

El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje*

The study of ungrammaticality in narrative discourse of Specific Language Impairment

Víctor M. Acosta

Universidad de La Laguna
España

Ana María Moreno

Universidad de La Laguna
España

Ángeles Axpe

Universidad de La Laguna
España

ONOMÁZEIN 29 (junio de 2014): 119-129

DOI: 10.7764/onomazein.29.11



Víctor Acosta: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, Campus Central, España. Correo electrónico: vacosta@ull.es

Ana María Moreno: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, Campus Central, España. Correo electrónico: ammoreno@ull.es

Ángeles Axpe: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, Campus Central, España. Correo electrónico: aaxpe@ull.es

Fecha de recepción: junio de 2013

Fecha de aceptación: mayo de 2014

Resumen

El objetivo principal de esta investigaci3n ha sido conocer la agramaticalidad en el discurso narrativo de escolares con trastorno espećfico del lenguaje (TEL) y compararla con las producciones de ni1os con desarrollo t́pico. La muestra estuvo compuesta por 35 alumnos diagnosticados con TEL y 21 ni1os sin problemas de lenguaje. Los ni1os cursaban desde el ulti-

a1o de educaci3n infantil (5 a1os) hasta 5º de primaria (11 a1os). Se les evalu3 la producci3n de narraciones orales a partir del cuento *Rana, ¿d3nde estás?* Los resultados mostraron que los alumnos con TEL producían una mayor proporci3n de errores gramaticales y de oraciones agramaticales y agramaticales desestructuradas que los ni1os con desarrollo t́pico.

Palabras clave: trastorno espećfico del lenguaje; discurso narrativo; agramaticalidad.

Abstract

The main objective of this research was to determine the ungrammaticality in SLI students' narrative discourse and compare it with the productions of children with typical development. The final sample consisted of 35 children diagnosed with SLI and 21 children without language problems. The children's age range was from 5

years (on the last year of preschool education) to 11 years (on fifth grade). The analysis was based on the production of oral stories taken from the tale *Frog, where are you?* The results showed that students with SLI produced a higher proportion of grammatical errors as well as ungrammatical and unstructured sentences.

Keywords: Specific Language Impairment; narrative discourse; ungrammaticality.

* Este trabajo se ha desarrollado a trav3s de la financiaci3n del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de Espa1a. Proyecto de Investigaci3n *Funciones ejecutivas y lenguaje en alumnado con TEL. Un modelo de evaluaci3n e intervenci3n con bases psicolingüística y neuropsicológica*. Referencia EDU2011-27789.

1. Introducción

Los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) presentan un rango amplio de dificultades en sus habilidades lingüísticas, esto es, fonológicas, semánticas, pragmáticas, morfosintácticas y narrativas, si bien el deterioro del componente morfosintáctico del lenguaje se considera su rasgo más común (Leonard, 1998). De hecho, se ha llegado a considerar la existencia de un subgrupo de TEL-gramatical, en las investigaciones llevadas a cabo por Van der Lely y Stollwerck (1997). Aunque se han estudiado con cierta asiduidad algunas de las características morfosintácticas de niños hispanohablantes con TEL (dificultades con los artículos determinados, la omisión de artículos definidos o la disminución en el uso de pronombres clíticos; para una revisión puede consultarse Gutiérrez-Clellen, Restrepo y Simón-Cereijido, 2006), no son muchas las investigaciones cuyo propósito haya sido el análisis de la agramaticalidad en su producción lingüística discursiva. Esta noción se entiende como una limitación o incapacidad para usar la información morfosintáctica o para acceder a, y hacer uso de, dicha información en el curso de la actuación lingüística (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992).

Parece obvio asegurar que, para el estudio en profundidad de las características que definen al TEL, el abordaje de la agramaticalidad resulta un recurso muy pertinente, ya que nos conduce al núcleo de sus principales problemas lingüísticos, es decir, los morfosintácticos (Abusamra, Sevilla y Jaichenco, 2004). En efecto, el análisis de las peculiaridades de los niños con TEL es preciso acometerlo a partir de procedimientos que cuenten con elementos lingüísticos significados, como es el caso del uso de narraciones infantiles, de las que extraer, entre otras propiedades, las producciones que resultan agramaticales (Jackson-Maldonado, 2011).

Si se tiene en cuenta que muchas de las pruebas utilizadas en el diagnóstico del TEL carecen de dimensiones lingüísticas relevantes para di-

cho grupo, convendrá apelar a una combinación de recursos, entre los cuales siempre interesa emplear las narrativas infantiles. Como nos recuerda Carballo (2012: 90), la evaluación narrativa proporciona abundante información sobre las habilidades lingüística, pragmática y cognitiva de un niño. En consecuencia, es considerada como uno de los modos ecológicamente más válidos para valorar la competencia comunicativa, sugiriéndose que sea una parte rutinaria de la evaluación del lenguaje. Además, la capacidad narrativa ha demostrado ser un excelente predictor del desarrollo del lenguaje oral y escrito, y, del mismo modo, de los resultados de todo el proceso de alfabetización (Coloma, Pavez, Peña-loza, Araya, Maggiolo y Palma, 2012).

A la hora de afrontar la evaluación de las habilidades narrativas hay que recurrir a instrumentos estandarizados o a procedimientos de naturaleza más cualitativa. Los primeros han sido contruidos fundamentalmente para niños de habla inglesa, destacando entre ellos el *Test of Narrative Language* (Gillam y Pearson, 2004), el *Test Bus Story* (Renfrew, 1991) y el *Strong Narrative Assessment Procedures* (Strong, 1998). En español no existen pruebas con fortaleza psicométrica, por lo que habitualmente se apela a la obtención de muestras del lenguaje narrativo a partir de cuatro tareas clásicas: a) entrega del cuento al niño para que lo narre sin ningún tipo de ayuda; b) el adulto relata el cuento para que el niño lo recuente apoyado por la secuencia de imágenes de un libro; c) recontado sin el cuento delante; d) ofrecer respuestas a diferentes preguntas.

Siguiendo el modelo de procesamiento del discurso de Kintsch y Van Dijk (1978), junto con las propuestas más recientes de McCabe y Peterson (1991), Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) y Coloma (2012), entre las distintas categorías a las que se podría recurrir para el análisis narrativo, ocupan un lugar destacado las tres siguientes: la superestructura, la microestructura y el análisis de la expresión gramatical, en la que se incluye

el estudio de la agramaticalidad. Veremos a continuación cada una de ellas de manera más exhaustiva.

La superestructura narrativa se refiere al estudio de los componentes principales de la narración, sobre la base de las aportaciones originales de Merrit y Liles (1987). Usualmente se establecen los siguientes elementos para su examen: inicio, respuestas internas, planes, acciones, obstáculos, resultados, consecuencias directas y reacciones de los personajes, y final. No obstante, Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), en la Universidad de Chile, hacen una propuesta para el análisis narrativo en niños hispanohablantes muy ágil y con una gran capacidad de síntesis. Estas investigadoras identifican tres categorías básicas: la presentación, el episodio y el final. La presentación incluye tanto el personaje como el lugar y el problema que desencadena el relato. El episodio contiene la secuencia de acción + obstáculo + resultado, mientras que el final se corresponde con la resolución del problema planteado en la presentación. Lo anterior queda perfectamente recogido en el método de evaluación del discurso narrativo (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) y en el procedimiento para evaluar el discurso (PREDI) (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 2002).

Los niños con problemas de lenguaje tienden a producir historias con un menor número de componentes, en particular las proposiciones relacionadas con los planes, acciones y reacciones, que implican mayor funcionamiento cognitivo (Ukrainetz y Gillam, 2009). Aunque es evidente que la superestructura narrativa plantea problemas para los niños con TEL, Liles, Duffy, Merritt y Purcell (1995) informaron de que las características de la microestructura tiene un mayor poder discriminante entre niños con TEL y con desarrollo típico.

Por su parte, la microestructura da cuenta de los rasgos gramaticales y semánticos de la narración. Habitualmente, dentro de esta categoría, se recurre a medidas de cohesión que apor-

tan información sobre las propiedades internas de las narraciones y de cómo se articulan sus diferentes elementos de manera significativa, para proporcionar evidencia acerca de su calidad y complejidad. Algunos de estos marcadores cohesivos lingüísticos tienen que ver con el uso de pronombres, conjunciones, conectores adverbiales, artículos definidos e indefinidos, etc. (Acosta, 2012). Junto con ellos, algunos índices de complejidad sintáctica también han sido ampliamente utilizados para capturar la madurez del desarrollo en las narrativas producidas por los niños en edad escolar (por ejemplo, Gillam y Johnston, 1992; Scott y Windsor, 2000; Schneider y Vis, 2005).

Coloma (2012), en un trabajo inspirado en la propuesta previa de Justice y otros (2006), formula las siguientes dimensiones para analizar la producción narrativa en su nivel microestructural: número total de palabras, número total de palabras diferentes, número total de oraciones, promedio de longitud de cláusulas, total de oraciones que contienen más de dos cláusulas, número total de conjunciones coordinantes, número total de oraciones subordinantes y proporción de oraciones complejas.

En general, los estudios microestructurales con niños con TEL han puesto de manifiesto un menor empleo de la sintaxis compleja, y por lo tanto una mayor presencia de oraciones simples (Coloma, 2012), así como una cohesión menos adecuada (Acosta, González y Lorenzo, 2011).

Finalmente, un último tipo de análisis es el de la expresión gramatical. Dentro de este, posee un gran interés descriptivo y clínico la elaboración de un índice de agramaticalidad. Para su obtención se cuenta la cantidad de emisiones con algún elemento agramatical, identificándose como oraciones agramaticales. De esta forma, las oraciones agramaticales son aquellas en las que se vulnera algún criterio morfosintáctico. Por ejemplo, Coloma (2012) alude a los ámbitos relacionados con el artículo, el pronombre, el verbo y la alteración en el orden de los elemen-

tos que constituyen la oración.

Autoras como Jackson-Maldonado (2011) y Coloma (2012) han puesto de manifiesto 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 este índice parece ser de los más fuertes en la identificación de los niños con TEL, tal y como ya habían puesto de manifiesto Simón-Cereijido y Gutiérrez-Clellen (2007).

A partir de los estudios señalados, nos ha parecido oportuno realizar una nueva contribución al conocimiento de las habilidades narrativas en niños hispanohablantes. Así, la presente investigación se ha centrado en el análisis de la agramaticalidad en la producción de narraciones en niños con TEL, comparándola con el desempeño mostrado por niños con desarrollo típico.

2. Metodología

La investigación que presentamos tiene por objetivo identificar y comparar tipos de agramaticalidad en el discurso narrativo de un grupo de escolares que presentan TEL con los de otro de desarrollo típico.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se llevó a cabo un estudio descriptivo-comparativo entre los dos grupos, en el cual se recogieron los datos de las variables estudiadas, y posteriormente se contrastaron los resultados para conocer las diferencias y semejanzas entre ambos grupos.

2.1. Selección y características de los participantes

En el presente estudio participaron un total de 35 alumnos diagnosticados con TEL y 21 niños con un desarrollo típico del lenguaje escolarizados en 19 colegios en la isla de Tenerife (islas Canarias, España). Para la selección de la muestra de niños con TEL se hizo una criba inicial en toda la isla, en colaboración con la totalidad de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En reuniones con ellos se les pedía la remisión de alumnado con características de

TEL, es decir, que tuvieran problemas en la comprensión y/o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis, o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje aún no resueltas. Una vez enviados los alumnos, se les sometía a un proceso exhaustivo de evaluación para confirmar el diagnóstico, mediante la utilización de diversas pruebas estandarizadas. La selección de los niños con desarrollo típico se efectuó entre los compañeros de curso de los niños con TEL; estos alumnos no tenían problemas de lenguaje y seguían una escolarización dentro de los parámetros habituales. Las características de ambos grupos se describen en la tabla 1.

TABLA 1

Características de los grupos. Edad y género

	Género		Rango edad		Edad	
	Niños	Niñas	Min.	Max.	Media	D. T.
Grupo TEL	29	6	4,60	11,20	7,78	1,59
Grupo Desarrollo Típico	14	7	5,10	11,20	7,82	1,87

2.2. Instrumentos para la selección de los niños con TEL

En primer lugar se atendió a algunos criterios de exclusión relacionados con el TEL que están presentes en la literatura, como es el caso de que en la historia escolar de estos niños no apareciesen problemas importantes especialmente en su audición y en su motricidad orofacial (Aguado, 1999). Posteriormente se utilizaron tres pruebas para diagnosticar el TEL. En primer lugar, se recurrió al test más usado internacionalmente para el estudio de este trastorno, el CELF-3 (Semel, Wiig y Secord, 1999). Se trata de un test de evaluación del lenguaje con baremos para hablantes españoles de los Estados Unidos de América. 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 ora-

ciones. En la tabla 2, vemos que los resultados en esta prueba fueron cruciales, obteniéndose puntuaciones medias por debajo de -1,25, en su capacidad lingüística, tal y como exigen autores tan relevantes como Leonard (1998). Sin embargo, el grupo de desarrollo típico obtiene puntuaciones positivas.

Con todo, y dado que algunos investigadores señalan la necesidad de utilizar dos o más medidas de lenguaje, se dispuso, por un lado, del Peabody (Dunn y Dunn, 1986). En esta prueba se mide el vocabulario y el niño deberá señalar entre cuatro imágenes aquella que corresponda a la palabra emitida por el evaluador. El vocabulario empleado consta de nombres de objetos, situaciones, profesiones y animales, de acciones y de atributos. Y, por otro lado, se dispuso de dos subpruebas del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2005); concretamente se recurrió a las subpruebas de asociación auditiva y asociación visual, para evaluar procesos psicolingüísticos semánticos, mediante la asociación de términos a una palabra dada y de imágenes que guardan una relación taxonómica o temática. Tal y como se presenta en la tabla 2, en ambas subpruebas se obtuvo del mismo modo unos resultados muy deficitarios en el grupo TEL —reflejados en un caso en las puntuaciones negativas en lo que se refiere al Peabody— y, por el contrario, puntuaciones positivas en el grupo de desarrollo típico.

Del mismo modo, la edad psicolingüística en el ITPA es muy inferior a la edad cronológica en el grupo TEL y, sin embargo, no existe tanta diferencia en el grupo de desarrollo típico. Finalmente, se comprobó que ambos grupos tuvieron un CI no verbal por encima de la puntuación de 85, a través del test de inteligencia K-BIT (Kauffman y Kauffman, 1994).

2.3. Procedimiento para la evaluación narrativa

El material utilizado ha sido el cuento *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969), usado con mucha frecuencia en este tipo de estudios (Strömquist

TABLA 2

Resultados de las pruebas para la evaluación diagnóstica de los grupos TEL y Desarrollo Típico

Pruebas	Grupo TEL		Grupo Desarrollo Típico	
	Media	D. T.	Media	D. T.
CELF-3. L. Expresivo Desviación típica	-1,37	,84	1,43	,77
CELF-3. L. Receptivo Desviación típica	-1,27	,64	1,09	,71
PEABODY. Desviación estándar	-1,51	1,22	,27	,96
ITPA. A. Auditiva. Edad Psicolingüística	3,79	2,36	8,03	1,91
ITPA. A. Visual. Edad Psicolingüística	5,24	2,39	6,8	1,57
K-BIT. CI No Verbal	102,54	9,56	115,38	12,37

y Verhoeven, 2004). Este libro de ficción consta de una serie de láminas ilustradas y sin palabras, cuya trama involucra a un niño y a un perro en la búsqueda de su rana perdida, y los personajes y las aventuras con las que se encuentran durante este proceso. Las 24 láminas presentan una secuencia de eventos, con un cierto predominio de acciones simultáneas e imágenes difusas. Esta complejidad visual obliga a establecer relaciones verbales, con especial atención a los personajes y a la secuencia de los acontecimientos. El guión es el siguiente:

Érase una vez un niño y un perro que tenían una rana. Una noche, mientras ellos dos dormían, la rana decidió marcharse de la casa. Por la mañana, cuando Lucas se despertó vio que el jarrón estaba vacío, ¿dónde estará la ranita? se preguntó preocupado. Entonces el perro y él empezaron a buscarla por toda la habitación. Como no aparecía, se fueron hasta el monte. Lucas seguía llamando a la ranita y buscándola en todos los agujeros que encontraba. Por eso no se dio cuenta de que el perro ladró a un panal de abejas. Cuando Lucas buscaba en lo alto de un árbol, las abejas salieron de su panal y empezaron a perseguir al perro, que corrió asustado. Con tanto jaleo, un búho que estaba en el árbol también se asustó, movió sus grandes alas y asustó también

a Lucas, que se cayó del árbol. Después Lucas y el perro siguieron buscando. Lucas se subió a una piedra muy grande para llamar a la ranita. Se agarró a unas ramas, sin darse cuenta de que no eran ramas, sino los cuernos de un ciervo. Entonces el ciervo se levantó con Lucas encima de la cabeza, corrió hasta el borde del camino y lo lanzó al agua; como el perro iba al lado, se cayeron los dos al agua. Al salir del agua, Lucas oyó algo detrás de un tronco y le hizo señas al perro para que no hiciera ruido. Se acercaron con mucho cuidado, miraron detrás del tronco y ¡sorpresa! Allí estaba su ranita con otras ranas. Lucas muy contentó cogió su ranita, se despidió de las demás y volvió a casa con sus dos amiguitos.

Para comenzar la tarea, la logopeda coge el cuento y lo narra, ayudada por el guión que servía como relato mientras se presentaban las imágenes y, además, garantizaba la misma historia a todos los niños. Luego se lo da al niño y le pide que lo cuente. Dicha tarea fue llevada a cabo durante aproximadamente 20 minutos, en la sala de logopedia de cada centro educativo; este espacio reunía las condiciones requeridas de luminosidad y acústica.

2.4. Análisis de la información

Se recurrió a dos tipos de análisis. Por un lado, una vez registrada en audio la producción narrativa de los niños se procedió a su transcripción literal y a su estudio. El examen posterior consistió en la segmentación de la historia en oraciones. Se entendió por oración la forma lingüística conformada por un núcleo predicativo autónomo, el cual suele presentarse mediante un verbo conjugado; esto es, estructuras bimembres (Coloma, 2012).

A continuación, se identificaron y diferenciaron aquellas oraciones que presentaban agramaticalidad, distinguiéndose tres tipos que se definirán seguidamente, siguiendo las aportaciones de Fernández y Cuetos (2000) y principalmente de Coloma (2012):

a) Oraciones con error gramatical: producciones con un único error (omisión, sustitución,

adición) léxico o bien con una inadecuada incorporación de los rasgos morfológicos en alguna de las palabras que conforman la oración, pero que no impiden extraer el significado que se expresa. Algunos ejemplos de este tipo son los siguientes: *se cayó los dos* (error de concordancia); *el niño se sentó por el perro* (sustitución de la preposición *con* por la preposición *por*); *fue a buscar a rana* (omisión del artículo *la*).

b) Oraciones agramaticales: enunciados imprecisos, con varios errores como la omisión, la inserción de elementos, etc. Por ejemplo: *El niño y el perro, Lucas y el perro está buscándose la rana*.

c) Oraciones agramaticales desestructuradas: a lo anterior se añade alteración y problemas de organización estructural. Por ejemplo: *El niño, el perro puso cuenta, la botella está vacía*.

Aplicando los criterios descritos, en cada una de las narraciones infantiles se computó la frecuencia de aparición de las oraciones con signos de agramaticalidad y su tipología.

Con el propósito de obtener una mayor fiabilidad se realizó una doble transcripción del cuento. Las encargadas fueron dos logopedas que desconocían los objetivos de la presente investigación. Posteriormente se calculó la concordancia interjueces, siendo esta superior al 80%.

Todos los datos anteriores se analizaron a través del programa informático SPSS, versión 19. Se realizaron algunos análisis estadísticos descriptivos, junto con la *t de Student* correspondiente, la cual nos informa de la existencia o no de diferencias significativas entre el grupo TEL y el de desarrollo típico.

3. Resultados

Se presenta la comparación de la producción de agramaticalidad en ambos grupos de niños, utilizándose para ello la prueba *t de Student*. En ella se muestran, además, los estadísti-

TABLA 3

Diferencias de medias entre los grupos TEL y Desarrollo Típico en la producción de agramaticalidad

PRODUCCIÓN DE AGRAMATICALIDAD	TEL		Desarrollo Típico		PRUEBA T		
	Media	D. T.	Media	D. T.	t	gl	Sig*
Agramaticales. Número total	1,40	2,35	,19	,40	2,32	54	,024
Agramaticales Desestructuradas. Número total	1,02	1,67	,14	,47	2,36	54	,022
Errores Gramaticales. Número total	2,14	2,36	,61	1,11	2,76	54	,008

* $p < .05$

cos descriptivos de media y de desviación típica (DT) de las diferentes variables para cada grupo (TEL y Desarrollo Típico).

Como puede apreciarse en la tabla 3, los niños con TEL exhiben una puntuación significativamente más alta que los escolares con desarrollo típico tanto en el número total de oraciones agramaticales y agramaticales desestructuradas ($p < .05$) como en aquellas con errores gramaticales ($p < .01$), aunque parece que el tipo de fallo predominante es el de las oraciones con error gramatical.

A partir de los resultados anteriores, se puede concluir que el discurso narrativo de los escolares que muestran TEL presenta muchas limitaciones que se ponen de manifiesto en la presencia de agramaticalidad en sus diferentes formas. Se trata de un resultado importante porque los problemas sintácticos en estos niños les limitan tanto su expresión como su comprensión lingüística, así como el discurso en sus modalidades narrativa y expositiva; además, con mucha probabilidad dichas dificultades tendrán un efecto negativo sobre los componentes semántico y pragmático del lenguaje. Parece claro también inferir las barreras que supone la presencia de agramaticalidad en relación con todo el proceso de alfabetización del alumnado con TEL.

4. Discusión

Los estudios sobre la agramaticalidad en alumnado con TEL siempre llegan a la conclusión

de una mayor presencia de este fenómeno cuando se les compara con otro grupo de niños con desarrollo típico (ver, por ejemplo, Coloma, 2012). Este hecho cobra singular importancia ya que las dificultades en la construcción gramatical de las oraciones y una mayor producción de oraciones agramaticales pueden servir como marcadores clínicos para una detección temprana del TEL, cuestión nada sencilla de resolver hasta el momento. Así, en los últimos años se han publicado diversos estudios que han tenido por objetivo desarrollar propuestas orientadas al análisis de la agramaticalidad, muchos de ellos a partir del trabajo seminal de Lee (1974) con la propuesta recogida en su *Developmental Sentence Scoring (DSS)*. Cabe citar en esta línea el trabajo de Eisenberg y Yu Guo (2013) con su técnica de análisis a través del porcentaje de expresiones gramaticales, siendo uno de sus propósitos la descripción de errores gramaticales y frases agramaticales, al objeto de establecer un diagnóstico más fino de los niños con TEL.

Otras investigaciones, como la de Bedore y Leonard (2001) con niños con TEL de habla española, también han puesto en evidencia una excesiva aparición de errores en el empleo de tiempos verbales, artículos y pronombres, así como una mayor cantidad de oraciones agramaticales que sus controles, resultados que confirman los hallazgos anteriores obtenidos en niños de habla inglesa (Loeb y Leonard, 1991; Watkins y Rice, 1991; Rice y Bode, 1993; Moore, 2001). En otro estudio realizado con niños suecos por Reuters-

kiold, Hansson y Sahlén (2011) también se determina la presencia de mucha agramaticalidad en la producción narrativa de niños con TEL.

Se ha hablado mucho de la manifestación de habilidades gramaticales alteradas en estos sujetos (Van der Lely, 1997), para seguidamente pensar menos en términos de un problema de competencia gramatical y más en una serie de complicaciones subyacentes que serían las responsables de una ejecución pobre en tareas gramaticales (Mendoza, 2001). En la misma línea argumental se pronuncia Bishop (1994) cuando pudo constatar que los errores gramaticales de los niños con TEL se presentaban siempre de manera inconsistente. Por ello, esta autora pensó en una competencia gramatical adecuada, pero con ciertas limitaciones de ejecución. Subsiguientemente se puede pensar que no se trata tanto de un problema estructural como de restricciones para el despliegue de los mecanismos psicolingüísticos adecuados bajo las demandas de una tarea compleja como es el caso del discurso narrativo. De tal manera que, siguiendo el modelo propuesto por Levelt (1989), estos niños se encontrarían con barreras en procesos como la complejidad semántica de la expresión; en el funcionamiento lento del codificador gramatical; o fallos en el nivel del *output* periférico o articulario, en función de la complejidad fonológica (Mendoza, 2001).

Por último, caracterizándose la tarea narrativa por una fuerte demanda de procesamiento, quizás los errores e inconsistencias gramaticales observadas en su ejecución se podrían explicar también por esta circunstancia. En este sentido, Serra (1997) plantea la necesidad de estudiar las conexiones existentes entre las dificultades cognitivas (errores proposicionales, es decir, aquellos en los que el niño no tiene éxito en elegir el referente o concepto más adecuado para comunicar) y las dificultades lingüísticas (errores lexicales, sintácticos y morfológicos), especialmente centradas en los tipos de incorrecciones que cometen los niños con TEL (Serra y Bosch, 1993;

Contreras y Soriano, 2004). Por ello se hace preciso contar con más estudios que profundicen en este ámbito, y que además utilicen otro tipo de tareas para elicitación de la producción narrativa de este alumnado. Del mismo modo se requiere hacer un tipo de análisis mucho más preciso, que identifique especialmente si se dan patrones de error y la naturaleza de los mismos. Con ello se podrá diseñar de manera más nítida un programa de estimulación narrativa que tenga consecuencias favorables sobre esta habilidad tan crucial para el progreso personal, académico y social de los niños con TEL.

5. Bibliografía citada

ABUSAMRA, Valeria, Yamila SEVILLA y Virginia JAICHENCO, 2004: "Patrones de déficit en la producción agramatical", *Revista Argentina de Neuropsicología* 2, 33-43.

ACOSTA, Víctor, 2012: "Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)", *Revista Chilena de Fonoaudiología* 11, 23-36.

ACOSTA, Víctor, Nayra GONZÁLEZ y Carla LORENZO, 2011: "Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con TEL", *Aloma* 28, 143-161.

AGUADO, Gerardo, 1999: *Trastorno Específico del Lenguaje*, Málaga: Ediciones Aljibe.

BEDORE, Lisa y Laurence LEONARD, 2001: "Grammatical morphology deficits in Spanish-Speaking children with specific language impairment", *Journal of Speech and Hearing Research* 44, 905-924.

BELINCHÓN, Mercedes, Ángel RIVIÈRE y José IGOA, 1992: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid: Editorial Trotta.

BISHOP, Dorothy, 1994: "Grammatical errors in specific language impairments: Competence or performance limitations?", *Applied Psycholinguistics* 15, 507-550.

- CARBALLO, Gloria, 2012: "Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 32, 87-93.
- COLOMA, Carmen, 2012: *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con TEL*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Inédita.
- COLOMA, Carmen, María PAVEZ, Christian PEÑALOZA, Claudia ARAYA, Mariangela MAGGIOLIO y Sandra PALMA, 2012: "Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje", *Onomázein* 26, 351-375.
- CONTRERAS, María y Manuel SORIANO, 2004: "El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades del lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 119-125.
- DUNN, Lloyd y Douglas DUNN, 1986: *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*, Madrid: TEA.
- EISENBERG, Sarita y LingYu GUO, 2013: "Differentiating children with and without language impairment based on grammaticality", *Language, Speech and Hearing Services in the School* 44, 20-31.
- FERNÁNDEZ, María y Fernando CUETOS, 2000: "Evolución de un paciente con agramatismo", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 20, 16-29.
- GILLAM, Ronald y Judith JOHNSTON, 1992: "Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children", *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 1303-1315.
- GILLAM, Ronald y Nils PEARSON, 2004: *Test of Narrative Language*, Austin, TX: Pro-ed.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, Vera, Adelaida RESTREPO y Gabriela SIMÓN-CEREJIDO, 2006: "Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49, 1209-1223.
- JACKSON-MALDONADO, Donna, 2011: "La identificación del trastorno específico del lenguaje en niños hispanohablantes por medio de pruebas formales e informales", *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 11, 1, 33-50.
- JUSTICE, Laura, Ryan BOWLES, Joan KADERAVEK, Teresa UKRAINETZ, Sarita EISENBERG y Ronald GILLAM, 2006: "The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances", *American Journal of Speech-Language Pathology* 15, 177-191.
- KAUFFMAN, Alan y Nadeen KAUFFMAN, 1994: *Test breve de inteligencia de Kauffman*, San Antonio, Texas: Pearson.
- KINTSCH, Walter y Teun VAN DIJK, 1978: "Towards a model of discourse comprehension and production", *Psychological Review* 85, 363-394.
- KIRK, Samuel, James MCCARTHY y Winifred KIRK, 2005: *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas*, Madrid: TEA.
- LEE, Laura, 1974: *Developmental sentence analysis*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- LEONARD, Lawrence, 1998: *Children with specific language impairment*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- LEVELT, Willen, 1989: *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- LILES, Betty, Robert DUFFY, Donna MERRITT y Sherry PURCELL, 1995: "Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders", *Journal of Speech and Hearing Research* 38, 415-425.
- LOEB, Diane y Laurence LEONARD, 1991: "Subject case marking and verb morphology in normally developing and specifically language impaired children", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 34, 340-346.
- MAYER, Mercer, 1969: *Frog, where are you?*, Nueva York: Penguin Books.

MCCABE, Allyssa y Carole PETERSON, 1991: *Developing narrative structure*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

MENDOZA, Elvira, 2001: *Trastorno Espećfico del Lenguaje*, Madrid: Pirámide.

MERRITT, Donna y Betty LILES, 1987: "Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension", *Journal of Speech and Hearing Research* 30, 539-552.

MOORE, Mary, 2001: "Third person pronoun errors by children with and without language impairment", *Journal of Communication Disorders* 34, 207-228.

PAVEZ, Maŕa, Carmen COLOMA y Mariangela MAGGIOLO, 2008: *El desarrollo narrativo en ni os*, Barcelona: Ars Medica.

PAVEZ, Maŕa, Carmen COLOMA, Mariangela MAGGIOLO, Luis MARTÍNEZ y Luis ROMERO, 2002: *Procedimientos para evaluar discurso PREDI*, Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Cat́lica de Chile.

RENFREW, Catherine, 1991: *The bus story: A test of continuous speech*, North Place: Old Headington, Oxford.

REUTERSKIOLD, Christina, Kristina HANSSON y Birgita SAHLÉN, 2011: "Narrative skills in Swedish children with language impairment!", *Journal of Communication Disorders* 44, 733-744.

RICE, Mabel y John BODE, 1993: "GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment", *First Language* 13, 37, 113-131.

SEMEL, Eleanor, Elizabeth WIIG y Wayne SECORD, 1999: *CELF-3 Screening Test*, San Antonio, Texas: Pearson.

SERRA, Miguel, 1997: "Dificultades cognitivas y lingüísticas en los ni os con Trastorno Espećfico del Lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatŕa y Audiología* 27, 79-91.

SERRA, Miguel y Laura BOSCH, 1993: "Análisis de los

errores de producci3n en los ni os con Trastorno Espećfico del Lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatŕa y Audiología* 13, 2-13.

SIMÓN-CEREJIDO, Gabriela y Vera GUTIÉRREZ-CLELLEN, 2007: "Spontaneous language markers of Spanish language impairment", *Applied Psycholinguistics* 28, 317-339.

SCOTT, Cheryl y Jennifer WINDSOR, 2000: "General Language Performance Measures in Spoken and Written Narrative and Expository Discourse of School-Age Children with Language Learning Disabilities", *Journal of Speech and Hearing Research* 43, 324-339.

SCHNEIDER, Phylips y Rita VIS, 2005: "Story Presentation Effects on Children's Retell Content", *American Journal of Speech-Language Pathology* 14, 52-60.

STRÖMQVIST, Sven y Ludo VERHOEVEN, 2004: *Relating events in narrative*, vol. 2, Nueva York: Psychology Press.

STRONG, Carol, 1998: *The Strong Narrative Assessment Procedures (SNAP)*, Eau Claire, WI: Thinking Publ.

UKRAINETZ, Teresa y Ronald GILLAM, 2009: "The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 52, 883-898.

VAN DER LELY, Heather, 1997: "Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit?", *Journal of Child Language* 24, 221-256.

VAN DER LELY, Heather y Linda STOLLWERCK, 1997: "Binding theory and grammatical specific language impairment in children", *Cognition* 62, 245-290.

WATKINS, Ruth y Mabel RICE, 1991: "Verb particle and preposition acquisition in language-impaired preschoolers", *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 1130-1141.