morfosintáctica.

Por último, en futuros trabajos se hace necesario profundizar en los análisis morfosintácticos descomponiendo los resultados en categorías mucho más precisas para obtener unos datos descriptivos de mayor riqueza. Ello permitiría ofrecer un perfil mucho más rico de los niños con TEL, especialmente en lo relacionado con la presencia de errores gramaticales como, por ejemplo, la omisión de pronombres clíticos y de artículos definidos o los errores de concordancia de número entre adjetivo y sustantivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Del Valle, N. & Ramírez, G. (2016). Uso de las narraciones para la evaluación y la intervención en el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En M. Martín & R. López (Coords.), *Claves de la Logopedia en el siglo XXI* (pp. 337-354). Madrid: UNED.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 35, 201-213. Doi: 10.1174/021037012800218032.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 29, 119-129.
- Acosta, V., Ramírez, G. & Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 157-164. Doi: 10.1016/j.rlf.2013.07.006.
- Acosta, V., Ramírez, G. & Hernández, S. (2016). Intervention in fluency problems in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 1-15. Doi: 10.1080/02103702.2016.1189118.

- Anderson, R. (2007). Exploring the grammar of Spanish-speaking children with specific language impairment. En J. Centeno, R. Anderson & L. Obler (Eds.), *Communication disorders in Spanish speakers* (pp. 113-126). Londres: Multilingual Matters.
- Auza, A. & Morgan, G. (2013). The use of prepositions in storytelling: Comparison between Spanish-speaking children with and without language impairment. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 35-49. Doi: 10.1174/021037013804826573.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-924. Doi: 10.1044/1092-4388(2001/072).
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D. & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 119-129.
- Bustos, A. & Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: Dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126.
- Cardona, M. C. & Civit, A. (2008). Valoración dinámica de la habilidad narrativa: Aplicación de un caso de trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 245-260. Doi: 10.1016/S0214-4603(08)70131-1.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castilla-Earls, A. & Eriks-Brophy, A. (2012). Medidas de evaluación del lenguaje espontáneo en niños hispanohablantes en edad preescolar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 37(3), 7-19. Doi: 10.1016/j.rlfa.2012.04.001.
- Codesido, A., Coloma, C., Garayzabal, E., Marrero, V., Mendoza, E. & Pavez, M. (2012). Spanish acquisition and development of PERLS. En M. Ball, D. Crystal & P. Fletcher (Eds.), *Assessing grammar. The languages of LARSP* (pp. 245-281). Bristol: Multilingual Matters.
- Coloma, C. (2012). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada, España.

- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 47(84), 3-20. Doi: 10.4067/S0718-0934201400010000.
- Coloma, C., Pavez, M. & Maggiolo, M. (2002). Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3(1), 75-90.
- Colozzo, P., Gillam, R., Wood, M., Schnell, R. & Johnston, R. (2011). *Journal Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1609-1627. Doi: 10.1044/1092-4388(2011/10-0247).
- Contreras, M. & Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(3), 119-125.
- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122. Doi: 10.1016/j.rlfa.2014.12.003.
- Dunn, L., Dunn, L. & Arribas, D. (2006). *PPVT-III, Test Peabody de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Frizelle, P. & Fletcher, P. (2014). Relative clause construction in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 255-264. Doi: 10.1111/1460-6984.12070.
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunkelsven, D. & Murgu, S. (2008). Diseño y análisis de la potencia: N y los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20(4), 933-938.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-54.
- Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Research Report. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas, R. & Alarcón, L. (2013). Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico de lenguaje. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo infantil* (pp. 691-728). México D.F.: El Colegio de México.

- Kaderavek, J. N. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (2000). *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA Ediciones.
- Kirk, S., McCarthy, J. & Kirk, W. (2005). *ITPA, Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Leonard, L., Ellis Weismer, S., Miller, C., Francis, D., Tombling, J. & Kail, R. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 50, 408-428. Doi: 10.1044/1092-4388(2007/029).
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Research Report No. 18. Champaign: National Council of Teachers of English.
- López-Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Manhardt, J. & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23, 1-21.
- Mayer, M. (2008). *Un niño, un perro, una rana y un amigo*. Madrid: Los cuatro azules.
- Mayer, M. (2009). *¿Rana, dónde estás?* Madrid: Los cuatro azules.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje. Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.
- Norbury, C. & Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. International. *Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- Pavez, M., Coloma, C. & González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21(3), 124-130.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.

- Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(2), 103-111.
- Petersen, D., Gillam, S. & Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Restrepo, M. & Gutiérrez-Clellen, V. (2001). Article use in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28, 433-452.
- Riches, N., Loucas, T., Baird, G., Charman, T. & Simonov, E. (2010). Sentence repetition in adolescents with specific language impairment and autism: An investigation of complex syntax. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 47-60.
- Sanz, M. (2002). Los verbos en niños con Trastorno del Lenguaje. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 22(2), 100-110.
- Sanz, M., Serrat, M., Andreu, Ll. & Serra, M. (2008). Verb morphology in Catalan and Spanish in children with Specific Language Impairment: A developmental study. *Clinical Linguistic & Phonetics*, 22, 459-474. Doi:10.1080/02699200801892959.
- Sanz, M., Andreu, Ll., Badía, I. & Sidera, F. (2011). Argument omissions in preschool Catalan and Spanish-speaking children with SLI. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 49-66. Doi: 10.1174/02103701179439008.
- Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (2003). *CELF-3 clinical evaluation of language fundamentals-3*. San Antonio: Pearson.
- Serra, M. & Bosch, L. (1993). Análisis de los errores de producción en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 13(1), 2-13.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Simón-Cereijido, G. & Gutiérrez-Clellen, V. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 28, 317-339.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. (2004). *Relating events in narrative*. Nueva York: Psychology Press.

- Thordardottir, E. (2008). Language specific effects of task demands on the manifestation of specific language impairment: A comparison of English and Icelandic. *Journal of Speech and Hearing Research*, 51, 922-937. Doi: 10.1044/1092-4388(2008/068).
- Van der Lely, H. & Stolwerck, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62, 245-290. Doi:10.1016/S0010-0277(96)00783-4.