



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

Uso de términos de estados mentales en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL)

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestría en Lingüística

Presenta:

Mery Zuley Mendivelso Mogollón

Dirigido por:

Dra. Donna Jackson Lembark


Dra. Donna Jackson Lembark
Presidente

Dra. Luisa Josefma Alarcón Neve
Secretario

Dr. Ricardo Maldonado Soto
Vocal

Dra. Karina Hess Zimmermann
Suplente

Dra. Gloria Nérida Avecilla Ramírez
Suplente


Lic. Laura Pérez Téllez
Directora de la Facultad

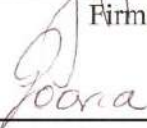

Firma


Firma


Firma


Firma


Firma


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Marzo 2019
México

Resumen

El estudio de los términos de estado mental en la gramática del cuento ha demostrado ser una categoría de análisis que permite identificar las dificultades léxico-semánticas que poseen los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Además, de la capacidad de tener en cuenta la visión del otro cuando se le atribuyen estados mentales a los personajes. En la bibliografía hispana se conocen pocos estudios que analicen en niños con TDL las expresiones lingüísticas de estado mental en narrativas. De manera que, este trabajo se enfoca en comparar los verbos y adjetivos mentales producidos por niños monolingües hablantes de español con TDL y sus pares con Desarrollo Típico (DT). Igualmente, en correlacionar la producción de términos mentales con otras medidas del lenguaje que se han utilizado para evaluar las habilidades narrativas, y con los resultados de dos subpruebas de evaluación del lenguaje. Las edades de los participantes oscilaron entre los 4;0 y 6;10 años. Los datos provinieron de 21 narrativas de recuento elicítadas a partir del libro en imágenes *Frog on His Own* (Mayer, 1973). Las expresiones lingüísticas de estado mental fueron analizadas mediante cinco categorías semánticas: cognición, percepción, emoción, deseo e intención y juicios de conformidad moral (Perner, 1994; Hall & Nagy, 1987; Altarriba & Basnight-Brown, 2012; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann, Silliman, Bahr, Fasnacht, & Federico, 2006; Pavlenko, 2008). Los resultados arrojaron diferencias significativas entre los grupos en el total de tipos y frecuencias de términos mentales. Estas diferencias se obtuvieron por causa de la producción de los tipos y frecuencias de los verbos mentales, en los cuales también se observaron diferencias significativas. Asimismo, los grupos se diferenciaron en la producción de verbos de la categoría de percepción. Con respecto a las correlaciones, en el grupo con TDL, tanto la producción de tipos como de frecuencias de términos mentales se correlacionaron con una medida semántica del lenguaje y solo la producción de tipos de términos mentales se correlacionó con una prueba de tipo morfosintáctico. En el grupo con DT, los tipos y las frecuencias de términos mentales se correlacionaron con los resultados de cuatro medidas léxico-semánticas.

(Palabras clave: Trastorno del Desarrollo del Lenguaje; términos de estado mental; narraciones; recuento).



Summary

The study of mental state terms in story grammar has proven to be a category of analysis that allows the identification of lexical-semantic difficulties in children with Developmental Language Disorder (DLD), as well as the ability to consider the other's point of view when attributing mental states to characters. In the Spanish-language literature, there are few studies that analyze the linguistic expression of mental states in the narratives of children with DLD. Accordingly, this study focuses on comparing the mental verbs and adjectives produced by monolingual Spanish-speaking children with DLD and their peers with Typical Development (TD), in addition to correlating the production of mental state terms with other language measures that have been used to evaluate narrative skills, and with the results of two subtests of language evaluation. The participant's ages ranged between 4; 0 and 6; 10. The data came from 21 story retellings elicited from the picture book *Frog on His Own* (Mayer, 1973). The mental state linguistic expressions were analyzed across five semantic categories: cognition, perception, emotion, desire and intention, and moral obligation judgments (Perner, 1994; Hall & Nagy, 1987; Altarriba & Basnight-Brown, 2012; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann, Silliman, Bahr, Fasnacht, & Federico, 2006; Pavlenko, 2008). The results showed significant differences between the groups in the total types and tokens of mental state terms. These differences were obtained due to the production of types and tokens of mental verbs, in which significant differences were also observed. In addition, the groups differed in the category of perception verbs. With respect to the correlations, in the group of children with DLD, the production of both types and tokens of mental state terms was correlated with a semantic language measure, and only the production of types of mental state terms was correlated with a morphosyntactic test. In the group of children with TD, types and tokens of mental state terms were correlated with the results of four lexical-semantic measures.

(**Key words:** Developmental Language Disorder, mental state terms, narrations, retelling).



Dirección General de Bibliotecas UAQ

A Guillermina, Polidio, Gina y Jasmin 'La Pilin', gracias por estar ahí.

Agradecimientos

Al CONACyT por el apoyo financiero destinado como becaria. Dicho apoyo me permitió culminar los estudios de maestría con una dedicación de tiempo completo. También los fondos FOFIUAQ en los años 2014-2015 otorgados a la Dra. Donna Jackson Lembark permitieron que sus becarios, entre ellos Jan Holst, realizaran una labor de recolección y sistematización de datos, de los cuales una parte de ellos fueron de gran utilidad para la ejecución de este estudio durante el período 2017-2018. A Jan y a los colaboradores de esta recolección de datos, muchas gracias.

Agradezco especialmente a la Dra. Donna Jackson Lembark por su valioso acompañamiento en las asesorías y en los estudios de maestría, por sus comentarios siempre pertinentes y por la confianza depositada. De igual manera, agradezco a mis sinodales: Dra. Luisa Alarcón, Dra. Karina Hess, Dr. Ricardo Maldonado y Dra. Gloria Avecilla, quienes estuvieron al pendiente aclarando ideas para el mejoramiento del análisis. El respaldo otorgado por cada uno de ustedes fue de suma importancia. Igualmente, a la Dra. Cecilia Rojas y a la Dra. Martha Shiro, quienes por ser invitadas a uno de los encuentros de investigación asistidos durante la maestría, aproveché de ellas los comentarios que sirvieron para el desarrollo de este trabajo.

Infinitas gracias a la Dra. Juliana De La Mora, por sus palabras de aliento y por hacer fácil diversos procesos y trámites durante mi estancia en México. Asimismo, agradezco al Dr. Ignacio Rodríguez quien estuvo pendiente de mí como tutor individual en el proceso de la maestría.

En Colombia, agradezco a Yamileth por sembrar la idea en mi mente y corazón de prepararme en el exterior. Lo aprendido con usted, sin duda reflejaron valiosos resultados. A Zuri, porque sus mensajes llegaban en los momentos oportunos.

Gracias a mi incondicional familia, quienes son todo para mí, en especial a mis padres y a mis hermanas por la constante motivación, el amor, el apoyo moral y la fortaleza que me reflejaron,

desde la distancia y la cercanía, para culminar este satisfactorio y agradable proceso. A ustedes, mi hermosa familia, gratitud eterna por estar siempre ahí.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	ii
Summary.....	iii
Agradecimientos.....	v
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Objetivos.....	5
1.2 Preguntas de investigación.....	5
1.3 Hipótesis.....	6
1.4 Justificación.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 Estados mentales.....	8
2.1.1 Definición de estados mentales y categorización.....	8
2.1.2 Adquisición y desarrollo de los estados mentales.....	12
2.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).....	13
2.2.1 Definición de TDL.....	13
2.2.2 Áreas lingüísticas afectadas en niños con TDL.....	19
2.2.3 El perfil lexical en niños con TDL.....	27
2.3 El lenguaje narrativo de niños atípicos y típicos.....	28
2.3.1 Habilidades narrativas en niños con TDL y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL).....	28
2.3.2 Los estados mentales en la gramática del cuento.....	30
2.3.3 Producción de estados mentales en narrativas de niños con TDL y con DTL.....	32
2.3.4 Teoría de la Mente (ToM) y estados mentales en narrativas de niños con TDL.....	34
2.3.5 Medidas de lenguaje en las narrativas.....	36
2.4 Antecedentes.....	39
2.4.1 Estudios sobre la producción de estados mentales en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).....	40
2.4.2 Estudios sobre la producción de estados mentales en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL).....	52
3. METODOLOGÍA.....	60
3.1 Participantes.....	60
3.2 Instrumentos.....	61
3.3 Tarea de producción.....	62
3.4 Procedimiento.....	63

3.4.1 Identificación de los niños de la muestra.....	63
3.4.2 Instrucciones para la obtención de los recuentos narrativos.....	66
3.4.3 Transcripciones de los recuentos narrativos.....	67
3.4.4 Análisis de los estados mentales en los recuentos narrativos y su correlación con otros niveles del lenguaje	68
4. RESULTADOS.....	72
4.1 Comparación de términos mentales por categoría gramatical entre grupos: TDL y DTL...72	
4.2 Comparación de términos mentales por categorías semánticas entre grupos: TDL y DTL...76	
4.3 Descripción cualitativa de frecuencias de términos mentales en específico entre grupos: TDL y DTL.....	80
4.3.1 Términos de estados mentales de cognición.....	81
4.3.2 Verbos de estado mental de percepción	82
4.3.3 Verbos de estado mental de emoción	83
4.3.4 Adjetivos de estado mental de emoción	84
4.3.5 Verbos de deseo e intención	86
4.3.6 Términos de estados mentales de juicio moral.....	87
4.3.7 Combinaciones de deseo + cognición/ percepción.....	88
4.4 Descripción de verbos y adjetivos mentales encontrados en el guion y los producidos por cada grupo de niños.....	89
4.5 Correlaciones entre la producción de estados mentales con otros niveles del lenguaje en cada grupo.....	91
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
APÉNDICE.....	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización semántica de términos de estado mental.....	9
Tabla 2. Características descriptivas de la muestra	61
Tabla 3. Etiquetas utilizadas para la codificación de los términos de estados mentales	68
Tabla 4. Producción de términos de estados mentales por categorías semánticas.....	77
Tabla 5. Diferencias de uso de términos mentales en específico encontrados en el guion y en los grupos: niños con TDL y con DTL	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Promedios de tipos y frecuencias de verbos y adjetivos generales y de estados mentales	74
Figura 2. Promedios de tipos de verbos de estados mentales	75
Figura 3. Promedios de frecuencias de verbos de estados mentales.....	75
Figura 4. Frecuencias de términos mentales de cognición	81
Figura 5. Frecuencias de verbos de percepción	82
Figura 6. Frecuencias de verbos de emoción	83
Figura 7. Frecuencias de adjetivos de emoción	84
Figura 8. Frecuencias de verbos de deseo e intención	86
Figura 9. Frecuencias de términos mentales de juicio moral.....	87
Figura 10. Frecuencias de deseo + cognición/percepción	88

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones acerca del desarrollo lingüístico a través del análisis de las narraciones han cobrado un valor muy importante. La razón de ello se debe a que el estudio de las narraciones infantiles ha favorecido no solo el campo del desarrollo del lenguaje en niños típicos, sino que también ha mostrado ser una herramienta de gran utilidad para identificar áreas vulnerables de lenguaje que permiten diferenciar a niños con retraso y/o trastorno de lenguaje de niños con desarrollo normal (Rescorla, 2002; Thal, 2000).

La terminología para referirse al trastorno de lenguaje ha variado constantemente a través de los años. Aunque tradicionalmente se ha conocido como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), recientemente se le ha acuñado una nueva terminología que propone una nueva definición y nomenclaturas estándar. Dicho término es *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)* (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & the CATALISE-2 consortium, 2017). El TDL es una alteración en el funcionamiento del lenguaje que no se debe a una condición biomédica; sin embargo, factores de riesgo neurobiológicos o ambientales no son excluidos de un diagnóstico con TDL. Además, puede co-existir con otros trastornos del neurodesarrollo, por ejemplo, TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) (Bishop, 2010; Bishop *et al.*, 2017).

En esta investigación se utilizó el término TDL porque según lo propuesto por algunos autores, la definición que se le ha dado a TEL ha mostrado insatisfacción en varios sectores, debido a la amplia variabilidad de los criterios de diagnóstico y a las etiquetas que se les otorgan a los niños con problemas de lenguaje. Dicha variabilidad ha estado contribuyendo a la falta de equidad en el acceso de los servicios terapéuticos y al poco reconocimiento y comprensión de los problemas de

lenguaje de los niños, tanto por el público en general como por la comunidad científica (Bishop, 2010; Ebbels, 2014).

Los niños con TDL presentan problemas en varias áreas del lenguaje. Aunque evidencian especial dificultad en el componente morfosintáctico, también presentan alteraciones en el desarrollo de los componentes léxico-semántico, fonológico, pragmático, en el aprendizaje verbal y la memoria, y en el discurso (Bishop *et al.*, 2017). Tales dificultades se expresan de modo diferente en las distintas lenguas (Leonard, 2009). En lo que respecta al léxico, se ha encontrado que los niños con TDL angloparlantes se expresan a través de un vocabulario restringido, problema que radica principalmente en el uso de los verbos (Messer & Dockrell, 2006; Sanz-Torrent, 2002), debido a que sus expresiones dependen de los verbos de alta frecuencia (Rice & Bode, 1993).

La bibliografía acerca del estudio del léxico en niños hispanohablantes con TDL es muy escasa. De hecho, al ser la morfosintaxis la principal dificultad de los niños con TDL, los pocos estudios que se encuentran con muestras de niños hablantes de español obedecen a la estructura narrativa y al desempeño gramatical (Aguado, Maggiolo, Coloma, Pavez, & Pemjean, 2006; Auza y Morgan, 2013a; Auza y Morgan, 2013b; Coloma, 2014; Pavez, Coloma, Araya, Maggiolo, & Peñaloza, 2015). Sin embargo, en cuanto a la producción léxica, en específico, de términos de estados mentales en niños con TDL hablantes de español, no se han efectuado análisis exclusivos que brinden un panorama acerca del uso de estos términos.

Los estados mentales ocupan un lugar en el estudio de la gramática del cuento (Stein & Glenn, 1975). Estos términos evidencian las perspectivas, emociones, afectos, intenciones y juicios valorativos, no solo de las propias experiencias, sino también desde la visión del otro (Bamberg & Reilly, 1996). Tal como se ve en (1):

- (1) La rana se sentó saltando.
Vio cuando los niños se fueron.
La rana **vio** una mariposa.
Metió su lengua.
Encontró (a una) un insecto.
La rana **sintió** algo raro. (Niña con TDL 5;3 años)

La Teoría de la Mente (ToM) general se ha asociado con la capacidad del niño para hablar y entender sobre los estados mentales del mundo, de sí mismo y de los demás (Ruffman, 2000). En la bibliografía angloparlante se ha encontrado que los niños con TDL tienen problemas en la producción de lenguaje mental cuando se trata de resolver tareas lingüísticas (Colle, Baron-Cohen & Hill, 2007; Taylor, Maybery & Whitehouse, 2012). También, algunos autores han afirmado que su producción es dificultosa por restricciones en las sintaxis compleja (Mäkinen, 2014) o por limitaciones en el conocimiento léxico (Owen Van Horne & Lin, 2011).

Debido a que las dificultades en el uso de los estados mentales evidencian un elemento de retraso lingüístico en las narraciones de niños con TDL, en esta investigación se pretendió realizar una comparación de las expresiones lingüísticas de estado mental de 10 niños con TDL hablantes de español y 11 niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL), nacidos en el centro de México (Querétaro y Ciudad de México), cuyas edades oscilaron entre los 4;0 y 6;10 años. El estímulo para obtener los datos fue una tarea de producción narrativa oral, en la cual los niños recontaron la historia del libro en imágenes *La rana solitaria* (en inglés, *Frog on His Own* (Mayer, 1973)). En esta historia, los personajes experimentan diversos conflictos que motivan a que el narrador exprese estados de pensamiento, emoción, intención o juicio. Las expresiones lingüísticas de estado mental fueron analizadas mediante las siguientes categorías semánticas: cognición, percepción, emoción, deseo e intención y juicios de conformidad moral (Altarriba & Basnight-Brown, 2012; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann, Silliman, Bahr, Fasnacht, &

Federico, 2006; Hall & Nagy, 1987; Pavlenko, 2008; Perner, 1994). Por consiguiente, el punto a observar radicó en las diferencias entre grupos que indicaran las categorías semánticas de estados mentales, según su variabilidad y ocurrencia en los términos. Además, se quería saber si la producción de estados mentales tenía relación con otros niveles del lenguaje que se miden en las narrativas.

Finalmente, el presente trabajo consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se presentan los objetivos, hipótesis, preguntas de investigación y justificación. El segundo capítulo recopila los fundamentos teóricos y los antecedentes en torno al estudio de los estados mentales en niños con TDL y niños con DTL. Seguidamente, en el tercer capítulo, se presenta la metodología con la que se llevó a cabo la recopilación de los recuentos narrativos y cómo se efectuó el análisis. Posteriormente, en el cuarto capítulo se exponen los resultados que arrojaron las categorías analizadas y las correlaciones efectuadas. Por último, se presenta la discusión y las conclusiones derivadas del análisis de los resultados.

1.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar las expresiones lingüísticas de estados mentales de cognición, percepción, emoción, deseo e intención y juicio de conformidad moral en narrativas de recuento producidas por niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y compararlas con ese mismo tipo de expresiones producidas por niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL), para tener evidencias acerca de las deficiencias lingüísticas de los niños con TDL.

Los objetivos específicos son:

- Comparar entre grupos los tipos y frecuencias de estados mentales por categoría gramatical, categoría semántica; y la frecuencia de verbos y adjetivos mentales de manera particular.
- Determinar si la producción de estados mentales en cada uno de los grupos se correlaciona con algunas medidas de lenguaje para evaluar las habilidades narrativas como: total de enunciados, longitud media de enunciados en palabras, número total de palabras, número de palabras diferentes, diversidad del vocabulario, densidad del léxico; y con los resultados de dos subpruebas de lenguaje: morfosintaxis y semántica.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 ¿Existe una menor variedad y menor frecuencia de estados mentales por categoría gramatical, categoría semántica; y una menor frecuencia de verbos y adjetivos mentales específicos por parte de los niños con TDL en comparación con sus pares típicos?

1.2.2 ¿La producción de los términos mentales en cada uno de los grupos se correlaciona con el total de enunciados, longitud media de enunciados en palabras, número total

de palabras, número de palabras diferentes, diversidad del vocabulario, densidad del léxico; y con los resultados de dos subpruebas de lenguaje como: morfosintaxis y semántica?

- 1.2.3 ¿Las diferencias encontradas en la producción de expresiones de estados mentales entre grupos muestran dificultades lingüísticas por parte de los niños con TDL?

1.3 Hipótesis

H₁: Hay diferencias significativas en la variedad y número de ocurrencias de términos mentales por categoría gramatical, categoría semántica; y diferencias en la producción de ocurrencias de verbos y adjetivos mentales específicos entre los niños con TDL y con DTL.

H₂: La producción de términos de estados mentales en cada uno de los grupos se correlaciona con algunas medidas de lenguaje para evaluar las habilidades narrativas como: total de enunciados, longitud media de enunciados en palabras, número total de palabras, número de palabras diferentes, diversidad del vocabulario, densidad del léxico; y con los resultados de dos subpruebas de evaluación de lenguaje: morfosintaxis y semántica.

H₃: Las diferencias encontradas en la producción de expresiones de estados mentales entre grupos muestran dificultades lingüísticas por parte de los niños con TDL.

1.4 Justificación

El análisis exclusivo de los términos de estados mentales en niños con TDL y su comparativa con niños con DT en edad escolar contiene una muy escasa bibliografía en español. Además, no se han examinado las relaciones que se presentan entre la producción de los estados mentales con otros niveles del lenguaje, tales como el léxico y semántico. Es por ello que, con esta investigación se pretende aportar evidencia lingüística al campo de estudio de las áreas vulnerables del lenguaje

en niños hispanohablantes con TDL. Dicho campo de estudio hasta el momento resulta ser limitado, aún más cuando se trata de analizar el desarrollo léxico-semántico. Es importante anotar que, aunque los niños con TDL presentan mayor dificultad en el componente morfosintáctico y quizás por ello la poca bibliografía que hay se centra en un nivel de adquisición estructural, está claro que la función respectiva del desarrollo léxico-semántico con respecto al lenguaje mental, cumple un papel indudable en la distinción de niños con desarrollo típico de los niños que sí tienen dificultades en el lenguaje. Sokolov y Snow (1994) sostienen que la aparición tardía de palabras se considera la primera indicación de un deterioro en el lenguaje.

A esto se le añade el tipo de herramienta utilizada, es decir, las narrativas. Se ha visto que la producción narrativa es un instrumento lingüístico útil en el manejo clínico, puesto que ha permitido distinguir a niños con DTL de niños que tienen alteraciones en el lenguaje. De modo que, con el análisis de las narraciones se detectan las áreas que están afectadas en el repertorio lingüístico de los niños (Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004). Debido a que la producción y comprensión de las narrativas incluye un paquete de habilidades lingüísticas (sintácticas, léxicas, semánticas, pragmáticas, discursivas), se ha comprobado que con un mismo instrumento es posible examinar el desarrollo lingüístico en diferentes niveles del lenguaje también dentro de grupos típicos (Hess & Auza, 2013).

Finalmente, con los resultados encontrados se pretende, a futuro, hacer un aporte a la intervención pedagógica de los niños con TDL, específicamente en el tratamiento de las carencias presentadas en el manejo del léxico de estados mentales, pues aunque el objetivo de este trabajo no fue diseñar un plan de intervención escolar, se ha visto que estas dificultades en el lenguaje son lo suficientemente severas y continuas como para que estos niños tengan serios problemas en la escuela y en el entorno social (Acosta, 2012; Acosta, Moreno, & Axpe, 2011). Por último, se

pretende aportar al mejoramiento, si así se requiere, de las tareas propias en el dominio léxico, específicamente en lo que respecta al vocabulario mental, en las baterías o pruebas de lenguaje aplicadas a niños mexicanos.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos acerca de la producción de los términos de estados mentales en narrativas generadas por niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y por niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL). Con base en lo anterior, en esta sección se definen los estados mentales y se expone una clasificación de términos mentales por categorías semánticas que han propuesto diversos autores. Asimismo, se describe el trastorno y se presentan las áreas lingüísticas afectadas, con ello también se detalla el perfil lexical de los niños con TDL. Seguidamente, se expone el lenguaje mental en narrativas de niños con TDL y con DTL, la evaluación de los estados mentales en la gramática del cuento y la vinculación que tienen los términos mentales con la Teoría de la Mente (ToM). Por último, se presentan varias medidas de lenguaje del dominio léxico, semántico y sintáctico que se pueden correlacionar con la producción de los términos de estados mentales.

2.1 Estados mentales

2.1.1 Definición de estados mentales y categorización

Los estados mentales son expresiones lingüísticas que referencian conocimientos, creencias y objetivos (metas) de sí mismo o de otros (Shatz, Wellman, & Silber, 1983); y se clasifican por categorías semánticas. En esta investigación solo se consideraron aquellas categorías de estado mental que son más pertinentes para la adquisición del lenguaje: *cognición, percepción, emoción, deseo e intención y juicio de conformidad moral* (Altarriba & Basnight-Brown, 2012; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann *et al.*, 2006; Hall & Nagy, 1987; Pavlenko, 2008; Perner, 1994).

Cada categoría semántica puede contener términos mentales cuya categoría gramatical sea: sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio. En la Tabla 1 se indica una síntesis de términos de estados mentales que guardan una relación semántica con cada categoría expuesta. Esta clasificación reúne los postulados básicos de varios autores que han analizado los estados mentales en el desarrollo del lenguaje infantil. Aunque en esta investigación, únicamente se estudió la producción de verbos y adjetivos de estados mentales, es importante mencionar que se abordaron las cinco categorías semánticas anteriormente mencionadas.

Tabla 1. *Categorización semántica de términos de estado mental*

Estados de Cognición	Estados de Percepción	Estados de Emoción	Estados de Deseo e Intención	Estados de Juicio/Obligación Moral
Conocer	Doler	Asustado/Espantado	Intentar	Bueno/Bondadoso
Darse cuenta	Escuchar/Oír	Asustar/Espantar	Planear	Deber de/Obligación de
Descubrir	Gustar (saborear)	Decepcionado	Poder (habilidad)	Malo/Malvado
Entender	Oler	Decepcionar	Querer (deseo)	Poder (permiso)
Imaginar	Sentir (sensación)	Enojado	Tener que	
Olvidar	Tocar	Enojar	Tratar de	
Pensar	Ver/Mirar	Feliz		
Recordar		Gustar (disfrutar)		
Reflexionar		Miedo		
Saber		Querer (sentimiento)		
Suponer		Sentir (emocional)		
		Sorprender		
		Sorprendido		
		Terrible		
		Triste		

Nota: Esta clasificación corresponde a una síntesis de los postulados de Altarriba & Basnight-Brown, 2012; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann *et al.*, 2006; Hall & Nagy, 1987; Pavlenko, 2008; Perner, 1994.

Los términos de la *categoría de cognición* refieren una comprensión más compleja que las de otras categorías de estados mentales, debido a que involucra los procesos psicológicos que gobiernan las actividades cognitivas y verbales tanto de sí mismo como las de los demás (Bartsch & Wellman, 1995; Fusté-Herrmann *et al.*, 2006; Schwanenflugel, Henderson & Fabricius, 1998).

Por consiguiente, esta categoría de palabras es menos accesible que las emociones y los deseos, ya que determinan un proceso cognitivo más exigente. Concretamente, representan los conocimientos, los pensamientos y las creencias, tal como en (2):

(2) (...) no se *dio cuenta* que la rana había entrado al mismo tiempo (niña con DTL 6;9 años).

Los términos de la *categoría de percepción* hacen referencia a experiencias captadas por las diferentes modalidades sensoriales (Baars, 1994; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann *et al.*, 2006; Hall & Nagy, 1987). Estas modalidades sensoriales se caracterizan por poseer cualidades como color, textura y/o tamaño. Por ejemplo, en (3) se produce un estado mental de percepción, *tocar*, el cual alude a la experiencia sensorial del personaje (tacto), y cuyo objeto tocado (algo= la rana) contiene una textura *pegajosa*:

(3) La muchacha *toca* algo pegoso [pegajoso] (niño con TDL 6;7 años).

Los términos de la categoría de *emoción* representan afecto y emociones. Bocaz (1996) sostiene que son, por excelencia, los estados mentales que permiten transformar un paisaje de la acción a uno de la conciencia. En otras palabras, estos términos permiten pasar de una secuencia de acciones al mundo mental de la historia cuando se le atribuyen sentimientos, afecto o emociones a los personajes de la misma (Bruner, 1986). Es por ello que, los niños desde edades tempranas entienden modelos mentales múltiples que les permiten evaluar y comprender los sentimientos y las emociones de otras mentes.

De acuerdo con Pavlenko (2008), los términos de emoción se dividen según su valencia: positiva y negativa. Asimismo, afirma que hay tres funcionalidades de las emociones que se pueden explicitar a través de las palabras: 1. Palabras de emoción (*emotion words*), 2. Palabras relacionadas con la emoción (*emotion related-words*), 3. Palabras cargadas de emoción (*emotion*

laden-words). Sin embargo, para la presente investigación se tomaron en cuenta las primeras, es decir, las palabras de emoción, las cuales se refieren de forma directa a los estados afectivos particulares (“*feliz*”, “*enojado*”); a procesos, como en (4 a.). Igualmente, funcionan para expresarse mediante ellos (“*me siento triste*”) o para describir, como en (4 b.):

(4) a. Después la señora se *enojó* porque estaba en su mano (niña con DTL 5;10 años).

b. La rana está *triste* de a gato (niña con TDL 5;3 años).

Los términos de la categoría de *deseo e intención* enfatizan los anhelos e intenciones para la realización de alguna acción. Los términos de deseo son los estados mentales que especifican, según Bocaz (1996), cómo *debería* cambiar el mundo y qué produce esos cambios. Además, sostiene que aquello que los hablantes hacen con respecto a la deseabilidad consiste en impulsar estos estados a otras mentes, a partir de lo que ellos imaginan o desearían hacer si estuvieran en sus circunstancias, tal como en (5):

(5) El gato se *quería* agarrar su leche (niño con TDL 5;8 años).

Las intenciones se representan en estados mentales que guían y controlan el comportamiento de los personajes, dirigiendo sus acciones a metas determinadas. Perner (1994) especifica dos niveles de operación para la atribución de deseos e intenciones: el plano de la situación y de las acciones (representación de metas y acciones dirigidas a estas) y el nivel mental (configuración de deseos e intenciones). Un ejemplo de este último nivel se observa en (6):

(6) *Intentó* tomarse la leche la rana (niño con DTL 6;7 años).

Los términos de la categoría de *juicio y/u obligación moral* hacen referencia a los estados morales que se expresan bajo una noción de lo que se considera correcto o inadecuado. Los términos de esta categoría también representan permiso para acceder a alguna cosa. Bretherton y

Beeghly (1982) sostienen que los estados de conformidad moral o transgresión son aquellos que connotan un comportamiento o juicio relacionado con lo ético-moral. Algunas expresiones de esta categoría mental se aprecian como verbo en (7 a.) y como adjetivo en (7 b.):

(7) a. La rana dijo que si *puede* darle un barco (niño con DTL 6;4 años).

b. Él pensó que la mariposa era *malvada* (niño con TDL 6;7 años).

Si bien los estados mentales se hallan clasificados por categorías semánticas, es importante anotar que en la adquisición algunos términos de algunas categorías son más fáciles de aprender y dominar que otros. Esto sucede debido a que hay estados mentales que implican procesos más complejos y por ende, mayor desarrollo lingüístico y cognitivo para expresarlos y juzgarlos en coherencia con el contexto comunicativo.

2.1.2 Adquisición y desarrollo de los estados mentales

La habilidad para producir estados mentales empieza a partir de los 2 años, pero se da con más fuerza al 3er año de vida (Bretherton & Beeghly, 1982; Wellman, 1990). Los primeros términos mentales que producen los niños son los de percepción (*ver, escuchar, probar, oler, tocar*) y los de reacciones fisiológicas (*hambriento, friolento*). Es importante mencionar que, los estados de reacciones fisiológicas no se tomaron en cuenta en este estudio, puesto que se consideraron más físicos que mentales. Luego, aparecen los términos de afectividad y de emociones positivas y negativas (*disfrutar, amar, enojar, disgustar*). Seguidamente, los de volición/intencionalidad y capacidad (*desear, tratar de, poder* como habilidad para hacer algo dificultoso). Por último, después de los 2 años, aparecen los de cognición (*conocer, memorizar*) y los de juicio y obligación moral (*poder* como permiso, *deber, bueno*) (Bretherton & Beeghly, 1982).

Las primeras palabras de cognición y creencia son poco frecuentes y probablemente no refieran a un estado mental genuino, ya que se consideran repeticiones del lenguaje adulto o expresiones conversacionales, como '*sabes qué*' (Bretherton & Beeghly, 1982; Furrow, Moore, Davidson & Chiasson, 1992; Shatz *et al.*, 1983). Sin embargo, cuando los niños se acercan a los 3 años, el lenguaje de cognición empieza a aumentar en frecuencia y parece ser más auténtico con referencia al estado mental. Los verbos de cognición *saber* y *pensar* son los más utilizados (Furrow *et al.*, 1992; Shatz *et al.*, 1983), aunque es alrededor de los 4 años cuando los niños empiezan a diferenciar estos dos términos. Esto demuestra, según Johnson & Maratsos (1977), que el término *saber* requiere evidencia, pero *pensar* no; o que el verbo *saber* exige mayor certeza que el verbo *pensar* (Moore, Bryant & Furrow, 1989).

Justamente, los grados de certeza para entender términos de creencia y cognición parecen estar completos a los 5 años de edad. De hecho, hasta que los niños no lleguen a esta edad, las palabras de creencia se vuelven tan frecuentes como los términos de deseo (Bartsch & Wellman, 1995). Incluso, entre los niños que inician la edad escolar, el término *saber* llega a ser la palabra con referencia interna con mayor frecuencia en un lenguaje espontáneo, pero su semántica se va complejizando a lo largo de la infancia (Booth, Hall, Robison & Kim, 1997).

2.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

2.2.1 Definición de TDL

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es utilizado para referirse a los niños que tienen una alteración en el funcionamiento del lenguaje que afecta sus habilidades comunicativas. La palabra *desarrollo* en este contexto alude al hecho de que la condición aparece en el curso del desarrollo, por lo que no es adquirida o no se asocia a una causa biomédica conocida. Las

estimaciones de prevalencia de niños que tienen problemas de lenguaje, de acuerdo con estadísticas internacionales, van del 3% al 7%, según la edad y la definición (Norbury *et al.*, 2016; Tomblin *et al.*, 1997). Es importante señalar que la terminología para este trastorno ha cambiado considerablemente, por ejemplo, en el contexto hispanohablante se han utilizado nombres como audiomudez, alalia, sordera verbal congénita, afasia evolutiva, disfasia, etc., para referenciar el trastorno (Fresneda y Mendoza, 2005). También en el contexto angloparlante, la denominación a este problema de lenguaje ha variado, puesto que se la ha conocido como retraso, desorden, desviación, afasia congénita, inhabilidad (Kamhi, 1998).

Actualmente, este trastorno se conoce como Trastorno Específico del lenguaje (TEL), sin embargo Ebbels (2014) sostiene que el tratamiento que se le ha dado a la terminología TEL se ha vuelto conflictivo, debido a su evidencia limitada. Dicho aspecto controversial al parecer no permite que se reflejen las realidades clínicas y se excluyan a muchos niños de los servicios terapéuticos. Justamente la evidencia limitada de la terminología TEL podría deberse, de acuerdo con Fresneda y Mendoza (2005), a las numerosas investigaciones en torno al problema de lenguaje, las cuales sugieren que este trastorno y las implicaciones de los sistemas lingüísticos no es tan específico como parece, ya que, los niños pueden presentar dificultades adicionales en dominios no lingüísticos como en habilidades cognitivas, de procesamiento o motoras.

No obstante, una nueva terminología que refiere a las dificultades en el lenguaje se ha venido adoptando en estudios recientes. Dicha terminología propuesta por Bishop *et al.* (2017), como se mencionó anteriormente, es *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)*. Este término se derivó bajo un consenso en el que se aplicó el método Delphi, el cual consistió en la participación de un panel de expertos en logopedia, psicología, pediatría, educación, medicina general, psiquiatría, genética, audiología y representantes de asociaciones de personas con patología del lenguaje;

quienes se encargaron de calificar un conjunto de declaraciones en torno a los problemas del desarrollo del lenguaje y luego tuvieron la oportunidad de ver las calificaciones anónimas de otros miembros del panel. Con base en este proceso iterativo revisaron sus puntos de vista y conciliaron en 19 de las 21 declaraciones expuestas con respecto a los problemas de lenguaje que se presentan en los niños.

Principalmente, la terminología TDL traza una triple distinción entre condiciones diferenciadoras, factores de riesgo y condiciones coexistentes para identificar a un niño con dificultades en el lenguaje. Según Bishop *et al.* (2017), esta triple distinción contrasta con los criterios de identificación de la terminología TEL, debido a que, de acuerdo con esta última, los antecedentes sociales de un niño, las dificultades en el lenguaje que co-ocurren con la presencia de problemas en otras áreas del desarrollo, o niños que no cumplen con el criterio de inteligencia no-verbal ≥ 85 , aun cuando presentan dificultades en las habilidades comunicativas, podrían quedar sin un diagnóstico definido, y por ende, sin acceso a apoyo terapéutico. De tal manera que, la búsqueda de consistencia de una terminología que se pudiera utilizar en contextos clínicos y de investigación, y la sensibilización sobre las dificultades lingüísticas de los niños para el acceso equitativo a los servicios terapéuticos, fueron puntos clave que facilitaron el consenso para terminología propuesta por Bishop *et al.* (2017).

Así que, las *condiciones diferenciadoras* según la definición de TDL son condiciones biomédicas (Fitzgerald *et al.*, 2015; Harris, 2013; Tomblin *et al.*, 2015), como:

- Lesión cerebral.
- Afasia epiléptica adquirida en la infancia.
- Ciertas afecciones neurodegenerativas.

- Parálisis cerebral.
- Limitaciones del lenguaje oral relacionadas con la pérdida auditiva neurosensorial.
- Afecciones neurobiológicas como: síndrome de Down, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y/o discapacidad intelectual.

Los *factores de riesgo* son biológicos o ambientales y pueden variar según la edad del niño. Estos factores se asocian estadísticamente con el trastorno del lenguaje, a pesar de que la relación causal con las dificultades lingüísticas no está clara (Bishop *et al.*, 2017). Una revisión sistemática de Rudolph (2016) encontró que los factores de riesgo usualmente documentados incluyen:

- Historial familiar con trastornos del lenguaje.
- Resultados de alfabetización deficientes o dislexia.
- Ser hombre.
- Ser un hermano menor en una familia numerosa.
- Tener pocos años de educación parental.

Las *condiciones coexistentes* con el TDL son trastornos en los dominios cognitivos, sensoriomotores o conductuales que pueden afectar el patrón de deterioro y la respuesta a la intervención. No obstante, la relación causal de las condiciones coexistentes con los problemas de lenguaje no está definida. El objetivo de declarar los trastornos coexistentes en la definición de TDL fue para dejar en claro que la presencia de alguna otra dificultad ya sea en los dominios cognitivos, motores o de conducta no excluye un diagnóstico de este trastorno. Dichas condiciones co-ocurrentes son:

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
- Problemas motores (Trastorno del Desarrollo de la Coordinación – TDC).

- Problemas de lectura y ortografía (dislexia del desarrollo).
- Problemas del habla.
- Limitaciones de la conducta adaptativa y/o trastornos del comportamiento y emocionales.

La definición de TDL excluye a los niños que tienen dificultades lingüísticas limitadas derivadas de la falta de exposición al idioma de instrucción, ya que es probable que superen esos problemas a través de intervenciones educativas. Asimismo, se advierte que un niño con TDL puede tener un nivel bajo de habilidad no verbal. Es por ello que no se requiere una gran diferencia entre la capacidad verbal y no verbal para la identificación de problemas de lenguaje bajo la terminología TDL (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & CATALISE consortium, 2016). Esto significa que los niños con baja capacidad no verbal que no cumplen con los criterios de discapacidad intelectual (Harris, 2013), pueden incluirse como casos de TDL (Bishop *et al.*, 2017).

Por otro lado, Leonard (1998) definió el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) como el retraso de al menos un año en el lenguaje respecto a la edad cronológica o mental del niño. Bajo la terminología de TEL, un niño se diagnostica con problemas de lenguaje a partir de una serie de criterios (Leonard, 1998; Stark & Tallal, 1981; Watkins, 1994):

Inclusión

- Al menos 12 meses de diferencia entre edad mental (EM) o edad cronológica (EC) y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva + receptiva) después de los 4 años.
- CI no-verbal ≥ 85 .
- 1.25 DE o percentil 16 por debajo de la media en dos o más pruebas de lenguaje.

- Problemas de procesamiento de lenguaje y/o abstracción de la información (dificultades en el almacenamiento y recuperación de la información por la memoria a corto o a largo plazo).
- Rango amplio entre comprensión y producción.

Exclusión

- Evidencia de afectaciones neurológicas, historia de epilepsia o lesiones cerebrales.
- Condición biomédica (Síndrome de Down).
- Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Dificultades en el lenguaje oral asociados a problemas auditivos (quienes no logren pasar un *screening* audiométrico a un nivel de 25dB en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 Hz, y de 25dB en el reconocimiento de palabras familiares).
- Dificultades fonológicas y/o articulatorias (problemas en la sensibilidad oral o anomalías orofaciales).
- Casos que presenten problemas conductuales o problemas especiales de ajuste familiar o escolar.

Es importante señalar que la definición operacional de los criterios puede variar entre distintos autores, ya que otros investigadores han propuesto, por ejemplo, que un CI de 75 a 80 es el punto de corte de inteligencia no-verbal para casos de inclusión. Además de que, 1 DE por debajo de la media en dos o más pruebas de lenguaje es, igualmente, el punto de corte más funcional para identificar a los niños con el trastorno (Conti-Ramsden, Booting, & Faragher, 2001; Tomblin, Records, & Zhang, 1996).

A pesar de que los problemas de lenguaje se identifican en la edad preescolar, dichas dificultades en las áreas o componentes lingüísticos generalmente interrumpen diversas funciones en el niño, por lo que puede conllevar a un impacto grave en los logros escolares y en el desarrollo socio-emocional (Beitchman *et al.*, 2001; Johnson *et al.*, 1999; Thompson *et al.*, 2015). Las áreas de lenguaje que se ven afectadas en los niños con TDL pueden variar considerablemente. De modo que, se pueden presentar diferentes grados de afectación en la producción o comprensión del lenguaje. Es decir, aunque algunos niños pueden tener dificultades en varios componentes, no todos presentan problemas en todas las áreas.

2.2.2 Áreas lingüísticas afectadas en niños con TDL

Las dificultades en los componentes del lenguaje son variadas en los niños con TDL. Principalmente, se halla comprometido el componente morfosintáctico, pero también se han encontrado problemas en otras áreas del lenguaje. En específico las habilidades del lenguaje afectadas son: morfosintaxis, búsqueda de palabras y semántica, fonología, uso del lenguaje pragmático, aprendizaje verbal y memoria, y discurso (Bishop *et al.*, 2017).

Morfosintaxis

La morfosintaxis representa los mecanismos que se utilizan para expresar relaciones gramaticales. Tiene en cuenta el orden de las palabras y todos los morfemas gramaticales que constituyen a una lengua (Peters, 1995). La morfología verbal en los niños con TDL ha sido estudiada especialmente en hablantes de inglés, además se considera el componente con mayor vulnerabilidad en este trastorno. Los problemas morfosintácticos en niños con TDL, además de haber sido reportados en lenguas con morfología pobre como el inglés, también han sido reportados, según Anderson (2001), en lenguas con morfología rica como el español, debido a que en las tareas de producción de formas verbales, los niños hablantes de español con TDL también

presentan dificultades. Principalmente, en el aspecto morfosintáctico, se ha encontrado que los niños con TDL hablantes de inglés muestran problemas para distinguir enunciados gramaticales de los agramaticales (Rice, Wexler, & Redmond, 1999) y presentan errores de concordancia del verbo (Rice & Oetting, 1993), así como uso de los verbos en forma no flexionada (Fletcher & Peters, 1984). En lenguas como el italiano y el francés se ha reportado poco uso de auxiliares, mayor uso de verbos de acción general, uso frecuente de verbos en infinitivo, omisión de argumentos, longitud reducida de enunciados, dificultades en la concordancia entre el adjetivo y el sustantivo y el uso del singular por el plural (Bortolini, Caselli, Deevy, & Leonardo, 2002).

En niños con TDL hispanohablantes, se ha encontrado que realizan omisiones y sustituciones en la frase nominal, por ejemplo: la omisión y sustitución de clíticos y artículos, especialmente en el género (masculino por femenino o viceversa) (Aguado, 1999; Morgan, Restrepo & Auza, 2009; Sanz-Torrent, Badira, & Serra, 2007). No obstante, con respecto al empleo de los artículos definidos, se resalta que las dificultades parecen estar vinculadas a fallas para reconocer los rasgos semánticos de los sustantivos abstractos que acompañan a los artículos en los sintagmas nominales. Ahora bien, con respecto a los artículos indefinidos, se sugiere que el problema puede estar relacionado a las características de la indefinición en español y no como un problema que distingue solamente a los niños con TDL (Auza & Morgan, 2013a).

Además, se han reportado errores en la concordancia del adjetivo, en las marcas verbales, el uso del singular en un contexto plural y errores de persona, puesto que en este último caso utilizan la tercera persona en el contexto de la primera (Bedore & Leonard, 2001). También se han encontrado problemas en la sintaxis, tales como: la omisión de argumentos en la oración (objeto directo, indirecto y complementos de tiempo y causa) y frases agramaticales (Simon-Cerejido & Gutiérrez-Clellen, 2007), menos variabilidad en el uso de los verbos (verbos de actividad, estado

o cambio de estado) y uso de estructuras verbales menos complejas (Bedore & Leonard, 2005; Jackson-Maldonado, Bárcenas Acosta, & Alarcón Neve, en prensa). Igualmente, las preposiciones representan otra dificultad en los niños con TDL, ya que omiten con mayor frecuencia las preposiciones *a*, *en* y *con*. Con respecto a las omisiones, sustituciones y comisiones, se sugiere estas preposiciones son más complejas que otras, puesto que si el niño no comprende el valor léxico y/o funcional que conlleva una preposición es posible que genere errores en su uso (Auza & Morgan, 2013b).

Por último, en cuanto a la morfología verbal, se ha propuesto que su uso puede ser relativo a la adquisición del léxico en niños con TDL, ya que la productividad de la morfología verbal depende del tamaño del lexicón verbal y de una masa crítica de ejemplares (Conti-Ramsden & Jones, 1997). Precisamente, algunos problemas en la morfología verbal, de acuerdo con Conti-Ramsden y Jones (1997), podrían deberse a que el vocabulario de verbos en los niños con TDL esté por debajo de lo necesario para obtener una masa crítica de ejemplares que pudiera favorecer la productividad de la morfología ligada al verbo.

Búsqueda de palabras y semántica

El proceso de adquisición y distribución del léxico en niños con TDL es más lento en comparación a la adquisición y distribución lexical de los niños con DTL. De acuerdo con Messer y Dockrell (2006), algunos niños con TDL tienen problemas para producir palabras a pesar de tener algún conocimiento de su significado. Según los autores antes mencionados, estos casos reciben el nombre de ‘dificultades para encontrar palabras’. No obstante, otros niños con TDL presentan un conocimiento limitado de los significados de los términos, de manera que esta dificultad se halla bajo el dominio de la semántica léxica. Incluso, se ha encontrado que los niños con estos problemas no logran entender los significados de varias palabras y/o utilizan un

vocabulario restringido. Sanz-Torrent (2002) declara que las dificultades en el nivel de lenguaje léxico-semántico de los niños con TDL, se hallan principalmente en el uso de los verbos. De hecho, Kambanaros y Grohmann (2015) sostienen que los niños con TDL usan verbos generales de uso múltiple (*GAP - General All-Purpose*) cuando no pueden producir verbos léxicos específicos.

Según Rice, Buhr y Nemeth (1990), los niños con TDL aprenden con mayor facilidad las palabras referidas a objetos que las referidas a acciones. Gentner (1982) afirma que el aprendizaje de los nombres consiste en un procesamiento perceptivo, mientras que el de los verbos es conceptual. Otra postura como la de Merriman y Tomasello (1995) sostiene que la razón por la que la adquisición de los verbos puede ser más complicada que la de los nombres radica en la naturaleza de las acciones y en los cambios de estado dentro de los eventos. Por ejemplo, muchas acciones solo se pueden observar durante un período de tiempo (verbos con duración temporal limitada) y por consiguiente, su comprensión requiere otro tipo de procesos que van más allá de la percepción directa, es decir, procesos como la memoria y el razonamiento. Precisamente, estos procesos cognitivos representan un factor de incidencia problemática en niños con TDL (Fresneda & Mendoza, 2005).

Se ha encontrado que la diversidad verbal medida por el *type token ratio* en niños con TDL angloparlantes es más reducida que la diversidad de verbos producida por los niños con desarrollo típico de la misma edad (Fletcher & Peters, 1984). A pesar de que los verbos que más utilizan los niños con TDL también son los más usados por los niños típicos (*GAP* o bien *light verbs*) (Sanz-Torrent, 2002), los estudios muestran que la adquisición de los verbos es un factor que implica mayor dificultad para todos los niños, con TDL o con DTL, pero aun así resaltan que en el primer grupo las diferencias son más notorias.

Rice y Bode (1993), encontraron que las características de los contextos de aparición del verbo en donde los niños con TDL obtienen peores resultados en comparación a sus pares típicos, son: verbos que no se presentan al final de la oración, verbos que aparecen en formas flexionadas en varios contextos y/o verbos en oraciones producidas a una velocidad rápida. El verbo al parecer provoca diferencias y dificultades que podrían abarcar más allá de un retraso general en las habilidades lexicales de los niños. En las edades posteriores, aquellas que coinciden con las etapas escolares, aparecen otros fenómenos que afectan el perfil lexical de los niños con TDL. Por ejemplo, las pausas ante palabras de contenido, circunloquios y uso de palabras no específicas son evidencias de las dificultades de acceso al léxico (Leonard, 1998).

Sin embargo, otros estudios señalan que estos procesos no se explican con base en las dificultades de acceso al léxico en los niños con TDL, sino porque el término puede estar poco elaborado o almacenado con poco peso en el léxico mental o lexicón. Leonard y Deevy (2004) señalan que las dificultades no se atañen a la organización de la red léxica como conceptos, lemas y lexemas, sino que al parecer las redes léxicas son relativamente dispersas, los niveles de activación y la asociación a las entradas de tipo lexical son más débiles que las de los niños con DTL. El volumen del lexicón de los niños con TDL es más pequeño y menos elaborado que el de los niños típicos de su misma edad y del mismo nivel lingüístico; al igual que presentan errores de tipo semántico en etapas anteriores (Lahey & Edwards, 1999). De hecho, las dificultades semánticas aluden, por ejemplo, a problemas en la expresión y comprensión de significados que provienen de palabras que se contraponen, tal como entender los cuantificadores ‘todos’ y ‘ninguno’ (Katsos, Roqueta, Estevan & Cummins, 2011).

Fonología

Los errores fonológicos por sustitución de fonemas son comunes en el desarrollo temprano, pero si persisten y se hacen más numerosos dificultan la inteligibilidad del habla. Los problemas fonológicos en los niños con TDL son de origen lingüístico, es decir, no se deben a un deterioro motor o a una anomalía física en el sistema articulatorio. Los niños con TDL presentan en el componente fonológico menos verbalizaciones, número reducido de consonantes y de vocales. Además, tienen un habla más ininteligible de la esperada para su edad (Rescorla & Ratner, 1996). Los errores hallados frecuentemente son las omisiones de sílabas átonas y los segmentos de adquisición temprana como las oclusivas, nasales y semiconsonantes (Aguilar-Mediavilla, Sanz-Torrent & Serra-Raventós, 2002; 2007). También, se encuentran errores que involucran los procesos relacionados a las estructuras silábicas, tales como la omisión de consonantes finales y las reducciones de grupos consonánticos (Aguilar-Mediavilla *et al.*, 2002).

Cuando los problemas fonológicos van más allá de los 5 años de edad, se deben evaluar otras áreas lingüísticas, puesto que las dificultades fonológicas que persisten generalmente van acompañadas de otros problemas del lenguaje. En consecuencia, el pronóstico para el diagnóstico de TDL bajo estos principios puede ser más desfavorable (Bird, Bishop & Freeman, 1995).

Uso del lenguaje pragmático

Las dificultades de tipo pragmático afectan la producción o comprensión apropiada del lenguaje en un contexto determinado. Los niños con TDL que tienen el área pragmática afectada tienden a proporcionar demasiada o muy poca información a su interlocutor, muestran insensibilidad al aspecto social en la conversación y son demasiado literales en la comprensión, ya que poseen dificultades para comprender el lenguaje figurado (Adams, 2002). El componente pragmático es uno de los menos estudiados en niños con TDL. Estos niños no usan correctamente las

herramientas comunicativas y cometen errores en los intercambios comunicativos originados por el poco dominio del léxico y la morfosintaxis (Leonard, 1998).

Con respecto al análisis del nivel comunicativo en situaciones de intercambio conversacional con adultos, los niños con TDL proveen menos temas de conversación y los temas que sí logran introducir, les exige trabajo mantenerlos. De acuerdo con Brinton, Fujiky y Powell (1997), saber mantener un tema de conversación es una tarea que representa mayor trabajo cognitivo y lingüístico que introducir temas nuevos. En las interacciones conversacionales de los niños con TDL, se ha encontrado que estos se apoyan más de la producción del adulto que los niños con desarrollo típico. Dicha producción del adulto, según Leonard (1998), funciona como soporte para que muchas de las interacciones de los niños con TDL se produzcan mediante fragmentos de oración o sintagmas aislados.

Craig y Evans (1993), han estudiado las conductas de intercambios en la conversación entre niños con TDL y adultos. Los autores sugieren que el nivel de comprensión lingüística actúa como el factor que tiene la mayor determinación con respecto a la calidad y cantidad de intercambios comunicativos que producen los niños con TDL. Por ejemplo, los niños con mejores habilidades receptoras, se comportan comunicativamente de una forma similar a como interactúan los niños con DTL, es decir, interrumpen menos a su interlocutor adulto, utilizan más conexiones lexicales y menos uniones conectivas; mientras que los niños con muy pocas habilidades en la recepción se diferencian significativamente de los niños controles típicos. De manera que, según Craig y Evans (1993), los perfiles conversacionales de los niños TDL discrepan de forma específica en cuanto a las habilidades de comprensión.

Aprendizaje verbal y memoria

Muchos niños con TDL tienen dificultades para retener una secuencia de sonidos o de palabras durante un corto tiempo (memoria verbal a corto plazo). Igualmente, presentan problemas para aprender las relaciones entre palabras y conceptos (Archibald & Gathercole, 2006; Conti-Ramsden, 2003; Montgomery, 2002). Sin embargo, estas limitaciones en el lenguaje no se deben a una dificultad en la audición o a la carencia de conocimiento originado por la poca familiaridad con el lenguaje del entorno.

Discurso

Según Karasinski y Weismer (2010), los niños con TDL presentan problemas en el discurso narrativo, ya que producen secuencias de enunciados desconectados y complicados de seguir. Asimismo, los autores sostienen que estos niños tienen dificultades en la comprensión, puesto que interpretan las oraciones de manera independiente sin realizar inferencias o seguir un hilo conductor que vincule unas oraciones con otras. Estudios anteriores apuntan hacia la narrativa como el indicador y predictor más poderoso para identificar a niños con TDL (Fresneda & Mendoza, 2005). La producción del discurso narrativo implica una serie de destrezas que indican el conocimiento lingüístico y pragmático del niño, tales como el orden lógico de los eventos o acontecimientos (estructura narrativa), el uso de marcadores lingüísticos explícitos que le aportan a la narrativa un todo coherente, la precisión del vocabulario, los turnos de habla, la comprensión de las relaciones de causa-efecto, etc. Según Serra (1997), los niños con TDL presentan especial dificultad para representar, conceptualizar y producir lingüísticamente todo aquello que es dependiente o debe ser jerarquizado para ser expresable.

Se ha encontrado que los niños con TDL utilizan un menor número de palabras morfológicamente complejas y muestran pocas habilidades para organizar coherentemente sus

producciones narrativas. También, los niños con TDL evidencian dificultades morfosintácticas asociadas con el uso de artículos, pronombres clíticos, preposiciones y omiten núcleos nominales y verbales. Asimismo, se ha encontrado que cometen mayor número de errores gramaticales en comparación a sus pares con desarrollo típico (Befi-Lopes, Bento, & Perissinoto, 2008).

2.2.3 El perfil lexical en niños con TDL

El tema principal de la presente investigación es la producción de términos de estados mentales en los niños con TDL, es por ello que en esta sección se hace necesario describir, en primera instancia, a nivel general cuáles son las características del perfil lexical de estos niños. De acuerdo con la Hipótesis de Déficit de Procedimiento (*Procedural Deficit Hypothesis PDH*), en los niños con TDL se ve afectada la memoria léxica/declarativa, función del sistema de procesamiento. Por consiguiente, los niños con TDL tienen dificultades particularmente con el aprendizaje de palabras justamente cuando el significado requiere de inferencias a partir del análisis de una estructura gramatical, cuando es necesario guardar grandes cantidades de información en la memoria de trabajo o cuando la información se presenta de forma rápida (Ullman & Pierpont, 2005).

Además, se ha propuesto que las tareas que involucran la recuperación o selección léxica se hallan más deterioradas en estos niños que las tareas receptivas como la comprensión o el reconocimiento de las palabras. Incluso, se ha encontrado que las fallas en las tareas de recuperación de palabras como nombrar objetos o recordar palabras nuevas para expresarlas posteriormente pueden mediarse cuando se le presenta al niño la información lentamente (Weismer & Hesketh, 1996). Por ejemplo, en el contexto de las narrativas, específicamente en situaciones de recuento, los niños con TDL producen significativamente menos información que sus pares típicos, puesto que les exige recuperar información importante y realizar una selección del vocabulario para producir los recuentos (Dodwell & Bavin, 2008).

Por último, con respecto a la producción de sustantivos y verbos, la evidencia sugiere que en el perfil lexical los niños con TDL tienen mayor dificultad con los verbos que con los nombres, en comparación con sus pares típicos. Igualmente, se ha documentado que los niños con TDL dependen de un conjunto de verbos restringidos, particularmente los de alta frecuencia (Rice & Bode, 1993). Dichas dificultades en los verbos pueden estar asociadas con sus funciones gramaticales (Rice, Oetting, Marquis, Bode & Pae, 1994).

2.3 El lenguaje narrativo de niños atípicos y típicos

2.3.1 Habilidades narrativas en niños con TDL y niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL)

En las narrativas, además de establecerse relaciones lógicas y de causalidad; y de formar estructuras de referencialidad, también se usan expresiones que denotan estados mentales y manifestaciones cognoscitivas (Gutierrez-Clellen & Iglesias; 1992; Gutierrez-Clellen & Heinrichs-Ramos, 1993; Reilly *et al.*, 2004). Precisamente con respecto a esta última característica, Wetherell, Botting y Conti-Ramsden (2007) fundamentan la narrativa como la relación de diversos componentes, entre estos, la asociación entre la habilidad lingüística y la cognoscitiva; la correspondencia entre la visión de mundo, y la conciencia que se tiene del oyente para discernir qué información incluir de los personajes y de los eventos, así como la determinación espacial que se debe proporcionar sobre el “cuándo y dónde” de los episodios discursivos objetos de la narración.

La evaluación del lenguaje narrativo en los niños con TDL es de gran valor, puesto que las narrativas codifican varios dominios en las lenguas (Mäkinen, 2014). Existe extensa bibliografía en inglés que demuestra que las narrativas en los niños con TDL se diferencian de las narrativas de niños con desarrollo típico (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004). De hecho,

las habilidades narrativas han resultado ser un fuerte predictor del desarrollo del lenguaje posterior. Por ejemplo, el recuento narrativo a la edad de 7 años ha predicho el resultado de los niños con TDL 4 años después (Booting, Faragher, Simkin, Knox & Conti-Ramsden, 2001).

Con respecto a la estructura narrativa, los niños con TDL tienden a producir historias limitadas, es decir, producen menos palabras, menos variedad de palabras y menos unidades C, en comparación con sus controles típicos (Norbury, Gemmell, & Paul, 2014). La unidad C (en inglés *Communication unit - C-unit*) se define como una cláusula principal o independiente con todas las cláusulas subordinadas adjuntas o modificadores. Las cláusulas principales pueden ser independientes y segmentarse en unidades C. Sin embargo, una cláusula subordinada no se puede dividir de la predicación independiente, debido a que perdería su significado. Es decir, las cláusulas subordinadas no pueden estar solas o separadas de la cláusula principal. Hay conjunciones de coordinación (*y, pero, o, así como, ni, etc.*) y conjunciones de subordinación (*porque, cuando, luego, aunque, conque, como, etc.*). La regla de segmentación indica que cuando las expresiones tienen conjunciones de coordinación quiere decir que enlazan dos cláusulas principales y por ello, pueden separarse o segmentarse. Pero, no es necesaria una segmentación cuando la expresión contiene una conjunción subordinada. De manera que, dicha expresión quedaría como una sola unidad C (Loban, 1976).

Por otro lado, se ha encontrado que la longitud de los relatos no diferencia a los niños con problemas lingüísticos de los niños con desarrollo típico (Norbury & Bishop, 2003), ya que las discrepancias pueden estar mediadas por la tarea de producción. Por ejemplo, se ha visto que los niños con TDL producen menos cláusulas en los recuentos que en una generación de historias (Merritt & Liles, 1987).

Con respecto al contenido, las historias contadas por los niños con TDL generalmente constan de menos información o de pocos elementos de la gramática del cuento como son: el entorno, la complicación, las acciones, la resolución, los estados internos (nombre referido generalmente a los estados de emoción), en comparación con los niños controles típicos (Colozzo, Gilliam, Wood, Schnell & Johnston, 2011). Específicamente, en el caso de los estados internos y estados mentales, amplia bibliografía en inglés sostiene que el lenguaje mental es un elemento de retraso en las narraciones de niños con TDL (Mäkinen, Loukusa, Laukkanen, Leinonen, & Kunnari, 2014). Aunque, estos resultados han sido inconsistentes, puesto que según Reilly *et al.* (2004), los niños con TDL producen estados mentales similares a los que producen los niños con DTL.

En síntesis, la bibliografía tiene como punto en común que los niños con TDL presentan dificultades en diversos componentes de la competencia narrativa frente a sus pares típicos de la misma edad. Las áreas vulnerables en el contexto de la narrativa se centran en la precisión gramatical y en la complejidad sintáctica, concretamente en el contenido de la historia. Si bien se han encontrado puntos relativos en la producción de los estados mentales y en las referencias con respecto a la macroestructura de la historia, las diferencias con los controles típicos no dejan de ser posibles (Colozzo, Morris, & Mirenda, 2015).

2.3.2 Los estados mentales en la gramática del cuento

Los estados mentales son expresiones que indican reacciones, sentimientos, pensamientos, percepciones, deseos, creencias, emociones, actitudes acerca de sí mismo o de otra persona. Las expresiones lingüísticas que referencian estos procesos hacen parte del juicio valorativo del narrador. La estructura narrativa consta de distintos componentes, así como de reglas que rigen las relaciones entre sí de dichos elementos. Estos componentes y sus reglas establecen un marco narrativo o estructura interna de la historia. A esto se le llama *gramática de cuentos*.

Una historia típica presenta a un protagonista que participa en una situación de desafío. El personaje realiza numerosos intentos para solucionar ese evento de complicación, el cual puede terminar en éxito o fracaso. Generalmente, la historia culmina destacando las emociones del personaje ante el resultado obtenido. En este sentido, la gramática de cuentos es una situación a la cual se le añade una estructura de episodios (Johnston, 1982). Un episodio narrativo consta de suceso inicial, estados internos, plan, intento, consecuencia y reacción (Stein & Glenn, 1975).

El estudio de las narrativas en niños de edad escolar ha permitido la elaboración de varios modelos para su análisis, tales como: *Narrative coding* (Bamberg & Reilly, 1996); *The overall structure of narrative* (Labov, 1972); Modelo NSS, en inglés *Narrative Scoring Schema* (SALT); y *Structural patterns of narratives in high-point analysis* (Peterson & McCabe, 1983), entre otros. Justamente, uno de los componentes de los modelos narrativos es la *evaluación*. El componente o cláusula de evaluación involucra los estados mentales o respuestas internas que un narrador piensa acerca de las experiencias de otra persona o de sí mismo, de un lugar, cosa o evento. Según Peterson & McCabe (1983), un narrador también produce expresiones evaluativas a partir de:

- Onomatopeyas
- Énfasis
- Alargamiento
- Exclamación
- Repetición
- Símbolos y metáforas
- Exageración y fantasía
- Negaciones
- Intenciones, propósitos, deseos, esperanzas

- Hipótesis, inferencias y predicciones
- Resultados del punto cúlmine
- Explicaciones causales
- Juicios objetivos/subjetivos
- Estados internos de emoción

En las narrativas, los estados mentales se asocian al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, debido a que su producción requiere una consciencia de los conocimientos, creencias, emociones y objetivos de sí mismo y de los demás. Dichos estados son expresados mediante un vocabulario o léxico diverso que se manifiesta a través de verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios de tipo cognoscitivo, emocional, perceptual e intencional.

2.3.3 Producción de estados mentales en narrativas de niños con TDL y con DTL

La bibliografía con respecto al análisis del uso del lenguaje mental en narraciones de libros de cuentos en niños con TDL es limitada y, además, los resultados varían. Por ejemplo, algunos autores que han analizado muestras de niños angloparlantes con TDL han encontrado que estos producen estados mentales similares a los de sus pares típicos (Reilly *et al.*, 2004). Sin embargo, otros autores han hallado resultados opuestos (Norbury *et al.*, 2014).

Los estados mentales se producen generalmente en las narraciones con una estructura de oraciones complejas. Por ello, en los niños con TDL, al estar limitada la capacidad de usar la sintaxis compleja y la gramática, dichas restricciones pueden llevar a limitar la producción de estados mentales (Mäkinen, 2014). En relación con lo anterior, se ha encontrado que la comprensión de la falsa creencia se ve afectada con la estructura de la oración (Miller, 2001). De acuerdo con algunos autores, el entendimiento de la falsa creencia es una capacidad que se

considera fundamental para el pensamiento y el comportamiento social maduro (Lewis & Mitchell, 1994; Perner, 1994). Las tareas de falsa creencia consisten en predecir los pensamientos o las intenciones de otros que se basan en creencias que no son ciertas. Los niños menores de cuatro años generalmente tienen dificultades para comprender la falsa creencia, puesto que les atribuyen a los personajes su propio estado de conocimiento. Sin embargo, a partir de los cuatro años los niños informan que el personaje actuará siguiendo su creencia, aunque esta sea falsa (Astington & Jenkins, 1999). También, se ha encontrado que además de las estructuras sintácticas, el tamaño del vocabulario es una habilidad lingüística que está relacionada con la comprensión de la mente (de Villiers, 2000). No obstante, según Vinden (1996), la naturaleza de la relación entre el lenguaje y la comprensión de las falsas creencias sigue sin estar clara.

Algunos hallazgos que complementan los resultados de Miller (2001), indican que en niños con TDL hay una relación entre la Teoría de la Mente (ToM), las habilidades gramaticales y el vocabulario (Farrar, Johnson, Tompkins, Easters, Zilisi-Medus, & Benigno, 2009). Sin embargo, Mäkinen (2014) supone que en contextos narrativos es complejo distinguir la relación de las habilidades lingüísticas y cognitivas, debido a que se presume que los estados mentales de los personajes de una historia se expresan a través de diversas construcciones sintácticas.

Por otro lado, es necesario resaltar que pocos estudios han analizado los estados mentales en el lenguaje de niños con TDL desde una mirada léxico-semántica. Justamente, Bishop y Donlan (2005) propusieron que el aspecto conceptual (semántico) juega un papel más relevante que las construcciones sintácticas en la producción de estados cognitivos a través de una tarea narrativa, debido a que encontraron que los niños con TDL, con dificultades en la expresión gramatical, no discrepaban de los niños típicos, pero los niños con TDL con problemas en la receptividad sí diferían de sus contrapartes.

2.3.4 Teoría de la Mente (ToM) y estados mentales en narrativas de niños con TDL

La Teoría de la Mente (ToM) hace referencia a la capacidad del niño para entender que otras personas tienen pensamientos, conocimientos, creencias, emociones y deseos que pueden ser diferentes a los de sí mismo. Si el niño es capaz de descubrir y comprender estos contenidos, las conductas o comportamientos de otros comenzarán a tener sentido y por ello, podrán ser predecibles y explicables (de Villiers & de Villiers, 2014). Bruner (1986) separó las narraciones en dos modos o *landscapes*: el paisaje de la *acción*, el cual consiste en una secuencia de acciones que focaliza los elementos que permiten la organización interna del relato como los personajes y las situaciones que comprenden los episodios narrados. Por otro lado, el paisaje de la *conciencia* incluye el mundo mental de la historia, es decir, aborda los procesos internos de los personajes, tal como: lo que saben, piensan o sienten o no saben, piensan o sienten en torno a los eventos narrados.

La capacidad de razonar acerca de la mente se vuelve observable y explícita cuando los niños con trastorno empiezan, en su etapa de adquisición, a producir términos mentales. Kauschke, van der Beek y Kamp-Becker (2016) señalan que el lenguaje mental se halla asociado a la Teoría de la Mente (ToM). De igual manera, se ha propuesto que para poder interpretar los estados cognitivos, se requiere de la ToM, es decir, el entendimiento de la Teoría de la Mente permite comprender y reflejar los estados mentales (deseos, percepciones, intenciones, emociones, creencias), así como de utilizar esta *conciencia* para predecir, interpretar y explicar el comportamiento de sí mismo y de otros (Astington & Pelletier, 2005; Baron-Cohen, 2000).

A pesar de que se ha encontrado que la ToM es importante en la narración para interpretar y expresar los estados mentales, en cuanto a los niños con TDL angloparlantes las opiniones están divididas, específicamente por el tipo de tarea aplicada para observar esa capacidad. Por un lado, se ha afirmado que aun cuando se pensaba que las dificultades para entender la ToM no era el caso

de niños con TDL, se ha encontrado que sí muestran problemas en el lenguaje mental (*mind-reading*) cuando se trata de tareas lingüísticas (Loukusa, Mäkinen, Kuusikko-Gauffin, Ebeling, & Moilanen, 2014; Taylor *et al.*, 2012). Por otro lado, se ha documentado que entre los niños con TDL no se observan dificultades de ToM en las tareas no lingüísticas de Teoría de la Mente, lo cual sugiere que los problemas de los niños con TDL para expresar estados internos están relacionadas estrictamente con el lenguaje (Colle *et al.*, 2007).

En una narrativa, el orador no solo verbaliza los eventos de la historia, sino que también produce los pensamientos, deseos, intenciones y juicios de los protagonistas. Por ejemplo: *Él pensó que (este) la mariposa era malvada* (niño con TDL 6;7 años). Es por ello que el narrador, como parte de la competencia narrativa, debe producir expresiones que se refieran a los estados mentales de otros (Kauguschke *et al.*, 2016). Es decir, la ToM es una capacidad que surge de la necesidad del niño para evaluar y darle orden a los elementos del mundo que hacen parte de la narración. Esto se efectúa a través del desarrollo lingüístico y del conocimiento sobre cómo al parecer funcionan las intenciones de los agentes (Gopnik & Meltzoff, 1999).

El uso de comentarios evaluativos, en específico los términos de estado mental y emocional, se investigan muy poco en el lenguaje de niños con TDL (Norbury, 2003). Aunque en la actualidad se discute acerca de la relación entre el lenguaje y la ToM, debido a la direccionalidad de la relación y a las mediciones del desarrollo del lenguaje utilizadas (Milligan, Astington, & Ain, 2007); una de las posturas debatidas, pero que ha tomado bastante fuerza es que el lenguaje proporciona las herramientas para representar eventos mentales (Astington & Baird, 2005), de manera que un niño debe tener la competencia lingüística y el vocabulario para hacerlo. De hecho, las dificultades en las habilidades léxicas como la búsqueda de palabras en niños con TDL hablantes de inglés han

arrojado resultados más pobres con respecto a la producción de estado mental y la expresión del contenido de los eventos, en comparación con sus controles con DTL (Mäkinen, 2014).

2.3.5 Medidas de lenguaje en las narrativas

Las habilidades narrativas se examinan a través de medidas que involucran distintos componentes de la lengua, tales como el componente sintáctico y el léxico-semántico. Estas medidas evidencian las habilidades lingüísticas en tareas de producción de lenguaje oral o escrito. Las medidas que se tuvieron en cuenta en esta investigación fueron: total de enunciados, LME-p (Longitud Media de Emisión en palabras), Número de Palabras Diferentes (NPD), Número Total de Palabras (NTP), VOC-D (diversidad del léxico/vocabulario) -implementada en CLAN (MacWhinney, 2000)-, y la densidad del léxico.

El total de enunciados evidencia las expresiones completas (no abandonadas o interrumpidas), inteligibles y verbales. Esta medida es de gran utilidad para derivar la medida sintáctica: LME-p, la cual evidencia un índice del desarrollo del lenguaje expresivo. Se utiliza como punto crucial para evaluar las diferencias individuales y los cambios en el desarrollo gramatical en las primeras etapas del desarrollo lingüístico. Con relación a poblaciones de niños atípicos, Condouris, Meyer y Tager-Flusberg (2003) encontraron que la LME es un índice fundamental para el desarrollo del lenguaje en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Con respecto a las medidas léxico-semánticas, el Número de Palabras Diferentes (NPD) indica la cantidad de tipos de palabras que produce el niño (*types*) y el Número Total de Palabras (NTP) evidencia la cantidad de ocurrencias en las que se producen los tipos de palabras (*tokens*). El NPD es una medida que representa el léxico en niños con diversos tipos de problemas de lenguaje. Además, se considera una medida sensible para evaluar las habilidades como la recuperación de

palabras y algunas limitaciones relacionadas con el procesamiento del lenguaje (Weismer, Murray-Branch, & Miller, 1994). El NTP representa el lenguaje global, tal como el valor del habla, las habilidades para formular enunciados y la madurez del habla (Weismer *et al.*, 1994). Por último, la diversidad del léxico y la densidad lexical son las medidas que representan, según la bibliografía, el desarrollo del vocabulario temprano y posterior.

Según Uccelli & Páez (2007), la diversidad del léxico es una medida sensible para medir el desarrollo de las habilidades en el vocabulario de los niños cuando se trata de narrar una historia. De acuerdo con la literatura, esta medida se ha utilizado en las narrativas para medir el tamaño del vocabulario expresivo en muestras de niños de diferentes edades. Además, se resalta de manera puntual que una diversidad del léxico es alta cuando el niño produce muchas palabras diferentes que tienen poca repetición dentro de una misma muestra obtenida.

La diversidad léxica usualmente es medida por el número de palabras diferentes que se usan en un texto (Johansson, 2009) sobre el número total de palabras producidas. Este cálculo es conocido como la relación *Type Token Ratio (TTR)*. Sin embargo, Richards y Malvern, (1997a) consideran que calcular la diversidad del vocabulario a través del TTR distorsiona los hallazgos de la investigación, puesto que no controla la variación en el tamaño de las muestras de lenguaje. Incluso, las transformaciones matemáticas de la TTR, tales como la TTR raíz y la TTR corregida son funciones que se corren con el número de *tokens* en la transcripción o muestra de lenguaje, es decir, al tener en cuenta más *tokens*, la probabilidad indica que el número acumulado de *types* aumentará a un ritmo más lento que los primeros y de esta manera, el TTR arroja resultados bajos (Richards & Malvern, 1997b). Algunos investigadores han intentado superar este problema al momento de estandarizar la cantidad de *tokens* que analizarán en cada niño, pero esto no ha garantizado que la medida sea comparable, puesto que cada quien utiliza diferentes líneas de base

de *tokens*, lo cual ha llevado al desperdicio de datos cuando optan por reducir los análisis a tamaños de muestras más pequeñas (Richards & Malvern, 2000).

Además del TTR, la diversidad del léxico se puede calcular a través del *index of Guiraud* (variante de TTR), *Theoretical vocabulary* y *VocD*. En esta investigación, se calculó la diversidad lexical a través de la medida D, comando que fue escrito por Gerard McKee del departamento de Ciencias de la Computación de la *University of Reading*. El programa CLAN (*Computerized Language Analysis*) de MacWhinney (2000) la implementa para el análisis de muestras de lenguaje infantil. La medida VOC-D muestra tres ventajas: 1. No es una función que se basa en el número de palabras en la muestra, 2. Utiliza todos los datos que están a disposición, 3. Resulta ser más informativo, ya que a diferencia de un solo valor de TTR, la VOC-D demuestra cómo varía el TTR en un rango del tamaño del *token* para cada hablante o escritor (Richards & Malvern, 2000). No obstante, cabe anotar que a pesar de algunas críticas, esta medida es al parecer la más precisa para calcular la diversidad del vocabulario (Johansson, 2009; Richards & Malvern, 2000).

Otra medida que se calculó en esta investigación fue la densidad del léxico. Esta medida permite conocer el dominio del léxico y se calcula tomando las palabras de contenido, como: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios derivados de adjetivos (por ejemplo: *tristemente*) entre el número total de palabras. Las palabras de contenido se diferencian de las palabras funcionales (preposiciones, interjecciones, pronombres, conjunciones y palabras de conteo), puesto que las primeras tienen propiedades léxicas y las segundas poseen una función más gramatical-sintáctica (Ure, 1971). Según Ure (1971), los textos orales tienen una densidad léxica de menos del 40%, mientras que los textos escritos consiguen una densidad léxica del 40% o más. Sin embargo, de acuerdo con Johansson (2009), los datos de densidad léxica deben ser dependientes del lenguaje, debido a que un lenguaje cuya morfología es más limitada posiblemente brinde mayor proporción

de elementos léxicos. Las palabras con valores léxicos reciben el nombre de conjuntos abiertos, ya que se le pueden incorporar nuevos miembros a la clase, pero las palabras gramaticales son conjuntos cerrados, ya que las preposiciones o pronombres, por ejemplo, no permiten estas innovaciones (Ure & Ellis, 1977).

El concepto de densidad léxica se detalla aún más con el aporte de Halliday (1985), debido a que diferencia de Ure (1971), Halliday (1985) tiene en cuenta algunos adverbios como elementos 'léxicos' y los separa de los adverbios 'gramaticales'. De modo que, los adverbios que se cuentan como elementos léxicos son incluidos en el conjunto de palabras abiertas –también los adverbios derivados de adjetivos- y los adverbios gramaticales se incluyen en el conjunto de palabras cerradas. Así que de acuerdo con Halliday (1985), la densidad del léxico se define como el número de palabras léxicas como una proporción del número total de palabras.

Finalmente, cabe mencionar que en cuanto a las dos últimas medidas descritas de desarrollo del vocabulario, resulta teóricamente posible que un texto narrativo tenga una alta diversidad léxica (muchas palabras diferentes con poca repetición de las mismas), pero baja densidad léxica (muchas palabras funcionales como pronombres, preposiciones, interjecciones y auxiliares en lugar de verbos léxicos que se repiten muchas veces); o que tenga una baja diversidad léxica (pocas palabras diferentes que se repiten muchas veces), pero con una alta densidad del vocabulario (muchas palabras de contenido distintas que se repiten pocas veces) (Johansson, 2009).

2.4 Antecedentes

El estado del arte que trata acerca del análisis de los términos mentales en niños hablantes de español con TDL es muy escaso. Incluso, la información que se tiene en cuanto a las dificultades narrativas en niños hispanohablantes con TDL también es limitada (Coloma, 2014). En esta

sección se reseñan los estudios que se han encontrado con respecto a la producción de estados mentales en narrativas y algunos en el discurso espontáneo, producido por niños monolingües con TDL y niños típicos, hablantes de español o de otras lenguas; y en diversas edades de adquisición (pre-escolar y escolar).

2.4.1 Estudios sobre la producción de estados mentales en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

En español no se han encontrado estudios sobre niños con TDL que analicen la producción de los estados mentales como objetivo principal en el lenguaje narrativo. Según el rastreo de investigaciones previas, el desempeño gramatical y la estructura narrativa han sido los propósitos de estos estudios. Aunque sí involucran los estados mentales como parte de la estructura en el componente evaluativo de las narrativas, no se observa un análisis puro o exclusivo que arroje evidencia de la productividad de los términos mentales en una muestra de niños hispanohablantes con TDL.

Por ejemplo, Coloma (2014) analizó la estructura y las relaciones semánticas de tipo causal y temporal en relatos orales producidos por niños con TDL hablantes de español que cursaban 1er año básico. Para ello, seleccionó un grupo experimental de niños conformado por 20 estudiantes con TDL y un grupo de niños control edad de 19 alumnos típicos. Ambos grupos tuvieron un promedio de edad de 6;7 años. Las muestras narrativas las obtuvo mediante el recuento de tres historias: *la ardillita glotona* (un episodio), *el sapito saltarín* (dos episodios) y *el lobo friolento* (presentación más desarrollada y dos episodios).

En dichos relatos, la autora identificó las categorías estructurales y las relaciones semánticas causales y temporales. Con respecto al análisis de la estructura, identificó tres categorías: presentación, episodio y final. Para el análisis de las relaciones causales fue necesaria la asociación

de causa-efecto producida entre acciones y estados. De manera que, las combinaciones para identificar las relaciones causales fueron: a) estados mentales provocan acciones ejecutadas o experimentadas; b) acciones experimentadas provocan acciones ejecutadas o experimentadas; c) acciones ejecutadas o experimentadas provocan cambios en los estados mentales y d) estado físico o su cambio provoca una nueva acción ejecutada o experimentada. En cuanto a las relaciones temporales, la autora las identificó a partir de conectores que expresaban temporalidad tales, como: *luego, entonces y después*.

Los resultados arrojaron que los estudiantes con TDL presentaron desempeños significativamente inferiores en la estructuración de sus relatos al compararlos con el grupo de niños control. También encontró un porcentaje importante de niños con TDL que mostraron dificultades en la estructuración de las narrativas. Asimismo, observó que los niños con TDL utilizaron menos relaciones de tipo causal, en comparación con los niños sin problemas de lenguaje. Sin embargo, las relaciones temporales arrojaron cantidades similares en ambos grupos. Por último, la autora halló correlación entre los aspectos estructurales y el contenido del discurso narrativo.

Por su parte, Crespo, Góngora y Figueroa (2015) analizaron las narrativas de niños con TDL y niños con desarrollo típico, a través de una versión adaptada del Índice de Complejidad Narrativa (en inglés, *Index of Narrative Complexity*). Este es un test basado en criterio, es decir, evalúa con base en diversos aspectos que se asumen como centrales en la modalidad narrativa y además, indica distintos niveles de logro. El índice de Complejidad Narrativa (ICN) no hace una comparación de sujetos con una norma de producción establecida para cada edad a partir de la presencia o ausencia de elementos narrativos, sino que tiene en cuenta a un sujeto y observa el nivel de completitud con el que aborda algunas categorías de la narrativa (personajes, evento inicial, plan, consecuencia,

etc.) en distintos momentos del desarrollo o de su terapia. De modo que, con el ICN no se establecen formas grupales, más bien se establece un criterio de evolución intraindividuo.

Las autoras trabajaron con 38 niños con TDL y 41 niños con DTL de 5;0 a 5;11 años, hablantes de español quienes asistían a grado preescolar. Todos los niños observaron el cuento “*Flopi, la mariposa*”. Este cuento fue presentado a los niños en formato audiovisual y posteriormente, lo recontaron con apoyo gráfico. Las narraciones fueron transcritas y analizadas con la versión adaptada del ICN. Las categorías de análisis fueron: personajes, evento inicial, plan, acciones o intentos, consecuencia, marco (tiempo y espacio), respuesta interna, marcadores formulaicos, marcadores temporales, conocimiento de diálogo (directo - indirecto) y evaluación del narrador.

Los resultados además de arrojar una diferencia a favor de los niños con desarrollo típico, mostraron que sin importar el tipo de población a la que pertenezca el niño, la narrativa se empieza a dominar a partir de los criterios asociados a la cadena causal de las acciones, para luego extenderse a otras categorías. Encontraron que los niños con TDL obtuvieron una producción narrativa inferior a la de los niños con DTL. Además, las diferencias significativas entre grupos se dieron en el uso de los marcadores temporales. Estas diferencias se mostraron a favor del grupo con DTL. Específicamente, en cuanto a la producción de las respuestas internas (valoración acerca de cómo el niño(a) manifiesta los estados emocionales de los personajes frente a los eventos que se narran), las autoras encontraron que los niños con desarrollo típico del lenguaje obtuvieron un promedio más alto en las respuestas internas, en comparación con los niños con TDL. Por último, reportaron que el ICN adaptado demostró ser una forma de evaluación confiable y válida para seguir los avances que los niños obtengan en la producción narrativa.

Por otra parte, Roqueta y Estevan (2008; 2010) analizaron la comprensión emocional vinculada a la ToM en tres grupos de niños hispanohablantes escolarizados entre los 4 y 7 años de edad: dos

grupos de niños con TDL diferenciados por su afectación pragmática (9 niños con Trastorno Pragmático del Lenguaje (TPL) y 11 niños con TDL convencional) y un grupo control de 20 niños con desarrollo típico. Los sujetos fueron seleccionados a través de consultas con profesionales que en ese momento atendían sus necesidades educativas y, además, hacían parte del diagnóstico. El criterio de selección para los niños con TPL de entre los sujetos con TDL fue haber obtenido un percentil menor o igual a 15 en la subescala de pragmática de Evaluación del Lenguaje Infantil (ELI) (percentil medio en pragmática obtenido: 6,44). El grupo de niños con TDL convencional se seleccionó con los mayores percentiles en pragmática en dicha subescala (percentil medio en pragmática obtenido: 57.73). Los grupos fueron evaluados en tareas de comprensión emocional mediante dos condiciones de administración: una verbal (emociones con cara) y una visual (emociones sin cara). Cada una de las tarjetas que contenían las emociones, se acompañaron con una explicación narrada de la historia, de manera que el niño debía mencionar la emoción que creía que sentía el personaje o seleccionar entre varias opciones de emociones cuál era la correcta para el personaje según fuera el caso.

Roqueta y Estevan (2008; 2010) parten de la afirmación de que hay diferencias entre ambos grupos con problemas de lenguaje y sus controles con respecto a las condiciones distintas de administración de la tarea. Es decir, en cuanto a los niños con TDL convencional, las autoras observaron una similitud a los niños controles típicos en la identificación de las emociones cuando la tarea fue visual. Sin embargo, observaron lo contrario en el grupo de niños con TPL, puesto que este grupo mostró similitud al grupo control en la identificación de las emociones cuando la tarea fue verbal, pero no en la administración visual. No obstante, las autoras especifican que las emociones que identificaron los niños fueron emociones simples, ya que explican que las emociones complejas resultaron ser muy difíciles para la muestra en general. Las autoras sostienen

que probablemente los grupos con problemas de lenguaje fueron similares a sus controles típicos en las emociones simples, puesto que en las emociones complejas siempre ha sido más fácil reconocer la expresión que hacer referencia al léxico que la describe. De modo que, Roqueta y Estevan (2008; 2010) sugirieron que es posible que en edades más próximas (7-8-9 años) sean los resultados de la identificación de emociones complejas los que indiquen las diferencias significativas entre los grupos con TDL convencional y TPL y sus controles típicos.

Los resultados arrojaron que los grupos de niños con TDL convencional y TPL fueron equiparables al grupo control al menos en una de las condiciones de administración de la tarea. Las autoras destacaron que ambos grupos con TDL (TPL y TDL convencional) comprenden emociones basadas en creencias y en deseos, con un patrón similar al de los niños con desarrollo típico cuando tienen entre los 4 y 7 años. A partir de estos resultados, las autoras consideraron que los niños con TDL convencional y con TPL no presentaron, por el momento, una dificultad en sus habilidades mentalistas relacionadas a la comprensión emocional.

Las autoras concluyen que aunque los tres grupos fueron igualmente capaces de atribuir estados mentales cuando el contexto estaba estructurado, los niños con TDL convencional evidenciaban una dificultad léxica cuando identificaban verbalmente las emociones (tal como decir *miedo* o *triste*), sin embargo por la longitud de la muestra, las autoras no señalan conclusiones más profundas. En cuanto al grupo de niños con TPL ocurría lo contrario, ya que a pesar de sus dificultades lingüísticas obtuvieron bajos niveles de ejecución cuando se trataba de identificar emociones visualmente, lo cual mostró diferencias significativas con el grupo control (específicamente en la emoción *sorpresa*). Finalmente, las autoras sostienen que las habilidades mentalistas entre los dos grupos con problemas de lenguaje, en cuanto al reconocimiento y atribución de estados mentales referentes a emociones, no son propias de su condición

estrictamente lingüística como lo indican algunos estudios, sino que se trata de problemas en el procesamiento de la información los que dificultan la operación. Finalmente, comparten la idea de Bloom y German (2000), de que la condición de administración de la tarea de procesamiento puede influir en la afirmación de posesión o no de una habilidad mentalista, incluso dentro de un mismo grupo con trastorno.

No obstante, con respecto a niños con TDL hablantes de griego, Spanoudis, Natsopoulos y Panayiotou (2007) estudiaron la capacidad para producir y comprender las inferencias pragmáticas sobre el conocimiento presupuesto en verbos de estado mental. Los grupos a contrastar fueron: 18 niños con dificultades en el lenguaje pragmático, 28 niños con TDL y un grupo control de 40 niños con desarrollo típico. Los autores emparejaron los grupos en inteligencia no verbal y diferían en inteligencia verbal, logro del lenguaje y capacidad pragmática. Los autores exploraron la hipótesis de que los niños con dificultades del lenguaje realizan solo algunas inferencias pragmáticas necesarias para una comunicación viable. Las tareas que resolvieron los participantes fueron:

1. *Tarea del léxico de verbos mentales*: los autores les presentaron a los participantes 25 verbos mentales y les pidieron que dijeran un verbo sinónimo. El objetivo de esta tarea fue medir el conocimiento semántico relacionado con la comprensión y la producción en esta clase de verbos.

2. *Tarea de asociación de verbos mentales*: el ejercicio constó de 15 verbos mentales, los autores después de presentarles dos ejemplos, les pidieron a los participantes que mencionaran todas las palabras similares a esos verbos como pudieran. Los participantes tuvieron que evitar el uso de palabras no asociadas y las mismas palabras en forma negativa. El objetivo de esta tarea se centró en observar las diferencias en la organización de palabras en el léxico mental entre niños con dificultades de lenguaje y niños con desarrollo típico.

3. Tareas inferenciales:

a. Tarea de escritura de verbos mentales: los niños leyeron, en una computadora, historias en imágenes con episodios simples de la vida cotidiana, las cuales mostraban a tres niños como héroes. Luego tuvieron que llenar espacios en blanco para completar oraciones que trataban acerca de las historias. La palabra que tuvieron que seleccionar, de cuatro opciones, debía ser un verbo mental que mejor se ajustara al contexto de lo solicitado. Los autores seleccionaron 35 verbos mentales para esta tarea (25 usados en las tareas anteriores y 10 nuevos). Los autores tuvieron un doble objetivo con esta tarea: en primera instancia, querían comparar el desempeño de los niños con y sin dificultades de lenguaje. En segunda instancia, querían comparar el desempeño en cualquiera de los grupos entre condiciones no inferenciales e inferenciales.

b. Tarea de verbos mentales factivos y no factivos: al igual que en la tarea anterior, los participantes tuvieron que leer historias en imágenes cortas en la pantalla de una computadora y seleccionar una de tres respuestas (ya sea con verbo factivo o no factivo) que mejor se ajustara al significado de la historia en cuestión. Los autores fijaron como objetivo de esta tarea observar la capacidad de los niños para inferir que las implicaciones que tienen los verbos mentales factivos (saber, recordar, comprender, olvidar, etc.) en el evento descrito en la cláusula de complemento son verdaderas, en comparación con los no factivos (denotan obligación, declaran una intención, exponen razones o argumentos).

Los resultados arrojaron que los grupos de niños con dificultades en el lenguaje pragmático y TDL obtuvieron un desempeño significativamente menor a los niños con desarrollo típico en todas las pruebas verbos mentales. Finalmente, concluyen que las tareas de verbos mentales de tipo inferencial (pragmáticas), así como las no inferenciales (semánticas) fueron más complejas para los niños con dificultades lingüísticas, en comparación con sus pares típicos. Sin embargo, los

autores encontraron diferencias significativas con respecto a las habilidades inferenciales y no inferenciales entre los dos grupos con dificultades en el lenguaje. Específicamente, los autores señalaron que los niños con TDL mostraron resultados más sobresalientes en cuanto a las habilidades inferenciales y no inferenciales que los niños con dificultades pragmáticas.

Por su parte, Norbury y Bishop (2003) exploraron la relación entre la capacidad del lenguaje estructural y la competencia pragmática en narrativas de niños con trastornos de comunicación y en niños con DTL. Los autores compararon cuatro grupos de niños hablantes de inglés. Todos los participantes cumplieron con los siguientes criterios: rango de edad de 6 a 10 años, habilidades no verbales en el rango normal (puntuaciones escalonadas de 80 o más), no tenían evidencia de pérdida auditiva neurosensorial, tampoco problemas neurológicos o genéticos, deterioro físico, dificultades en el comportamiento o dificultades fonológicas graves que afectaran la inteligibilidad. Los grupos fueron: 17 niños con TDL, 21 niños con TPL, 12 niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y un grupo control de 18 niños con DTL. El diagnóstico se efectuó a través de la lista de verificación de comunicación infantil (en inglés, *Children's Communication Checklist*).

Todos los niños produjeron una narrativa del libro en imágenes "*Frog, where are you?*". Las categorías de análisis fueron: la estructura global, la estructura lingüística local y la capacidad del niño para proporcionar comentarios evaluativos, específicamente, sobre los términos de referencia mental: estados mentales y emocionales de los personajes. Los resultados arrojaron que no hubo diferencias entre los grupos con respecto a la estructura o evaluación global de la historia. Los autores consideraron que probablemente los niños controles de su muestra aún se encontraran en el proceso de desarrollo de habilidades narrativas, puesto que si compararían las narrativas de los niños con trastornos con narrativas de adolescentes y adultos jóvenes, las diferencias entre los

grupos clínicos y los controles podrían ser más evidentes. Los autores encontraron que los niños con TDL y TEA cometieron más errores sintácticos para estructurar sus narraciones, además de que los niños con TEA fueron más propensos a producir referencias ambiguas en la historia. También, los autores encontraron que la complejidad del lenguaje utilizado se relacionó significativamente con la evaluación efectuada en los grupos clínicos.

Específicamente, en lo que corresponde a la producción de los términos de referencia mental, los autores hallaron que todos los grupos utilizaron un número similar de verbos y un número similar de verbos diferentes. La mayoría de los verbos usados en los cuatro grupos fueron verbos de acción y la proporción de verbos que expresaban una referencia mental fue mucho menor. Los autores sumaron el número total de verbos de estados mentales utilizados y el número de términos de emoción para dar un “cuadro de puntuación mental” total. No encontraron diferencias significativas entre los grupos en la medida antes señalada. Observaron que muy pocos comentarios de evaluación se presentaron en las categorías evaluativas de análisis: marcos de la mente, discurso del personaje, atenuadores, comentarios negativos y conectivos causales.

En cuanto a las correlaciones y específicamente en lo que respecta a los estados mentales, los autores encontraron que los términos de referencia mental se correlacionaron positivamente con el número de oraciones complejas y con los puntajes de semántica. En cuanto a otras medidas de lenguaje, los autores hallaron que la gramática expresiva se correlacionó positivamente con vocabulario; el número de oraciones complejas se correlacionó positivamente con vocabulario y gramática expresiva. Por último, encontraron que los puntajes de semántica se correlacionaron positivamente con vocabulario y con el número de oraciones complejas. Finalmente, los autores concluyeron que la narrativa es una herramienta propicia para evaluar las habilidades lingüísticas en niños con problemas de lenguaje. Asimismo, sostuvieron que probablemente más allá de las

habilidades pragmáticas o el estado de diagnóstico, son las habilidades básicas del lenguaje las que influyen en el desarrollo narrativo de estos niños.

Sin embargo, más tarde, Norbury *et al.* (2014) compararon las narraciones de 25 niños con TEA, 23 niños con TDL y 27 niños con DTL hablantes de inglés. Los autores buscaron diferenciar entre los tres grupos las dificultades lingüísticas socio-pragmáticas y estructurales en las narrativas. Los grupos fueron emparejados por edad (de 6 1/2 a 15 años) y por capacidad no verbal. La historia empleada para las narrativas fue: “*A Boy, a Dog and a Frog*”. Las categorías de análisis fueron: lenguaje de estados internos, relevancia semántico-pragmática, errores pragmáticos y macroestructura de la historia.

Los resultados arrojaron que los niños con TEA y TDL produjeron narrativas sencillas, las cuales carecían de riqueza semántica. Además, omitieron elementos importantes de la historia, en comparación con sus pares típicos. Los autores encontraron que los errores pragmáticos fueron comunes en todos los grupos. Sin embargo, observaron una probabilidad significativa de los niños con TEA de cometer errores pragmáticos en comparación con sus pares con DTL. Los autores no encontraron diferencias significativas en el número de errores pragmáticos entre los niños con TEA y TDL. Específicamente, los errores pragmáticos, dentro del grupo de niños con TDL, se correlacionaron negativamente con los puntajes de la macroestructura de la historia y con un índice de relevancia semántico-pragmático. No obstante, para el grupo de niños con TEA, los errores pragmáticos se presentaron en comentarios que, aun siendo extraños, no le restaron valor a las narrativas. De manera que en este último grupo, los autores no encontraron correlación entre los errores pragmáticos y los puntajes de la macroestructura de la historia.

Con respecto a la macroestructura de la historia, Norbury *et al.* (2014) indicaron que ambos grupos clínicos presentaron dificultades para estructurar los eventos de la historia en un inicio,

desarrollo y final claros, ya que estos niños lograron puntuaciones de macroestructura significativamente más bajas en comparación a los niños con DTL. En cuanto al uso de referentes dentro de la historia, los autores encontraron diferencias significativas entre el grupo con TEA y el grupo con DTL, sin embargo no encontraron diferencias significativas entre los grupos con TEA y TDL para este caso. No obstante, los autores indican que el tamaño del efecto moderado sugiere que el grupo con TEA fue menos capaz de producir referentes adecuados en la historia en comparación con los niños con TDL. Por último, los grupos clínicos no se diferenciaron del grupo con DTL en la cohesión de la historia, sin embargo los tamaños del efecto indicaron que los niños con DTL produjeron historias más cohesivas que los grupos clínicos.

Especialmente, en lo que respecta al uso del lenguaje de estados internos, los autores encontraron que el grupo de niños con TDL produjo significativamente menos instancias de lenguaje de estado mental en comparación con el grupo con DTL o con TEA. Estos dos últimos grupos no se diferenciaron entre sí. Para los autores resulta ser un hallazgo sorprendente que los niños con TDL tengan tanta dificultad o más que los niños con TEA en los índices cualitativos del uso de estados internos. En este sentido, mencionan que la capacidad para hablar sobre los estados mentales y emocionales de los demás requiere principalmente de poseer el vocabulario para hacerlo. Así pues, mencionan que los participantes con TEA de su estudio tenían el vocabulario y el conocimiento social suficiente para reconocer y etiquetar los estados emocionales y cognitivos. Sin embargo, advierten que esto no necesariamente significa que los niños con TEA produzcan el lenguaje de estados internos de manera similar a los niños con DTL.

De este modo, sostuvieron que a pesar de que los niños con TDL puedan identificar estados internos, no cuentan con el vocabulario para discutir acerca de los pensamientos o sentimientos de los demás. Finalmente, sugieren que al incluir medidas independientes de cognición emocional o

social, valdría la pena explorar las relaciones entre las capacidades cognitivas y las narrativas en varias poblaciones con trastornos en el desarrollo neurológico, para así comprender mejor su papel en el contexto narrativo.

Owen Van Horne y Lin (2011) también estudiaron el uso de los estados mentales, en específico la producción de verbos cognitivos y las cláusulas de complemento en niños con TDL y sus pares típicos. Todos los participantes eran hablantes monolingües de inglés. Además, pasaron un examen de audición e igualmente obtuvieron una calificación estándar de 83 o más en las escalas de madurez mental. Tampoco tenían alteraciones neurológicas. Los autores dividieron el estudio en dos partes. En el estudio 1 analizaron muestras conversacionales de tres grupos: un grupo de 23 niños con TDL, un grupo control edad de 24 niños con DTL y un grupo control vocabulario de 21 niños con DTL. En esta primera parte analizaron: el uso proporcional de verbos cognitivos, tipos de verbos, coocurrencia con cláusulas de complemento y tipos de marcadores sintácticos. Los resultados arrojaron que los niños de los tres grupos tuvieron un desempeño similar en todas las medidas.

La segunda parte del estudio consistió en comparar un subconjunto de niños para observar el uso de verbos cognitivos en muestras conversacionales y en producciones narrativas/expositivas. Los autores encontraron que la conversación provocó la producción de más verbos de alta frecuencia, mientras que las muestras narrativas/expositivas provocaron más verbos de baja frecuencia. Los niños con TDL produjeron menos verbos diferentes y demostraron menos posibilidades de combinar verbos de baja frecuencia con una cláusula de complemento, en comparación con sus pares con DTL. Finalmente, los autores concluyeron que estas dificultades observadas en los niños con TDL se pueden atribuir a las limitaciones en el conocimiento léxico, en lugar de a una dificultad sintáctica.

2.4.2 Estudios sobre la producción de estados mentales en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL)

En cuanto al análisis de los estados mentales en niños hablantes de español con DTL y en edades tempranas, se encuentra el de Pérez Pereira y Jackson-Maldonado (2018). Ellos se encargaron de estudiar longitudinalmente las diferencias individuales en el repertorio léxico y en la frecuencia de uso de términos mentales en niños a los 24 meses. Además, examinaron la relación entre las medidas de vocabulario y la producción de términos mentales en estos mismos niños a los 48 meses. También estudiaron la relación con otras medidas de lenguaje y la teoría de la mente con el uso de estados mentales. La muestra estuvo conformada por 20 niños hispanohablantes con DTL.

Cuando los niños tenían 24 meses, las madres cubrieron el CDI gallego o Inventario do Desenvolvemento de Habilidades Comunicativas (IDHC). De este instrumento, los autores emplearon las medidas del total de vocabulario producido y la frecuencia de términos mentales empleados. Posteriormente, a los 48 meses, los investigadores grabaron una situación narrativa del cuento “*Qué lío de cordones*” con las madres. El cuento en primera instancia fue narrado por las madres y luego el niño lo contaba a la experimentadora. Las categorías de términos mentales fueron: cognición, emoción, percepción y atención, intención y deseo, acciones o características de la persona con componente mental y las perífrasis aspectuales de intención más cognición.

En sus resultados, los autores concluyen que hubo una relación entre el empleo de términos mentales a los 48 meses y las diferencias en el repertorio léxico y en uso de estados mentales a los 24 meses. El empleo de términos mentales a los 48 meses se correlacionó con la diversidad léxica obtenida en la misma edad. No encontró relación significativa entre el puntaje de desempeño en

tareas de ToM y el empleo de términos mentales, aunque sí encontraron una correlación significativa entre el desarrollo de ToM y la producción de cláusulas de complemento.

Por otro lado, Pascual, Aguado, Sotillo y Masdeu (2008) realizaron un estudio longitudinal de 25 niños hispanohablantes evaluados en cinco edades: a los 3, 3^{1/2}, 4, 4^{1/2} y 5 años. El objetivo de la investigación se centró en examinar relación entre la producción de verbos mentales y el desarrollo lingüístico. Los autores trabajaron dos categorías de análisis: un uso conversacional y una referencia genuina a estados mentales. Los investigadores codificaron y categorizaron las declaraciones con verbos mentales de deseo y creencia que los niños produjeron en su discurso espontáneo.

Los resultados arrojaron que en la muestra analizada el lenguaje mental de niños hablantes de español se desarrolló con una línea de tiempo y con patrones similares a los encontrados en niños de habla inglesa. Los índices de desarrollo sintáctico no se correlacionaron con la producción de términos mentales. El índice de diversidad léxica se asoció con la frecuencia de los verbos de deseo. Finalmente, los autores aseveraron, según los análisis de regresión, que el desarrollo de las oraciones subordinadas con complemento, además de relacionarse con referencias mentales originales a los deseos y creencias, también se asocia con el desarrollo de las habilidades lexicales.

De igual manera, Castilla-Earls, Petersen, Spencer y Hammer (2015) describieron las diferencias en la producción narrativa de niños monolingües hablantes de español. La muestra estuvo conformada por tres grupos: un grupo de 36 niños de tres años, un grupo de 39 niños de cuatro años y un grupo de 34 niños de cinco años. Los autores analizaron 109 narraciones que recopilaron a partir de la tarea de recuento. El libro en imágenes utilizado fue "*Frog Goes to Dinner*". Las narraciones fueron codificadas utilizando el Índice de Complejidad Narrativa.

Los autores encontraron que los niños de tres años produjeron recuentos que contenían personajes y acciones. Las historias de los niños de cuatro años se caracterizaron por contener personajes, acciones y respuestas internas. Las historias de los niños de cinco fueron más elaboradas, debido a que contenían personajes, información contextual, eventos iniciales, acciones, respuestas internas, marcadores de formulación, marcadores temporales y conocimiento del diálogo. Finalmente, en lo que concierne al uso de los estados internos, los autores encontraron diferencias significativas entre los tres grupos de niños en esta categoría. Los niños de cuatro y cinco años produjeron más respuestas internas que los niños de tres años. Sin embargo, observaron que los niños de cuatro años produjeron más estados internos que los niños de cinco.

González (2015) también examinó el desarrollo lingüístico de niños típicos hispanohablantes a partir del análisis de estrategias de producción evaluativa. La autora estudió específicamente la producción de estados mentales en narraciones co-construídas de niños y adultos. La muestra estuvo conformada por 30 niños de 5 años de edad y un adulto con estrecho vínculo familiar. Para el estudio utilizó dos cuentos en imágenes: *visita al parque* y *visita a la feria*. Las categorías que analizó fueron: hablante, sujeto que se posiciona, objeto hacia el que se marca el posicionamiento, alineación y tipo de alineación (modelo de *Stance triangle* de Du Bois; y Du Bois y Kärkkäinen). Además, codificó las expresiones lingüísticas explícitas del adulto y del niño de acuerdo con la referencia a pensamientos, emociones, sentimientos, conocimientos, intenciones, actitudes o deseos de los personajes o de los co-participantes.

Los resultados arrojaron que los adultos produjeron el doble de expresiones de estados mentales que los niños, aun cuando eran estos últimos los que estaban narrando la historia y la conocían. Los niños generalmente marcaron su posicionamiento como hablantes; lo mismo sucedió con los adultos, aunque ellos buscaron también el posicionamiento de los niños. No obstante, los niños

buscaron un posicionamiento hacia los eventos de la historia, más que los adultos. Por último, la autora concluye que los adultos tendían a ser líderes en la expresión lingüística de los estados mentales, debido a que su objetivo consistía en actuar como andamiaje para que los niños produjeran dichas expresiones mentales.

Con respecto a niños hablantes de portugués, Rodrigues, Ribeiro y Cunha (2009) estudiaron la evocación de términos mentales en preescolares. Los niños narraron la historia en imágenes “*Truks*”. La muestra estuvo conformada por 17 niños de cinco años y 17 de seis años. Los autores transcribieron las narrativas y codificaron los términos mentales con base en la siguiente taxonomía: cognitivos, emocionales, de deseo/intención y perceptivos.

Los resultados mostraron que los niños de cinco años produjeron más términos mentales, en comparación con el grupo de niños de seis años. Sin embargo, los autores observaron que los niños mayores produjeron términos mentales más sofisticados, para lo cual sugieren que con la edad, los niños producen estados mentales más elaborados. Finalmente, encontraron que los niños de ambas edades hicieron énfasis en los términos de percepción, lo cual evidenció que los dos grupos se enfocaron en las acciones físicas de los personajes. Igualmente, pusieron en discusión la estructura del libro *Truks*, de modo que sugieren nuevas investigaciones de estados mentales con otros libros que contengan otro tipo de estructuras.

Por otro lado, Betancourt y Montes (2013) describieron los recursos lingüísticos que funcionan de manera subjetiva-evaluativa en narraciones de experiencia personal en niños hispanohablantes de edad preescolar y escolar. Las autoras analizaron los recursos evaluativos identificables en las cláusulas de evaluación. La muestra estuvo conformada por 60 niños: 20 de cinco años, 20 de nueve años y 20 de once años. Para el análisis, las autoras segmentaron cada narrativa de acuerdo con la macro-estructura de narraciones de accidente personal. Seguidamente, identificaron los

recursos evaluativos como las onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos. Dichos recursos fueron analizados según el lugar que ocuparan en la superestructura y macroestructura.

Los resultados arrojaron que los tres grupos del estudio utilizaron cláusulas evaluativas en las historias. Sin embargo, solo en los niños más grandes se observó un manejo estratégico de la misma. Específicamente en lo que concierne a los verbos subjetivos, las autoras encontraron que los niños de nueve y once años usaron más tipos y mayor frecuencia de verbos de cognición, sensación y procesos volitivos, según la longitud de las narraciones. De este modo, sostuvieron que con la edad, los niños desarrollan habilidades para expresar las creencias, emociones y juicios que contribuyen al punto de vista desde el cual se relata la historia. Las investigadoras concluyen que el uso de los verbos mentales muestra una madurez cognoscitiva, debido a que los niños requieren que su narrativa sea creíble e interesante para su interlocutor.

Por su parte, Charman y Shmueli-Goetz (1998) exploraron la relación entre la ToM, la capacidad del lenguaje y el discurso narrativo en 40 niños angloparlantes de 6;9 a 8;8 años con DTL. Cada participante realizó dos tareas de teoría de la mente, dos pruebas de lenguaje y narró un cuento de imágenes. Las categorías de análisis en las narrativas fueron: longitud y complejidad, estructura de la historia, estrategia referencial y uso de términos de estado mental. Los autores encontraron que la categoría de estrategia referencial mostró diferencias significativas entre los grupos y además, se correlacionó con el desempeño en la tarea de ToM. No encontraron correlación entre la ToM y el uso de términos mentales. Tampoco observaron relación entre las puntuaciones en las medidas del lenguaje formal y la longitud, complejidad y componentes de la estructura narrativa. No obstante, los autores encontraron una relación significativa entre las habilidades de la ToM y las habilidades lingüísticas. Finalmente, concluyen que estos resultados

se pueden considerar y explicar con base en la creciente evidencia de la interdependencia de la ToM y las habilidades del lenguaje, además del uso de las narrativas como una herramienta del desarrollo del lenguaje que sirve para evaluar la capacidad de mentalización en la infancia media.

En otro trabajo con niños de edad escolar, Shiro (2003) examinó las habilidades que los niños desarrollan para usar el lenguaje evaluativo en narrativas ficticias y personales. Para ello, analizó 444 narraciones producidas por 113 niños monolingües hablantes de español de 1er y 4to grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas; y quienes participaron en cuatro tareas narrativas. El rango de edad de los niños de 1er grado fue entre los 6;5 y 8;2 años; y el de los niños de 4to grado fue entre los 9;1 y 10;9 años. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas individuales en las cuales se les proponían a los niños una serie de tareas para obtener narrativas de ficción y personales. La autora analizó expresiones de emoción, cognición, percepción, estados físicos, intención y relación.

Los resultados arrojaron que la edad y el estatus socio-económico poseen un mayor impacto en el uso del lenguaje evaluativo en las historias de ficción, más que en las narrativas personales. Los niños menores y los que pertenecen a un estatus socio-económico más bajo presentan más desventajas al momento de producir narraciones de ficción que cuando producen narrativas personales. Finalmente, la autora concluye que la evaluación de la competencia narrativa requiere de diversas tareas para contar historias, puesto que pareciera que los factores relacionados con las tareas influyen en las habilidades narrativas.

Por último, para culminar con esta sección de antecedentes, Alarcón (2014) estudió las construcciones adjetivales de estado mental en producción de narrativas. Específicamente, se centró en analizar las relaciones gramaticales y léxico-semánticas en la producción de adjetivos que expresan emoción, a través del cuento “*One Frog too many*”. La clase semántica que la autora

fijó como punto de estudio fue la de *propensión humana* propuesta por Dixon. La muestra de análisis estuvo conformada por 60 niños estudiantes de primaria: 20 niños de 1er grado (de 6 a 7 años), 20 niños de 3er grado (de 8 a 9 años) y 20 niños de 5to grado (de 10 a 11 años). Además manejó un grupo control de 10 universitarios.

Los resultados arrojaron que los adjetivos de emoción más frecuentes en los niños de 1er grado fueron *enojada(o, s)*, *feliz(ces)*, *triste*. Asimismo, encontró que los adjetivos producidos aparecieron predominantemente como complementos copulativos del verbo *estar*. Con respecto a los niños de 3er grado, halló que los adjetivos mentales fueron más variados en comparación con lo observado en el primer grupo. Además, encontró que la construcción más frecuente fue la de adjetivos de estado mental como complementos de verbos semi-copulativos. Las construcciones con el verbo *estar* igualmente tuvieron un lugar importante; sin embargo, se encontraron por debajo de las primeras. Los adjetivos más frecuentes con *estar* fueron *feliz(ces)* y *enojado(o, s)*. También en el grupo de 3er grado, la autora encontró un uso de adjetivos mentales en función de predicados secundarios depictivos.

Por último, los niños de 5to grado utilizaron mayor variedad y cantidad de adjetivos y verbos mentales. Igualmente, la autora encontró que en el grupo de niños de 5to grado, los adjetivos de estado mental ocuparon de manera mayoritaria la función predicativa. Asimismo, observó adjetivos mentales funcionando como complementos de verbos-semicopulativos y construcciones adjetivales de estado mental funcionando como adjuntos libres. Finalmente, Alarcón (2014) concluye que la distribución de las construcciones adjetivales efectuadas por los niños de 5to grado se acerca a la observada en la muestra de los universitarios, a pesar de los siete años académicos de distancia. Según la autora, esto evidencia un logro escolar importante, ya que los niños de este

grupo producen un discurso más rico que los niños de 1er y 3er grado respecto a la distribución de construcciones de estado mental más variadas.

Cabe destacar que la sección presentada anteriormente brinda un panorama acerca del estudio de los estados mentales desde la teoría y desde lo que se ha encontrado en niños con distintos tipos de trastornos (TDL, TEA y TPL) y en niños con DTL en la producción narrativa. Se observó que el análisis lingüístico de términos de estados mentales en niños con TDL hispanohablantes es muy poco estudiado. De hecho, el análisis de las relaciones entre los usos de los términos mentales y las medidas de evaluación narrativa y de lenguaje resulta ser aún más escaso en niños con dificultades lingüísticas hablantes de español.

En la presente investigación, se tomaron narraciones de recuento de niños con TDL y niños con DTL como herramienta para analizar la producción de estados mentales con base en cinco categorías semánticas que resultaron de una síntesis de varios autores revisados y expuestos en esta sección. Asimismo, se buscó relacionar los usos de estados mentales de estos dos grupos de niños con varias medidas de lenguaje en la narrativa, como: total de enunciados, longitud media de enunciados en palabras, número total de palabras, número de palabras diferentes, diversidad del vocabulario, densidad del léxico; y con los resultados de dos subpruebas de lenguaje como: morfosintaxis y semántica. Todo lo anterior, con el objetivo de observar las dificultades lingüísticas de los niños con TDL respecto a las posibles diferencias en la producción de expresiones de estados mentales de los niños con DTL. Así pues, en el siguiente capítulo se abordarán los planteamientos metodológicos que orientaron el presente estudio.

3. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se exponen los planteamientos metodológicos que guiaron el desarrollo de este estudio. Por consiguiente, se presenta la muestra conformada para la investigación, los instrumentos utilizados, la tarea de producción para analizar las expresiones lingüísticas de términos de estados mentales en los grupos de niños con TDL y con DTL, y el procedimiento para el diagnóstico de los participantes, la aplicación de las pruebas de lenguaje y de inteligencia no verbal en ambos grupos, además del etiquetaje (codificación) de los términos y cómo se analizaron los datos de la muestra. El diseño de este estudio es experimental y transversal, su alcance es descriptivo y correlacional, con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Es importante anotar que la presente investigación se derivó de otro estudio en el cual se aplicaron una variedad de pruebas de lenguaje (Holst, 2015). Una parte de los datos recolectados en el anterior estudio se utilizaron en esta investigación para el análisis de las expresiones de estados mentales.

3.1 Participantes

En este estudio participaron 21 niños seleccionados de manera aleatoria, monolingües hablantes de español (12 niños y 9 niñas) entre los 4;0 y los 6;10 años ($M = 6;1$) originarios del centro de México (Ciudad de México y Querétaro). Fueron clasificados en dos grupos. El primer grupo lo conformaron 10 niños ($n = 7$ niños y 3 niñas) que tenían TDL, cuyo rango de edad fue de 4;0 – 6;9 años. El segundo grupo lo conformaron 11 niños con DTL ($n = 5$ niños y 6 niñas) emparejados por su edad cronológica con los niños con TDL, cuyo rango de edad fue de 5;6 – 6;10 años (ver Tabla 2). Es importante mencionar que en un principio se había seleccionado una muestra de 11 niños en el grupo con TDL, pero tras correr una prueba de normalidad de *Shapiro-Wilk* a los datos: número de verbos diferentes de estados mentales, número total de verbos de estados mentales, número de adjetivos diferentes de estados mentales y número total de adjetivos de estados

mentales; se evidenció una participante *outlier* en el grupo de niños con TDL y, por lo tanto, fue descartada.

Tabla 2. *Características descriptivas de la muestra*

Grupo	n	Media de edad (DE)	Media de CI (DE)	Media de LME-p (DE)
TDL	10	5.97 (0.85)	95.8 (14.32)	5.44 (0.87)
DTL/control edad	11	6.2 (0.55)	100.1 (7.35)	6.31 (0.81)

TDL= Trastorno del Desarrollo del Lenguaje; DTL= Desarrollo Típico del Lenguaje; CI= Coeficiente Intelectual; LME-p= Longitud Media de Emisión en palabras; DE: Desviación Estándar.

Los grupos no se diferenciaron con respecto a la edad cronológica ($U = 47.500$, $Z = -.532$, $p < .605$), tampoco en las calificaciones totales de CI (Coeficiente Intelectual/Inteligencia no Verbal) ($U = 37.000$, $Z = -1.273$, $p < .223$). El grado de escolaridad de las madres de los niños con TDL se diferenció del grado de escolaridad de las madres con DTL ($X^2(3) = 10.142$, $p < .017$), puesto que las madres de los niños del primer grupo se encontraban entre la secundaria terminada y el nivel de pregrado universitario; y las madres del segundo grupo se encontraban entre la primaria terminada y el nivel de pregrado universitario. Por último, los niños con TDL presentaron una Longitud Media de Emisión en palabras –LME-p– menor a la de los niños con DTL ($U = 22.500$, $Z = -2.290$, $p < .020$).

3.2 Instrumentos

Las pruebas formales de lenguaje aplicadas para la identificación de los niños con TDL fueron *Bilingual English Spanish Test - BESA* (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein & Bedore, 2014) y/o el apartado de lenguaje de la prueba *PLS-5 screener* en español (Zimmermann, Steiner & Evatt Pond, 2012). De la prueba BESA, se empleó la subprueba de morfosintaxis: *cloze* y repetición de oraciones; y semántica: receptiva y expresiva. Con respecto al tamizaje de PLS-5, a

los niños se les aplicaron las secciones de lenguaje, articulación y habla conectada. Por otro lado, se les aplicó, según su edad, una prueba de inteligencia no verbal para medir la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje. A los niños de 4;0 años se les aplicó la prueba *Reynolds Intellectual Screening Test - RIST* (Reynolds y Kamphaus, 2013). La prueba RIST se vale tanto de una parte no verbal (selección de imágenes) como de otra parte con tareas de adivinanzas. A los niños entre los 5;0 y 6;10 años se les aplicó el *Test de Inteligencia No Verbal - TONI 2* (Brown, Sherbenou, Johnsen y De la Cruz, 2009). La prueba de medición de CI TONI 2 es completamente no verbal. En esta última, los niños tuvieron que señalar dibujos que consideraron apropiados para completar secuencias.

El instrumento utilizado para la obtención de la muestra de lenguaje de la cual se analizaron los términos de estados mentales producidos por los niños con TDL y DTL, fue el libro de imágenes “La rana solitaria” (*Frog on His Own (FOHO)* de Mayer, 1973). Dicha historia contiene un total de 27 imágenes. Además, se trabajó con un guion textual base del cuento extraído de los recursos de la página web de SALT, el cual fue modificado en algunas palabras para mayor entendimiento por parte del niño. Así que, de las 27 emisiones dadas en el guion, 17 contienen por lo menos de uno hasta cuatro términos de estados mentales.

3.3 Tarea de producción

La tarea utilizada para el análisis de la producción de términos mentales y sus correlaciones con otros niveles del lenguaje en los niños con TDL y DT fue el recuento narrativo. Estos recuentos se produjeron con base en los eventos que se presentan en el libro de imágenes “La rana solitaria” (*Frog on His Own* de Mayer, 1973). En el recuento de una historia se evidencia lo que el niño es capaz de producir cuando recupera información de los eventos que acaba de escuchar del interlocutor. Por consiguiente, la tarea del recuento ha sido empleada en estudios sobre la

adquisición y desarrollo del lenguaje, debido a que ha provisto material diverso para el análisis del lenguaje y del discurso narrativo en distintas poblaciones infantiles.

La historia de *La rana solitaria* se trata acerca de un niño que sale al parque con sus mascotas: un perro, una tortuga y una rana. Sin embargo, la rana se escapa de la cubeta en donde iba y decide explorar el parque por su cuenta. En su aventura, un insecto le pica la lengua porque quiere comérselo, asusta a una pareja de personas que se encuentra de día de campo tras meterse en la canasta de alimentos, le arruina un barco de papel a un niño que juega en un pequeño estanque, sube a la carriola de un bebé porque quiere tomar leche de su biberón, hace enojar al bebé y espanta a su mamá, de manera que un gato que se encuentra con ellos persigue a la rana hasta querer atraparla. Finalmente, el niño, el perro y la tortuga encuentran a la rana vencida bajo las garras del gato, pero el perro espanta al felino y el niño le habla muy enojado al punto que el gato huye asustado. De este modo, la rana, al estar contenta por reunirse nuevamente con sus amigos, se queda dormida en los brazos del niño.

3.4 Procedimiento

3.4.1 Identificación de los niños de la muestra

Los niños con TDL fueron identificados en diversas instituciones que ofrecen terapia del lenguaje, así como por medio de terapeutas particulares y en centros escolares públicos y privados. Por su parte, los niños con DTL fueron evaluados en colegios o en casa de sus padres, según lo desearan. Dichos centros de salud y de educación fueron contactados a través de una carta en la cual se solicitó, a nombre de la Universidad Autónoma de Querétaro, el permiso para acceder a los planteles. De igual manera, para que los niños pudieran realizar las pruebas de lenguaje, los padres dieron su aprobación previamente a través de una carta de consentimiento informado. En dicha

carta se les informó a los padres que los datos extraídos serían anónimos, además de aclarárseles que en cualquier punto de la evaluación, esta podría darse de baja si ellos o el niño lo solicitaban. El contacto con los centros de salud, instituciones educativas y con los padres de familia, además de la aplicación de las pruebas de lenguaje, de inteligencia no verbal y diagnósticos fueron efectuados por Holst (2015).

Los criterios o condiciones diferenciadoras tenidas en cuenta para la identificación de niños con TDL, fueron las siguientes:

Criterios de inclusión para el grupo con TDL

- 1 DE por debajo de la media en dos o más componentes del lenguaje
- Preocupación por parte de los padres y/o maestros sobre el desarrollo del lenguaje de los niños y/o recibían terapias de lenguaje
- Puntaje de coeficiente intelectual ≥ 83

Criterios de exclusión para el grupo con TDL

- Evidencia de afectaciones cognitivas y emocionales
- Condición biomédica (síndrome de Down)
- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Problemas en el lenguaje oral asociados a dificultades auditivas (infecciones crónicas de oído) o pérdida auditiva, fonológicas y/o articulatorias (cavidad oral).

Los criterios de selección para los niños con DTL, fueron los siguientes:

Criterios de inclusión para el grupo con DTL

- Evidencia por parte de padres y maestros sobre el desarrollo normal de lenguaje del niño

- Puntaje de coeficiente intelectual ≥ 83
- Nacimiento a término
- Ser monolingüe hablante de español

Criterios de exclusión para el grupo con DTL

- Evidencia de afectaciones cognitivas y emocionales
- Condición biomédica (síndrome de Down)
- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Evidencia de infecciones crónicas de oído o pérdida auditiva
- Problemas en el lenguaje asociados a dificultades fonológicas y/o articulatorias

Los niños de este estudio fueron diagnosticados con TDL, puesto que obtuvieron 1 DE por debajo de la media como resultado de la aplicación de dos subtest de lenguaje de la prueba BESA y/o PLS-5 *screening*. De acuerdo con algunos autores, 1 DE por debajo de la media en dos o más pruebas de lenguaje es el punto de corte más funcional para la identificación de niños con el trastorno (Conti-Ramsden *et al.* 2001; Tomblin *et al.* 1996). Es importante mencionar que la sección de fonología del tamizaje de la prueba PLS-5 permitió excluir algunos niños cuyo problema se centró en la articulación. Igualmente, se debe mencionar que los exámenes de audiometría habían sido aplicados por los centros de terapia de lenguaje.

Además del criterio asignado en las pruebas de lenguaje para la identificación de los niños con TDL, el puntaje de coeficiente intelectual que se tuvo en cuenta para esta investigación en las pruebas de inteligencia no verbal, RIST y TONI 2, aplicadas a los niños de acuerdo con sus edades, fue ≥ 83 . El criterio de inclusión para TDL es de un *score* ≥ 85 ; sin embargo, en este estudio se tomó como puntaje ≥ 83 , debido a que algunos autores utilizan ≥ 80 . Para reforzar lo anterior,

Bishop *et al.* (2017) afirman que un niño con trastorno del lenguaje puede tener un nivel bajo de habilidad no verbal.

Es importante resaltar que los niños con TDL y DTL seleccionados para la muestra de análisis no sufrían de problemas cognitivos ni emocionales. Además, el nacimiento de todos los infantes fue a término y ninguno de ellos hablaba una segunda lengua. Las subpruebas de evaluación de lenguaje BESA (morfosintaxis y semántica) y el tamizaje de PLS-5, al igual que las pruebas de inteligencia no verbal Test - RIST y TONI 2 -, fueron calificadas por cinco diferentes evaluadores, estudiantes becarios de la Facultad de Lenguas y Letras a cargo de la Dra. Jackson, quienes recibieron el entrenamiento adecuado para examinarlas con base en las indicaciones ofrecidas en los manuales técnicos.

3.4.2 Instrucciones para la obtención de los recuentos narrativos

La recolección de las narrativas de recuento se dio bajo las indicaciones referidas por SALT. En primera instancia, el examinador le comentaba al niño el siguiente encabezado: *Aquí tengo un libro. Te voy a contar este cuento mientras miramos el libro juntos. El cuento se llama 'La rana solitaria'. Cuando terminemos, quiero que me vuelvas a contar el cuento, ¿de acuerdo?* De este modo, cada niño veía las imágenes del libro mientras escuchaba la historia contada -no leída y siguiendo el guion original- por el examinador. El examinador narraba la historia respetando el orden de los eventos y en congruencia con los sucesos ocurridos en la lámina que se le mostraba al niño. Una vez que el examinador terminaba de contar la historia, le pedía al niño que narrara lo que había acontecido en el cuento. De esta manera, los niños hacían los recuentos de la historia. Durante la producción narrativa de los niños, se evitaron preguntas como *¿qué está haciendo él/ella?, ¿dónde está?*, es decir, preguntas que referían a *¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?*, debido a que a menudo las respuestas a este tipo de preguntas limitan el panorama de los eventos que

previamente el niño ha reconstruido. No obstante, sí se hicieron afirmaciones como “haz lo mejor que puedas”, “mhm, uhhuh”, “¿qué más?”, “dime lo que puedas”, “dime más”, “síguele”, etc. También se mostró aceptabilidad no verbal como contacto visual y asentimiento con la cabeza en señal de afirmación y acuerdo.

3.4.3 Transcripciones de los recuentos narrativos

Las muestras de cada niño fueron audio-grabadas y posteriormente transcritas en el programa SALT (*Systematic Analysis of Language Transcripts*, Miller & Chapman, 1984) por estudiantes becarios a cargo de la Dra. Jackson. La duración máxima de los recuentos orales transcritos osciló entre los 2:31 y los 6:31 minutos. Las expresiones fueron segmentadas en unidades mínimas T (*Minimal Terminable Units/ T-units*). La unidad T es un método de segmentación del lenguaje escrito (Hunt, 1965) y de la producción oral (Beebe, 1983; Gaies, 1980; Larsen-Freeman, 1983). También, representa una variación de la unidad C (*Communication Units/ C-units*), la cual considera una cláusula principal con todas sus cláusulas dependientes (Loban, 1976).

La división por unidades T separa conjuntos que tienen conjunciones como *y*, *pero*, *o*. Es decir, desde el punto de vista sintáctico, un análisis en unidades T divide oraciones que tienen relaciones de coordinación, las cuales cumplen con una función aditiva y de orden lógico semántico (Bogard, 2004). Las unidades T no poseen el mismo significado cuando están de forma individual que cuando se hallan en la unidad conjunta. En este caso, resulta importante mencionar que cuando los conjuntos hacen parte de cláusulas principales, el análisis por unidad T sí los divide. Es decir, la regla de segmentación afirma que cuando las expresiones contienen conjunciones de coordinación, las cuales unen dos cláusulas principales, dichas expresiones se pueden separar en dos expresiones que llegan a ser independientes. Sin embargo, cuando los conjuntos hacen parte de cláusulas subordinadas, no ejerce división sobre ellos, puesto que dependen de la cláusula principal para que

tenga sentido. Es por ello que, discursivamente la unidad T es más extensa que la cláusula. Finalmente, la autora de la presente investigación junto con distintos interjueces revisaron cada una de las transcripciones para darles la respectiva confiabilidad.

3.4.4 Análisis de los estados mentales en los recuentos narrativos y su correlación con otros niveles del lenguaje

Para responder a la primera pregunta de investigación, en este estudio se crearon etiquetas para codificar los términos de estados mentales por categoría gramatical y categoría semántica en cada transcripción. Las categorías gramaticales fueron: *verbos* y *adjetivos*. Las categorías semánticas fueron: *cognición*, *percepción*, *emoción*, *deseo e intención* y *juicio y/u obligación moral* (Altarriba & Basnight-Brown, 2012; Bretherton & Beeghly, 1982; Fusté-Herrmann, Silliman, Bahr, Fasnacht, & Federico, 2006; Pavlenko, 2008). La Tabla 3 muestra las etiquetas por categoría gramatical y categoría semántica, así como la descripción de cada una.

Tabla 3. *Etiquetas utilizadas para la codificación de los términos de estados mentales*

Categorías semánticas	Categoría gramatical	Etiqueta	Descripción
Cognición	Verbos	[V:COG]	Indican procesos cognoscitivos como pensamientos, conocimientos y/o creencias
	Adjetivos	[ADJ:COG]	Brindan propiedades cognoscitivas (abstractas) al sustantivo (cognoscibles por la mente)
Percepción	Verbos	[V:PERC]	Indican procesos que son percibidos por los sentidos
Emoción	Verbos	[V:EMOC]	Refieren a procesos que involucran directamente estados de afecto y emociones
	Adjetivos	[ADJ:EMOC]	Atribuyen cualidades afectivas y emocionales al sustantivo
Deseo e intención	Verbos	[V:DES]	Configuran a nivel mental los procesos que enfatizan deseos, anhelos e intenciones
Juicio y/u obligación moral	Verbos	[V:JMR]	Aluden a procesos que representan permisos para acceder a algo
	Adjetivos	[ADJ:JMR]	Brindan cualidades al sustantivo cuya noción puede ser moralmente correcta o inadecuada
Deseo + Cognición	Verbos	[V:DES+COG]	Perífrasis verbal que combina un estado mental de deseo más uno cognoscitivo

Deseo + Percepción	Verbos	[V:DES+PERC]	Perífrasis verbal que combina un estado mental de deseo más uno que es percibido por los sentidos
--------------------	--------	--------------	---

El etiquetaje de cada una de las expresiones lingüísticas de estados mentales se insertó en cada uno de los recuentos narrativos transcritos en el programa SALT. Importante anotar que las dos últimas etiquetas que se muestran en la Tabla 3 fueron verbos mentales que se presentaron a modo de perífrasis, es decir, tanto la parte típicamente auxiliar como la acción verbal mantuvieron contenido mental, por ejemplo, términos mentales como *querer saber*[V:DES+COG] y *querer ver*[V:DES+PERC].

En primera instancia, se corrió una prueba de normalidad de *Shapiro-Wilk* para conocer la distribución de los datos entre grupos y la estadística que se debía emplear. Los datos que se insertaron para correr la prueba de normalidad fueron: número de verbos diferentes de estados mentales (TDL: $W_{10} = .876, p < .119$; DTL: $W_{11} = .950, p < .647$) y número total de verbos de estados mentales (TDL: $W_{10} = .942, p < .579$; DTL: $W_{11} = .930, p < .408$) obtenidos por cada grupo. Como se puede observar, la distribución de los datos de verbos de estados mentales en tipos y en frecuencias para ambos grupos fue normal.

Con respecto al número de adjetivos diferentes de estados mentales (TDL: $W_{10} = .805, p < .017$; DTL: $W_{11} = .795, p < .008$) y número total de adjetivos de estados mentales (TDL: $W_{10} = .850, p < .057$; DTL: $W_{11} = .879, p < .100$), se evidenció que aun cuando la distribución de los datos correspondiente a las frecuencias de los adjetivos de estados mentales para ambos grupos fue normal; el número de adjetivos diferentes producidos por los niños de cada grupo no presentaron una distribución normal. Es por ello que, para este estudio se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas.

Ahora bien, después de etiquetar todos los términos de estados mentales en las transcripciones, se realizó un análisis no paramétrico de dos muestras independientes (*U de Mann-Whitney*), en el cual se comparó el uso de los términos mentales por categoría gramatical en tipos y frecuencias entre los grupos: niños con TDL y niños con DTL. También, se realizó otro análisis no paramétrico de dos muestras independientes (*U de Mann-Whitney*) para comparar los términos mentales por categorías semánticas en tipos y número de ocurrencias entre los dos grupos. De igual manera se corrió una prueba no paramétrica de varias muestras independientes (*Friedman*) para determinar dentro de cada grupo de niños cuál de las cinco categorías semánticas en verbos y adjetivos mentales presentó mayor variabilidad y mayor número de frecuencia. Finalmente, se efectuó un análisis cualitativo de los estados mentales utilizados de manera particular por cada grupo.

Para la segunda pregunta de investigación, se corrió en SALT un *reporte de medidas estándar* por cada niño. Las medidas utilizadas fueron: total de enunciados (*longitud de la transcripción*); Longitud Media de Emisión en palabras -LME-palabras (*sintaxis*); Número de Palabras Diferentes (NPD) y Número Total de Palabras (NTP) (*semántica*). Por otro lado, se midió la Diversidad del Vocabulario (VocD) (*léxico*) por cada niño. Para ello fue necesario limpiar las transcripciones de toda codificación y posteriormente convertirlas a formato *txt*. La VocD se obtuvo a través de la línea de comando *saltin *.txt* usando el programa CLAN de *Child Language Data Exchange System* (CHILDES) (MacWhinney, 2000). Tradicionalmente, la riqueza del léxico es medida por *Type-Token Ratio (TTR)*, pero VocD modula matemáticamente las fallas que TTR presenta en relación con el tamaño de la muestra (Richards & Malvern, 2000). Además, se calculó la Densidad Lexical (Den-L) (*léxico*) por cada niño, a través de la fórmula:

$$\frac{\text{Número de palabras de contenido}}{\text{Número total de palabras}} * 100 = \text{Den-L}$$

Las palabras de contenido de cada una de las muestras, es decir, los sustantivos, verbos y adjetivos (no se encontraron adverbios derivados de adjetivos) se extrajeron a través de un etiquetaje de palabras que se efectuó al correr una línea de código en el etiquetador morfológico *Freeling*. Para ello, fue necesario convertir las transcripciones a un documento de texto *txt* con codificación *UTF-8*. Después de obtener cada una de las transcripciones etiquetadas, se concatenaron en una hoja de Excel únicamente las palabras de contenido y su correspondiente etiqueta morfológica. Luego, se creó una lista de palabras lematizadas con base en las palabras de contenido obtenidas. Posteriormente, esta lista se cargó en el programa *AntConc 3.4.4w* (Anthony, 2014) para así conseguir el conteo de las palabras de contenido lematizadas que produjo cada niño. La segunda parte de la fórmula de Den-L, es decir, el número total de palabras (NTP) por niño se obtuvo, tal como se mencionó líneas arriba, a través del reporte de medidas estándar del programa SALT.

Por último, a estas medidas se le agregaron los resultados de las subpruebas de morfosintaxis y semántica de BESA, para así efectuar las correlaciones de la producción de los términos mentales con cada uno de los ocho niveles de lenguaje mencionados anteriormente. De este modo, se corrió una prueba de correlación bivariada de *Spearman* en cada grupo, cuyas variables fueron: tipos de estados mentales, frecuencias de términos mentales, total de enunciados, Longitud Media de Emisión en palabras -LME-palabras, Número de Palabras Diferentes (NPD), Número Total de Palabras (NTP), Diversidad del Vocabulario (VocD), Densidad del Léxico (Den-L), morfosintaxis y semántica.

4. RESULTADOS

El primer objetivo de esta investigación fue comparar, entre un grupo de niños con TDL y un grupo de niños controles típicos, la producción de términos de estados mentales, primero por categoría gramatical, segundo por categorías semánticas - en tipos de términos y frecuencia de términos - y tercero por frecuencia de términos mentales en específico. En este primer objetivo se adicionó un análisis descriptivo de las expresiones lingüísticas de estados mentales que aparecieron en la narrativa utilizada como guion y las que produjo cada grupo de niños en sus recuentos.

El segundo objetivo consistió en correlacionar los resultados de la producción de términos de estados mentales con los resultados de algunas medidas de evaluación narrativa como: total de enunciados, MLU-palabras, número de diferentes palabras, número total de palabras, diversidad del léxico, densidad lexical; y con los resultados arrojados de las subpruebas de morfosintaxis y semántica de la prueba formal BESA aplicadas a los niños de cada grupo. De este modo, para este segundo objetivo se corrió una prueba de correlación de *Spearman* en cada grupo para determinar si hubo correlación entre la producción de los términos de estados mentales con los otros niveles del lenguaje mencionados anteriormente.

4.1 Comparación de términos mentales por categoría gramatical entre grupos: TDL y DTL

La comparación de la producción de los estados mentales, por su variabilidad de términos (tipos) y por sus frecuencias (ocurrencias) ha permitido evaluar el léxico que atribuye procesos mentales y también el entendimiento de la teoría de la mente a partir de ciertas edades. De este modo, en esta sección se presentan los resultados que arrojó la comparación de la producción de los estados mentales por categoría gramatical entre los dos grupos.

En primer lugar, se encontró que en los recuentos narrativos, los niños con TDL ($n = 10$) y con DTL ($n = 11$) expresaron los estados mentales únicamente a través de dos categorías gramaticales: verbos y adjetivos. Sin embargo, antes de presentar en cuál de las dos categorías gramaticales en las que se expresaron los estados mentales hubo diferencias significativas entre los dos grupos, es importante señalar que el promedio de tipos de verbos y adjetivos en general, es decir, de estado mental y no estado mental en los recuentos narrativos en el grupo de niños con TDL fue de $M = 27.7$ ($DE = 8.34$); y el promedio de tipos de expresiones lingüísticas (verbos y adjetivos) únicamente de estados mentales en este mismo grupo fue de $M = 4.2$ ($DE = 1.81$). Por otra parte, el promedio de frecuencias de verbos y adjetivos en general (de estado mental y no estado mental) en las producciones narrativas de los niños con TDL fue de $M = 45.3$ ($DE = 14.36$); y el promedio de frecuencia solamente de términos de estados mentales fue de $M = 9.4$ ($DE = 4.76$).

En los niños con DTL se observó que el promedio de la producción de tipos de verbos y adjetivos de estado mental y no estado mental fue de $M = 39.27$ ($DE = 9.55$); y el promedio de tipos o términos mentales (verbos y adjetivos) diferentes fue de $M = 6.63$ ($DE = 2.24$). Ahora, con relación a las frecuencias, el promedio de ocurrencias de verbos y adjetivos de estado mental y no estado mental producidos por estos niños en los recuentos narrativos fue de $M = 62.27$ ($DE = 15.53$); y el promedio de frecuencia únicamente de estados mentales fue de $M = 15.09$ ($DE = 5.8$).

Con base en lo anterior, se corrió una prueba *U de Mann-Whitney*, cuyos resultados mostraron que sí existen diferencias significativas entre los grupos con TDL y con DTL en el promedio de la producción de tipos de verbos y adjetivos en general, es decir, de estado mental y no estado mental ($U = 18.500$, $Z = -2.574$, $p < .008$, $TE = -0.55$), y en el promedio de frecuencias de verbos y adjetivos en general ($U = 21.000$, $Z = -2.397$, $p < .016$, $TE = -0.51$). El tamaño del efecto en estas pruebas fue medio. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el

promedio de producción de tipos ($U = 23.000$, $Z = -2.276$, $p < .024$, $TE = -0.50$) y en el promedio de frecuencias ($U = 25.500$, $Z = -2.080$, $p < .036$, $TE = -0.45$) de términos mentales entre grupos. Los tamaños del efecto en la producción de tipos y frecuencias de términos mentales fueron medios. De este modo, en la Figura 1 se observa que los niños con TDL produjeron significativamente menos tipos y menos frecuencias de verbos y adjetivos de estado mental y no estado mental que los niños con DTL. De igual manera, se aprecia que los niños con TDL produjeron significativamente menos tipos y menos frecuencias de expresiones lingüísticas con referencia mental en comparación con los niños con DTL.

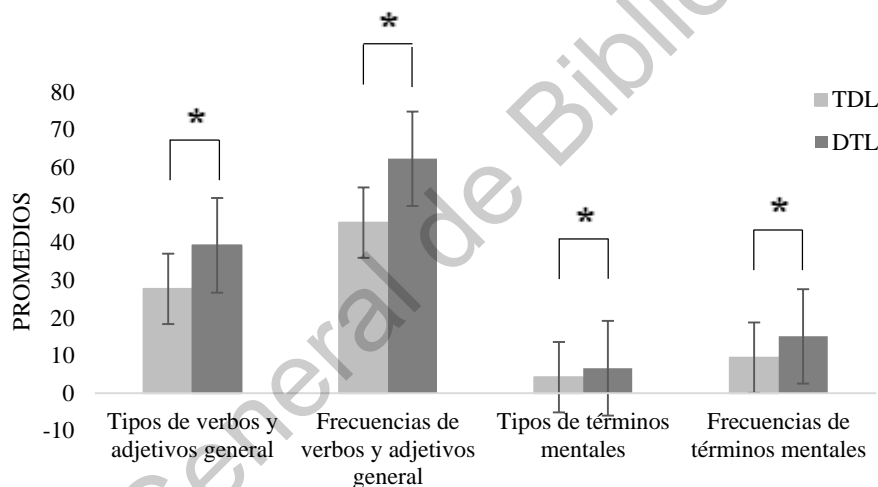


Figura 1. Promedios de tipos y frecuencias de verbos y adjetivos generales y de estados mentales.
*Significancia estadística $p < .05$.

Cabe anotar que si bien se observaron diferencias en los promedios de tipos y frecuencias de términos mentales entre los grupos, es importante resaltar que estas discrepancias fueron dadas por la categoría gramatical: verbos, y no por los adjetivos. Esto se demuestra a través de otra prueba *U de Mann-Whitney*, cuyos resultados indicaron, en este primer objetivo, que hubo diferencias estadísticamente significativas en la producción de tipos ($U = 16.500$, $Z = -2.772$, $p < .005$, $TE = -0.60$) y frecuencias ($U = 20.500$, $Z = -2.437$, $p < .013$, $TE = -0.53$) de verbos de estados mentales entre los niños con TDL y los niños controles típicos (ver Figura 2 y Figura 3). La producción de

tipos de verbos de estados mentales tuvo un tamaño del efecto grande y las frecuencias de verbos mentales tuvieron un tamaño del efecto medio.

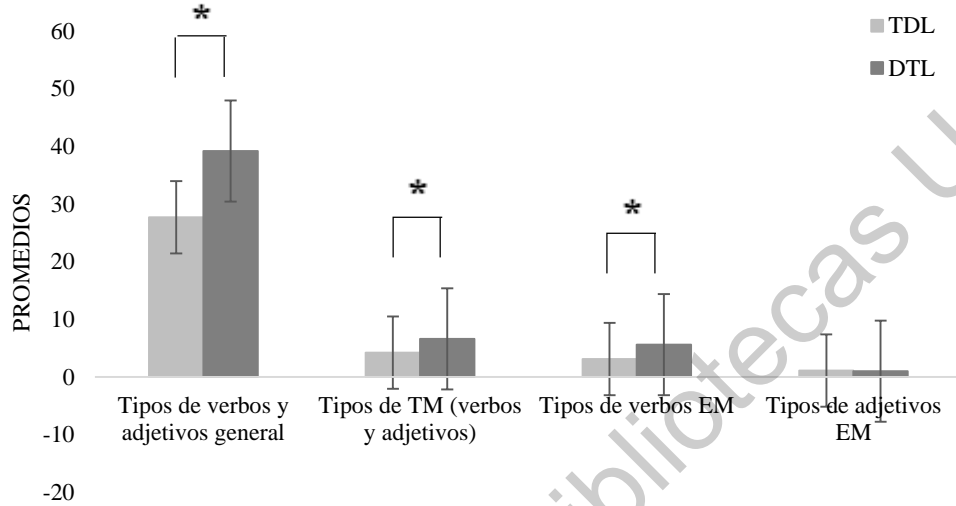


Figura 2. Promedios de tipos de verbos de estados mentales.

*Significancia estadística $p < .05$. Nota: TM (términos mentales), EM (estados mentales).

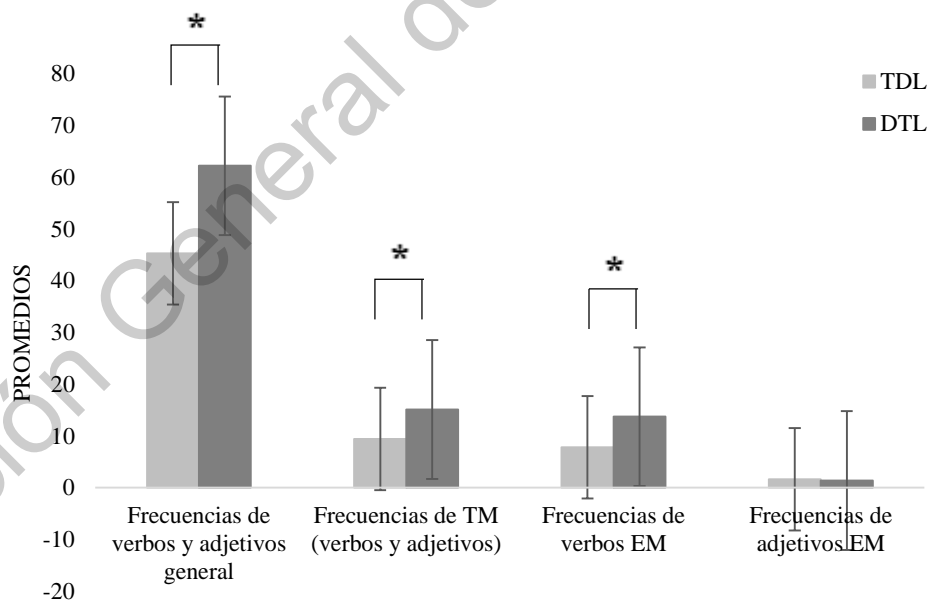


Figura 3. Promedios de frecuencias de verbos de estados mentales.

*Significancia estadística $p < .05$.

En la Figura 2 y Figura 3 se observa que los niños con TDL produjeron significativamente menos verbos distintos de estados mentales, y a su vez menos frecuencias; mientras que los niños controles típicos tuvieron mayor productividad de tipos y frecuencias de verbos mentales. Asimismo, las Figuras ilustran, tal como se ha mencionado anteriormente, que no se reportaron diferencias estadísticas entre grupos en el uso de los adjetivos mentales.

Asimismo, se corrió una prueba de *Friedman* para saber en cuál de las dos categorías gramaticales en las que se produjeron estados mentales hubo mayor variabilidad de tipos y mayor frecuencia dentro de cada grupo. Por consiguiente, se encontraron diferencias entre los tipos de verbos y adjetivos mentales en los niños con TDL ($X^2(1) = 9.000, p < .003$) y en los niños con DTL ($X^2(1) = 11.000, p < .001$), debido a que hubo mayor variabilidad de verbos mentales que de adjetivos de estado mental dentro de cada grupo. Igualmente, se encontraron diferencias entre las frecuencias de los verbos y adjetivos mentales, tanto en los niños con TDL ($X^2(1) = 10.000, p < .002$) como en los niños con DTL ($X^2(1) = 11.000, p < .001$), ya que se registró mayor frecuencia de verbos mentales que de adjetivos de estado mental dentro de cada grupo.

4.2 Comparación de términos mentales por categorías semánticas entre grupos: TDL y DTL

Con respecto a la clasificación de los términos mentales por categorías semánticas, en la Tabla 4 se muestran los datos descriptivos de los promedios de términos mentales, verbos y adjetivos, en tipos y frecuencias por cada una de las cinco categorías semánticas y por grupo. Además, se presentan los datos arrojados de unas producciones de términos que combinan dos estados mentales, en las cuales la parte típicamente auxiliar junto con la acción verbal mantienen contenido mental. Tal es el caso de las combinaciones de las categorías semánticas de estados mentales: *deseo + cognición* y *deseo + percepción*, como los términos de estados mentales: *querer saber* y *querer ver*, respectivamente.

Tabla 4. *Producción de términos de estados mentales por categorías semánticas*

Categorías semánticas		TDL (n= 10) (DE)	CONTROL (n= 11) (DE)	Valor de <i>p</i> , prueba <i>U</i>
Términos Mentales (TM)	Tipos	4.2 (1.81)	6.63 (2.24)	.024*
	Frecuencia	9.4 (4.76)	15.09 (5.8)	.036*
TM Cognición	Tipos	0.5 (0.52)	1.0 (1.18)	.512
	Frecuencia	0.7 (0.94)	1.45 (1.80)	.512
Verbos Percepción	Tipos	1.1 (0.73)	2.0 (0.77)	.029*
	Frecuencia	3.9 (3.95)	6.9 (2.34)	.024*
TM Emoción	Tipos	1.6 (1.17)	2.0 (1.09)	.426
	Frecuencia	3.1 (2.60)	3.54 (2.50)	.605
Verbos Deseo e Intención	Tipos	0.5 (0.7)	1.09 (0.70)	.085
	Frecuencia	1.4 (2.06)	2.63 (2.69)	.197
TM Juicio Moral	Tipos	0.2 (0.42)	0.45 (0.52)	.349
	Frecuencia	0.3 (0.67)	0.54 (0.68)	.387
Verbos Deseo + Cognición/Percepción	Tipos	0.1 (0.31)	0.36 (0.67)	.512
	Frecuencia	0.1 (0.31)	0.54 (1.03)	.468

Los datos que se encuentran en negritas indican que hubo diferencias estadísticamente significativas. *p* es significativo cuando $p < 0.05^*$. *Nota:* las categorías de cognición, emoción y juicio moral contienen verbos y adjetivos mentales.

En todas las categorías semánticas se presentaron usos de verbos mentales, sin embargo solo en las categorías de *cognición*, *emoción* y *juicio moral* se presentaron usos de adjetivos mentales. Así pues, para saber cuál o cuáles categorías semánticas de términos mentales indicaban diferencias entre los grupos, se corrió una *U de Mann-Whitney* en cada una de las categorías, cuyos resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en los verbos mentales de la categoría de *percepción*, en tipos ($U = 24.000$, $Z = -2.317$, $p < .029$, $TE = -0.51$) y en frecuencias ($U = 23.500$, $Z = -2.233$, $p < .024$, $TE = -0.49$). Así pues, se interpreta que el grupo de niños con TDL produjo significativamente menos variabilidad (tipos) de verbos de *percepción* y menos frecuencias de estos mismos verbos, en comparación con el grupo de niños controles típicos. La producción de verbos diferentes de la categoría de *percepción* y el número de frecuencias de verbos de esta misma categoría tuvieron tamaños del efecto medios.

Por otro lado, también se analizaron las categorías semánticas de verbos y adjetivos mentales en tipos y frecuencias dentro de cada grupo, para así observar las diferencias estadísticas que existían en la variabilidad y en las frecuencias de los términos de estados mentales por categorías semánticas dentro de cada grupo. Para ello se corrió una prueba de *Friedman* en cada conjunto de categorías semánticas de estados mentales en las cuales se establecieron relaciones, es decir, primero en el grupo de niños con TDL se compararon las tres categorías semánticas que presentaban verbos y adjetivos mentales: *cognición*, *emoción* y *juicio moral*¹. Se encontraron diferencias significativas entre estas tres categorías, en tipos ($X^2(2) = 9.920, p < .007, TE = 0,50$) y frecuencias ($X^2(2) = 10.296, p < .006, TE = 0,51$). El tamaño del efecto para cada una de estas pruebas fue medio. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede interpretar que de las tres categorías completas que presentaron verbos y adjetivos mentales, la que indicó mayor variabilidad de tipos y también mayor frecuencia de términos mentales fue la categoría de *emoción*, seguida por la categoría de *cognición* y por último, la categoría de *juicio moral*.

Ahora bien, en el análisis de los términos mentales dentro del grupo con TDL específicamente en los verbos mentales, se encontraron diferencias significativas entre las cinco categorías semánticas de estado mental, en tipos ($X^2(4) = 13.278, p < .010, TE = 0,33$) y en frecuencias ($X^2(4) = 14.790, p < .005, TE = 0,37$). Los tamaños del efecto de la producción de tipos y frecuencias de verbos de estados mentales en las cinco categorías semánticas fueron medios. Se puede interpretar que, según los rangos promedios, hubo mayor variabilidad en los tipos y mayor frecuencia en los verbos de la categoría de *percepción*, seguidos por los de *emoción*, y por último, los de *cognición* y *deseo e intención*. Cabe resaltar que estas dos últimas categorías presentaron un rango promedio

¹ En este trabajo de investigación se hace referencia a *categoría completa* cuando en dicha categoría se presentan usos tanto de verbos como de adjetivos mentales.

igual en tipos, debido a que en frecuencias, fueron más frecuentes los de *deseo e intención* que los de *cognición*. Es importante anotar que los verbos de la categoría de *juicio moral* no aparecieron en este grupo.

Con respecto a los adjetivos mentales, se encontraron diferencias significativas entre las categorías semánticas de los adjetivos mentales, en tipos ($X^2(2) = 11.143, p < .004, TE = 0,56$) y en frecuencias ($X^2(2) = 11.143, p < .004, TE = 0,56$). El tamaño del efecto para cada una de estas pruebas fue medio. Con lo anterior, se puede interpretar que los adjetivos de la categoría de *emoción* fueron los que presentaron mayor variabilidad y también mayor frecuencia, seguidos por los de *juicio moral*. Los adjetivos de *cognición* no se produjeron en este grupo.

Por otra parte, dentro del grupo de niños con DTL también se corrió una prueba de *Friedman* para observar las diferencias en los tipos y en las frecuencias de los estados mentales por categorías semánticas relacionadas. De este modo, en este grupo se encontraron diferencias significativas en los tipos ($X^2(2) = 11.118, p < .004, TE = 0,50$) y en la distribución de las frecuencias de términos mentales ($X^2(2) = 13.086, p < .001, TE = 0,59$) entre las tres categorías semánticas relacionadas por contener verbos y adjetivos mentales o también llamadas, categorías completas. Los tamaños del efecto para estas dos pruebas fueron medios. Así pues, se encontró, de acuerdo con los rangos promedios, que la categoría completa con mayor variabilidad de términos mentales y a su vez, mayor frecuencia fue la de *emoción*, seguida por la de *cognición* y por último, la de *juicio moral*.

En cuanto al análisis de los verbos mentales, se encontraron diferencias significativas entre las cinco categorías semánticas de verbos, en tipos ($X^2(4) = 17.676, p < .001, TE = 0,40$) y en frecuencias ($X^2(4) = 26.647, p < .000, TE = 0,61$) dentro del grupo con DTL. El tamaño del efecto de la producción de tipos de verbos de estados mentales en las cinco categorías semánticas fue medio y en las frecuencias fue grande. Se interpreta, según los rangos promedios, que hubo mayor

variabilidad en los tipos de verbos de *percepción*, seguidos por los de *emoción*, luego los de *deseo e intención*, y en menor variabilidad los de *cognición* y los de *juicio moral*. Con respecto a las frecuencias, fueron más frecuentes los verbos de la categoría de *percepción*, seguidos por los de la categoría de *deseo e intención*, luego los de *emoción*, y en menor número de frecuencias los de *cognición* y los de *juicio moral*.

Por último, con respecto a los adjetivos mentales en el grupo con DTL, se hallaron diferencias significativas entre las categorías semánticas de estos estados mentales, en tipos ($X^2(2) = 8.000, p < .018, TE = 0,36$) y en la distribución de ocurrencias ($X^2(2) = 8.000, p < .018, TE = 0,36$). Los tamaños del efecto en ambas pruebas fueron medios. Se encontró que los adjetivos mentales de la categoría de *emoción* presentaron mayor producción en tipos y en frecuencias, luego se encontraron los adjetivos de las categorías de *cognición* y *juicio moral*, ambos con un número igual de rangos en tipos y en frecuencias.

4.3 Descripción cualitativa de frecuencias de términos mentales en específico entre grupos: TDL y DTL

A continuación, se presenta una descripción acerca de los promedios de frecuencias de los verbos y adjetivos de estados mentales en específico que produjeron los niños con TDL y los niños con DTL en cada categoría semántica. Es importante mencionar que se corrió una *U de Mann-Whitney* de dos muestras independientes para cada término mental, pero no se encontraron diferencias significativas en ningún término entre los dos grupos. De tal manera que, aunque no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas, en esta sección se ofrece una descripción cualitativa de cada palabra de estado mental producida por cada grupo de análisis.

4.3.1 Términos de estados mentales de cognición

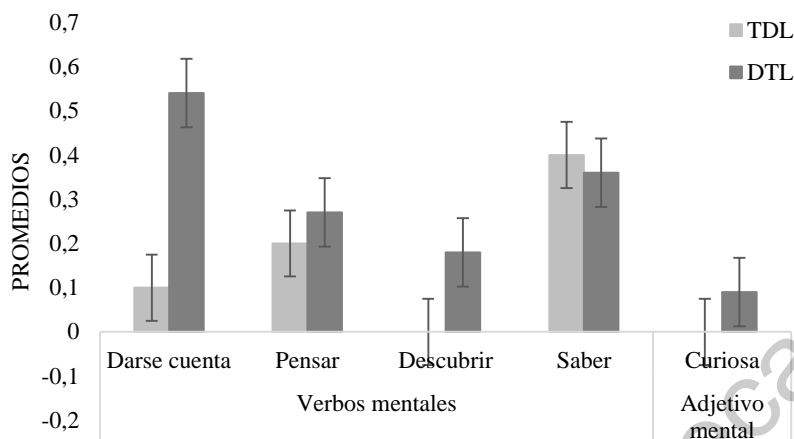


Figura 4. Frecuencias de términos mentales de cognición.

En la Figura 4 se observa que dentro del grupo con TDL, los niños producen con mayor frecuencia el verbo *saber* (a), seguido del verbo *pensar* (b) y en menor frecuencia, el verbo *darse cuenta* (c). El verbo *descubrir* no se produjo en este grupo, tampoco el adjetivo mental *curiosa*:

(a) *porque no sabía que estaba ahí que (porque) no vieron* (niña 6;0 años).

(b) *La rana pensó que sí cabía (en) ese barco* (niña 6;0 años).

(c) *Pero le pasó algo la (se) dio cuenta. le picó su lengua una abeja* (niño 6;7 años).

Por el contrario, se observa que el verbo que registra menor frecuencia en los niños con TDL es el término mental que con mayor número de ocurrencias aparece en el grupo de niños con DTL, es decir, *darse cuenta* (a). Seguidamente, se registra el verbo *saber* (b), luego el verbo *pensar* (c). Los niños con DTL produjeron el verbo *saber* con una frecuencia más baja, no significativa, que los niños con TDL, pero con respecto al uso del verbo *pensar*, los niños con DTL lo producen con un número de ocurrencias, no significativo, más alto que los niños con TDL. Por último, se observa que el grupo con DTL sí produce, aunque en menor frecuencia, el verbo *descubrir* (d) y el adjetivo

curiosa (e), en comparación con el grupo de niños con TDL, cuyos términos mentales no aparecieron.

(a) *El niño no se **daba cuenta** (que) se había salido* (niña 5;10 años).

(b) *La rana quiso **saber** que había ahí* (niña 6;10 años).

(c) ***Pensó** que era una mosca* (niña 6;7 años).

(d) *Y **descubrió** que algo raro sucedía* (niña 6;9 años).

(e) *Quiso saber la rana **curiosa*** (niña 6;10 años).

4.3.2 Verbos de estado mental de percepción

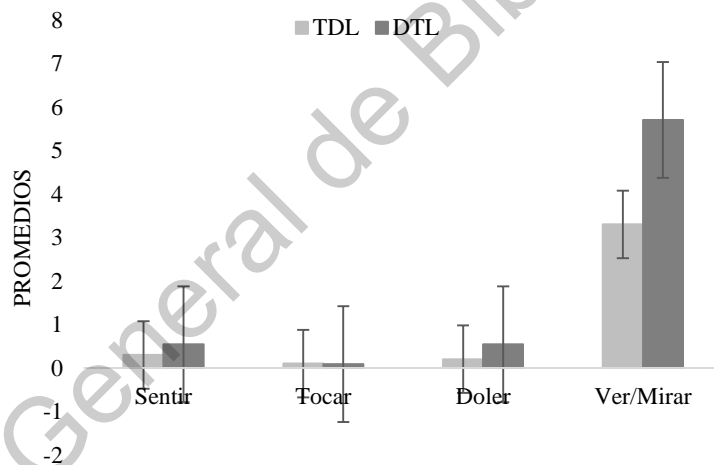


Figura 5. Frecuencias de verbos de percepción.

En la Figura 5 se observa que ambos grupos producen con mayor frecuencia el verbo *ver/mirar* (a), seguido del verbo *sentir* (b), luego se encuentra el verbo *doler* (c), y por último el verbo *tocar* (d). En el grupo con DTL, los verbos *sentir* y *doler* aparecieron con igual promedio de uso. Se aprecia que en los verbos antes mencionados, los promedios de producción registrados de los niños con TDL son un poco inferiores a los obtenidos por el grupo con DTL. Por último, se observa que el verbo con menor frecuencia en ambos grupos fue *tocar* (d).

(a) *Y la tortuga (rana) ve una mujer y una carriola y un niño* (niño con TDL 5;8 años).

La rana vio a un insecto muy grande (niña con DT 6;7 años).

(b) *La rana sintió algo raro* (niña con TDL 5;3 años).

Y cuando se lo comió sintió algo raro (niño con DT 6;10 años).

(c) *Sí le está doliendo* (niña con TDL 6 años).

A la pobre rana le dolía tanto porque era una abeja (niña con DT 5;10 años).

(d) *La muchacha toca algo pegoso (pegajoso)* (niño con TDL 6;7 años).

Y tocó algo muy raro (niña con DT 6;7 años).

4.3.3 Verbos de estado mental de emoción

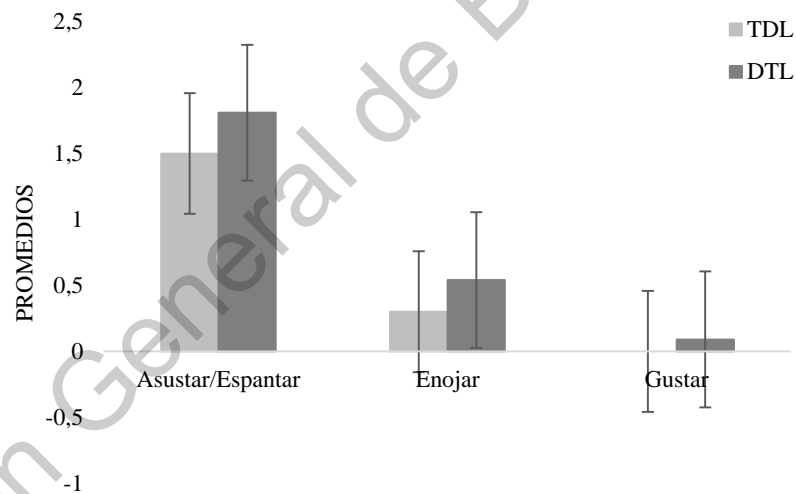


Figura 6. Frecuencias de verbos de emoción.

En la

Figura 6 se ilustra que ambos grupos de niños producen con mayor frecuencia el verbo *asustar/espantar* 84(a), seguido del verbo *enojar* (b). Además, se ilustra que mientras que el grupo

de niños con TDL no produce el verbo *gustar* (c), el grupo con DTL sí lo hace aunque con menor frecuencia en comparación a los otros dos verbos de emoción expresados.

(a) *La mamá se asustó porque el gato se subió* (niña con TDL 5;3 años).

La rana se asustó por un animal (niña con DT 5;10 años).

(b) *El bebé y la mamá se enojaron por(que) el gato estaba persiguiendo a (la) rana* (niña con TDL 5;3 años).

Después la señora se enojó porque estaba en su mano (niña con DT 5;10 años).

(c) *Y (a) la rana le gusta* (niño con DT 6;4 años).

4.3.4 Adjetivos de estado mental de emoción

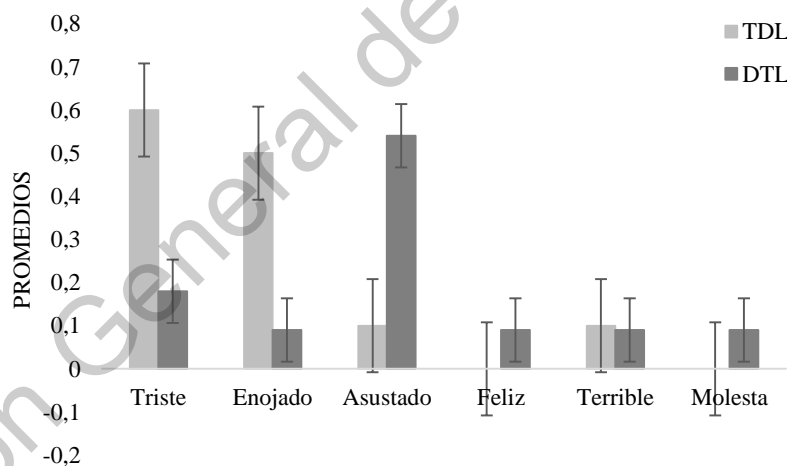


Figura 7. Frecuencias de adjetivos de emoción.

En la Figura 7 se observa que los niños con TDL producen con mayor frecuencia el adjetivo *triste* (a), seguido de *enojado* (b). Los adjetivos *asustado(a)/espantado(a)* (c) y *terrible* (d) son los menos frecuentes y a su vez, registran igual promedio en las instancias. Asimismo, se observa que los adjetivos *feliz* y *molesta* no se produjeron en este grupo.

- (a) Estaba **triste** porque la rana la asustó (niño 5;8 años).
- (b) El niño está **enojado** (niño 6;7 años).
- (c) La mamá estaba bien **asustada** por la rana (niño 6;7 años).
- (d) Luego algo **terrible** pasó (niño 6;5 años).

Ahora bien, en el grupo con DTL se observan diferencias, no estadísticamente significativas, en el promedio de frecuencia del adjetivo *asustado* (a), debido a que, contrario al grupo de niños con TDL, es el adjetivo mental que registra mayor número de instancias en este grupo, seguido del adjetivo *triste* (b). En este grupo, los adjetivos: *enojado* (c), *feliz* (d), *terrible* (e) y *molesta* (f) registran la menor frecuencia, todos con un promedio igual. Es importante resaltar que en ambos grupos los niños produjeron más adjetivos, en términos de Pavlenko (2008), con valencia negativa que positiva.

- (a) El señor estaba muy **asustado** que se le cayó su taza de café y sus lentes (niña 6;9 años).
- (b) El gato se puso como **triste** (niña 5;10 años).
- (c) El bebé (estaba) **enojado** porque su mamá le estaba dando la mamila a la rana (niña 6;7 años).
- (d) Y estuvo (estuvieron) **feliz** (felices) la rana y la tortuga (niña 5;10 años).
- (e) Se comió un insecto pero algo **terrible** pasó le (lo) escupió (niño 6;4 años).
- (f) Y (ella) dijo que no regresa (regresara) nunca jamás la rana **molesta** (niña 5;7 años).

4.3.5 Verbos de deseo e intención

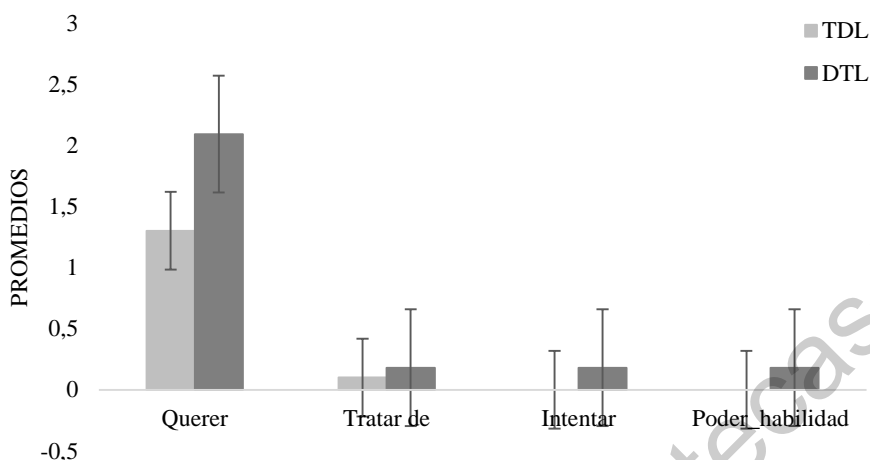


Figura 8. Frecuencias de verbos de deseo e intención.

En la Figura 8 se ilustra que el verbo *querer* (a) es producido con mayor frecuencia por los dos grupos de niños. Sin embargo, se aprecia que los niños con TDL producen en menor frecuencia, no significativa, este verbo en comparación a los niños con DTL. Seguidamente, en ambos grupos de niños se encuentra el verbo *tratar de* (b), aunque como en el verbo anterior, los niños con TDL lo producen con menor frecuencia, no significativa, frente a los niños con DTL. En el grupo con TDL no se registraron usos de los verbos *intentar* y *poder* (como *habilidad*). No obstante, los niños con DTL sí produjeron estos dos últimos verbos, *intentar* (c) y *poder* (como *habilidad*) (d), de hecho, con igual promedio de frecuencia al verbo *tratar de*.

(a) *Eh pero ah se **quería** comer su cola* (niño con TDL 5;8 años).

*La mamá le **quería** dar la mamila (al) bebé* (niña con DT 6;9 años).

(b) *Si **trataba de** comer* (niño con TDL 6,5 años).

*Y el gato llegó **tratando de** quitarle la mamila* (niña con DT 6;9 años).

(c) ***Intentó** tomarse la leche la rana* (niño con DT 6;7 años).

(d) *Ella pensaba que sí **podía** subir al barco* (niño con DT 6;3 años).

4.3.6 Términos de estados mentales de juicio moral

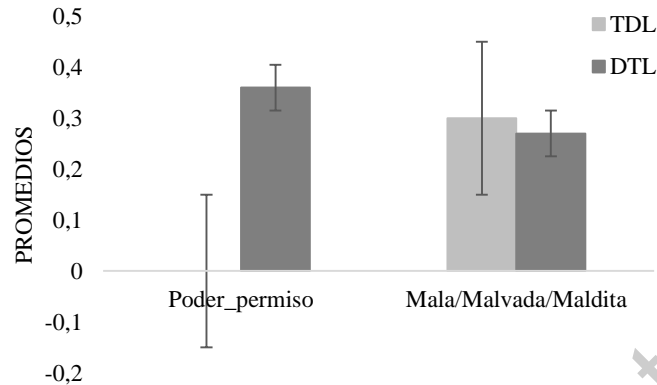


Figura 9. Frecuencias de términos mentales de juicio moral.

En la Figura 9 se observa que los niños con TDL no produjeron el verbo de juicio moral *poder* (como *permiso*) (a), en comparación con los niños con DTL. Sin embargo, con respecto al adjetivo *mala* con sus variaciones de *malvada* y *maldita* (b); contrario a los niños con DTL, los niños con TDL lo producen con mayor frecuencia no significativa. No obstante, hay que resaltar que la producción de estos términos mentales en general es muy baja.

(a) *La rana dijo que si **puede** darle un barco* (niño con DT 6;4 años).

(b) *Él pensó que la mariposa era **malvada*** (niño con TDL 6;7 años).

*Dijo el gato “rana **mala** serás capturada”* (niño con DT 6;3 años).

4.3.7 Combinaciones de deseo + cognición/ percepción

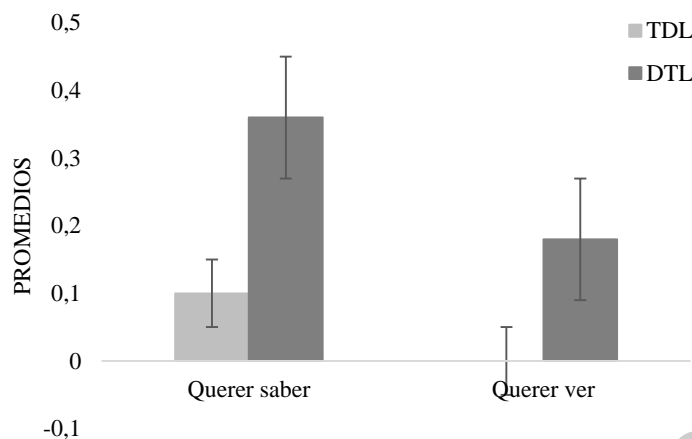


Figura 10. Frecuencias de deseo + cognición/percepción.

En la Figura 10 se muestra que los niños con TDL produjeron en menor frecuencia, no significativa, combinaciones de términos mentales, en comparación al grupo con DTL. Con respecto a la combinación *querer saber* (a), los niños con TDL obtuvieron un promedio inferior en comparación a los niños con DTL; y en la combinación *querer ver* (b), los niños con TDL no registraron frecuencias de uso, mientras que los niños con DTL sí lo hacen. A nivel general se observó que las frecuencias de este tipo de combinaciones resultaron ser muy inferiores.

(a) *pero quería saber que estaba en la carriola* (niño con TDL 6;5 años).

Quiso saber si pudiera estar en el barco (niña con DT 6;9 años).

(b) *Ella quería decir que si ella quería ver qué había ahí* (niño con DT 6;3 años).

Por otra parte, a continuación se presenta un análisis descriptivo de los términos de estados mentales que aparecieron en la narrativa utilizada como guion y los que produjeron cada grupo de niños en sus recuentos narrativos.

4.4 Descripción de verbos y adjetivos mentales encontrados en el guion y los producidos por cada grupo de niños

En esta subsección de los resultados se presenta un análisis descriptivo de los términos de estados mentales que aparecieron en la narrativa utilizada como guion y los que produjeron cada grupo de niños en sus recuentos narrativos. En la Tabla 5 se muestra la cantidad de tipos y ocurrencias de los términos mentales encontrados en el guion y en los recuentos de los grupos con TDL y con DTL, además del porcentaje de uso de cada término por grupo y el número de niños por grupo que produjo cada término. Se observa que en el guion, incluyendo los términos mentales que resultaron de combinaciones de verbos, es decir, en la que la parte típicamente auxiliar junto con la acción verbal mantienen contenido mental, hubo un total de 18 tipos de términos mentales, de los cuales 12 fueron verbos y 6 fueron adjetivos mentales. Estos 18 tipos de términos arrojaron un total de 32 ocurrencias. Los términos mentales que tuvieron mayor número de ocurrencias en el guion fueron los verbos *ver* (13%) y *querer* (13%), y el adjetivo *curiosa* (6%).

Por otro lado, en el grupo de niños con TDL se encontró un total de 16 tipos de términos más 1 tipo de combinación mental, de los cuales 12 fueron verbos y 5 fueron adjetivos mentales. Todos ellos arrojaron un total de 95 ocurrencias a nivel grupal. Asimismo, se observa que el verbo *ver* (35%) y el adjetivo *triste* (6%) fueron los más frecuentes. También se observa que en este grupo no todos los niños ($n = 10$) alcanzan a producir por lo menos un tipo de término de estado mental.

Tabla 5. Diferencias de uso de términos mentales en específico encontrados en el guion y en los grupos: niños con TDL y con DTL

Categoría	Tipos	GUIÓN		TDL (n =10)				DTL (n = 11)			
		Cantidad de Tipos	Cantidad de Ocurrencias	Cantidad de Tipos	Cantidad de Ocurrencias	% de uso en cada término	n= de niños que usan cada término	Cantidad de Tipos	Cantidad de Ocurrencias	% de uso en cada término	n= de niños que usan cada término
Cognición	Darse cuenta	4	2	3	1	1%	1	5	6	3%	3
	Pensar		0		2	2%	2		3	2%	3
	Descubrir		1		0	0%	0		2	1%	2
	Saber		3		4	4%	2		4	2%	2
Percepción	Curiosa		2		0	0%	0		1	1%	1
	Sentir	3	1	4	3	3%	2	4	6	3%	5
	Tocar		0		1	1%	1		1	1%	1
	Doler		1		2	2%	1		6	3%	5
Emoción	Ver		4		33	35%	7		63	37%	11
	Asustar/Espantar	5	3	6	15	16%	7	9	20	12%	8
	Enojar		0		3	3%	3		6	3%	4
	Gustar		0		0	0%	0		1	1%	1
	Triste		0		6	6%	4		2	1%	2
	Enojado		0		5	5%	3		1	1%	1
	Asustado/Espantado		1		1	1%	1		6	3%	3
	Feliz/Contenta		1		0	0%	0		1	1%	1
	Terrible		1		1	1%	1		1	1%	1
	Molesto(a)		1		0	0%	0		1	1%	1
Deseo - Intención	Querer	4	4	2	13	14%	4	4	23	13%	7
	Tratar de		2		1	1%	1		2	1%	2
	Intentar		1		0	0%	0		2	1%	1
	Poder (habilidad)		1		0	0%	0		2	1%	2
Juicio moral	Poder (permiso)	1	0	1	0	0%	0	2	4	2%	4
	Mala/Malvada/Maldita		1		3	3%	2		2	1%	1
Deseo+Cognición/ Percepción	Querer saber	1	2	1	1	1%	1	2	4	2%	2
	Querer ver		0		0	0%	0		2	1%	2
<i>Totales</i>		18	32	17	95	100%		26	172	100%	

Nota: el guion fue el texto utilizado para la producción de las narrativas por parte de los niños. Los términos mentales que están en negrita son aquellos que no aparecieron en el guion, pero sí fueron producidos por algunos niños de alguno de los dos grupos. Los números sin porcentajes corresponden a datos crudos.

Con respecto al grupo con DTL, se encontró un total de 24 tipos de términos más 2 tipos de combinaciones mentales, de los cuales 18 fueron verbos y 8 fueron adjetivos mentales. Todos los términos arrojaron un total de 172 ocurrencias. Igualmente, se observa que los términos *ver* (37%) y el adjetivo *asustado(a)/espantado(a)* (3%) son los más frecuentes. Además, se encontró que el verbo *ver* es el único término mental que es producido por la totalidad de los niños en este grupo ($n = 11$).

Por último, es importante mencionar que los 8 términos mentales que están resaltados en negrita en la Tabla 5 : *pensar*, *tocar*, *enojar*, *gustar*, *triste*, *enojado*, *poder (permiso)*, *querer ver*, no se encontraron en el guion, es decir, cuando el examinador les contó el relato a los niños, estos términos mentales no fueron expresados y por lo tanto, no fueron escuchados por los participantes. Por lo tanto, resulta interesante que a pesar de que estos términos mentales no hacen parte del guion, 5 de estos términos sí fueron producidos por algunos niños en el grupo con TDL y los 8 en total fueron producidos por algunos niños en el grupo con DTL.

4.5 Correlaciones entre la producción de estados mentales con otros niveles del lenguaje en cada grupo

Las narrativas proporcionan un contexto discursivo en el que se examinan las habilidades de los hablantes para participar en una tarea compleja que involucra demandas cognitivas particulares y el dominio de diversas habilidades lingüísticas (léxicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas) con funciones y parámetros sociales. La producción narrativa requiere de conocimiento espacio-temporal, memoria, identificación y descripción de estados internos, toma de perspectiva, además de la capacidad para organizar, integrar y codificar una cantidad grande de información que permita construir una unidad de discurso creativa y novedosa.

Teniendo como base que las narraciones son un componente importante de la comunicación social y además, promueven la intersección entre el conocimiento social y el lenguaje (Bishop *et al.*, 2013), en el segundo objetivo de la presente investigación se correlacionó en cada grupo la producción de estados mentales con algunas medidas de lenguaje para evaluar las habilidades narrativas, como: total de enunciados (Total-E), Longitud Media de Enunciados en palabras (LME-p), número de palabras diferentes (NPD), número total de palabras (NTP), diversidad del vocabulario (Voc-D), densidad del léxico (Den-L); y con los resultados de dos subpruebas de lenguaje: morfosintaxis y semántica.

Cabe anotar que las correlaciones dadas en el segundo objetivo principal de este trabajo se plantearon por grupo, sin embargo se quiso ver, en primera instancia, las correlaciones bivaridas de *Spearman* considerando a todos los niños de la muestra para observar el comportamiento de los fenómenos independientemente del grupo. Así pues se indicó que hubo correlación positiva entre el total de tipos de términos mentales y el Total-E ($r = .463, p = .035$). También se halló correlación positiva entre el total de las frecuencias de los estados mentales y el Total-E ($r = .478, p = .028$). Asimismo, se indicó que la producción de tipos de términos mentales se correlacionó positivamente con el NPD ($r = .795, p = .000$). De igual manera, las frecuencias de los términos de estados mentales se correlacionaron positivamente con el NPD ($r = .674, p = .001$). Se encontró correlación positiva entre el total de tipos de estados mentales y el NTP ($r = .639, p = .002$). Las frecuencias de los términos mentales también se correlacionaron positivamente con el NTP ($r = .571, p = .007$). El total de tipos de estados mentales se correlacionó positivamente con la medida Voc-D ($r = .577, p = .006$), pero no hubo correlación significativa entre las frecuencias de los términos mentales y la Voc-D ($r = .412, p = .064$).

Por último, se observó que la producción de tipos de estados mentales se correlacionó positivamente con los resultados de la subprueba de morfosintaxis ($r = .670, p = .001$). Asimismo, se indicó que las frecuencias de las expresiones lingüísticas de estados mentales se correlacionaron positivamente con los resultados de la subprueba de morfosintaxis ($r = .507, p = .019$). No hubo correlaciones significativas entre el total de tipos de términos mentales y las otras medidas de lenguaje tomadas (LME-p: $r = .328, p = .146$; Den-L: $r = -.001, p = .995$; Semántica: $r = .298, p = .189$). Las frecuencias de los estados mentales tampoco se correlacionaron con las medidas de lenguaje antes señaladas (LME-p: $r = .233, p = .309$; Den-L: $r = -.096, p = .678$; Semántica: $r = .384, p = .085$).

Posteriormente, se efectuaron las correlaciones por cada grupo, puesto que se quiso observar si las relaciones entre la producción de los términos de estados mentales con las medidas de lenguaje para la evaluación narrativa, y con los resultados de las subpruebas morfosintaxis y semántica son dependientes del grupo al que pertenecen. Es decir, de esta manera es posible observar de cuál grupo viene el efecto de dichas relaciones. Así pues, en el grupo de niños con TDL se encontró que hubo correlación positiva entre el total de la producción de tipos de términos mentales y el NPD ($r = .746, p = .013$). Asimismo, se indicó que las frecuencias de los términos mentales se correlacionaron positivamente con el NPD ($r = .651, p = .041$). También se encontró que el total de la producción de tipos de términos mentales se correlacionó positivamente con los resultados de la subprueba de morfosintaxis ($r = .709, p = .022$). Sin embargo, las frecuencias de los términos mentales no se correlacionaron significativamente con los resultados de la subprueba de morfosintaxis ($r = .506, p = .135$). No hubo correlaciones significativas entre la producción de tipos de términos mentales y las otras medidas de lenguaje (Total-E: $r = .278, p = .437$; LME-p: $r = -.043, p = .906$; NTP: $r = .412, p = .236$; Voc-D: $r = .425, p = .221$; Dens-L: $r = .123, p = .735$;

Semántica: $r = -.173$, $p = .632$). Las frecuencias de los términos mentales no se correlacionaron significativamente con las medidas antes señaladas (Total-E: $r = .238$, $p = .508$; LME-p: $r = -.043$, $p = .907$; NTP: $r = .389$, $p = .266$; Voc-D: $r = .365$, $p = .300$; Dens-L: $r = .140$, $p = .700$; Morfosintaxis: $r = .506$, $p = .135$; Semántica: $r = .217$, $p = .547$).

En el grupo de niños con DTL, se encontró que la producción de tipos de términos mentales no se correlacionó con el Total-E ($r = .586$, $p = .058$). Sin embargo, las frecuencias de los términos mentales se correlacionaron positivamente con el Total-E que se produjeron en los recuentos narrativos ($r = .677$, $p = .022$). También se halló que el total de la producción de tipos de términos mentales se correlacionó positivamente con el NPD ($r = .668$, $p = .025$). Igualmente se encontró correlación positiva entre las frecuencias de los términos de estado mental y el NPD ($r = .644$, $p = .033$). Se encontró que hubo correlación positiva y altamente significativa entre el total de tipos de términos mentales y el NTP ($r = .746$, $p = .008$). Asimismo, se indicó que hubo correlación positiva y altamente significativa entre las frecuencias de términos mentales y el NTP ($r = .763$, $p = .006$). También el total de tipos de términos mentales se correlacionó positivamente con Voc-D ($r = .696$, $p = .017$), pero las frecuencias de los términos mentales no se correlacionaron significativamente con Voc-D ($r = .539$, $p = .087$). Por último, se observa que aunque el total de tipos de términos mentales no se correlacionó con Den-L ($r = -.444$, $p = .171$), cabe mencionar que se encontró correlación negativa entre las frecuencias de los términos mentales y Den-L ($r = -.644$, $p = .033$). No se encontró correlación significativa entre el total de la producción de términos mentales y los resultados de las subpruebas de morfosintaxis ($r = .245$, $p = .468$) y semántica ($r = -.214$, $p = .528$), tampoco entre las frecuencias de los términos mentales y los resultados de estas dos subpruebas (Morfosintaxis: $r = .009$, $p = .978$; Semántica: $r = -.267$, $p = .428$).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se discuten y se exponen algunas conclusiones con respecto a los resultados obtenidos en la producción de términos de estados mentales entre grupos (TDL y DTL). También se discuten los hallazgos de las correlaciones entre la producción de expresiones con referencia mental y varias medidas de evaluación narrativa y de evaluación de lenguaje que se han mencionado a lo largo del presente trabajo.

Antes de proceder a la discusión de los resultados, es importante mencionar que debido a que se trabajó con un cuento en imágenes para examinar las expresiones lingüísticas de estados mentales a través de recuentos narrativos, dichas imágenes fueron analizadas cualitativamente con base en la producción de los términos de estados mentales por cada niño de la muestra. De modo que se determinó que el cuento en imágenes utilizado funciona como input visual adecuado para la producción de los estados mentales, puesto que posiblemente los efectos contextuales y las expresiones faciales y corporales de los personajes determinarían, en parte, la producción de términos mentales en los grupos de análisis.

Ahora bien, la primera pregunta que se planteó en esta investigación abordó tres puntos de análisis: 1. Si los niños con TDL se diferían de los niños con DTL en cuanto a la producción de variedad y frecuencia de términos mentales según la categoría gramatical; 2. Si estas diferencias entre grupos persistían en la producción de tipos y frecuencias de términos pertenecientes a alguna categoría semántica de estado mental; 3. Si los niños con TDL producían menos ocurrencias de verbos y adjetivos mentales en específico en comparación con los niños con DTL. Estos tres puntos se enmarcaron dentro de la producción narrativa examinada entre grupos, en específico en el recuento de un guion de una historia de ficción.

Antes de discutir estos puntos, es importante resaltar que las expresiones lingüísticas de estados mentales que se encontraron en ambos grupos fueron en verbos y adjetivos. Por ello, se observó, en primera instancia, si había diferencias entre grupos en cuanto al total de verbos y adjetivos en general (estado mental y no estado mental), y luego si había diferencias significativas entre grupos en el total de términos, es decir, verbos y adjetivos únicamente con referencia mental. Teniendo en cuenta estas posibilidades, los resultados de la muestra analizada en esta investigación mostraron que las diferencias son significativas entre grupos en el promedio de verbos y adjetivos en general y en el promedio de uso de términos con referencia mental, ya que los niños con TDL produjeron menos tipos y menos frecuencias de términos en general y a su vez, menos tipos y menos frecuencias de estados mentales que los niños con DTL.

Estas diferencias entre grupos, primero, con respecto al promedio de producción de verbos y adjetivos en general en las muestras narrativas quizás se deban a las dificultades que tienen los niños con TDL en el repertorio lingüístico (cantidad de palabras diferentes), ya que poseen un perfil léxico limitado en comparación con sus pares típicos quienes presentan un desarrollo lingüístico de acuerdo con sus edades. Segundo, las diferencias entre grupos en la producción de los términos con referencia mental posiblemente se deban a que los niños con TDL al tener problemas en varios niveles del lenguaje, tienen dificultades a su vez en comprender el lenguaje mental, ya que se ha encontrado en niños angloparlantes que la comprensión de los estados mentales y su uso dependen del entendimiento de la ToM (Taylor *et al.*, 2012). De hecho, Slade y Ruffman (2005) sugieren que hay una relación bidireccional entre las habilidades en el lenguaje y la comprensión de la ToM. En el caso particular de los niños con TDL, algunas investigaciones sostienen que estos niños tienen retrasos en la adquisición de la ToM de 12 a 18 meses en comparación con los niños con DTL (Farrant, Fletcher, & Maybery, 2006). De manera que la

adquisición tardía de ToM también puede incidir en la adquisición tardía del vocabulario de ToM y en los complementos necesarios para representar aspectos de la falsa creencia. Incluso, Farrar *et al.* (2009) aluden a que el vocabulario y el desarrollo gramatical son los predictores funcionales de la capacidad de ToM en niños con TDL. Asimismo, Noel y Wetsby (2014) afirman que las narraciones requieren de habilidades de ToM, puesto que el narrador necesita descifrar los pensamientos, emociones e intenciones que actúan como respuestas internas de los personajes para evaluar los eventos y situaciones de conflicto.

Se ha encontrado que los niños con problemas moderados en el lenguaje tienen un nivel de dificultad más alto en las tareas lingüísticas de ToM en comparación con los niños con problemas leves en el lenguaje. Justamente, estas dificultades se han relacionado con las habilidades lingüísticas, ya que los niños con TDL se desempeñan de manera similar a sus pares típicos en las tareas de ToM que tienen menor exigencia en los componentes de lenguaje (Miller, 2001; Milligan *et al.*, 2007). No obstante, es importante resaltar que aunque los niños que conformaron la muestra del presente trabajo no resolvieron tareas de falsa creencia, sí produjeron recuentos narrativos cuyo uso de lenguaje mental se encontraba implícito en el instrumento utilizado para tal propósito. De manera que valdría la pena aseverar las afirmaciones dadas anteriormente si en futuros estudios se observara la relación entre los resultados de una tarea no lingüística de falsa creencia (presentación de escenas visuales donde se muestren objetos o situaciones engañosas) con la producción de los estados mentales en varias tareas lingüísticas (narrativas de distintos tipos: recuentos ficticios y espontáneas de experiencia personal) y de esta manera, establecer dependencia o independencia entre el uso de la ToM, los términos mentales, el tipo de tarea y las habilidades lingüísticas en los niños con TDL.

Además, se puede decir que los resultados arrojados en este trabajo coinciden con lo encontrado por Roqueta y Estevan (2008, 2010) en una muestra de niños hispanohablantes. Las autoras afirman que las dificultades en el reconocimiento y uso de los estados mentales posiblemente no son una consecuencia estricta del lenguaje a causa de la condición de TDL que tienen los niños. Es decir, probablemente el menor uso de tipos y frecuencias de términos mentales por los niños con TDL en comparación con los niños con DTL de esta muestra, no solo se deba a los problemas léxico-semánticos que tienen estos niños (Owen Van Horne & Lin, 2011), sino que también los problemas en el procesamiento de la información (Ullman & Pierpont, 2005) podrían estar influyendo en los resultados y a su vez, este último incidir en habilidades lingüísticas particulares que pudieran dificultar la ejecución del vocabulario mental. En otras palabras, quizás a los niños con TDL se les dificulte la recuperación o selección de palabras de una narrativa previamente escuchada para luego reconstruirla con la información que requiera el contexto en cual se desarrolla la historia. Es importante resaltar que, la tarea de producción empleada, el recuento, exige guardar grandes cantidades de información en la memoria de trabajo, lo cual podría estar influyendo en la producción de los términos mentales.

Ahora, con respecto a la primera pregunta de investigación, se puede afirmar que una parte de la hipótesis en este primer aspecto se cumplió, ya que sí hubo diferencias significativas entre grupos en la variedad y frecuencia de *verbos mentales*, pero no se hallaron diferencias entre grupos en la variedad y frecuencia de *adjetivos mentales*. De modo que, por un lado, es posible afirmar que la categoría gramatical podría definir el nivel de dificultad en la selección del léxico mental. Por otro lado, el acotamiento de la tarea narrativa empleada y del contexto de la historia podrían incidir en la poca producción de adjetivos con referencia mental de terceros (personajes) en ambos grupos, puesto que es posible que en su habla general o en otro tipo de tareas narrativas como por

ejemplo, narrativas espontáneas ricas en reportabilidad, credibilidad, vividez e involucramiento, el uso de los adjetivos de estados mentales presenten diferencias entre grupos en variabilidad y frecuencia.

La evidencia sostiene que la adquisición y la distribución del léxico en niños con TDL es más tardía que en niños con DTL. Sanz-Torrent (2002) ha encontrado que las principales dificultades se hallan en el nivel de complejidad que tienen los verbos. Justamente, en esta investigación se reunió una clasificación de cinco categorías semánticas que evidencian verbos mentales desde los más simples o de adquisición temprana, según lo propuesto por Bretherton y Beeghly (1982), como los de *percepción*, hasta los más complejos o de adquisición tardía como los de *cognición* y *obligación moral*. De manera que las diferencias entre los grupos en la producción de verbos mentales de los niños de esta muestra posiblemente se deban a la dificultad de encontrar palabras que resultan complejas en el dominio de la semántica léxica, y es por ello que el vocabulario en los niños con TDL referente a procesos en específico de estados mentales se hace más restringido (Messer & Dockrell, 2006; Rice *et.al.*, 1990).

Con respecto a la segunda parte, aunque no se encontraron diferencias significativas en todas las *categorías semánticas de términos de estado mental*, sí se encontró que los diferentes verbos y frecuencias de la categoría de *percepción* indicaron diferencias entre grupos, y a su vez, fue la categoría más utilizada dentro de cada grupo (TDL y DTL). Este hallazgo coincide con lo encontrado por Rodrigues *et al.* (2009) en su estudio con niños típicos hablantes de portugués. Los autores encontraron que los niños de edades tempranas cuando narran una historia tienden a centrarse en los procesos que involucran los estados de percepción de los personajes. De igual manera, coincide con la teoría, puesto que Bretherton y Beeghly (1982) sostienen que tanto los términos de percepción junto con de reacciones fisiológicas son los que primero aparecen en el

vocabulario de estado mental en los niños. De manera que la alta producción de verbos diferentes y frecuencias de la categoría de *percepción* por parte de los niños de esta muestra posiblemente se deba a la función sensitiva que tienen estos términos (*sentir, tocar, doler, ver/mirar*) a los cuales podrían acceder fácilmente debido a la aparición temprana en el léxico infantil. Además, es posible que las diferencias entre grupos se deban a que los niños con DTL observaran y comprendieran desde las imágenes la experiencia perceptual/sensitiva de los personajes con mucho más detalle que los niños con TDL.

Por otro lado, cabe resaltar que se presentó una jerarquía similar de uso de categorías semánticas de estado mental dentro de cada grupo. Las cinco categorías semánticas presentaron diferencias significativas entre la variabilidad y frecuencias de sus términos dentro de cada grupo, por lo cual fue posible observar un patrón de uso similar en ambos grupos. Se encontró que en las categorías completas (con verbos y adjetivos mentales), en ambos grupos, el orden de mayor variabilidad y también mayor frecuencia de categorías semánticas fue: *emoción, cognición y juicio moral*.

Este patrón en común para los dos grupos es posible que se deba a la complejidad de los términos mentales de la categoría semántica a la que pertenecen. Es decir, el orden de aparición de las categorías desde la más variable y frecuente hasta la de menor variabilidad y frecuencia empezando por los estados mentales de *emoción* es posible que se deba a que los términos de esta categoría proporcionan una referencia más tangible a partir de las expresiones faciales y corporales dadas en las imágenes del cuento, lo cual hace que los niños las comprendan rápidamente por contener una referencia explícita de la emoción que se indica (*asustar, enojar, gustar, feliz, enojado, etc.*). Contrario a los procesos abstractos, cuya referencia mental se encuentra implícita como los pensamientos y creencias (*darse cuenta, pensar, saber, descubrir, curiosa*) cuyos usos al aparecer tienen mayor complejidad para ponerlos en el pensamiento del otro. Por último, el uso

de términos de la categoría de *juicio y/u obligación moral* quizás presente aún más dificultad y por ello es la menos utilizada, debido a que emitir juicios valorativos y/o pedir o ceder permisos de terceros, como lo son los personajes del cuento, posiblemente requiera de un desarrollo lingüístico, cognitivo y social para hacerlo con destreza (*mala/malvada/maldita, poder* como permiso).

En las categorías semánticas con solo *verbos*, se observó mayor variabilidad y mayor frecuencia de verbos de *percepción* en ambos grupos, seguidos a estos, solo en variabilidad, se encontraron los de *emoción* en los dos grupos. Los niños con TDL utilizaron menos términos distintos y menos frecuencias de verbos de *cognición* y de *deseo e intención*. Además, no se presentaron casos de verbos de *juicio y/u obligación moral*. En los niños con DTL, seguido de la producción de verbos distintos de *emoción*, se encontraron los de *deseo e intención*, luego los de *cognición* y por último los de *juicio y/u obligación moral*. Las frecuencias de los verbos de *deseo e intención* en el grupo con DTL se ubicaron después de los verbos de *percepción* y luego se hallaron las frecuencias de los estados mentales de *emoción*. En este grupo, el uso de verbos de *cognición* y el uso de un verbo de *juicio y obligación moral*, se dieron con las frecuencias mínimas encontradas con respecto a las demás categorías. Posiblemente estos hallazgos se deban a la referencia, tangible o intangible, que subyace en el entendimiento del estado mental, es decir, se puede observar que a medida que la referencia mental se hace más abstracta o con mayor dominio cognitivo dentro de cada grupo, la producción tiende a disminuir. Es probable que las experiencias que son perceptuales y tangibles desde las imágenes del cuento tengan menor exigencia lingüística y cognitiva para comprenderlas que las referencias o procesos mentales que se deban descifrar como los verbos de *cognición* y *juicio y/u obligación moral*, y además, hacerlos coherente con el contexto narrativo. También es posible que los niños con TDL no hayan producido verbos de *juicio y/u obligación moral*

probablemente por la carga del conocimiento lingüístico y social-pragmático que conlleva el uso de estos términos.

En las categorías con solo *adjetivos*, hubo diferencias entre la variabilidad y frecuencias dentro de cada grupo. Por un lado, se observó que los adjetivos de *emoción* fueron los que más tipos y frecuencias presentaron dentro de cada grupo. Sin embargo, en los niños con TDL no se presentaron usos de adjetivos de *cognición*. Seguidos a los de *emoción* se encontró el uso de un adjetivo de *juicio y/u obligación moral* (con sus distintas variaciones). En los niños con DTL, seguido a los adjetivos de *emoción* se encontró el uso de un adjetivo de *cognición* y el uso del adjetivo de *juicio y/u obligación moral* (con sus distintas variaciones). A esto, cabe anotar que el adjetivo de *cognición* en el grupo con DTL y el de *juicio y/u obligación moral* en ambos grupos fueron muy escasos.

Las diferencias en la variabilidad y frecuencias de adjetivos de estados mentales dentro de cada grupo quizás se deban, por un lado, a que los adjetivos de *emoción* (*triste, enojado, asustado, feliz, terrible, molesta*) podrían estar más accesibles en el repertorio lingüístico que los adjetivos de *cognición* (*curiosa*) y *juicio y/u obligación moral* (*mala/malvada/maldita*). Además, es probable que los adjetivos de *emoción* se vinculen mucho más a las propias experiencias internas que los adjetivos de las otras dos categorías, en las edades preescolares y escolares, y de allí su uso más variado y frecuente para hacer referencias mentales de estos calificativos en otros. Por otro lado, quizás el input utilizado (cuento "*La rana solitaria*") proporcione más expresiones faciales y corporales cuya referencia mental de emoción *per se* sea mucho más evidente de descifrar que la atribución de calificativos cuyas referencias mentales sean más cognitivas y valorativas.

Con respecto a la tercera y última parte de la primera pregunta de investigación, no se encontraron diferencias significativas entre grupos en las frecuencias de términos mentales en

específico. Sin embargo, cabe anotar que el *verbo de percepción* que más ocurrencias presentó en ambos grupos fue *ver/mirar*, seguido de *sentir* y *doler*. El verbo de *percepción* con menor frecuencia fue *tocar*. En la *categoría de emoción* fueron los verbos *asustar/espantar* y *enojar* los más frecuentes. El verbo de *emoción* con menor frecuencia en los niños con DTL fue *gustar*, los niños con TDL no produjeron este verbo. Los adjetivos de *emoción* más frecuentes fueron *triste*, *enojado*, *asustado* y *terrible* (estos dos últimos con igual promedio de uso) en niños con TDL, y los adjetivos *asustado*, *triste* y *enojado* en niños con DTL. Los niños con TDL no produjeron los adjetivos de emoción *feliz* y *molesta* en comparación con los niños con DTL, sin embargo estos últimos lo hacen con muy poca frecuencia. En ambos prevaleció la producción de adjetivos de emoción con valencia negativa. El término valencia es utilizado por Pavlenko (2008) para designar expresiones lingüísticas con carga semántica positiva o negativa.

En la categoría de deseo e intención, el verbo que mayor número de ocurrencias indicó en ambos grupos fue *querer*, seguido de *tratar de*. Los niños con TDL no produjeron los verbos de *deseo e intención*: *intentar* y *poder (como habilidad)*. Los niños con DTL sí lo hicieron, aunque con promedios bajos. En la categoría de *cognición*, el verbo que más instancias en presentó en los niños con TDL fue *saber*, seguido de *pensar*; el verbo con menor frecuencia fue *darse cuenta*. En los niños con DTL el verbo de *cognición* más frecuente fue *darse cuenta*, seguido del verbo *saber*, luego el verbo *pensar* y por último, en menor frecuencia *descubrir*. Los niños con TDL no produjeron el verbo *descubrir*. El adjetivo de *cognición* *curiosa* solo fue utilizado por un niño con DTL y esto fue con la mínima frecuencia, es decir, no se encontraron usos de este adjetivo en los niños con TDL. En la categoría de *juicio y obligación moral*, los niños con TDL no produjeron verbos de esta categoría; sin embargo, en los niños con DTL se encontró el verbo *poder (como permiso)*, con una frecuencia muy baja. El adjetivo de *juicio y/u obligación moral* y sus

variaciones: *mala/malvada/maldita*, también presentó frecuencias muy restringidas en ambos grupos, aunque con una frecuencia un poco más alta por parte de los niños con TDL que por los niños con DTL. Por último, con respecto a las combinaciones de *deseo + cognición/percepción*, en ambos grupos se dio la combinación *querer saber (deseo + cognición)*, pero solo los niños con DTL produjeron *querer ver (deseo + percepción)*. Ambas combinaciones aparecieron con frecuencias igualmente limitadas.

Con respecto a lo anterior, es posible interpretar que aunque no se hayan encontrado diferencias significativas entre los grupos en la producción de frecuencias de los términos de estados mentales, sí se pudo observar que la gran mayoría de las frecuencias de estos términos por parte de los niños con DTL fueron, no significativamente, más altas que las frecuencias de estados mentales por parte de los niños con TDL. Es posible que esto se deba a que los niños con TDL cuando cuentan una historia se les dificulta emplear estructuras de mayor complejidad y además, la longitud de sus producciones narrativas son más cortas en comparación con los niños típicos (Botting, 2002). De manera que, posiblemente la producción de frecuencias de estados mentales estaría dependiendo de la complejidad de las oraciones y de la longitud de las emisiones.

Por otra parte, con respecto a los términos mentales utilizados en el guion y los encontrados por cada grupo de niños (análisis cualitativo), es interesante observar que a pesar de que los términos mentales *tocar, pensar, enojar, gustar, triste, enojado, poder (permiso), querer ver* no fueron escuchados por ambos grupos de niños, debido a que no eran parte del guion, algunos de los niños de cada grupo sí los produjeron en sus recuentos narrativos. A nivel general, se presentaron con frecuencias muy bajas, pero vale la pena rescatar que estos términos sí se encuentran dentro del léxico mental de algunos niños con TDL y con DTL de la muestra analizada.

La segunda pregunta de investigación que se planteó fue si la producción de los términos mentales en cada uno de los grupos se correlacionaría con algunas medidas de lenguaje para evaluar las habilidades narrativas, como: total de enunciados (Total-E), Longitud Media de Enunciados en palabras (LME-p), número de palabras diferentes (NPD), número total de palabras (NTP), diversidad del vocabulario (Voc-D), densidad del léxico (Den-L); y con los resultados de dos subpruebas de lenguaje: morfosintaxis y semántica.

Las correlaciones con todos los niños de la muestra indicaron correlaciones positivas y en varios casos altamente significativas entre la producción de términos mentales y algunas medidas de lenguaje de evaluación narrativa, también con una subprueba de evaluación de lenguaje. De modo que se puede interpretar que a medida que aumenta la producción de tipos de términos mentales y las frecuencias de estos términos, también aumenta el Número de Enunciados (Total-E), el Número de Palabras Diferentes (NPD), el Número Total de Palabras (NTP), la Morfosintaxis y la Diversidad del Vocabulario (Voc-D), esta última se correlciona únicamente con la producción de tipos de términos mentales. Esto quiere decir que, al parecer, la producción de tipos y frecuencias de estados mentales depende de medidas léxico-semánticas y del nivel sintáctico del lenguaje. Estos resultados coinciden con lo propuesto por Stanzione y Schick (2014), quienes consideran que la comprensión de los conceptos de ToM (lenguaje mental) por parte de los niños se apoya del desarrollo del vocabulario y la sintaxis.

Con respecto a las correlaciones por cada grupo, es posible interpretar que en el grupo de niños con TDL a medida que aumenta la producción de tipos y frecuencias de términos mentales también aumenta el Número de Palabras Diferentes (NPD) y a medida que aumenta la variabilidad de estados mentales aumenta la morfosintaxis. En el grupo de niños con DTL se presentaron mayor cantidad de correlaciones significativas. Se interpreta que a medida que aumenta la frecuencia de

estados mentales aumenta el Número de Enunciados (Total-E), igualmente a medida que aumentan los tipos y las frecuencias de los términos mentales aumentan el Número de Palabras Diferentes (NPD), así como el Número Total de Palabras (NTP) a medida que aumentan las frecuencias de las expresiones de lingüísticas con referencia mental. Asimismo, a medida que aumenta la variabilidad de estados mentales aumenta la Diversidad del Vocabulario (Voc-D). Por último, se observó una correlación inversa, puesto que a medida que aumenta la frecuencia de términos mentales, la Densidad del Léxico (Den-L) disminuye.

Los hallazgos obtenidos en los niños con TDL, no coinciden, en parte, con lo encontrado por Lee y Rescorla (2002), quienes hallaron correlación entre la frecuencia de los términos mentales y la LME en niños angloparlantes, así como con la complejidad sintáctica. Cabe señalar que, aunque en este estudio no hubo correlación entre la producción de frecuencias de términos mentales con LME-p, los tipos de estados mentales sí se correlacionaron con los resultados de morfosintaxis. Además, se observa que el aspecto léxico-semántico también juega un papel importante en la relación de dependencia con la producción de tipos de términos mentales en niños con TDL. Con respecto a los niños con DTL, cuyo efecto en las correlaciones de la muestra total posiblemente provengan de este grupo, el hallazgo de la relación entre tipos de estados mentales y Voc-D coincide con lo encontrado por Pérez Pereira & Jackson-Maldonado (2018) en el repertorio del vocabulario mental temprano. En cuanto a las medidas de complejidad en la semántica del léxico, Pascual *et al.* (2008) afirma que en el estudio del desarrollo del lenguaje espontáneo (narrativo), los aspectos léxico-semánticos no han sido el foco de las investigaciones relacionadas con el lenguaje mental de los niños, puesto que se centran en un nivel más estructural. Por ello, la complejidad léxica y la diversidad de vocabulario muy pocas veces se han analizado en relación con la producción de los estados mentales. Así pues, teniendo en cuenta estos

supuestos, es posible interpretar que el lenguaje mental no solo parece depender de la complejidad sintáctica, sino también de dominios en el entendimiento de la semántica y en la variabilidad del léxico.

Por último, en este trabajo de investigación se observó que la producción de los estados mentales de niños con TDL difiere de la producción de niños con DTL en el caso particular del uso de los verbos con referencia mental. Estas diferencias surgen como respuesta a los problemas lingüísticos que tienen los niños con TDL, los cuales estarían dificultando a su vez, el entendimiento de la ToM mediante el uso de un vocabulario mental restringido. Se ha encontrado que la predicción y la explicación de los estados mentales en sí mismos y en los demás vincula habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales que pueden ser evaluadas en las narrativas. Las narrativas son una herramienta clínica en la cual se evalúan las habilidades del lenguaje. En el caso del recuento de una historia se refleja lo que el niño es capaz de producir cuando recupera la información que acaba de escuchar de su interlocutor. Precisamente, la recuperación de palabras es una función que se ve afectada en los niños con TDL debido a las dificultades en la memoria de trabajo y a la capacidad limitada de procesamiento, puesto que se ha discutido, entre tanto, que los problemas lingüísticos en estos niños no son específicos del lenguaje. Varios autores han señalado que para contar o recontar una historia se requiere del uso apropiado de las estructuras lingüísticas, el contenido, la complejidad formal y las habilidades discursivas, además de que entran en juego la memoria de trabajo y el procesamiento de la información.

Las narrativas cuentan con medidas de evaluación que se pueden correlacionar con los fenómenos lingüísticos a estudiar. En este punto en particular se observó que la producción de los estados mentales se correlaciona con varias medidas léxico-semánticas y con el nivel morfosintáctico del lenguaje, de manera que en este trabajo de investigación se encontró que tanto

la complejidad sintáctica como el conocimiento y el desarrollo del vocabulario inciden en la producción de los términos de estados mentales.

Cabe anotar que para estudios futuros sería interesante observar el uso de los términos mentales en las estructuras sintácticas para determinar el tipo de estructura que se presenta con la producción de los estados mentales entre los niños con TDL y con DTL. Asimismo, sería interesante aplicar otro tipo de tareas narrativas para determinar si el acotamiento de algunas de ellas está influyendo en los usos limitados de los adjetivos de estados mentales. Igualmente, valdría la pena estudiar el uso de las expresiones lingüísticas con referencia mental a partir del discurso indirecto, puesto que así se podría observar lo que es reportativo de algo dicho, en específico la mirada del otro.

Por otro lado, es importante resaltar las limitaciones del presente estudio, es por ello que se considera que la falta de aplicación de pruebas no lingüísticas de falsa creencia fueron necesarias para obtener datos acerca del entendimiento de la ToM en una tarea sin exigencia del lenguaje (dominios cognitivos y social), la aplicación de tareas en las que se evidenciara la capacidad de memoria y el procesamiento de la información en ambos grupos de niños, para así observar la comprensión y la recuperación de expresiones lingüísticas con referencia mental. También la aplicación de otro tipo de tareas lingüísticas, ya que de esta manera se pudiera establecer dependencia e independencia entre la comprensión de la ToM, la producción de los estados mentales, el tipo de tarea, la capacidad de memoria y procesamiento, y las habilidades lingüísticas entre los niños con TDL y niños con DTL.

Para finalizar, los hallazgos de este estudio pueden ser relevantes para trabajar el vocabulario de referencia mental junto con las estructuras de complejidad sintáctica en los niños con TDL como un aporte a los clínicos para identificar los aspectos particulares del lenguaje que faciliten con mayor probabilidad el conocimiento y comprensión de la ToM a través del uso del léxico

mental en las pruebas de diagnóstico de lenguaje. Igualmente, esta investigación se vislumbra como un aporte a los procesos educativos que se adelantan en las escuelas para saber qué aspectos trabajar en el desarrollo del vocabulario mental con los niños con TDL hispanohablantes. Este trabajo sirvió para mostrar un perfil de los niños con TDL con respecto al uso del lenguaje mental en las narrativas, lo cual ayudaría a estudiar en futuras investigaciones los perfiles narrativos que son específicos o comunes no solo en poblaciones de niños con TDL, sino también en poblaciones con trastornos del desarrollo neurológico.

Dirección General de Bibliotecas UAO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodríguez, V. M. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.003>
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2011). Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura inicial en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje en contextos de familia y aula. *Cultura y Educación*, 23(1), 43–56. <https://doi.org/10.1174/113564011794728579>
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 973–987.
- Aguado, G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aguado, G, Maggiolo, M, Coloma, C. J, Pavez, M. M, & Pemjean, R. (2006). *Habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: Un estudio con niños chilenos y españoles*. Presentado en 25 Congreso Internacional de AELFA, Universidad de Granada, Granada.
- Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventós, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical linguistics & phonetics*, 16(8), 573-596.
- Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventós, M. (2007). Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 325-347.
- Altarriba, J., & Basnight-Brown, D. M. (2012). The acquisition of concrete, abstract, and emotion words in a second language. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 446–452. <https://doi.org/10.1177/1367006911429511>
- Anderson, R. (2001). Learning an invented inflectional morpheme in Spanish by children with typical language skills and with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 1-19.
- Anthony, L. A. (2014). Computer software. Tokyo, Japan: Waseda University.
- Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675-693.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.

- Astington, J.W., & Pelletier, J. (2005). Theory of mind, language, and learning in the early years: developmental origins of school readiness. In: Homer BD & Tamis-LeMonda CS (eds) *The development of social cognition and communication*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 205–230.
- Auza, A. y Morgan, G. (2013a). El uso del artículo en niños hispanohablantes con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, 3-20. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-4692.2013.29513>
- Auza, A. y Morgan, G. (2013b). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno de lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013804826573>
- Bamberg, M., & Reilly, J. (1996). Emotion, Narrative, and Affect: How Children Discover the Relationship Between What to Say and How to Say It. En *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (Slobin, D.; Gerhardt, J.; Kyratzis, A; y Guo, J., pp. 329–342). Psychology Press.
- Baars, B. J. (1994). A thoroughly empirical approach to consciousness. *Psyche*, 1(6), 1-18.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: a fifteen year review. In: Baron-Cohen S, Tager-Flusberg H & Cohen DJ (Eds), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed). Oxford UK, Oxford University Press: 3–20.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bedore, L., & Leonard, L.B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 905-925.
- Beebe, L. M. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research* (pp. 39–66). Rowley, MA: Newbury House
- Befi-Lopes, D. M., Bento, A. C. P., & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93–98. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000200004>
- Beitchman, J., Wilson, B., Johnson, C., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., et al. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 75–82.
- Betancourt., Y., & Montes, R. (2013). Recursos lingüísticos evaluativos en narrativas de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos, diminutivos. En

- Auza y Hess (Ed), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp. 141-171). México: Ediciones DeLaurel.
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 446-462.
- Bishop, D. V. M. & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 25-46.
- Bishop, D. V. M. (2010). Which Neurodevelopmental Disorders Get Researched and Why? *PLoS ONE*, 5(11), e15112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., 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. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77(1), B25-B31.
- Bocaz, A. (1996). El Paisaje de la Conciencia en la Producción de Narraciones Infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49-70.
- Bogard, S. (2004). La estructura de la cláusula. Hacia una metodología del análisis sintáctico. En G. Báez & Luna, E (Coord.), *Disquisiciones sobre filología hispánica* (pp. 73-80). México: UNAM.
- Booth, J., Hall, W., Robison, G., & Kim, S. (1997). Acquisition of the mental state verb “know” by 2- to 5-year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(6), 581–603.
- Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P., & Leonard, L. B. (2002). Specific language impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 77-93.
- Botting, A. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18 (1), 1-21.
- Botting, N., Faragher, B., Simkin, Z., Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2001). Predicting pathways of specific language impairment: What differentiates good and poor outcome? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 1013–1020.

- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psychology*, 18(6), 906.
- Bretherton, I., McNew, S., & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a “theory of mind”. *Infant social cognition*, 333-373.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Powell, J. M. (1997). The ability of children with language impairment to manipulate topic in a structured task. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), 3-11.
- Brown, L., Sherbenou, R., Johnsen, S., & De la Cruz, M. (2009). *TONI-2. Test de inteligencia no verbal: apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje manual*. Madrid: Tea ediciones.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T., & Hammer, K. (2015). Narrative Development in Monolingual Spanish-Speaking Preschool Children. *Early Education and Development*, 26(8), 1166–1186. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027623>
- Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37: 716–723.
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 47(84), 3–20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1609-1627. doi: 10.1044/1092-4388(2011/10-0247)
- Colozzo, P., Morris, H., & Mirenda, P. (2015). Narrative Production in Children With Autism Spectrum Disorder and Specific Language Impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 39(4).
- Condouris, K., Meyer, E., & Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 349–358.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1029-1037.

- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748.
- Conti-Ramsden, G. & Jones, M. (1997). Verb use in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1298-1313.
- Craig, H. K., & Evans, J. L. (1993). Pragmatics and SLI: Within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(4), 777-789.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>
- Charman, T. & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: an experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*.
- de Villiers, J. G. (2000). Language and theory of mind: What is the developmental relationship? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 83–123). London: Oxford University Press.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (2014). The Role of Language in Theory of Mind Development: *Topics in Language Disorders*, 34(4), 313–328. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000037>
- Dodwell, K. & Bavin, E.L. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Communication and Language Disorders* 43: 201–218.
- Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate: Editorial. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 377–380. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12119>
- Farrant, B. M., Fletcher, J., & Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77(6), 1842–1853.
- Farrar, J.M., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., & Benigno, J.P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders* 42(6), 428-441.
- Fey, M.E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47: 1301–1318.
- Fletcher, P., & Peters, J. (1984). Characterizing language impairment in children: An exploratory study. *Language testing*, 1(1), 33-49.

- Fresneda, M.D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(1), 51-56.
- Furrow, D., Moore, C., Davidson, J., & Chiasson, L. (1992). Mental terms in mothers' and children's speech: Similarities and relationships. *Journal of Child Language*, 19, 617-631.
- Fusté-Herrmann, B., Silliman, E. R., Bahr, R. H., Fasnacht, K. S., & Federico, J. E. (2006). Mental State Verb Production in the Oral Narratives of English-and Spanish-Speaking Preadolescents: An Exploratory Study of Lexical Diversity and Depth. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 44-60.
- Gaies, S. J. (1980). T-unit analysis in second language research: Applications, problems, and limitations. *TESOL Quarterly*, 14, 53-60.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 257*.
- González, S. (2015). *Desarrollo lingüístico e interacción: análisis de la evaluación narrativa en niños preescolares* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor.
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Heinrichs-Ramos, L. (1993). Referential Cohesion in the Narratives of Spanish-Speaking Children: A Developmental Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 559-567. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.559>
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Iglesias, A. (1992). Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(2), 363-372. <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.363>
- Hall, W. S., & Nagy, W. E. (1987). The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: The role of the situation. *Discourse Processes*, 10(2), 169-180.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong Vict.: Deakin University.
- Hess, K., y Auza, A. (2013). *Las Narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños*. En *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). México: DeLaurel.
- Holst, J. (2015). *Uso del presente de subjuntivo en niños con y sin trastorno del lenguaje: El veterinario quiere que se está quieto* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas Acosta, R. P., & Alarcón Neve, L. J. (en prensa). Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con Trastorno Específico de Lenguaje. En R.

- Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México, D.F: El Colegio de México.
- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, 61–79.
- Johnson, C., & Maratsos, M. (1977). Early comprehension of mental verbs: Think and know. *Child Development*, 48, 1743–1747.
- Johnson, C., Beitchman, J., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., et al. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: Speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(3), 744–760.
- Johnston, J. R. (1982). Narratives: A new look at communication problems in older language-disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13(3), 144-155.
- Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2015). More general all-purpose verbs in children with specific language impairment? Evidence from Greek for not fully lexical verbs in language development. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1029-1057.
- Kamhi, A. G. (1998). Trying to make sense of developmental language disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, 29(1), 35-44.
- Karasinski, C., & Weismer, S.E. (2010). Comprehension of inferences in discourse processing by adolescents with and without Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53, 1268–1279.
- Katsos, N., Roqueta, C.A., Estevan, R.A., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, 119, 43–57.
- Kauschke, C., van der Beek, B., & Kamp-Becker, I. (2016). Narratives of Girls and Boys with Autism Spectrum Disorders: Gender Differences in Narrative Competence and Internal State Language. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 840–852. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2620-5>
- Labov, W. (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. En *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* (pp. 354–396). University of Pennsylvania Press.
- Lahey, M., & Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 195-205.
- Larsen-Freeman, D. (1983). Assessing global second language proficiency. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research* (pp. 287—304). Rowley, MA: Newbury House.

- Lee, E. C., & Rescorla, L. (2002). The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics*, 23(04). <https://doi.org/10.1017/S014271640200406X>
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leonard, L. B. (2009). Some reflections on the study of children with Specific Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 169-171.
- Leonard, L.B. & Deevy, P. (2004). Lexical deficits in specific language impairment. En L. Verhoeven y J. Van Balkom (Eds.). *Classification of developmental language disorders*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, C., & Mitchell, P. (Eds.). (1994). *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hove, England: Erlbaum.
- Loban, W. (1976). *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. NCTE Committee on Research Report No. 18.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2014). Theory of mind and emotion recognition skills in children with specific language impairment, autism spectrum disorder and typical development: Group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding abilities and verbal working memory. *International journal of language & communication disorders*, 49(4), 498-507.
- MacWhinney B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah NJ, Erlbaum.
- Mäkinen, L. (2014). *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder* (tesis de doctorado). Universidad de Oulu, Finlandia. Recuperado de <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206981.pdf>
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 28, 413-427. doi: 10.3109/02699206.2013.875592
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. New York: Dial Press.
- Merriman, W. E., & Tomasello, M. (1995). Introduction: Verbs are words too. *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*, 1-18.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (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.
- Messer, D., & Dockrell, J.E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49, 309-324.

- Miller, C. A. (2001). False belief understanding in children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 34(1-2), 73-86.
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (2002). SALT: Systematic analysis of language transcripts (Version 7.0)[Computer software]. *Madison, WI: Language Analysis Laboratory, Waisman Center, University of Wisconsin.*
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child development*, 78(2), 622-646.
- Montgomery, J.W. (2002). Understanding the language difficulties of children with specific language impairments: Does verbal working memory matter? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 77–91.
- Moore, C., Bryant, D., & Furrow, D. (1989). Mental terms and the development of certainty. *Child Development*, 60(1), 167–171.
- Morgan, G., Restrepo, M. A. & Auza, A. (2009). Variability in the grammatical profile(s) of Spanish-speaking children with specific language impairment. En J. Grinstead (Ed.), *Hispanic Child Languages: Typical and Impaired Development* (pp. 283-303). Amsterdam: John Benjamins.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 1247–1257.
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41(03), 485–510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Owen Van Horne, A. J., & Lin, S. (2011). Cognitive state verbs and complement clauses in children with SLI and their typically developing peers. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(10), 881–898. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.582226>
- Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M., & Masdeu, J. C. (2008). Acquisition of mental state language in Spanish children: a longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Developmental Science*, 11(4), 454–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00691.x>

- Pavez, M. M., Coloma, C. J., Araya, C., Maggiolo, M., & Peñaloza, C. (2015). Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.07.004>
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(02). <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pérez Pereira, M., & Jackson-Maldonado, D. (2018). Diferencias individuales en el desarrollo del vocabulario temprano y uso de términos mentales en narraciones. En Rojas & Oropeza (Ed.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. (pp. 81-99). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perner, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Peters, A. (1995). Strategies in the acquisition of syntax. In A P. Fetcher i B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2013). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Springer Science & Business Media.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229–247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, pp. 360-371.
- Rescorla, L., & Ratner, N. B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(1), 153-165.
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2013). *RIST. Test de Inteligencia Breve de Reynolds*. (P. Santamaría Fernández, & I. Fernández Pinto, Trads.) Madrid, España: Tea Ediciones.
- Rice, M.L., & Bode, J., (1993). GAPS in the verb lexicon of children with specific language impairment. *First Language*, 13: 113-131.
- Rice, M.L., Buhr, J. C., & Nemeth, M. (1990). Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(1), 33-42.
- Rice, M.L & Oetting, J. (1993). Morphological deficits in children with SLI: Evolution of number marking and agreement. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1249-1257.

- Rice M.L., Oetting, J.B, Marquis, J., Bode, J., & Pae, S. (1994). Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing*
- Rice, M.L., Wexler, K., & Redmond, S.M. (1999). Grammaticality judgments of an extended optional infinitive grammar: Evidence from English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42, 943–961.
- Richards, B. J., & Malvern, D. D. (1997a). Type–token and Type-Type measures of vocabulary diversity and lexical style: an annotated bibliography. *Reading: Faculty of Education and Community Studies, The University of Reading*. Recuperado de <http://www.rdg.ac.uk/~ehsrchb/home1.html>.
- Richards, B. J., & Malvern, D. D. (1997b). *Quantifying lexical diversity in the study of language development*. University of Reading, Faculty of Education and Community Studies.
- Richards, B. J., & Malvern, D. D. (2000). *Measuring vocabulary richness in teenage learners of French*.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2009). Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 11(1).
- Roqueta, C. A., & Estevan, R. A. C. (2008). Trastornos del lenguaje y comprensión de TOM emocional: ¿cómo afecta la pragmática? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 209–217.
- Roqueta, C. A., & Estevan, R. A. C. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22(4), 677–683.
- Rudolph, J. (2016). Case history risk factors for Specific Language Impairment: A systematic review and meta- analysis. *American Journal of Speech–Language Pathology*, (in press).
- Ruffman, T. (2000). Nonverbal theory of mind: Is it important, is it implicit, is it simulation, is it relevant to autism. *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson*, 250-266.
- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno de lenguaje. *Revista de Logopedia Foniatria y Audiología*, 22, 100-110.
- Sanz-Torrent, M., Badira, I., & Serra, M. (2007). Contributions from bilingual Specific Language Impairment in Catalan and Spanish to the understanding of typical and pathological language acquisition. En C. Pérez Vidal, M. Juan-Garau, & A. Bel (Eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 1-37). England: Multilingual Matters.
- Schwanenflugel, P. J., Henderson, R. L., & Fabricius, W. V. (1998). Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle childhood: Evidence from extensions. *Developmental Psychology*, 34(3), 512.

- Serra, M. (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(2), 79-91. [http://dx.doi.org/10.1016/s0214-4603\(97\)75656-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0214-4603(97)75656-0)
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301–321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165–195. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Simon-Cereijido, G., & Gutierrez-Clellen, V. F. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 317-339.
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does and does not relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 117–141.
- Sokolov, J. L., & Snow, C. E. (Eds.). (1994). *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spanoudis, G., Natsopoulos, D., & Panayiotou, G. (2007). Mental verbs and pragmatic language difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(4), 487–504. <https://doi.org/10.1080/13682820601010027>
- Stanzione, C., & Schick, B. (2014). Environmental language factors in theory of mind development: Evidence from children who are deaf/hard-of-hearing or who have specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 296-312.
- Stark, R. E., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of speech and hearing disorders*, 46(2), 114–122.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED121474>
- Taylor, LJ, Maybery, MT & Whitehouse, AJO. (2012). Do children with specific language impairment have a cognitive profile reminiscent of autism? A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42: 2067–2083.
- Thal, D. (2000). *Late Talking Toddlers: Are they at risk?* San Diego: San Diego State University Press.
- Thompson, P.A., Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Hayiou- Thomas, E., & Snowling, M.J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 976–987.

- Tomblin, J.B., Harrison, M., Ambrose, S.E., Walker, E.A., Oleson, J.J., & Moeller, M.P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing*, 36, 76S–91S.
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1245–1260.
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225–236.
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In G. E. Perren & J. L. M. Trim (Eds.). *Applications of linguistics. Selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969* (pp. 443-452). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ure, J., & Jeffrey, E. (1977). Register in descriptive linguistics and linguistic sociology. In Oscar Uribe-Villegas (Ed.), *Issues in sociolinguistics* (pp. 197-243). The Hague: Mouton.
- Vinden, P. G. (1996). Junin Quechua children's understanding of mind. *Child Development*, 67, 1707–1716.
- Watkins, R. (1994). Specific Language Impairments in Children: An Introduction. A.R. Watkins y M.L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Weismer, S. E., Murray-Branch, J., & Miller, J. F. (1994). A prospective longitudinal study of language development in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 852-867.
- Weismer, S.E & Hesketh, L.J. (1996). Lexical learning by children with specific language impairment: Effects of linguistic input presented at varying speaking rates. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39: 177-190.
- Wetherell, D, Botting, N, & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in Adolescent Specific Language Impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 42(5), 583–605.

APÉNDICE

Guion del cuento “La rana solitaria” *Frog on His Own* (Mayer, 1973)

Página	Imagen	Papel
1	1	Un día un niño caminó en el parque con su perro. Llevaba a su rana y una tortuga en una cubeta.
2	2	Después de llegar al parque, la rana saltó de la cubeta.
3	3	Les dijo adiós a sus amigos mientras se iban. Quería explorar el parque sola.
4	4	La rana encontró unas flores y una mariposa.
5	5	De repente, metió la lengua en las flores.
6	6	Se encontró con un insecto grande y sabroso.
7	7	Puso el insecto en su boca y se dio cuenta de que algo terrible pasaba.
8	8	El insecto era una abeja y le picó la lengua. A la pobre rana le dolía mucho.
9	9	Después de un rato, la rana vio a un hombre y una mujer quienes estaban de día de campo.
10	10	La mujer metió la mano en la canasta de comida. Ella no sabía que al mismo tiempo la rana se había metido en la canasta.
11	11	Cuando la mujer intentó encontrar algo para comer, sintió algo raro.
12	12	Ella rápidamente sacó su mano de la canasta y descubrió a la rana colgada de su brazo. El hombre se asustó tanto que hasta tiró su taza de café y se le cayeron sus lentes.
13	13	La rana se fue corriendo alejándose de la pareja. La mujer le aventó una taza de café a la rana y le gritó: “¡Ranita mala vete de aquí!”. El hombre estaba en el pasto riéndose mucho.
14-15	14	La rana brincó hasta un pequeño estanque donde vio a un niño jugando con su barco.
16	15	La rana, curiosa, quería saber si podía subir al barco. Saltó...
17	16	y terminó, mojada, encima del barco.
18	17	La rana era demasiado grande y el barco se hundió. El niño empezó a llorar y su mamá vino a sacar el barco que se había hundido.
19	18	La rana cruzó nadando el pequeño estanque y salió al otro lado. Vio a otra mujer sentada en un banco meciendo la carriola de un bebé. Su gato estaba dormido al lado de la carriola.
20	19	La rana curiosa quería saber qué había en la carriola. Así que brincó y se metió.
21	20	La rana aterrizó en la carriola y el bebé se sentó y miró a la rana. Ya era hora de que el bebé comiera, así que mientras la mamá leía su revista le dio la mamila al bebé.
22	21	Y como la mamá estaba entretenida leyendo, la rana trató de tomarse la leche del bebé.
23	22	El bebé empezó a llorar porque quería su mamila. El gato molesto subió en la carriola para tratar de agarrar a la rana. La mamá se dio cuenta de lo que estaba pasando y se asustó mucho.
24-25	23	Levantó a su bebé mientras el gato perseguía a la rana.

26	24	La rana salió corriendo pero el gato la tomó por la pata
27	25	Lucharon y la rana terminó atrapada. Estaba muy asustada .
28-29	26	Afortunadamente, llegó el niño con su perro y su tortuga. El perro le ladró al gato y el niño le gritó, “Vete de aquí y deja de molestar a la rana”. El gato se asustó y salió corriendo.
30	27	El niño levantó a la rana y se fueron caminando a la casa. La rana se acostó en el brazo del niño y se quedó dormida porque estaba muy cansada. Estaba contenta de estar de nuevo con sus amigos.

Dirección General de Bibliotecas UAG

CUENTO EN IMÁGENES: La rana solitaria - *Frog on His Own* (1973)







