

# Perfil sintáctico de niños con y sin Trastornos del Desarrollo del Lenguaje: Un análisis descriptivo

## *Syntactic profile of children with and without Developmental Language Disorder: A descriptive analysis*

**Nina Crespo Allende**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
 CHILE  
 nina.crespo@pucv.cl

**Pedro Alfaro-Faccio**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
 CHILE  
 pedro.alfaro@pucv.cl

**Begoña Góngora-Costa**

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
 CHILE  
 begona.gongora@uv.cl

**Carola Alvarado**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
 CHILE  
 carola.alvarado@pucv.cl

**Daphne Marfull-Villanueva**

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
 CHILE  
 daphne.marfull@uv.cl

**Recibido:** 28-III-2019 / **Aceptado:** 16-X-2019

**DOI:** 10.4067/S0718-09342020000300619

## Resumen

Los estudios de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL, antes conocido como Trastorno Específico de Lenguaje TEL) han permitido identificar desviaciones del lenguaje que se manifiestan de manera característica en distintas lenguas. En este marco, el objetivo de este estudio es describir las anomalías gramaticales en un corpus de textos orales producidos por niños monolingües hispanohablantes con TDL. Para lograr esto, se analizaron textos del corpus NIR2004 producidos por niños con TDL (N=38) y con desarrollo típico (DT; N=38) que, al momento de realizar el estudio, cursaban II nivel de transición de educación preescolar (i.e., 5a y 5a11m). El análisis de los textos se enfocó en detectar y clasificar las desviaciones gramaticales. De este proceso, se identificaron seis categorías de desviaciones: (a) discordancia, (b) elisión, (c) sustitución, (d) hipérbaton, (e) hiperregularización verbal, (f) incorporación. Los resultados muestran que tanto los niños con TDL, como aquellos con DT manifiestan estos tipos de desviaciones gramaticales. No obstante, la cantidad producida por el grupo TDL es significativamente mayor en las cinco primeras. Este hallazgo es consistente con la propuesta de Leonard (2014) quien sugiere que el perfil gramatical de los niños con TDL puede ser fundamentalmente concebido como una mayor frecuencia de errores y no como perfiles de adquisición diferentes.

**Palabras Clave:** Trastornos del Desarrollo del Lenguaje, desviación, agramaticalidad, uso atípico, desarrollo del lenguaje.

## Abstract

Studies in children with Developmental Language Impairment (DLI known before as Specific Language Impairment) have isolated anomalies affecting varying elements in the grammar of different languages. The importance of these descriptions is that allows a better understanding of the DLI and the linguistic phenomenon. In this framework, the aim of this study was to describe the grammatical deviations in Spanish speaking children with DLI. To achieve this, texts were analyzed from the NIR2004 corpus of 38 children with DLI and 38 children with Typical Development Language (TDL), aged between 5 and 5 years and 11 months, attending preschool. Texts analyses were focused on detecting and classifying grammatical deviations: disagreement, elision, substitution, word disorder, overregularization and addition. Results show that both DLI and TDL children present these grammatical deviations, but the amount of deviations performed by the DLI children is significantly higher for the first five types. These results allowed to initially verify the description of the grammatical features of the DLI as a higher rate of errors, consistent with Leonard's (2014) proposal.

**Key Words:** Developmental Language Disorder, deviation, ungrammaticality, atypical use, language development.

## INTRODUCCIÓN

Los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje o TDL, término acuñado recientemente en la comunidad internacional en reemplazo del rótulo Trastorno Específico del Lenguaje TEL (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & The CATALISE-2 Consortium, 2017). Los estudios sobre el lenguaje oral de niños con este trastorno han permitido identificar ciertos patrones que definen la forma en que esta población utiliza los recursos gramaticales. Esto ha sido sistematizado para lenguas como el inglés en numerosos trabajos (Bishop, Bright, James, Bishop & van der Lely, 2000; van der Lely & Battell, 2003; van der Lely, Rosen & Adlar, 2004; van der Lely, 2005; Hsu & Bishop, 2011; Leonard, 2014a). Sin embargo, en el español los estudios al respecto son escasos (Pavez, Coloma & González, 2001; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017; Del Valle, Acosta & Ramírez, 2018) y se requiere seguir profundizando. Asimismo, esta necesidad se hace más evidente porque los errores en las producciones de los niños con TDL en una lengua no necesariamente son equivalentes a los de otras (Bortolini, Arfé, Caselli, Degasperi, Deevy & Leonard, 2006; Leonard, 2014b). En el caso específico del contraste español-inglés, un ejemplo de ello, es el cambio del orden canónico de la cláusula. En el inglés, este rasgo es agramatical y se considera un marcador lingüístico del TDL, mientras que para el español no tiene necesariamente el mismo valor, ya que se trata de una lengua flexiva en la cual el orden de los elementos de la oración puede variar de una forma más libre, manteniendo la asignación de los papeles temáticos (Greenberg, 1963; Fernández, 1993; Crespo & Sotelo, 2017). Intentando contribuir a esta discusión, el objetivo de esta investigación es describir las principales desviaciones gramaticales que

caracterizan las producciones orales de niños monolingües con TDL y DT, de 5 años a 5 años 11 meses, desde una perspectiva descriptiva. Se espera que el cumplimiento de este objetivo responda a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los tipos de desviaciones que afectan a las producciones orales de los niños con TDL y DT de 5 años en el contexto de una tarea de recuento de narraciones?
- ¿Cómo se distribuyen estas desviaciones estructuralmente, considerando el sistema bajo una perspectiva descriptiva?
- ¿Existen desviaciones que se dan únicamente en los niños con TDL y que podrían configurarse como marcadores de este trastorno, o se trata de una mayor frecuencia de aparición de dichas desviaciones respecto de lo observado en niños con DT?

## **1. Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)**

Existe un porcentaje de individuos (alrededor del 7% en la población anglosajona) cuya adquisición y desarrollo del lenguaje es problemática; fenómeno que no se explica por la presencia de alteraciones auditivas, inteligencia no verbal descendida o problemas de naturaleza neurológica (Leonard, 2014b). Las alteraciones lingüísticas de esta población han sido etiquetadas como Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL, antes conocido como Trastornos Específicos del Lenguaje –TEL–) y, de acuerdo con Ervin (2001), St. Clair, Pickles, Durkin y Conti-Ramsden (2011) y Conti-Ramsden, Mok, Pickles y Durkin (2013), esta condición se mantiene hasta la adolescencia y adultez, y repercute sobre las habilidades académicas, laborales y sociales de quien la padece.

Si bien los niños con TDL no constituyen un grupo homogéneo y sus déficits pueden comprometer uno o varios niveles del lenguaje (DMS 5, 2012), se considera que ciertas habilidades están especialmente descendidas en esta población y algunos autores (Bishop & Leonard, 2001; Contreras & Mendoza, 2011) plantean que ellas serían marcadores fenotípicos de esta patología. Concretamente, este sería el caso de los déficits en la memoria fonológica a corto plazo y de los problemas en el uso y la comprensión de ciertos elementos gramaticales (Bishop, Adams & Norbury, 2006; Girbau, 2016). Dado el foco de este estudio, nos centraremos en este último aspecto.

### **1.1. Rasgos gramaticales del TDL**

Las alteraciones gramaticales observadas en los niños con TDL no ocurren de manera aleatoria, sino que existen dificultades que configuran un patrón dentro del cual, si bien ciertos rasgos son compartidos en las diferentes lenguas, otros parecen mostrar marcadas diferencias interlingüísticas (Leonard, Hansson, Nettelbladt & Deevy, 2004; Leonard, 2014b). Así, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) y Rice y

Blossom (2013) señalan que los niños con TDL de habla inglesa muestran una especial vulnerabilidad en el uso de auxiliares. En otros estudios, se ha evidenciado que, en esta misma lengua, los niños con TDL presentan problemas en la producción de oraciones pasivas con complemento agente (Leonard, Wong, Deevy, Stokes & Fletcher, 2006) y, además, se han identificado otros rasgos gramaticales para esta población como el uso opcional de morfemas de tiempo y concordancia al término de la etapa preescolar e inicio de la escolar (Leonard & Dispaldro, 2013).

De acuerdo con Leonard et al. (2004), en lenguas germánicas los niños con TDL se diferencian de aquellos con desarrollo lingüístico normal en que los primeros usan por más tiempo formas no finitas en vez de las finitas. Mientras que en lenguas romances las formas funcionales como los artículos, las preposiciones, los clíticos y los conectores serían los elementos más afectados (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017; Bedore & Leonard, 2005; Gutiérrez-Clellen & Simon-Cerejido, 2006; Bortolini, et al. 2006; Eisenberg & Guo, 2013; Leonard & Dispaldro, 2013; Morgan, Restrepo & Auza, 2013). Complementando esta idea, Carvalho, Befi-López y Limongi (2014) señalan que los niños con TDL hablantes del portugués presentan por más tiempo dificultades gramaticales, especialmente referidas a la aplicación de las reglas morfológicas.

Particularmente en español, Morgan, Restrepo y Auza (2009) señalan que los niños con TDL presentan cierta vulnerabilidad y mayor proporción de error en artículos, pronombres clíticos de objeto directo, verbos en subjuntivo y en la estructura argumental. Al respecto, Anderson y Souto (2005) reportaron evidencia de que los niños con TDL, en el contexto de tareas de elicitación de habla espontánea y pruebas experimentales, tienen un rendimiento más bajo que sus pares con DT en el uso de artículos, mostrando una tendencia a omitir los determinantes. Un resultado similar obtuvo Bedore y Leonard (2005) quienes reportaron que el manejo de los artículos definidos y los clíticos de objeto directo, por parte de niños con TDL, es problemático ya que cometen sustituciones y omisiones.

Respecto de los verbos, Bedore y Leonard (2005) señalan que los niños hispanos no exhiben dificultades con las inflexiones de tiempo verbal presente y pasado como en otras lenguas. Sin embargo, Sanz-Torrent, Andreau, Badia y Sidera (2011) sí observan problemas al producir verbos con estructuras argumentales complejas y, además, se les dificulta presentar algunos argumentos obligatorios. Esta aparente contradicción parece indicar que en el contexto de las oraciones complejas –y, la consecuente *consecutio temporum*– generaría problemas en la correcta formación de la flexión verbal.

Por su parte, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) analizaron las producciones narrativas espontáneas, evocadas a través de la historia sin texto titulada *Frog, ¿Where you?* de Mayer (1969), de niños hablantes del español y monolingües con TDL y DT

de 5.0 a 7.3 años de edad. Ellos describieron los errores gramaticales de ambos grupos y los clasificaron en: (1) omisión de artículos, clíticos, preposiciones, frases nominales y verbos; (2) sustitución de artículos, clíticos, preposiciones y verbos; (3) adiciones de artículos, clíticos y preposiciones; (4) alteraciones del orden de las palabras; y, (5) ininteligibilidad estructural. Los autores detectaron que los niños con TDL mostraban una mayor tendencia a omitir que a sustituir artículos, clíticos y preposiciones si se les comparaba con sus pares con desarrollo típico. A partir de allí, concluyeron que estos elementos no forman parte del repertorio gramatical de los niños con TDL de esas edades.

Asimismo, al realizar el contraste de grupo, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) reportaron que la frecuencia de error asociada a los clíticos y formas verbales no arrojó diferencias estadísticas, mientras que dicho error era significativamente más numeroso al tratarse de artículos y preposiciones, sugiriendo que estos son especialmente vulnerables en la población de niños con TDL. Esta idea, especialmente referida a las preposiciones, es respaldada por Auza y Morgan (2013) quienes, al estudiar niños con TDL monolingües hispanoparlantes de entre 4 y 8 años de edad, observaron que la mayoría de estos cometen errores, particularmente en las preposiciones ‘a’, ‘en’ y ‘con’. Los autores atribuyen dicho rasgo a la naturaleza polisémica y multifuncional de estas partículas. En cuanto al estudio del desempeño gramatical de niños chilenos, Pavez et al. (2001) pudieron establecer que la sintaxis compleja se correlaciona significativamente con las categorías de la superestructura narrativa y con las relaciones de coherencia causal. En otro estudio, Coloma (2013) observó que niños con TDL de 6 y 7 años producían significativamente más oraciones agramaticales que su grupo de la misma edad. Además, preferían utilizar más oraciones simples y demostraban un manejo limitado de la oración subordinada.

Hasta aquí se puede observar que el estudio de los fallos gramaticales de los niños con TDL en el español ha cubierto diversos aspectos y bajo diferentes perspectivas teóricas. Así, por ejemplo, Acosta, Moreno y Axpe (2014) han utilizado un enfoque psicolingüístico (Belinchón, Rivière & Igoa, 1992), Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) han preferido la gramática basada en el uso (Tomasello, 2009) y Grinstead, McCurly, Pratt, Obregon y Flores (2013) se basan en una teoría generativista. Si bien los hallazgos son muy robustos, se echa de menos una visión más sistemática del fenómeno, que permita comprenderlo dentro de la estructura del español. Por este motivo, se ha optado en este trabajo por una perspectiva descriptiva (Bosque & Demonte, 1999; Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009). Dicha elección obedece a la intención de no solo registrar un fallo, sino también, dar cuenta de los constituyentes comprometidos, la categoría gramatical afectada y el nivel estructural donde ocurre (intra o inter sintagmas o cláusulas). La elección del enfoque y el deslinde de estas unidades permiten comprender la distribución sistemática de estos rasgos dentro del habla de los niños con TDL para poder interpretarla a la luz de alguna de las hipótesis

gramaticales (Tsimpli, 2001; Roeper, Ramos, Seymour & Abdul-Karim, 2001; Mastropavlou & Tsimpli, 2011). Además, el análisis de las producciones narrativas desde esta perspectiva permite trazar perfiles que posibilitan la comparación de las dos poblaciones para determinar si existen desviaciones que configuren un idiolecto TDL.

Un último aspecto por aclarar dice relación con la terminología utilizada para rotular los fallos gramaticales en las producciones lingüísticas de niños con TDL. Tradicionalmente, estos han sido etiquetados como fenómenos de agramaticalidad (Acosta et al., 2014) o como errores (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017). Tanto los términos como los conceptos en los que se basan estos autores, dicen relación con lo planteado por Belinchón et al. (1992) en el sentido de que dichos fallos estarían indicando que el niño es incapaz de usar información morfosintáctica porque no le es posible acceder a ella o no puede utilizarla en el curso de la actuación lingüística. Esta caracterización de los fallos lingüísticos del niño TDL son coherentes desde la perspectiva psicolingüística, incluso desde una perspectiva gramatical. Sin embargo, aquí se ha optado por conceptualizarlos como desviaciones, es decir, incumplimientos ocasionales –no permanentes– a la regla sintáctica que se manifiestan en la población de niños con TDL. Además, cabe señalar que, si bien la gran mayoría de las anomalías detectadas pueden considerarse como instancias de agramaticalidad en el español, hay otros casos en los que pueden ser visualizadas como opciones que el sujeto realiza y que están permitidas por la lengua española (ej. cambio del orden sintáctico y ciertos usos de la preposición ‘a’). Esta decisión es importante, pues describir el perfil sintáctico de los niños con TDL, en términos de gramaticalidad/agramaticalidad, no permite señalar otros fenómenos, en ocasiones poco frecuentes en español o casi inaceptables, pero correctos sintácticamente en términos estructurales. Estos casos podrían ser más abundantes en la población de niños con TDL si se les compara con niños con DT y su sistematización permite una caracterización más exacta del estilo lingüístico de los niños con TDL hispanohablantes. Estos conceptos serán operacionalizados más concretamente en el siguiente apartado.

## **2. Metodología**

### **2.1. Participantes**

En este estudio participaron 76 niños –de 5 años a 6 años– que fueron distribuidos en dos grupos de acuerdo a si presentaban Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (N=38) o Desarrollo Típico del Lenguaje (N=38). Su participación fue voluntaria y autorizada por sus padres mediante la firma de un consentimiento informado, validado por el comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La Tabla 1 presenta una caracterización demográfica de ambos grupos de participantes.

**Tabla 1.** Caracterización demográfica de participantes grupo TDL y DT.

	Género		Rango de edad		Edad	
	Niños	Niñas	Min.	Max.	Media	SD
Grupo TDL	26	12	5	6	5.17	0.38
Grupo DT	24	14	5	6	5.28	0.38

Los sujetos del grupo TDL fueron diagnosticados de acuerdo a los criterios del DSM-IV (1995) contenidos en el decreto N°170 del MINEDUC, Chile. Todos ellos asistían a Escuelas Especiales de Lenguaje o a proyectos de integración en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. El descenso en su desempeño lingüístico fue corroborado mediante el uso de instrumentos con datos normativos para la población chilena, aplicables a niños de habla hispana entre los 3 años y 6 años 11 meses. Uno de ellos es el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto en su versión revisada por Pavez (2003) que evalúa el desarrollo de la gramática expresiva y comprensiva (STSG-E y C). El otro es el Test para evaluar los procesos de simplificación fonológica versión revisada, TEPROSIF-R (Pavez, Maggiolo & Coloma, 2009). En Chile, el uso de estos dos instrumentos es obligatorio para el diagnóstico de TDL en contextos educativos, lo que está expresado en el decreto antes señalado.

Ahora bien, cabe señalar que en todos los participantes de este grupo el déficit lingüístico se daba en el marco de un desarrollo cognitivo y de una audición normal, lo que fue evidenciado a través de la aplicación de la versión estandarizada para la población chilena del Test de Matrices Coloreadas de Raven (2005) (Ivanovich, Forno, Durán, Hazbún, Castro & Ivanovich, 2000) y una audiometría tonal e impedanciometría, respectivamente. Los datos obtenidos durante la fase de selección y diagnóstico del grupo TDL están resumidos en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Resultados en las pruebas para la selección y diagnóstico del grupo TDL.

Pruebas	Grupo TDL	
	Media	Desviación Estándar
STSG-E	23.4	6.64
STSG-R	24.5	7.33
TEPROSIF-R	30.9	14.20
RAVEN	20.53	4.48
	<b>Puntaje Máx.</b>	<b>Puntaje Mín.</b>
Audiometría Tonal. PIP OD	23.3	5
Audiometría Tonal. PIP OI	21.7	3.3

Los niños con desarrollo típico (DT) asistían a II nivel de transición en establecimientos de educación regular de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso. Su desempeño cognitivo y lingüístico, así como su escolarización, seguían estándares normales de acuerdo a lo señalado por la educadora de párvulo a cargo del nivel. De

todos los niños del estudio longitudinal general (N=64) se seleccionaron al azar 24 niños y 14 niñas para equiparar ambos grupos en función a la variable género.

## **2.2. Materiales**

Los 76 textos analizados en este estudio fueron producidos por los participantes con TDL y DT cuando tenían 5 años y son parte de un corpus mayor que ha sido rotulado como NIR2014. Este corpus incluye 500 narraciones que fueron producidas por los niños entre los 5 y 7 años, en el marco de un estudio longitudinal. La elicitación de las narraciones del presente estudio se llevó a cabo mediante una tarea de recontado del cuento audiovisual “La Mariposa Flopy” (disponible en <http://vimeo.com/91330174>), elaborado en el contexto de una investigación realizada por Crespo, Góngora y Figueroa (2015). Este cuento estaba estructurado en dos episodios, en base a la gramática de las historias de Stein y Glenn (1979), adaptada por Peterson y McCabe (1983) y Owens (1995) y, en español, por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008). El video fue elaborado a partir de imágenes estáticas, siguiendo la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2001). En cuanto a los aspectos gramaticales del texto fuente, cabe señalar que este se compone de 259 palabras y 45 cláusulas. Entre ellas, las cláusulas con verbo finito que exigen concordancia sujeto-verbo son 38, de las cuales 32 son oraciones principales y 6 subordinadas (5 de tipo sustantivas y 1 adverbial). Las cláusulas restantes –7– están construidas con verbo no finito y corresponden a subordinadas adjetivas –2–, sustantivas –2– y adverbiales –3–. Dado que existen 6 instancias de subordinación con verbo finito, puede considerarse que este número corresponde también a la cantidad de concordancia temporal y modal interclausular presente en el texto fuente.

## **2.3. Procedimientos**

Siguiendo a Eisenbeiss (2010) y Reese, Sparks y Suggate (2012), se elaboró un protocolo de presentación de videos. Así, cada participante observaba en forma individual el video tantas veces como este quisiera hasta comprender la historia. Luego de ello, una evaluadora que simulaba no conocer el cuento, les solicitaba contar la historia, utilizando como apoyo un libro álbum, que contenía las mismas imágenes del video. Con este procedimiento se buscó minimizar el efecto de la comprensión y la memoria en el recontado y simular una situación verosímil de narración de historias infantiles. El tiempo de duración de cada sesión –incluida las fases de presentación y recontado– fue de aproximadamente 15 minutos. Cabe indicar que todas las sesiones fueron registradas íntegramente en video.

Los textos producidos por los participantes de cada grupo fueron transcritos utilizando una adaptación del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para discriminar los potenciales problemas fonológicos que pudieran interferir en la pesquisa de posibles anomalías sintácticas o morfológicas. Posteriormente, se realizó un conteo de palabras en los textos y estos fueron segmentados en cláusulas. Un equipo de



expertos, conformado por doctores en lingüística, realizó un análisis en cadena de los textos. En una primera fase, tres de los especialistas, en forma conjunta (panel), revisaban el corpus, detectando y etiquetando manualmente todas las desviaciones, según la gramática descriptiva del español (ASELE/RAE, 2009). En una segunda fase, una cuarta experta revisaba el análisis y las etiquetas de la etapa anterior y rectificaba posibles errores en acuerdo con los expertos de la fase anterior. Finalmente, en una tercera fase, una quinta experta volvía a revisar todo el corpus etiquetado en la segunda fase. Con este método se buscaba asegurar que se detectaran y etiquetaran de manera correcta todas las desviaciones del corpus. Posteriormente, las desviaciones gramaticales fueron sistematizadas y agrupadas en categorías.

### **3. Resultados**

A partir del análisis se distinguieron 6 categorías de desviaciones: (a) Discordancia, falta de correspondencia entre los morfemas flexivos; (b) Elisión, omisión de un elemento léxico o funcional que es exigido por la estructura sintáctica; (c) Sustitución, reemplazo de un elemento funcional o léxico exigido por una estructura sintáctica, por otro elemento con el cual comparte algunos rasgos, sin ser este último contextualmente adecuado; (d) Incorporación, adición de un elemento léxico o funcional que no es exigido por la estructura sintáctica y no es contextualmente adecuado; (e) Hipérbaton, disposición no frecuente de las palabras y frases que componen una cláusula y que podría afectar la legibilidad de la estructura; y, (f) Anomalías morfológicas: hiperregularización verbal y adverbial. A continuación, en la Tabla 3 puede verse esta información, con detalles respecto del espacio estructural, los constituyentes y el elemento afectado con un ejemplo ilustrativo.

**Tabla 3.** Tipificación de desviaciones detectadas en el corpus NIR2014.

Desviación	Espacio	Constituyentes	Elemento	Ejemplo <sup>1,2</sup>
Discordancia entre morfemas flexivos (por elisión o sustitución)	Intrasintagma	Especificador Complemento Adjunto	Det-nom	<i>Y no podía volar <u>el mariposa</u> (TDLA3)</i>
	Intersintagma	Especificador/ núcleo	Inf nom- verb	<i>Y <u>la mariposa pensaron</u> (TDL04) Y <u>los amigos</u> estaban muy <u>preocupado</u> (TDL09) <u>Primero sus amigas dijo</u> (TDL07)</i>
			Nom-adj	<i>La <u>mariposa lindo</u> (TDL10)</i>
		Complemento	Pro-sn	<i>Y las demás mariposa la siguieron al señor (TDL30)</i>
	Intercláusula	Complemento	Pro-sn	<i>Cuando se quedó dormido <u>lo liberaron [la mariposa]</u> (TDL23)</i>
	Lingüístico y contextual	Complemento Especificador Núcleo-núcleo	Pro-sn	<i><u>Lo</u> atrapó (señalando la imagen de una mariposa) (TDL 6)</i>
			Verb-verb	<i>Cuando se <u>duerme él</u>, <u>la vamos a atrapar para salir</u> (TDL18)</i>
Elisión de piezas léxicas y elementos funcionales	Intrasintagma	Especificador Núcleo Complemento Adjunto	Nom	<i>Y abrieron la [tapa] por fuera (TDL 42)</i>
			Verb	<i>[está] Volando con sus amigas (TDL 38) Este cuento se [ha] terminado (TDL13)</i>
			Prep	<i>A ti que encontrarse con la mariposa [de] nuevo (TDL10) vamos [a] salvarla (TDL42)</i>
			Pro	<i>Y luego [se] fueron (TDL45)</i>
			Det	<i>[el] señor bigote se fue a atrapar (TDL28)</i>
	Intersintagma	Complemento	Pro	<i>Y [la] encerró en el frasco (TDL44)</i>
			Prep	<i>Entonces la atrapó [a] Flopi (TDL33)</i>
	Intercláusula	Complemento	Sub	<i>Y después lo que pasó es [que] atrapó a la mariposa amarilla (TDL37)</i>
Sustitución de piezas léxicas y elementos funcionales	Intrasintagma	Especificador Complemento Adjunto Núcleo	Verb	<i>Y después sus amigas mariposas se punieron [fueron] muy lejos a (TDL40)</i>
			Prep	<i>Y todas sus amigas estaban jugando con [en] el parque (TDL07)</i>
			Nom	<i>Y luego la encerró en un balde [frasco] (TDL09)</i>
Incorporación de piezas léxicas y elementos funcionales	Intrasintagma	Especificador Complemento Adjunto	Pro	<i>Porque se la <u>agarraron</u> (TDL22)</i>
			Prep	<i>Las hermanas que fueron a ir a buscar (TDL27)</i>
			Det	<i>Así que <u>apareció un el señor</u> (TDL10)</i>
			Adv	<i>Y prometieron no nunca más ir a ese lugar (TDL34)</i>
Hipérbaton o desorden sintáctico	Intracláusula	-----	Clau	<i>Quiere atraparla, la mariposa él (TDL39) Y aquí está llorando la mariposa sola (TDL41)</i>
	Intercláusula	-----	Clau	<i>Y nunca prometieron que van a ir a ese lado (TDL32)</i>
Hiperregularización morfológica	Pieza léxica	Núcleo	Verb	<i>Y después sus amigas mariposas se <u>punieron</u> muy lejos (TDL40)</i>

Nota: nom= nombre; det= determinante; adj=adjetivo; prep=preposición; verb=verbo; inf= inflexión; comp= complemento; pron= pronombre; clau= Cláusula; Sub=subordinante

Estas desviaciones operan como macrocategorías, ya que solo indican un aspecto de cierto fenómeno que puede estar ocurriendo en distintos elementos, que operan en niveles sintácticos (del sintagma y de la cláusula) diferentes y afectan constituyentes distintos. Es importante destacar que la búsqueda por unificar las desviaciones como macrocategorías no implica desconocer la heterogeneidad de fenómenos que se incluyen dentro de ellas (ej. no es lo mismo elidir un determinante, una preposición o un pronombre, ya que sus valores funcionales son distintos), sino más bien, considerando esta diversidad, tratar de comprender cuál es el principio general que podría explicar su funcionamiento.

Ahora bien, mediante la aplicación de la prueba de T de *Student* se corroboró que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el número de palabras y cláusulas (nº palabras; valor  $p=0,684$  y nº de cláusulas; valor  $p= 0,595$ ). Pese a ello, se consideró inadecuada la comparación de las desviaciones como cantidades absolutas. Así, se estableció un índice de desviación gramatical (IDG), considerando la cantidad de desviaciones por cláusula que se observaban en cada uno de los textos. Este índice fue calculado en base a la siguiente fórmula:  $IDG = \frac{\sum \text{desviaciones}}{\sum \text{cláusulas}} \times 100$ .

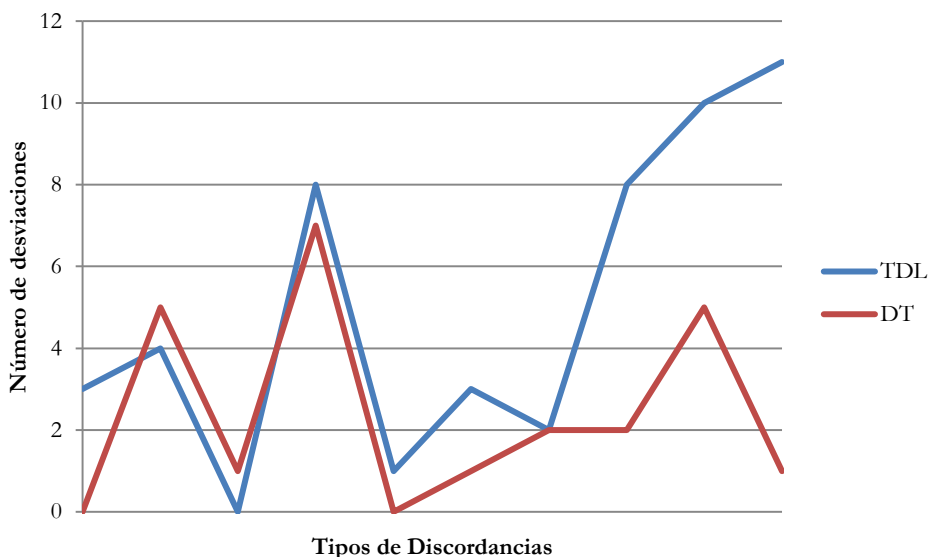
En la Tabla 4 se muestra los descriptivos, significancia estadística y tamaños del efecto para el IDG entre niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y Desarrollo Típico (DT). Cabe señalar que la prueba de evaluación de normalidad utilizada fue *Shapiro-Wilk*. Con muestras pequeñas ( $N < 50$ ) la transgresión de este supuesto puede generar problemas al interpretar los datos. No obstante, para muestras con un tamaño muestral mayor, la prueba t suele ser lo suficientemente robusta ante la transgresión de este supuesto. En cuanto a la transgresión del supuesto de homogeneidad de las varianzas –Prueba de Levene–, se estimó la corrección de Welch (asumiendo varianzas diferentes). Así, se reportan los resultados provistos por la prueba T de *Student*.

**Tabla 4.** Descriptivos, significancia estadística y tamaños del efecto para el IDG entre niños con TDL y DT.

IDG	Grupo	N	Media	Desv. Est.	p	D
Discordancia	TDL	38	10.125	11.446	<.01	0.576
	DT	38	4.564	7.441		
Elisión	TDL	38	26.399	18.887	<.01	0.729
	DT	38	14.459	13.399		
Hipérbarton	TDL	38	7.533	8.815	<.05	0.536
	DT	38	3.521	5.866		
Morfológicas	TDL	38	1.783	4.588	<.05	0.450
	DT	38	0.273	1.223		
Sustitución	TDL	38	9.984	10.340	<.01	0.645
	DT	38	3.946	8.275		
Incorporación	TDL	38	1.270	3.419	.116 <i>n.s</i>	0.278
	DT	38	0.509	1.823		

Como puede verse en la Tabla 4, el promedio de desviaciones observadas en los textos de niños con TDL siempre es mayor respecto del observado en el grupo con DT. Aquí, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas en las desviaciones etiquetadas como discordancia, elisión, hipérbaton, morfológicas y sustitución. Dicha significatividad no está presente en el caso de las desviaciones asociadas a la incorporación de elementos.

A continuación, cada una de las categorías con diferencias significativas se analizará considerando los distintos subtipos de error que ellas engloban. Esto nos permitirá analizar el perfil de cada grupo (TDL y DT), observando las posibles coincidencias y disidencias entre ambos. En el Gráfico 1 se presentan el número desviaciones por cada tipo de discordancia presentadas por el grupo de TDL como DT.



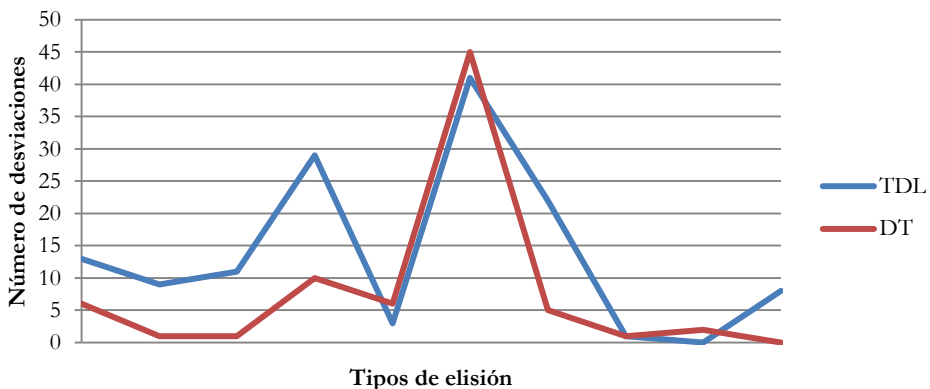
G-NART	Discordancia de género entre nombre-artículo.
N-NART	Discordancia de número entre nombre-artículo.
N-NADJ	Discordancia de número entre nombre-adjetivo.
N-NVER	Discordancia de número entre nombre-verbo (especificador).
P-NVER	Discordancia de persona entre nombre-verbo (especificador).
N-NEADJ	Discordancia de número entre nombre del especificador y atributo.
G-NADJ	Discordancia de género entre nombre-adjetivo (atributo).
NG-PROSN	Discordancia de número o género entre pronombre-sintagma nominal.
TAM-VERVER	Discordancia tiempo, aspecto, modo entre verbos finitos.
NG-PRONRNL	Discordancia de número o género entre pronombre y el referente no lingüístico.

**Gráfico 1.** Número de desviaciones por tipo Discordancia presentadas por el grupo TDL y DT.

Respecto de la macrocategoría Discordancia, el Gráfico 1 muestra que los sujetos de ambos grupos tienen perfiles de desempeño similar en algunas subcategorías, aunque siempre hay una mayor frecuencia de desviaciones en el grupo con TDL. No

obstante, existen ciertos tipos de discordancias donde las diferencias son más evidentes entre el grupo TDL y DT. La discordancia de género y número se produce en distintos espacios estructurales: intrasintagmático, en la relación nombre artículo (ej. la atrapó con un red de mariposa, [TDL35]); intersintagmático, en la relación del especificador o sujeto y su atributo regido por verbo copulativo (ej. Flopi está asustado [TDL 41]); y, en el vínculo del el pronombre y la expresión referencial (ej. Lo [masc] cazó a flopi [fem] [TDL 18]). Finalmente, en la conexión lingüístico-no lingüístico, se observa discordancia de género o número en los pronombres referenciales con función deíctica (ej. lo atrapó [TDL6] mientras señala en las imágenes gráficas del cuento lo atrapado, que es una mariposa). La discordancia en flexión verbal tiene lugar en el espacio interclausular y está relacionado con la vinculación que opera para el español entre los núcleos verbales de cláusulas principales y dependientes (ej. cuando se duerme él (duerma), la vamos a atrapar para salir [TDL18]).

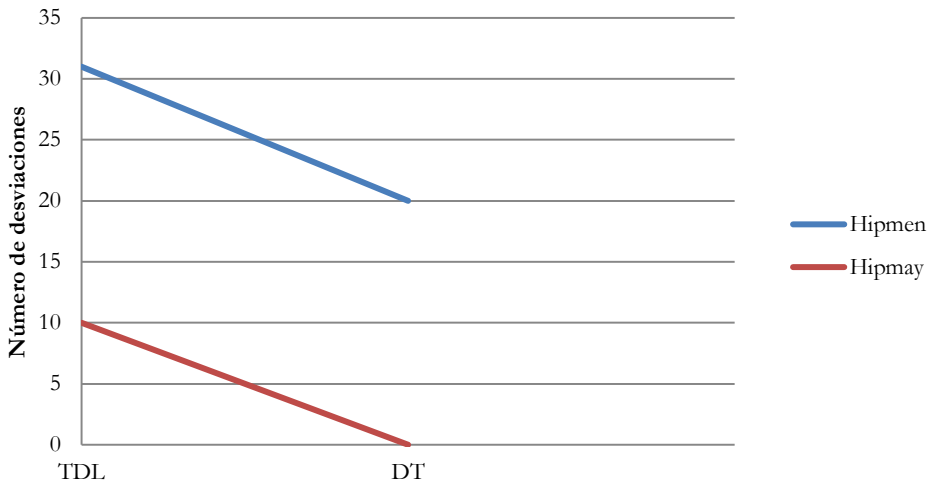
En el Gráfico 2 se muestra el número de desviaciones por tipo de Elisión presentadas por el grupo TDL y DT. Los dos grupos tienen perfiles de elisión que son muy similares, e incluso idénticos en algunas categorías. Las diferencias notorias se observan en elisión de la preposición, del clítico (ej. don Bigote fue a su casa [TDL 13]; ej. luego se fueron [TDL 45]) y del nexos subordinante (ej. es de una mariposa [que] se llama Flopi [TDL 17]).



E-INTPER	Elisión de elementos de la perífrasis (auxiliar, verboide, preposición)
E-DETN	Elisión de determinante del nombre
E-NUCNS	Elisión del núcleo nominal de los sintagmas (especificador, complemento o adjunto)
E-PREP	Elisión de preposición
E-NUCVER	Elisión verbo predicativo o copulativo
E-SUJNR	Elisión de sujeto no recuperable
E-CLIT	Elisión clítico
E-COMPRED	Elisión de complemento o predicativo
E-NEG	Elisión de negación
E-NEXOS	Elisión de nexos subordinantes y/o coordinantes

**Gráfico 2.** Número de desviaciones por tipo de Elisión presentadas por el grupo TDL y DT.

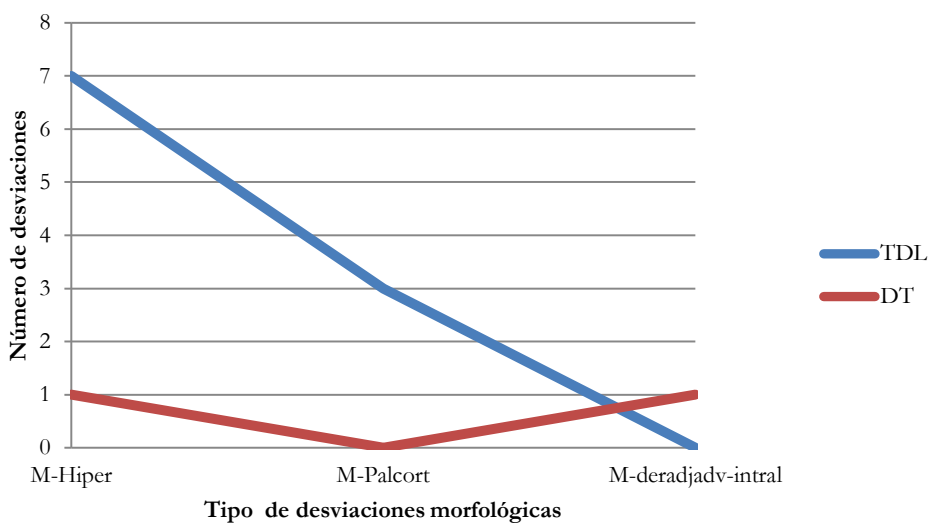
En Gráfico 3, se presenta el número de desviaciones por tipo de Hipérbaton detectadas en las producciones orales de los dos grupos. Se puede observar que los niños con TDL evidencian significativamente mayor desorden sintáctico de tipo hipérbaton menor (HIPMEN) (ej. atrapó la mariposa el caballero [TDL7]) e hipérbaton mayor (HIPMAY) (ej. y nunca prometieron que van a ir a ese lado [TDL32], donde ‘nunca’ niega a ‘prometer’ cuando debiera negar a ‘ir’) que sus pares con DT.



HIPMEN	Hipérbaton menor. Desorden sintáctico que no afecta la inteligibilidad de la oración.
HIPMAY	Hipérbaton mayor. Desorden sintáctico que afecta la inteligibilidad de la oración.

**Gráfico 3.** Número de desviaciones por tipo de Hipérbaton presentadas por el grupo TDL y DT.

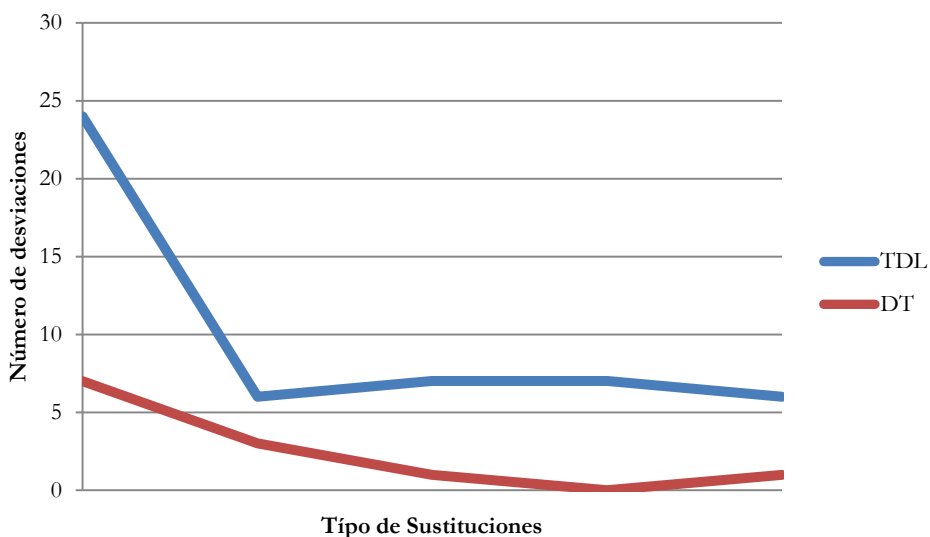
El Gráfico 4 muestra el número de desviaciones morfológicas producidas por el grupo TDL y DT. Tal como se puede ver en este gráfico, la mayor diferencia se produce en el caso de la hiperregularización verbal (ej. y después sus amigas mariposas se punieron muy lejos [TDL40]).



M-HIPER	Hiperregularización
M-PALCORT	Palabras cortadas
M-DERADJADV-INTRAL	Derivación de adjetivos y adverbios

**Gráfico 4.** Número de desviaciones por tipo de desviaciones morfológicas.

El Gráfico 5 da cuenta del número de desviaciones por tipo de Sustitución (de elementos léxicos y funcionales) evidenciado en estas dos poblaciones. Si bien las sustituciones con niños con TDL son significativamente más numerosas que las evidenciadas en niños con DT, el único caso en que esto parece ser más evidente es en el de la sustitución léxica (S-LEX), que afecta a preposiciones léxicas (ej. Volaban con [en] el parque [TDL 3]) y formas verbales (ej. las mariposas salieron [entraron] por la ventana [TDL 10]).



S-LEX	Sustitución léxica (de nombre y verbos finitos).
S-FUN	Sustitución funcional (de preposiciones y determinantes).
S-VERB	Sustitución verbal (de auxiliares, verbos copulativos y verboides).
S-NEXOS	Sustitución de nexos (coordinantes y subordinantes).
S-PRON	Sustitución de pronombres (de clíticos).

**Gráfico 5.** Número de desviaciones por tipo de sustitución presentadas por el grupo TDL y DT.

#### 4. Discusión

Según los resultados, la gran mayoría de estas desviaciones aparece tanto en las producciones orales de niños con DT como en las de los niños con TDL. Este hecho respaldaría la idea de Leonard (2014a, 2014b), respecto de que sería más adecuado visualizar los rasgos gramaticales del TDL como una frecuencia anormal de desviaciones. Sin embargo, existen ciertos fallos que parecieran ser más característicos de los niños con TDL, hecho ya evidenciado por Serra (2002), entre otros.

Ahora bien, Jackson-Maldonado (2011) señala que no hay rasgos lingüísticos que por sí solos sean indicadores de TDL, ya que hay mucha variabilidad individual. Sin embargo, es posible distinguir dificultades sintácticas compartidas por la mayoría de los niños con TDL de nuestro estudio: (i) la concordancia verbal en las relaciones interclausulares; (ii) el uso de déicticos en la conexión entre la forma lingüística y el contexto no lingüístico; (iii) las elisiones de preposiciones y pronombres, que operan tanto en lo intrasintagmático como a nivel intersintagmático e interclausular; (iv) la sustitución de elementos léxicos; (v) el uso más pronunciado del hipérbaton; y, (vi) la hiperregularización verbal. Los primeros cinco rasgos del TDL aportarían evidencia a la hipótesis de la interpretabilidad formulada inicialmente por Tsimpli y Stavrakaki (1999) y desarrollada por Mastropavlov y Tsimpli (2011). Esta propuesta, basada en la teoría minimalista (Chomsky, 1995), señala que los problemas de los niños con TDL



tienen que ver con su incapacidad de manejar partículas que no son legibles en la forma lógica. En cuanto a la hiperregularización verbal, este es un fenómeno que tiene que ver con la aplicación inadecuada de una regla de derivación morfológica en casos de verbos irregulares del español. Cabe señalar, que esta desviación es muy común en niños que se encuentran en la etapa de adquisición inicial, es decir, antes de los cinco años. En este proceso, caracterizado como un fenómeno *U-Shape Learning* (Carlucci & Case, 2013), se produce una trayectoria de adquisición de tres pasos: buena realización, seguida de una realización errónea que vuelve a convertirse en una realización adecuada. En el caso de los niños con TDL, pareciera que viven esta trayectoria en un momento más tardío que las de sus pares normotípicos.

Un rasgo que aparece en algunos sujetos del grupo TDL y en ninguno del grupo DT es el hipérbaton mayor, que se percibe como un desorden sintáctico que supera las posibilidades de flexibilidad de la lengua y provoca problemas de inteligibilidad. Este fenómeno, si bien ha sido descrito en inglés (Leonard, 2014a), en el caso del español, solo es listado como un tipo de error (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017). En nuestro corpus, dicho rasgo se relaciona principalmente con la asignación de la negación y con la confusión de los planos inter e intracláusula. Así, en el ejemplo “*¡ nunca prometieron que van a ir a ese lado [TDL32]*”, la negación debía aplicarse al verbo subordinado (“volver”), sin embargo, aparece inmediata al verbo principal. Este hallazgo sería relevante en la medida en que permite discriminar el hipérbaton mayor de aquel propio del español; que, dada la naturaleza de esta lengua, no podría considerarse un error o agramaticalidad. Además, el hipérbaton mayor muestra una tendencia de uso muy propia de los niños con TDL, que sería prueba de la dificultad que tienen para utilizar el orden sintáctico como herramienta de distribución de los papeles temáticos.

Finalmente, existen desviaciones que se dan en los dos grupos de niños, sin evidenciar diferencias significativas. Este es el caso de la incorporación de elementos no pertinentes. Este hallazgo no nos permite indicar que estas desviaciones sean propias del TDL, sino más bien que podría tratarse de un rasgo característico de la adquisición del español en esta etapa del desarrollo, como ya lo señalan los trabajos de Cervera (2006) y Garayzábal-Heinze (2006), entre otros.

## **CONCLUSIONES**

El presente trabajo describió el desarrollo de una serie de desviaciones observadas en niños chilenos con TDL y DT, con el objetivo de determinar de qué manera se desarrolla el proceso de adquisición de los primeros. Para ello, se procedió a una clasificación de errores, según los niveles lingüísticos morfológicos y sintácticos, dividido este último en intra e intersintagma, e intercláusula. Posteriormente, se

establecieron diferencias significativas entre estos y se constituyeron perfiles de desempeño.

Ahora bien, es necesario señalar que existe una tradición en la investigación con TDL que busca identificar ciertos marcadores clínicos de este trastorno (Bortolini et al., 2006; Morgan et al., 2009). Los resultados de nuestra investigación revelan que, salvo determinadas excepciones, la mayoría de las desviaciones no son exclusivas del grupo TDL, solo son significativamente más abundantes en los textos de estos niños. Además, las desviaciones gramaticales de los niños con TDL no persisten *per se*, el patrón va cambiando a medida que el niño va adentrándose en el sistema escolar. No poder dar cuenta de estos cambios podría considerarse una limitación de nuestro estudio, solo estamos dando cuenta de un momento de un fenómeno muy dinámico que deberá ser corroborado con estudios de corte longitudinal.

Este estudio ha tenido como producto una matriz que ha permitido tipificar las principales desviaciones gramaticales que cometen los niños chilenos con TDL y DT a los 5 años, sistematizando hallazgos ya señalados por Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) para la población hispana. Si bien este instrumento puede ser utilizado en nuevas investigaciones, es necesario puntualizar que - dado lo dinámico del fenómeno, - es posible que las categorías varíen en función de la edad y el tipo de tarea de elicitación a la que sea sometido el sujeto. En este sentido, es que esta matriz es susceptible de ampliarse o reducirse para poder mirar otras etapas y con ello caracterizar las posibles desviaciones en diferentes grupos etarios. Asimismo, otro resultado que estimamos se pueda lograr en trabajos futuros es encontrar el núcleo común de desviación gramatical en español que se da a través de todas las edades en niños con TDL y más allá de cualquier tarea que sea elicitado el lenguaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. M. & Axpe, A. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 29, 119-129.
- Anderson, R. & Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 621-647.
- ASELE/RAE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Buenos Aires: Espasa.
- Auza, A. & Morgan, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49.

- Bedore, L. & Leonard, L. B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195-225.
- Belinchón, M., Riviére, A. & Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bishop, D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Bishop, D., Adams, C. & Norbury, C. (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins. *Genes, brain and behavior*, 5(2), 158-169.
- Bishop, D., Bright, P., James, C., Bishop, S. & van der Lely, H. (2000). Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment? *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 159-181.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. & The CATALISE-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, M., Degasperi, L., Deevy, P. & Leonard, L. (2006). Clinical markers for specific language impairment in Italian: The contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language Communication Disorders*, 41(6), 695-712.
- Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Carlucci, L. & Case, J. (2013). On the necessity of U-shaped learning. *Topics in Cognitive Science*, 5(1), 56-88.
- Carvalho, A. M., Befi-López, D. M. & Limongi, S. C. (2014). Mean length utterance in Brazilian children: A comparative study between Down syndrome, specific language impairment, and typical language development. *Codas*, 26(3), 201-207.
- Cervera, J. (2006). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Buenos Aires: Editorial del Cardo.

- Chomsky, N. (1995). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coloma, C. (2013). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4161-4169.
- Contreras, C. & Mendoza, E. (2011). El rastreo sintáctico y la planificación de sintagmas: Diferencias entre el Trastorno Específico del Lenguaje y la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31*(2), 47-56.
- Crespo, N. & Sotelo, E. (2017). *Orden sintáctico y TEL: Cómo se observa el fenómeno en español*. Ponencia presentada en el XXII Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, Talca, Chile.
- 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.
- Del Valle, N., Acosta, V. M. & Ramírez, G. M. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 51*(98), 264-284.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom & S. Unsworth (Eds). *Experimental methods in language acquisition research* (pp.11-34). Ámsterdam: John Benjamins.
- Eisenberg, S. & Guo, L. (2013). Differentiating children with and without language impairment based on grammaticality. *Language, speech, and hearing services in schools, 44*(1), 20-31.
- Ervin, M. (2001). SLI: What we know and why it matters. *The ASHA Leader, 6*(12), 4-31.
- Fernández, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. *Dicenda, 11*, 113-152.
- Garayzábal-Heinze, E. (2006). Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: Una revisión desde la Lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, 4*(7), 1-23.
- Girbau, D. (2016). The non-word repetition task as a clinical marker of specific language impairment in Spanish-speaking children. *First Language, 36*(1), 30-49.

- Greenberg, J. (1963). *Universal of language second edition*. Cambridge: The M.I.T Press.
- Grinstead, J., McCurly, D., Pratt, T., Obregon, P. & Flores, B. (2013). *The semantics of the tense deficit in child Spanish SL*. Ohio: John Benjamins.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Simon-Cerejido, G. (2006). The discriminant accuracy of a grammatical measure with latino english-speaking children. *Journal of speech, language and hearing research*, 50(4), 968-981.
- Hsu, H. & Bishop, D. (2011). Grammatical difficulties in children with specific language impairment: Is learning deficient? *Human Development*, 53(5), 264-277.
- Ivanovich, R., Forno, H., Durán, M. C., Hazbún, J., Castro, J. & Ivanovich, C. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (Test de Matrices Progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. I. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de psicología general y aplicada*, 53(1), 5-30.
- Jackson-Maldonado, D. (2011). La identificación del Trastorno Específico de Lenguaje en Niños Hispanohablantes por medio de Pruebas Formales e Informales. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 33-50.
- Jackson-Maldonado, D. & Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communications Disorders*, 52(6), 750-765.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Leonard, L. (2014a). *Children with specific language impairment*. Londres: MIT Press.
- Leonard, L. (2014b). Specific language impairment across languages. *Child development perspective*, 8(1), 1-5.
- Leonard, L. & Dispaldro, M. (2013). The effects of production demands on grammatical weaknesses in specific language impairment: The case of clitic pronouns in italian. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(4), 1272-1286.
- Leonard, L., Hansson, K., Nettelbladt, U. & Deevy, P. (2004). Specific language impairment in children: A comparison of english and swedish. *Language Acquisition*, 12(4), 219-246.
- Leonard, L., Wong, A., Deevy, P., Stokes, S. & Fletcher, P. (2006). The production of passives by children with specific language impairment acquiring english or cantonese. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 267-299.

- Mastropavlou, M. & Tsimpli, I. (2011). Complementizers and subordination in typical language acquisition and SLI. *Lingua*, 121(3), 442-462.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial.
- Morgan, G., Restrepo, M. & Auza, A. (2009). Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with specific language impairment. En J. Grinstead (Ed.), *Hispanic Child Language: Typical and Impaired Development Development* (pp. 283-302). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Morgan, G., Restrepo, A. & Auza, A. (2013). Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 578-596.
- Owens, R. (1995). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pavez, M. (2003). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 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. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: ArsMedica.
- Pavez, M., Maggiolo, M. & Coloma, C. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. *Journal of Child Language*, 13(2), 450-545.
- Raven, J. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/Series A, AB y B*. Buenos Aires: Paidós.
- Reese, E., Sparks, A. & Suggate, S. (2012). Assessment of narrative skills. En E. Hoff (Ed.), *Blackwell guide to research methods in child language* (pp. 133-148). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Rice, M. & Blossom, M. (2013). What do children with Specific Language Impairment do with multiple forms of DO? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 222-235.

- Roeper, T., Ramos, E., Seymour, H. & Abdul-Karim, L. (2001). Language disorders as a window on universal grammar: An abstract theory or agreement for IP, DP, and V-PP. *Brain and Language*, 77(3), 378-397.
- Sanz-Torrent, M., Andreau, L., Badia, I. & Sidera, F. (2011). Argument omissions in preschool Catalan and Spanish speaking children with SLI. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 49-66.
- Serra, M. (2002). Trastornos del lenguaje: Preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 63-76.
- St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199.
- Stein, N. & Glenn, Ch. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing. Advances in discourse processes* (pp. 211-278). Norwood, NJ: Ablex.
- Tomasello, M. (2009). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tsimpli, I. (2001). LF-Interpretability and language development: A study of verbal and nominal features in Greek normally developing and SLI children. *Brain and Language*, 77(3), 432-448.
- Tsimpli, I. & Stavrakaki, S. (1999). The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: The case of a Greek SLI child. *Lingua*, 108(1), 31-85.
- Van der Lely, H. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from grammatical-SLI. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(2), 53-59.
- Van der Lely, H. & Battell, J. (2003). WH-movement in children with grammatical SLI: A test of the RDDR hypothesis. *Language*, 79(1), 153-181.
- Van der Lely, H., Rosen, S. & Adlard, A. (2004). Grammatical language impairment and the specificity of cognitive domains: Relations between auditory and language abilities. *Cognition*, 94(2), 167-183.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los ejemplos están en formato alfabético y sin marcas de vacilaciones, falsos comienzos o errores de pronunciación cometidos habitualmente por los niños con TDL. Todo esto para darle más legibilidad y destacar los errores gramaticales que son el asunto de esta investigación.

<sup>2</sup> Si bien la muestra de sujetos TDL presentada en este estudio es de 38 sujetos, los ejemplos pueden aparecer rotulados hasta el número 45, debido a que algunos niños se negaron a narrar. Así los 38 sujetos aparecen numerados de manera salteada del 1 al 45.