



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

El uso del sujeto sintáctico en las narraciones orales de dos poblaciones: Desarrollo Típico y Trastorno Específico del Lenguaje.

Estudiante: Camila Araya Muñoz

Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Licenciatura en Lingüística y
Literatura, Mención en Lingüística Aplicada

Profesora guía: Nina Crespo Allende

FONDECYT 1160653

Viña del Mar, enero 2019

ÍNDICE

I.	Introducción.....	3
II.	Marco Teórico.....	6
	2.1 Trastorno Específico del Lenguaje.....	6
	2.2 Problemas gramaticales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje.....	8
	2.3 Narración.....	10
	2.4 Adquisición de la gramática.....	11
	2.5 Sujeto gramatical.....	12
	2.5.1 Definición de sujeto.....	14
	2.5.2 Tipos de sujeto.....	16
	2.5.3 Sujeto Expreso.....	17
	2.6 Estudios sobre el desarrollo del sujeto en la gramática infantil.....	22
III.	Metodología.....	25
	3.1 Objetivos.....	25
	3.2 Tipo de estudio.....	25
	3.3 Participantes.....	25
	3.4 Tareas, instrumento y procedimiento.....	26
	3.4.1 Obtención de datos: tarea de elicitación e instrumento.....	26
	3.4.2 Tratamiento de los datos.....	26
IV.	Análisis de los datos.....	30
	4.1 Tipos de sujetos pesquisados.....	30
	4.2 Descripción de los datos.....	33
	4.3 Análisis de los datos.....	36
V.	Discusión de los datos y conclusiones.....	44
	5.1 Limitaciones.....	46
VI.	Bibliografía.....	47

I. Introducción

El lenguaje pareciera ser aquella capacidad que distingue al ser humano de otras especies, como bien señalan Kira Karmiloff y Annette Karmiloff Smith (2001) da la sensación de que somos los únicos quienes hemos desarrollado un sistema de comunicación con un alto nivel de complejidad. No obstante, para lograr tal complejidad niños y niñas atraviesan un arduo proceso en el que aprenden a combinar las palabras de forma gramatical siguiendo las pautas estructurales de su lengua.

Este proceso de gramaticalización se produce de manera lenta y gradual, comprendiendo principalmente dos etapas: en primera instancia, una etapa pregramatical, que se da entre uno a tres años y se caracteriza por el uso restringido de elementos léxicos, razón por la cual existe una fuerte dependencia del contexto para expresar e interactuar con otros y, en segunda instancia, una etapa gramatical, que va desde los tres años en adelante, donde niños y niñas construyen enunciados sintácticamente más complejos, de manera rápida, eficiente y con una relativa independencia del contexto (Susana López Ornat, 1990).

No obstante, cabe preguntarse ¿cómo atraviesan niños y niñas este proceso de adquisición gramatical? ¿cómo adhieren a su repertorio léxico las especificidades propias de su lengua? ¿en qué orden se adquieren ciertos elementos lingüísticos? Y para efectos de la presente investigación, ¿cómo utilizan desde temprana edad el sujeto sintáctico?

En función de lo anterior, investigaciones en el área proponen un análisis desde el contraste entre lenguas, evidenciando las diferencias que se producen a nivel gramatical. Así, estudios como el de Aurora Bel (2005) permiten indagar respecto a la posición del sujeto sintáctico en castellano y catalán; Aranda Moreno (2011) analiza el uso de sujetos explícitos e implícitos en la adquisición monolingüe y bilingüe (español-inglés y español-catalán) del español y María Paz Gallo (1993) estudia la adquisición de estructuras morfológicas de sujeto, tanto en español como en francés.

Aun cuando lo anterior indica que existen antecedentes respecto a la adquisición del sujeto sintáctico en el español, se debe destacar que éstas se centran en caracterizar los procesos que transitan niños y niñas que presentan desarrollo típico del lenguaje. Pero cabe

preguntarse, ¿qué ocurre con la adquisición del sujeto sintáctico cuando el niño se encuentra afectado por un trastorno que incide en su desarrollo lingüístico?

Concretamente, en la presente investigación se pretende estudiar el desempeño lingüístico de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Esta es una población que presenta problemas para adquirir y desarrollar el lenguaje; lo que se manifiesta a través de retrasos a nivel fonológico, gramatical, léxico o pragmático (Acosta et. al, 2003). Si bien en el interior de esta población existe una gran diversidad de perfiles, hay un nivel de la lengua que parece ser el más afectado, este corresponde al nivel gramatical (Leonard, 2014).

En base a lo anterior, diversas investigaciones señalan los errores gramaticales más comunes, los que se concentran principalmente en el uso de: artículos (Auza & Morgan, 2013; Bedore and Leonard, 2005; Morgan, Restrepo, & Auza, 2009, Jackson- Maldonado & Maldonado 2017), pronombres de objeto directo e indirecto (Morgan et al., 2013), preposiciones (Auza & Morgan, 2013) y morfemas derivacionales (Morgan, Restrepo, & Auza, 2009).

Ahora bien, pese a la gran cantidad de investigaciones realizadas en el área, no se han podido localizar estudios que investiguen sobre el uso del sujeto sintáctico en niños hispanohablantes con Trastorno Específico del Lenguaje; razón por la cual cobra importancia la contribución que se puede realizar desde este estudio para contribuir en la ampliación del perfil morfosintáctico de niños y niñas con TEL.

Por consiguiente, la presente investigación tiene por objetivo describir el uso del sujeto sintáctico -principalmente desde un enfoque descriptivo y funcional- de las narraciones orales de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. Dicho objetivo se realizará a través de los siguientes objetivos específicos: primeramente, se identificarán los diferentes tipos de sujetos sintácticos en ambas poblaciones y, posteriormente se comparará el funcionamiento de los sujetos sintácticos entre niños con desarrollo típico y niños con Trastorno Especifico del Lenguaje.

El estudio de este fenómeno se realizará a través de una tarea de recuento del cuento “La mariposa Flopi”, diseñada en el proyecto FONDECYT 1160653. La muestra

contempla 78 narraciones orales, 39 para cada grupo (DT y TEL). Para analizar las narraciones efectuadas por los niños, en primer lugar, se transcribieron fonéticamente los registros orales; posterior a ello se reconocieron las formas verbales finitas y se dividieron los textos en cláusulas simples. Seguidamente, se identificaron y clasificaron los distintos tipos de sujetos sintácticos y, por último, se realizó un análisis estadístico de los datos para comprobar la existencia de diferencias significativas en el uso efectuado por ambos grupos.

En el primer apartado se presentarán los planteamientos teóricos que sustentan la investigación, donde se abordará primeramente el Trastorno Específico del Lenguaje y su caracterización, el proceso de adquisición gramatical y, de manera enfática, la noción de sujeto sintáctico en el español desde los estudios gramaticales. Seguido de ello, se mostrará la metodología utilizada y el análisis de los datos; para finalizar con la discusión de éstos a la luz de los planteamientos teóricos y de los objetivos planteados en esta investigación.

2. Marco teórico

2.1 Trastorno Específico del Lenguaje

Definición del concepto

El proceso de adquisición del lenguaje se caracteriza por ser un periodo variable y de una amplitud considerable (Gallo, 1993), comienza incluso antes de pronunciar las primeras palabras y se extiende más allá de sus rudimentarias bases en la primera infancia (Karmiloff & Karmiloff- Smith, 2001). Si bien existen diferencias individuales en este proceso, hay una parte de la población que muestra un retraso significativo en comparación con sus pares de la misma edad, este retraso se puede evidenciar en todas o algunas de las áreas asociadas al lenguaje -fonología, semántica, sintaxis, gramática y pragmática-. (Leonard, 2014), dicho trastorno se reconoce como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Durante los años 50, el TEL fue definido de manera ambigua en el ámbito de la psicología, así se incluía dentro de los problemas generales del lenguaje, asociándolo a niños “que no hablan bien, niños que aprenden a hablar con excesiva lentitud, niños con paladar o labio hendido, niños con parálisis de origen cerebral, niños con voz defectuosa” entre otras consideraciones. (Elvira Mendoza, 2001: 25). De esta forma, se problematizó el concepto, ya sea por los diferentes perfiles que presenta su población debido a los diversos ámbitos que se ven afectados o por la cantidad de trastornos del lenguaje que se asocian a él.

Posteriormente, para esclarecer el concepto y delimitarlo operacionalmente, Stark y Tallal (1981) definen los criterios mínimos para la definición de niños con TEL y de exclusión de niños cuyos problemas con el lenguaje obedecen a causas diferentes (en Mendoza, 2001). Dentro de los criterios a considerar por los autores se encontraban: el nivel auditivo, el estatus emocional o la conducta del niño, el nivel intelectual, el estatus neurológico, destrezas motoras y el nivel lector (si es que el niño había iniciado el aprendizaje formal de la lectura).

Como bien señala Mendoza (2001) estos criterios sirvieron principalmente a la investigación, donde se utilizaron para determinar de manera más rigurosa la población de niños que padecían el Trastorno.

Ahora bien, pese a que históricamente existen dificultades para caracterizar el TEL, hoy en día una de las definiciones mayormente aceptadas es la siguiente:

El TEL es un retraso en la adquisición de las habilidades lingüísticas que cursa simultáneamente con funcionamiento normal en las esferas intelectual, socioemocional y auditiva. Se trata, por tanto, de niños y niñas que presentan dificultades del lenguaje, no necesariamente asociadas ni derivadas de alteraciones intelectuales, sensoriales, motoras afectivas o neurológicas. (Acosta et. al, 2003: 253)

Dicha definición coincide con la propuesta del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (2013) de la American Psychological Association, que se utiliza actualmente para identificar a niños y niñas con TEL. En él, se definen los criterios diagnósticos para diversos trastornos mentales, entre ellos el Trastorno del Lenguaje que contempla: dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (hablado, escrito, lenguaje de signos u otros); capacidades del lenguaje descendidas lo que produce limitaciones tanto en la vida social, el desempeño académico o laboral; síntomas producidos en las primeras fases de desarrollo (especialmente aquellos síntomas que se mantienen posterior a los 4 años) y, por último, que las dificultades lingüísticas no se atribuyen a deterioro auditivo, sensorial, motor o a una disfunción médica o neurológica.

La importancia que tiene identificar el TEL a partir de los criterios propuestos en el Manual de la American Psychological Association, sugiere el carácter clínico con el que se reconoce hoy en día el Trastorno; porque si bien niños y niñas pueden mejorar su uso del lenguaje, producto del desarrollo y la maduración, el problema persiste avanzada la edad (Leonard, 2014); por tanto, requerirán de una intervención profesional adecuada para enfrentar los desafíos que tanto la escuela como otras instancias de socialización les presentan.

Origen del TEL

Teniendo en consideración las definiciones esgrimidas anteriormente, cabe preguntarse ¿cómo surge el TEL?, investigaciones en el área sugieren que se presentaría una relación entre factores genéticos y la adquisición del TEL. A este respecto, Acosta et al., (2003) sostienen que “el riesgo para adquirir TEL se encuentra vinculado a factores genéticos, como, por ejemplo, pertenecer a una familia con antecedentes claros de alteraciones lingüísticas” (p.258). No obstante, el TEL responde a un desorden genético complejo, por lo que no es tan usual que se desarrolle este patrón hereditario de manera evidente (Bishop, 2006).

Si bien se puede establecer una correlación entre TEL y su carácter hereditario, Bishop (2006) señala que no existe un gen específico destinado al desarrollo del lenguaje, por lo que el trastorno debe ser explicado a partir de la interacción entre diferentes genes y el impacto de diversos factores ambientales. Para demostrar la relación existente entre TEL y su carácter hereditario, la autora estudia la adquisición del inglés en niños e identifica dos criterios de heredabilidad: por un lado, los errores gramaticales en la concordancia entre sujeto y verbo y la comprensión de estructuras sintácticas complejas y, por otro lado, la debilidad de la memoria fonológica a corto plazo.

Con relación al primer criterio, se reconoce que el déficit morfológico es uno de los más afectados, en especial cuando se analiza el uso de reglas en situaciones de interacción, tales como conversaciones, narraciones o explicaciones (Acosta et. al, 2003). Por esta razón, la investigación en los últimos años se ha centrado en identificar y precisar aquellos rasgos gramaticales que se ven afectados en niños y niñas con TEL, a partir del estudio de diferentes lenguas.

2.2 Problemas gramaticales en niños con TEL

Como se señaló anteriormente, uno de los mayores problemas en niños con TEL es el desarrollo morfosintáctico (Acosta et. al, 2003). Diversos estudios han contribuido a desarrollar el perfil gramatical de los problemas que presentan niños y niñas con TEL. Sin embargo, gran parte de la investigación se ha focalizado solo en describir los problemas gramaticales presentes en el inglés (Jackson Maldonado y Maldonado, 2017).

Por su parte, el estudio entre lenguas ha señalado que las fortalezas y debilidades de niños con TEL son influenciadas por las características propias de la lengua (Leonard, 2014); así, por ejemplo, los problemas que presentan niños y niñas con TEL en el español o el italiano, como el uso de pronombres de objeto directo, difieren de los producidos en el inglés, que se relacionan con los tiempos verbales.

Para identificar a niños y niñas con el Trastorno, se han desarrollado principalmente dos pruebas estandarizadas que permiten diagnosticar el TEL (tanto para hispanohablantes como para bilingües inglés-español): The Bilingual English- Spanish Assesment (BESA) y The Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Fourth Edition, Spanish (CELF-4 Spanish). Asimismo, también contribuyen en el diagnóstico de niños y niñas con TEL las entrevistas realizadas a los padres o tutores, ya que proporcionan información útil sobre las habilidades comunicativas de niños y niñas dentro de contextos más naturales que los producidos en pruebas estandarizadas (Auza, Kapantzoglou y Murata 2018).

Ahora bien, diversos estudios han establecido diferencias entre niños hispanohablantes y niños bilingües (inglés-español) para precisar las diferencias en el perfil de niños y niñas con TEL (Morgan, Restrepo & Auza, 2013). Dentro de los problemas morfológicos más comunes en el español se encuentran: errores en el uso de artículos, tanto en el número como en el género, especialmente sustituyendo y omitiendo artículos en contextos obligatorios (Auza & Morgan, 2013); el uso de pronombres para objeto directo e indirecto (Bedore & Leonard, 2001); la omisión de preposiciones (Auza & Morgan, 2013); la omisión o sustitución de morfemas derivacionales de ocupaciones y adjetivos (Morgan et. al, 2009) y la omisión de argumentos obligatorios dentro de la estructura argumental, especialmente en construcciones con verbos ditransitivos que implican el desarrollo de una sintaxis compleja (Simón- Cerejido & Gutiérrez- Clellen, 2007).

De esta forma, la investigación en los últimos años señala los rasgos más afectados en niños y niñas con TEL, especialmente aquellos asociados al déficit morfosintáctico. No obstante, no se han podido localizar investigaciones que den cuenta del uso del sujeto sintáctico en niños y niñas con TEL, por lo que una descripción de dichos elementos contribuiría a complementar el perfil gramatical de niños y niñas que padecen el Trastorno.

2.3 Narración:

La narración es una de las principales formas del discurso y constituye una de las habilidades más complejas a desarrollar dentro del proceso de adquisición del lenguaje. A lo largo de este proceso, niños y niñas aprenden a construir progresivamente un esquema narrativo, considerando tanto la temática de la historia en un plano general, como su estructura interna en un plano interoracional. Lo anterior, supone que el niño debe guiar al oyente desde el planteamiento hasta el desenlace, utilizando diferentes elementos lingüísticos como: tiempos verbales, conectores y pronombres (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

En este marco, tanto la comprensión como la producción narrativa constituyen una de las habilidades más difíciles de desarrollar; ya que, por un lado, niños y niñas deben adquirir los mecanismos que permiten relacionar elementos y acontecimientos y, por otro lado, deben aprender a hacer un uso apropiado de dichos mecanismos para darle sentido al texto.

Ahora bien, en el contexto de la presente investigación cabe preguntarnos, si estas dificultades se presentan para infantes con desarrollo típico, ¿cómo enfrentan la narración niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje? ¿Qué recursos lingüísticos utilizan niños y niñas con TEL para contar una historia? ¿Qué diferencias presentan en el uso de sujetos sintácticos en comparación con niños y niñas con Desarrollo Típico?

Si bien existe una escasez de estudios sobre narrativa en sujetos hispanohablantes con TEL (Acosta, Gonzáles y Lorenzo, 2011). Diversas investigaciones centradas en el inglés señalan que la narración constituye una de las habilidades que se ve más afectadas en

niños y niñas con este Trastorno (Dolores Fresneda en Mendoza, 2001). Dentro de las características que presentan dichas narraciones se pueden encontrar: mayor brevedad en comparación con sus pares con Desarrollo Típico; diversidad léxica limitada, menor complejidad gramatical y menor cantidad de episodios narrativos. Sumado a ello, las narraciones producidas por niños con TEL contienen más errores, omisiones o sustituciones de variados elementos morfosintácticos que sus pares con DT (Auza y Morgan, 2012; Auza, Towle & Murata, 2017; Jackson- Maldonado y Maldonado, 2017).

Por los antecedentes entregados anteriormente y, debido a que la narración se constituye como una de las habilidades más importantes para integrar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales y, además, porque se considera como una de las principales fuentes predictoras del desempeño escolar (Coloma, 2014) es que cobra relevancia el estudio de las narraciones orales en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje.

2.4 Adquisición de la gramática

Desde la psicología se reconoce que una de las características que nos diferencian de los animales es nuestra capacidad para producir el lenguaje, dicha especificidad de nuestra especie, como lo señala Lersh (1966) nos permitiría: fijar el mundo, distanciarnos de él y traspasar el mutismo que envuelve a la intimidad propia de cada ser humano (citado en Bermeosolo, 2016: 18). De esta caracterización, se desprende que a través del lenguaje no tan sólo designamos el mundo mediante la palabra, sino que además la misma palabra le permite al ser humano distanciarse de la realidad inmediata y enfrentarse al mundo externo. No obstante, para salir del mutismo y la intimidad propia, no basta solamente con pronunciar un par de sonidos que tengan cierto sentido, sino que se debe desarrollar una competencia lingüística que le permita al ser humano interactuar con otros, asumiendo los desafíos que implica el dominio de la lengua en el entorno social.

Ahora bien, para el ser humano, adquirir el lenguaje supone un proceso gradual; dicho proceso comienza en el útero, transita por la infancia y se extiende más allá de la adolescencia (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2001). La gradualidad de este proceso se puede apreciar en la forma en cómo niños y niñas interactúan a través del lenguaje,

compartiendo pensamientos y experiencias, donde dicha interacción está mediada por un conocimiento básico: el dominio de la lengua.

Siguiendo esta idea, el dominio de la lengua supone un arduo desafío para el niño o la niña; ya que, por un lado, debe aprender una cantidad básica de palabras que le permita comunicarse con otros y, al mismo tiempo, debe aprender a combinar de forma gramatical dichas palabras. Durante este proceso, niños y niñas transitan por dos grandes etapas según López Ornat (1990): una etapa pre- gramatical y una etapa gramatical. La primera, se caracteriza por el uso de construcciones no sintácticas, donde el orden de las palabras tiene un origen pragmático. Además, el procesamiento lingüístico es lento y controlado; la conducta lingüística presenta una alta dependencia del contexto y se muestra una alta ambigüedad en el mensaje. Mientras que la segunda etapa se caracteriza por la abundancia de morfología, construcciones sintácticas complejas, uso formal del orden de las palabras, procesamiento veloz, automatizado y rutinario; relativa independencia del contexto y una alta certidumbre informacional.

Como ya se mencionaba anteriormente, la identificación de una etapa intermedia constituye un tema de discusión para la lingüística, debido a que surge la interrogante: ¿cuándo y cómo adquiere el niño la gramática? Considerando lo anterior, dos son los espectros que explican el problema: por un lado, se encuentran los enfoques nativistas, influenciados por Noam Chomsky que sostienen que el cerebro humano incluye una forma abstracta de “gramática universal” (GU), la cual subyace a todas las lenguas humanas. Bajo esta perspectiva, “existiría un componente innato en la capacidad humana para aprender la gramática”. Mientras que, por otro lado, se encuentran los enfoques que afirman que las entradas lingüísticas contienen suficiente información sobre la estructura del lenguaje para que el niño adquiera la gramática (Karmiloff & Karmiloff, 2001:161)

Ambos enfoques plantean miradas distintas respecto del proceso de adquisición de la gramática; sin embargo, no constituyen planteamientos teóricos completamente divergentes. Si bien en la presente investigación no se profundizará respecto de los enfoques teóricos que explican la adquisición y/o desarrollo del lenguaje, se ha considerado al menos dejar en evidencia este contraste de enfoques.

2.5 Sujeto gramatical

Como ya se anticipó en el apartado anterior, la gramática define las pautas bajo las cuales se ordena el pensamiento, este sistema de reglas permite guiar las combinaciones posibles en el uso de la lengua. En términos, más exactos, se puede definir a la gramática como: “la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles” (Bosque y Demonte, 1999: XIX).

Siguiendo esta definición, se entenderá que la gramática se ocupa del estudio de la lengua en dos sentidos: por un lado, a través de la morfología que se encarga del análisis de la estructura al nivel de la palabra; específicamente, estudiando la forma de organizar y combinar los morfemas (las unidades más pequeñas de significado) para construir palabras y alterar el significado en diferentes contextos lingüísticos. Y, por otro lado, mediante la sintaxis que actúa a nivel oracional y pretende descubrir los principios que rigen las estructuras gramaticales, como el orden de las palabras. (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2001: 133- 134). No obstante, la separación de ambos criterios es meramente descriptiva, ya que frecuentemente se superponen; tanto la forma de la palabra como su función sintáctica se implican mutuamente en el análisis gramatical (Esbozo de la nueva gramática de la lengua española, 1973)

Ahora bien, si consideramos que “la sintaxis se ocupa de la estructura interna de las oraciones, es decir, de la combinación de las palabras que la integran” (Ángela Di Tullio, 2014: 89), debemos establecer primeramente qué se entenderá por el concepto oración. Como señala Di Tullio (2014) se puede entender el concepto de oración como “una unidad de construcción que requiere que los dos constituyentes inmediatos, el sujeto y el predicado, compartan las propiedades flexionales de número y persona, donde ambos constituyentes están relacionados mediante la concordancia” (p.101).

En este sentido, la definición de oración planteada por Di Tullio contempla una perspectiva sintáctica que permite diferenciar el vínculo entre el sujeto y el predicado en términos funcionales en contraste con la perspectiva semántica con que se define desde la gramática tradicional, donde se señala que “la oración es la unidad más pequeña de sentido

completo en sí misma en que se divide el habla real” (Esbozo de la Nueva Gramática de la lengua española, 1973: 350).

Esta distinción del concepto oración, permite esclarecer un problema similar al plantear una definición del concepto sujeto, ya que tradicionalmente éste se entiende como “aquel que realiza la acción” o del mismo modo, como lo define el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (1973): “el sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo” (p.350). Ambas acepciones consideran al sujeto como una entidad de lo cual se predica algo, no obstante, confunden la perspectiva semántica desde donde se reconoce el papel temático (agente) con la perspectiva gramatical que considera exclusivamente los rasgos formales del sujeto.

Para ilustrar de mejor modo la diferencia existente entre la perspectiva sintáctica y la perspectiva semántica, se presentarán dos oraciones que ilustran el uso del sujeto:

1.- *Las mujeres buscaron a sus hijos en el pueblo*

2.- *A las mujeres les gustan las papas fritas*

En la primera oración, el sujeto corresponde al sintagma nominal *las mujeres*, que concuerda en número y persona con el verbo *buscaron*. Sin embargo, en la segunda oración, si bien el constituyente *a las mujeres* ocupa el lugar tradicional del sujeto en el español, no corresponde al sujeto de la oración, sino que asume el rol temático de agente. De esto se desprende que no existe una correspondencia entre el papel temático y la función sintáctica que desempeña.

2.5.1 Definición gramatical de sujeto

Entendiendo la distinción realizada entre la perspectiva semántica y la perspectiva sintáctica, en la presente investigación se considerará la noción de sujeto como aquel “constituyente de la oración que desempeña una función sintáctica dentro de ella, puede ser expresado a través de: sintagmas nominales, nombres propios, pronombres y también, oraciones subordinadas” (Di Tullio, 2014: 104).

Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) “los exponentes formales de la función de sujeto (marcas o índices gramaticales que la muestran) son

fundamentalmente tres: la concordancia con el verbo, el caso (en ciertos pronombres) y la posición sintáctica que ocupa el grupo nominal” (p. 2528). De este modo, la primera forma en que se manifiesta el sujeto es a través de su concordancia en número y persona con el verbo. Esto se puede ver a través de los siguientes ejemplos:

1.- *Gabriela **come** fideos con crema*

2.- *Nosotras **tomamos** tequila toda la noche*

En la primera oración, *Gabriela* (tercera persona, singular) concuerda con el verbo *come* (tercera persona, singular) o en la segunda oración, el pronombre *Nosotras* (primera persona, plural) concuerda con el verbo *tomamos* (primera persona, plural).

La segunda marca gramatical que indica al sujeto es el caso, que en latín se refería a un rasgo morfológico que indica función sintáctica de una pieza léxica. En español, ese rasgo morfológico solo se ha conservado en la categoría gramatical de pronombre. Según la Nueva gramática de la lengua española (2010) el caso es “una propiedad morfológica de los pronombres personales relativa a su función sintáctica” (p. 2528). El sistema de casos para los pronombres en español se puede ver en el siguiente recuadro:

Tabla 1 Sistema de casos para los pronombres:

NOMINATIVO	PREPOSICIONAL	ACUSATIVO	DATIVO
yo	mí	conmigo	me
tu	tí	contigo	te
el/ella/ello		lo/la/lo	le/se
nosotros/as			nos
vosotros/as			os
ellos/as		los/las	les/se

En la Tabla 1 se puede observar que los pronombres personales en caso recto o nominativo son compatibles con la función de sujeto.

El tercer exponente formal de la función sujeto se evidencia en la posición sintáctica que tiene dentro de la oración, la cual sigue el orden Sujeto- Verbo- Objeto en el español.

Si bien existe una tendencia hacia ese orden, el español a diferencia de otras lenguas como el inglés o el francés permite alternar el orden de sus constituyentes de manera más flexible. De esta forma, el sujeto se puede encontrar tanto en posición preverbal o antepuesto como en el ejemplo:

1.- *Luisa prepara pasteles sabrosos*

O, también se puede presentar de manera pospuesta como en el ejemplo:

2.- *Murió la esperanza*

En el último caso, si bien se podría pensar que *la esperanza* corresponde al objeto directo por la posición que ocupa dentro de la oración, al cambiar el rasgo flexional de persona en el verbo se modifica el constituyente aledaño, lo que indica que corresponde al sujeto de la oración.

La capacidad del español para alternar los constituyentes de la oración se explica por lo que señala Emilio Martínez (1954) respecto a la necesidad del hablante para focalizar o dar énfasis a cierta información; ya sea a la acción, al complemento del verbo o al sujeto. Sumado a ello, se puede agregar que la variación en la posición del sujeto depende también de razones sintácticas, semánticas, pragmáticas e incluso rítmicas. (Di Tullio, 2014:15).

2.5.2 Tipos de sujetos

Como se mencionó anteriormente, el sujeto se manifiesta de diferentes maneras en el español; así podría representarse en una frase nominal, mediante pronombres o, podría elidirse ya que se sobreentiende de la flexión verbal. Esta característica del español no es compartida por otras lenguas, como por ejemplo en el inglés donde el sujeto debe estar siempre explícito, ya sea mediante una frase nominal o un pronombre.

Así, como bien lo señala María Paz Gallo (1993) “el análisis comparativo entre dos o más lenguas ha diferenciado dos modelos- el de las lenguas pro-drop y el de las lenguas no pro-drop- en función de la posibilidad- imposibilidad de omitir el sujeto pronominal de la oración” (p. 74). Por un lado, las lenguas pro-drop como el español o el italiano, se

caracterizan principalmente porque el sujeto puede ser omitido. Un ejemplo de ello se evidencia en la siguiente oración:

1.- *Tomé solo una copa de vino*

En esta oración se elide el sujeto, pero este puede ser recuperado a través de la flexión verbal, que incluye los rasgos de persona y número. Además de esta característica, en las lenguas pro- drop la morfología verbal varía para cada persona gramatical, tanto en el singular como en el plural. Esto se puede ver a través de los siguientes ejemplos: *yo quiero/nosotros queremos/tú quieres/ustedes quieren*.

Por otro lado, las lenguas no pro- drop, como el inglés, se caracterizan fundamentalmente porque el sujeto no puede ser omitido. Ejemplo de ello se puede ver en las siguientes oraciones:

1.- *I hate you*

2.- *It rains*

Tanto en la oración (1) como en la oración (2) el sujeto está explícito de manera obligatoria, en la primera oración el pronombre en primera persona “*I*”, designa un contenido semántico; sin embargo, en la segunda oración el pronombre de tercera persona (pronombre expletivo) “*It*” solo desempeña una función sintáctica.

Dentro de las características de esta lengua, se evidencia que su morfología verbal no varía mayormente. Ejemplo de ello se presenta en las siguientes oraciones, donde se conjuga el mismo verbo en primera, segunda y tercera persona en singular: *I work/You work/He-She Works*.

Ahora bien, considerando lo anterior, es posible identificar de manera general dos tipos de sujeto en el español: sujeto expreso y sujeto tácito. En el siguiente apartado se describirán con detalle ambos tipos.

2.5.3 Sujeto expreso

El sujeto expreso corresponde a aquella función que se manifiesta de manera explícita en la oración, puede ser ejercida por: un sintagma nominal cuyo núcleo es un

sustantivo común (1) o un sustantivo propio (2) como se muestra en los siguientes ejemplos:

1.- *Las galletas estaban crujientes*

2.- *Christian compró un auto rojo*

Con respecto al sujeto expreso, Andrés Bello (1958) señala “el sustantivo es la palabra esencial y primaria del sujeto, el cual puede también componerse de muchas palabras, dominando entre ellas un sustantivo, a que se refieren todas las otras, explicando o particularizando su significado” (p.35).

Además de sustantivos comunes y propios, también pueden ejercer la función de sujeto: un pronombre personal (1), una relativa libre (2) encabezada por los relativos quien, quienes, etc. O por relativas semilibres (3) encabezadas por “artículo + que”. Lo anterior se ilustra en los siguientes ejemplos:

1.- *Ustedes no estudian matemáticas*

2.- *Quien te regala papas fritas te quiere*

3.- *La que tiene pantalones azules no estudió para la prueba*

Cabe señalar que, si bien los pronombres cumplen la función de sujetos expresos, se debe reconocer que “una propiedad fundamental del pronombre es la de carecer de contenido semántico; por tanto, se trata de elementos vacíos que adquieren significado de modo ocasional, dependiendo de las circunstancias del discurso” (Bosque y Demonte, 1999: 1211). De este modo, se entiende que el contexto lingüístico permite otorgarle sentido al pronombre (Calsamiglia y Tusón, 1999); por ejemplo, en el fragmento:

1.- *Luisa prepara tortas toda la semana para sus clientes, pese a que el trabajo es agotador, ella está contenta de poder hacer lo que más le gusta: cocinar con amor para otros.*

Para Bosque y Demonte (1999) los pronombres tienen la capacidad de retomar los rasgos de un individuo presente en el contexto lingüístico. Así, se entiende que el pronombre *ella* solo adquiere sentido cuando se ha mencionado su referente *Luisa*. Esta relación se conoce dentro de la gramática como anáfora.

Si bien la presente investigación pretende hacer una descripción formal respecto al uso de sujeto sintáctico, no se puede desconocer el matiz pragmático que conlleva debido a la naturaleza del objeto de estudio.

Por último, la función de sujeto también puede ser ejercida por una oración subordinada sustantiva con infinitivo (1) o una oración subordinada con un verbo conjugado (2). Esto se puede ver en las siguientes oraciones:

1.- *A él le gustaba **comer y bailar***

2.- *Conviene **que estudies antes de la prueba***

2.5.4 Sujeto Tácito

Tal como se señaló en apartados anteriores, el español posee la capacidad para omitir al sujeto debido a la riqueza de su sistema verbal. Sin embargo, dentro del análisis gramatical existen diferentes concepciones para designar a aquel sujeto no expreso en la oración. Estas diferencias en el análisis se producen por la naturaleza de este tipo de sujeto, el cual se encuentra directamente ligado con factores discursivos.

Como bien lo indica Ignacio Bosque (1989), el término sujeto tácito es un concepto ambiguo que ha tenido múltiples acepciones dentro de la gramática. Entre ellas es posible encontrar lo señalado por Emilio Alarcos (1994) quien lo define como aquel tipo de sujeto que no se presenta de manera explícita en la oración, pero que se recupera a través de la morfología del verbo. Esta definición coincide con lo que se llamaría sujeto desinencial o sujeto gramatical.

Según la definición de la Nueva Gramática de la lengua española (2010) el sujeto flexivo o desinencial “la información de número y persona expresada por la flexión verbal hace innecesaria la presencia de un elemento pronominal nulo” (p.2549), por lo que, si el verbo está acompañado de un sujeto expreso, este último añade información o especifica el contenido léxico del que presenta la desinencia verbal.

No obstante, este punto de vista contiene ciertas limitaciones como lo señala la Nueva Gramática (2010); por ejemplo, en la dificultad que supone identificar cómo se produce la concordancia de género de los atributos en oraciones como *estaba aburrida*; ya

que se tendría que asumir que el verbo contiene la información de género que desencadena la concordancia con el atributo.

Del mismo modo, como lo señala Bosque (1989) considerar el sujeto desinencial o sujeto gramatical implicaría que, en oraciones subordinadas sustantivas, se considerara como sintagma verbal lo que sigue luego de la conjunción *que* en el siguiente ejemplo:

1.- Su mamá dijo que llegaría temprano

Mientras que la noción de un sujeto tácito o nulo (\emptyset), permitiría concebir dicho segmento como una oración, donde el sujeto en \emptyset llegaría temprano corresponde a un constituyente externo al sintagma verbal.

Por el contrario, la noción de un sujeto tácito o nulo (\emptyset) “es una categoría nominal a la que se le asignan los rasgos de la flexión verbal” (Bosque, 1989: 92). Del mismo modo, la Nueva Gramática de la lengua española (2010) señala que el sujeto tácito (nulo, vacío, elidido, no expreso, sobreentendido o catalizado) “tiene propiedades pronominales que desencadenan la concordancia de número y persona con el verbo, así como la de género y número con adjetivos o participios” (p.2547)

Para ilustrar esta noción del sujeto, Bosque (1989) realiza un resumen de las clases de sujetos tácitos a partir de las formas verbales flexivas, las cuales se pueden dividir en argumentales y no argumentales:

Sujetos Argumentales

- a) Sujetos tácitos referenciales: Éstos pueden ser definidos o indefinidos. Los primeros se pueden encontrar en oraciones como las siguientes:

1.- María dice que volverá

2.- Algunos decían que sabían hacerlo

Mientras que los indefinidos se pueden encontrar principalmente en contextos de prensa, como en los titulares de diarios o revistas:

1.- Da a luz en un taxi con la ayuda de la policía

2.- *Mató a un policía motorizado*

- b) Sujetos tácitos no referenciales: Éstos pueden ser indefinidos (1) que se interpretan como variables libres o como en (2) donde se interpretan como variables ligadas. A continuación, se muestra los ejemplos:

1.- *Llamaron a la puerta a las dos de la madrugada*

2.- *La mayoría decía que estaba de acuerdo*

Cabe señalar en este punto, que los sujetos tácitos presentes en estas oraciones, no se pueden reemplazar por pronombres personales como *Ellos llamaron a la puerta...*; ya que no son expresiones equivalentes.

De manera similar, existe un uso impersonal con interpretación de tercera persona plural que puede ser genérica. En este tipo de oraciones no se identifica a alguien en particular, sino más bien, se asume que ‘todo el mundo lo hace’ (Nueva Gramática de la lengua española, 2010). Ejemplos de ello se pueden ver en la siguiente oración:

1.- *En Chile votan por la derecha*

Sujetos no argumentales

Del mismo modo, se pueden encontrar sujetos tácitos no argumentales (según la distinción de Bosque, 1989), lo anterior se encuentra directamente relacionado con el tipo de verbo. Como bien lo señala Alarcos (1994) existe un grupo de verbos llamados unipersonales debido a que sólo se utilizan en tercera persona singular. A continuación, se presentarán ejemplos que ilustran esta discusión:

1.- *Llueve mucho en el sur*

2.- *Es verano*

3.- *Hay una bomba en la universidad*

4.- *Hace mucho calor en esta época*

En los ejemplos anteriores se muestran usos de verbos que carecen de sujeto y asumen lo que se conoce como impersonalidad sintáctica.

Para finalizar, se debe señalar que las definiciones presentadas respecto al sujeto no expreso (sea desinencial o tácito) suponen matices diferentes para el término, pero no estrictamente opuestas. Por un lado, la definición de Alarcos (1994) considera el sujeto tácito dentro del marco oracional al señalar que éste se encuentra contenido en la flexión verbal (o desinencia). Mientras que, por otro lado, la caracterización que hace la Nueva Gramática (2010) pareciera considerar al sujeto tácito como un elemento, que si bien no se presenta de manera expresa en la oración, podría recuperarse a través de su correspondencia con un antecedente de un contexto más amplio. A continuación, se muestra un fragmento que ilustra de mejor manera esta perspectiva:

2.- *Gabriela y Daniel fueron a comprar al supermercado; llevaron papas, tomates, paltas, cebollas y algunas frutas, como mangos y frutillas. Además, aprovecharon las ofertas en la sección “casa y decoración” y, compraron macetas y un pequeño estante.*

En el fragmento presentado en (2), se observa que los verbos subrayados (*llevaron*, *aprovecharon*, *compraron*) no poseen un sujeto expreso, sino más bien éste se encuentra en la flexión verbal (tercera persona, plural). Ahora bien, también se puede considerar que el sujeto de estos verbos corresponde a *Gabriela y Daniel*; no obstante, esto presenta un problema para la delimitación del concepto oración, ya que los verbos subrayados conforman otras oraciones. No obstante, se entiende que el antecedente al que hacen alusión los verbos corresponde al sintagma nominal *Gabriela y Daniel*.

Los ejemplos presentados anteriormente ilustran brevemente la problemática que surge al definir el concepto de sujeto tácito en términos puramente gramaticales, ya que pareciera existir un matiz pragmático- discursivo que complementa la caracterización puramente formal y que, por tanto, se debe considerar en el análisis de la presente investigación.

2.6 Estudios sobre el desarrollo del sujeto en la gramática infantil

Las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la gramática caracterizan de manera general este proceso como un camino amplio y gradual (Gallo, 1993). En él, niños

y niñas adhieren paulatinamente los elementos necesarios que les permiten desenvolverse de manera eficiente en diversas instancias de comunicación.

Al iniciar el proceso de adquisición gramatical, niños y niñas deben prestar atención no tan sólo a las palabras que adhieren a su repertorio léxico, sino también a la forma en que estas palabras se unen para formar oraciones gramaticales (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Específicamente, la adquisición del sujeto gramatical en niños y niñas parece ser un tema ya abordado en investigaciones que comparan los usos a partir del contraste entre lenguas. En ellas, se establecen diferencias en la adquisición del sujeto sintáctico, tanto en lo que respecta a la posición de éste (preverbal o pospuesto) (Bel, 2005), como con la aparición expresa o implícita dentro del enunciado (Moreno, 2011; Gallo, 1993).

En la investigación de Aurora Bel (2005) se estudia la realización del sujeto en posición preverbal o postverbal en la adquisición de dos lenguas, el castellano y el catalán, a través de las producciones verbales espontáneas de seis niños monolingües. Los resultados sugieren que niños y niñas son capaces de extraer regularidades de los datos para representarse distintos tipos de verbos con distintas estructuras. Además, se descubre que para determinar la posición del sujeto, niños y niñas manejan un conjunto de factores pragmáticos que les permiten escoger un uso por sobre otro.

De manera similar, en la investigación de Arlanda Moreno (2011) se investiga la realización de sujetos explícitos e implícitos en la adquisición monolingüe (español) y bilingüe (español- inglés y español- catalán) del español, a través de conversaciones entre las niñas estudiadas y sus padres. Los resultados señalan que, en edades tempranas durante el proceso de adquisición, puede haber solapamiento de estructuras de una lengua a otra. Además, se evidencia que en este proceso existe una relación entre aspectos sintácticos y pragmático- discursivos en la realización de sujetos en lenguas de sujeto nulo (español y catalán), donde niños y niñas parecen reconocer los contextos en donde pueden omitir el sujeto.

Por último, en la investigación realizada por María Paz Gallo (1993) se estudia la adquisición de las estructuras morfológicas del sujeto en niños de habla

hispana y niños franceses, mediante la técnica de recados. Los resultados indican que el uso correcto del sujeto gramatical depende del tipo de verbo; para el español se asocia con el esquema de agentividad del verbo, mientras que para el francés se relaciona con el carácter flexivo o no flexivo de los verbos. Además, se reconoce que el uso correcto de pronombres aumenta progresivamente, permitiendo al niño hacer un uso apropiado de éste en base al contexto.

De manera general, en dichos estudios se observa que el sujeto varía de acuerdo con: la tarea solicitada al niño (producciones espontáneas en Bel 2005; expresiones de referencia en Moreno 2011 y la elicitación de recados en Gallo,1993); el tipo de verbo; la estructura informativa de la oración y las características contextuales que delimitan la selección de un tipo de sujeto.

Si bien estas investigaciones presentan antecedentes importantes dentro de la adquisición del sujeto gramatical, estas solo contemplan el estudio de niños y niñas con un desarrollo típico del lenguaje, los cuales fluctúan entre uno y tres años.

3. Metodología

3.1 Objetivos

Objetivo General: Describir el uso de sujeto sintáctico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje en comparación con sus pares de la misma edad con desarrollo típico.

Objetivos Específicos:

- 1.- Identificar los sujetos sintácticos en las narraciones orales de niños y niñas en DT y TEL
- 2.- Reconocer los tipos de sujetos sintácticos más recurrentes entre ambas poblaciones
- 3.- Comparar el uso de sujetos sintácticos entre niños con desarrollo típico y niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

3.2 Tipo de estudio:

La presente investigación comporta un carácter exploratorio, como señalan Sampieri, Fernández y Baptista (2006); ya que no se presentan estudios descriptivos respecto del uso de sujeto expreso y tácito en niños con TEL, siendo una temática poco estudiada hasta la fecha.

3.3 Participantes

La presente investigación se realiza en el marco del proyecto FONDECYT 1160653, del cual se han considerado los participantes que conforman la muestra. Dicha muestra está constituida por 78 niños(as), los cuales fueron divididos en dos grupos según la presencia de TEL Y DT; ambos grupos están constituidos por 39 infantes: 26 niños y 13 niñas. Cabe mencionar que todos los participantes eran voluntarios y debían ser autorizados por sus padres mediante la firma de un consentimiento informado y validado por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (receptado con fecha 8 de mayo de 2013).

Para determinar la presencia de TEL se consideraron los siguientes criterios¹: todos los participantes asistían a una escuela especial de lenguaje o participaban de un proyecto de integración en colegios de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar; presentaban el diagnóstico del TEL propuesto en el decreto n° 170 (basados en el DMS-IV); mostraban alteraciones del lenguaje evidenciables tras aplicar Test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG-R) en la versión revisada de Pavez (2003) y presentaban desempeño cognitivo y audición normal tras aplicar el Test para evaluar los procesos de simplificación fonológica versión revisada (Pavez, Maggiolo y Coloma, 2009).

Para delimitar el grupo de DT, la población debía cumplir con los siguientes criterios: pertenecer al sistema de educación regular en las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, considerando colegios de financiamiento compartido y estatales. Niños y niñas presentaban un desempeño cognitivo y lingüístico normal y su escolarización seguía los estándares normales, según el criterio de la educadora de párvulo a cargo del nivel y el gabinete psicopedagógico de cada colegio.

3.4 Tareas, instrumento y procedimientos

Para la presente investigación se ha utilizado un subcorpus que contempla los textos narrativos de niños y niñas a los 5 años. Esta información fue recuperada de la obtención y tratamiento del corpus NIR 2014, en donde se contempló una investigación en cinco momentos, considerando un rango etario de 5 a 7 años.

3.4.1 Obtención de datos: Tarea de elicitación e instrumento

La tarea de elicitación fue llevada a cabo mediante una tarea de reconto con apoyo audiovisual. Según Auza, Towle & Murata (2017) la tarea de reconto permite investigar de manera más precisa la narración del niño, ofreciendo pistas al investigador de cómo éstos utilizan sus propios recursos léxicos y morfosintácticos para volver a contar una historia.

¹ La información contenida en gran parte de la metodología fue extraída del artículo “La medición por criterio de la narrativa en niños con Trastorno Específico del Lenguaje” (Crespo, Góngora y Figueroa, 2015).

Para caracterizar el instrumento utilizado en la tarea de recontado, se ha revisado el artículo de Crespo, Góngora y Figueroa (2015) en donde se señala que el cuento titulado “La mariposa Flopi”, fue cuidadosamente elaborado por Crespo, Góngora y Manghi (2013) en base a la gramática de las historias propuestas por Stein y Glenn (1978). Asimismo, las imágenes que conforman el apoyo visual fueron diseñadas de acuerdo con la gramática visual de Kress y vanLeeuwen (2001).

A continuación, se muestra el cuento utilizado para la tarea de recontado:

Cuento “La mariposa Flopi”

Había una vez una mariposa llamada Flopi, a Flopi le **gustaba** salir a bailar por los aires y a pasear con sus amigas. Todos los días **daban** una vuelta por el parque y **se divertían** mucho cantando y riendo. Un día Flopi y sus amigas **fueron** muy contentas a volar por un campo lleno de flores y frutas. El campo **era** de un señor muy enojón llamado Don Bigotes.

Estaban volando sobre las margaritas cuando de repente **sintieron** que alguien las **miraba** desde un árbol, **era** don bigotes aburrido de que las mariposas **jugaran** en su campo. **Voy a cazarlas pensó** don bigotes. **Fue** a su casa y **buscó** una red para atrapar mariposas. Una vez de vuelta en el campo, **comenzó a perseguir** a las mariposas, entonces Flopi y sus amigas **empezaron a volar** rápido y más rápido. Pero Flopi **no pudo escapar** y **fue atrapada** por Don Bigotes. Él se **la llevó** a su casa y **la encerró** en un frasco. Flopi **no podía volar** ni moverse. Sus amigas preocupadas se **pusieron a conversar** ¿Qué **haremos?** **Se preguntaban. Debemos** salvarla ¡Sí! **Esperemos** a que **se duerma** Don Bigotes y **vamos** a rescatarla. Don Bigotes **se fue a dormir** y las mariposas amigas **entraron** por la ventana de la casa. Todas juntas **giraron** la tapa del frasco y **liberaron** a Flopi. Flopi y sus amigas **huyeron** rápidamente de la casa de Don Bigotes y **volaron** para alejarse del campo. Las mariposas **estaban** muy contentas y **prometieron** nunca más volver a ese lugar.

Categorías de análisis:

En el texto fuente es posible identificar diferentes tipos de sujeto, entre ellos se encuentran: Sujeto Expreso Prototípico (14), Sujeto Expreso Pospuesto (4) y Sujeto Tácito Prototípico (18). Estos sujetos emergen de la teoría y han sido abordados dentro del marco metodológico.

Ejemplos para cada categoría:

- (a) Un día Flopi y sus amigas **fuero**n muy contentas a volar por un campo lleno de flores y frutas
- (b) entonces Flopi y sus amigas **empezaron a volar** rápido y más rápido
- (c) Debemos salvarla ¡Sí! Esperemos a que **se duerma** Don Bigotes y vamos a rescatarla
- (d) a Flopi le **gustaba** salir a bailar por los aires y a pasear con sus amigas
- (e) Todos los días **daban** una vuelta por el parque y **se divertían** mucho cantando y riendo
- (f) **Estaban volando** sobre las margaritas cuando de repente **sintieron** que alguien las miraba desde un árbol

Tanto las oraciones (a) como (b) representan la categoría Sujeto Expreso Prototípico; (c) y (d) corresponden a la categoría Sujeto Expreso Pospuesto y, las oraciones (e) y (f) ilustran la categoría Sujeto Tácito Prototípico. No se reconocen en el cuento original, ni las categorías Sujeto Expreso con problemas de concordancia, ni Sujeto Tácito No Recuperable; ya que éstas emergen de las narraciones realizadas por niños y niñas.

A continuación, se presenta el material visual que fue parte de la tarea de recontado del cuento “La mariposa Flopi”:



3.4.2 Tratamiento de los datos

Para analizar las narraciones efectuadas por los niños, en primer lugar, se transcribieron fonéticamente los registros orales; posterior a ello, se reconocieron las formas verbales finitas y se dividieron los textos en cláusulas simples. Seguidamente, se reconocieron y clasificaron distintos tipos de sujetos presentes en los textos de los niños desde una perspectiva sintáctica.

4. Análisis de los datos

4.1.1 Tipos de sujetos sintácticos pesquisados en el análisis de los textos:

Una vez que se llevó a cabo un análisis cuidadoso de los datos, se pudo observar que, en ambos grupos, los niños utilizaban fundamentalmente los dos formatos de sujeto que les permite el español: sujeto tácito y sujeto expreso. Asimismo, fue posible discriminar al interior de cada categoría subtipos de sujetos.

4.1.2 *Sujetos Expreso*

El sujeto expreso es aquel que es mencionado explícitamente en la narración del niño, pueden cumplir esta función sustantivos, grupos nominales, pronombres y grupos pronominales, oraciones subordinadas sustantivas, entre otros. Dentro de esta categoría fue posible aislar tres tipos: Sujeto Expreso Antepuesto (SEA), Sujeto Expreso Pospuesto (SEPO), Sujeto Expreso con Problemas de Concordancia (SEPCO) y Sujeto Expreso no Recuperable (SENR).

- I. *Sujeto Expreso Antepuesto*: corresponde al tipo de sujeto que precede al verbo. Este tipo de sujeto es el más común en español. A continuación, se muestra un ejemplo extraído de la narración de un niño en donde se evidencia su uso:

DT51

Flopi no pudo escapar,
así que **Don Bigotes** la atrapó
y la puso en un frasco. **Flopi** no podía volar.

- II. *Sujeto Expreso Pospuesto*: se reconoce este tipo de sujeto sintáctico como aquel que se sitúa en una posición posterior al verbo. A continuación, se presenta un ejemplo en donde se evidencia su uso:

DT69

Y Don Bigotes estaba muy enojado
porque estaban **las mariposas** en su campo
y fue a buscar una red para atrapar mariposas.

- III. *Sujeto Expreso con Problemas de Concordancia*: se reconoce este tipo de sujeto sintáctico como aquel que presenta problemas de concordancia (de número o persona) con el verbo. A continuación, se presenta un ejemplo para evidenciar su uso:

TEL 12

Hay una mariposa

está feliz

Ello está feliz

IV- *Sujeto Expreso no Recuperable*: se reconoce este tipo de sujeto sintáctico como aquel que, si bien se encuentra explícitamente en la narración, no se puede recuperar del contexto próximo. Específicamente, se consideran aquí aquellos pronombres que han perdido su antecedente o que sólo son deducibles a partir del contexto. A continuación, se muestra un ejemplo de ello:

TEL 13

Estaban volando las mariposas
y **esta** estaba enredada en el frasco
pero ellas abrieron el frasco
y dijo
qué vamos a hacer encerradas
y **ella** estaba encerrada en el frasco
y a la atrapó a la mariposa

4.1.3 Sujeto Tácito:

Se reconoce este tipo de sujeto sintáctico como aquel que está contenido en las propiedades flexionales del verbo. Puede ser reconocido porque ha sido explicitado en la narración.

- II. *Sujeto Tácito Prototípico*: es aquel que está presente en la desinencia del verbo y puede reconocerse porque ha sido mencionado previamente en la narración. A continuación, se presenta un ejemplo para evidenciar su uso:

DT 57

El señor fue a buscar una red
atrapó a la mariposa
la **echó** en un frasco

- III. *Sujeto tácito no recuperable*: se reconoce este tipo de sujeto sintáctico como aquel que está presente en la desinencia del verbo, pero no se reconoce su antecedente; ya sea porque éste no se ha mencionado previamente o porque su referente se ha alejado en más de tres oraciones. El siguiente ejemplo ilustra su uso:

TEL41

Una mariposa está volando por la nube,
están volando
y aquí **está atrapando** una
y no podía,
no podía volar.

Los verbos destacados tienen como sujeto a las mariposas amigas de Flopi. Sin embargo, el referente no ha sido mencionado anteriormente, ni instalado en el discurso. Esta clasificación del sujeto está más basada en criterios pragmáticos y discursivos que en criterios propiamente sintácticos, ya que se da en la relación entre las anáforas y sus antecedentes. Sin embargo, hay dos factores por el cual hemos decidido considerarlos; uno de ellos tiene que ver con los problemas de interpretación por parte de quien escuche el cuento, que crea el uso de estos elementos y que puede revelar de alguna manera la influencia del contexto (en la cual hay un apoyo gráfico o el desconocimiento del punto de vista del interlocutor). El otro factor tiene que ver con la gran abundancia con que aparecen estas formas en los relatos de niños y niñas.

4.2 Descripción de los datos

En este apartado, se dará cuenta de los resultados descriptivos referidos la cantidad y proporción de los diferentes tipos de sujetos sintácticos (explicados en la metodología) utilizados por los niños con TEL y DT al construir sus cuentos.

4.2.1 Sujetos expreso y tácito: datos descriptivos

A continuación, se presentan los totales de sujetos tácitos y expresos utilizados por los niños, considerando el porcentaje que ellos representan en el total. En la Tabla 1 se detallan los valores por grupo en el sujeto expreso (SE) y el sujeto tácito (ST) y el total de cláusulas (TC):

Tabla 1

	Texto Fuente		DT		TEL	%
S Expreso	18	50 %	171	36,3%	163	36%
S Tácito	18	50%	300	63,7%	289	64%

En la Tabla 1 se presentan las siguientes tendencias: el sujeto expreso utilizado de manera similar por ambos grupos: DT (36,3%) y TEL (36%); mientras que el sujeto tácito es más utilizado por el grupo TEL (64%) que por el grupo DT (63,7%). Las diferencias en el uso tanto de sujeto expreso como de sujeto tácito para ambos grupos no difieren mayormente.

Ahora bien, en relación con el texto fuente, tanto DT como TEL presentan una tendencia hacia el uso de sujeto tácito por sobre el sujeto expreso.

4.2.2 Sujeto Expreso

A continuación, se muestran los porcentajes en el uso de los diferentes grupos de sujetos -explicados y ejemplificados en la metodología-: Sujeto Expreso Antepuesto (SEA), Sujeto Expreso Pospuesto (SEP), Sujeto Expreso con Problemas de Concordancia (SEPCO) y Sujeto Expreso no Recuperable (SENR), respecto al total de sujetos expresos. En la tabla 2 se detallan los valores por grupo:

Tabla 2

Sujetos expresos	Texto Fuente	%	DT	%	TEL	%
SEA	14	77,8	117	68,4	99	61
SEP	4	22,2	30	17,5	35	21,4
SEPCO	0	0	7	4,1	13	7,8
SENR	0		17	10	16	9,8
Totales	18		171		163	

En la Tabla 2 se observa que el uso de Sujeto Expreso Antepuesto (SEA) es mayor en el grupo DT (68,4%) que en el grupo TEL (61%); sin embargo, en la variable sujeto expreso pospuesto el uso es mayor en el grupo TEL (21,4%) que en el grupo DT (17,5%). En la variable sujeto expreso con problemas de concordancia, el grupo TEL (7,8%) presenta mayor uso que el grupo DT (4,1%). Por último, en la variable sujeto expreso no recuperable, ambos grupos presentan porcentajes similares DT (10%) y TEL (9,8%).

Ahora bien, en relación al texto fuente, tanto DT como TEL presentan una tendencia hacia el uso del sujeto expreso antepuesto por sobre los otros tipos.

4.2.3. Sujeto Tácito

A continuación, se muestran los porcentajes en el uso de Sujeto Tácito Prototípico (STP) y Sujeto Tácito no Recuperable (STNR) respecto al total de sujetos. En la tabla n°3 se detallan los valores por grupo:

Tabla 3

Sujetos tácitos	Texto Fuente	%	DT	%	TEL	%
STP	18	100	175	58,3	125	43,3
STNR	0	0	125	41,7	164	56,7
totales	18		300		289	

En la Tabla 3 se observa que el uso de Sujeto Tácito Prototípico es mayor por el grupo DT (58,3%) en comparación con el grupo TEL (43,3%). Sin embargo, para la variable Sujeto Tácito no Recuperable el grupo TEL (56,7%) supera considerablemente al grupo DT (41,7%). En relación al texto fuente, el grupo DT se muestra más cercano que el grupo TEL.

4.3 Análisis exploratorio de datos

En el siguiente apartado, se realizarán las pruebas estadísticas para medir la significatividad de las variables pesquisadas.

4.3.1 Validación de supuestos para prueba *t* de poblaciones independientes

diagnostico		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SEA	DT	,175	39	,004	,913	39	,005
	TEL	,187	39	,001	,923	39	,011
SEP	DT	,316	39	,000	,772	39	,000
	TEL	,283	39	,000	,760	39	,000
SEPCO	DT	,498	39	,000	,467	39	,000
	TEL	,444	39	,000	,505	39	,000
SENR	DT	,420	39	,000	,629	39	,000
	TEL	,455	39	,000	,548	39	,000
STP	DT	,123	39	,143	,948	39	,069
	TEL	,145	39	,039	,908	39	,004
STNR	DT	,212	39	,000	,864	39	,000
	TEL	,167	39	,007	,905	39	,003

a. Lilliefors Significance Correction

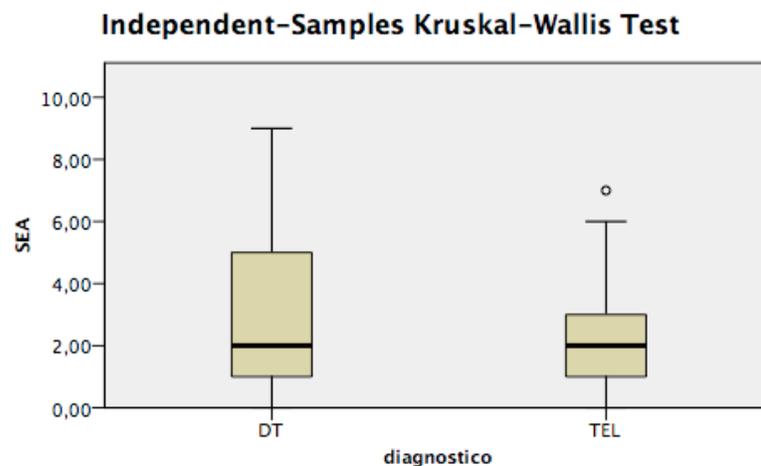
Dado que se tienen 39 observaciones, se debe consultar la prueba de Shapiro-Wilk para estudiar la Normalidad de los datos. En la hipótesis nula, el test plantea que los datos provienen desde una población Normal.

Como se puede apreciar, al nivel de significancia del 5% (0,05), se observa que sólo en la variable STP, para el grupo DT, no se puede rechazar la hipótesis nula de Normalidad. En todo el resto el p-valor (Sig.) obtenido es inferior al 5%, rechazándose ésta. En

conclusión, el test t para comparar medias no es una herramienta que se pueda aplicar para analizar si existen diferencias significativas entre los grupos.

4.3.2. Diferencias entre grupos

A continuación, se aplicará la prueba de Kruskal-Wallis, la que constituye una alternativa cuando los supuestos del Test t de medias no se cumple. En este test, la comparación se efectúa en base a las medianas, de modo que, en la hipótesis nula, Kruskal-Wallis plantea que las medianas entre grupos (independientes) son iguales y, por consiguiente, en las hipótesis alternativas que éstas difieren. En lo sucesivo se muestran los resultados del Test para cada variable en estudio:

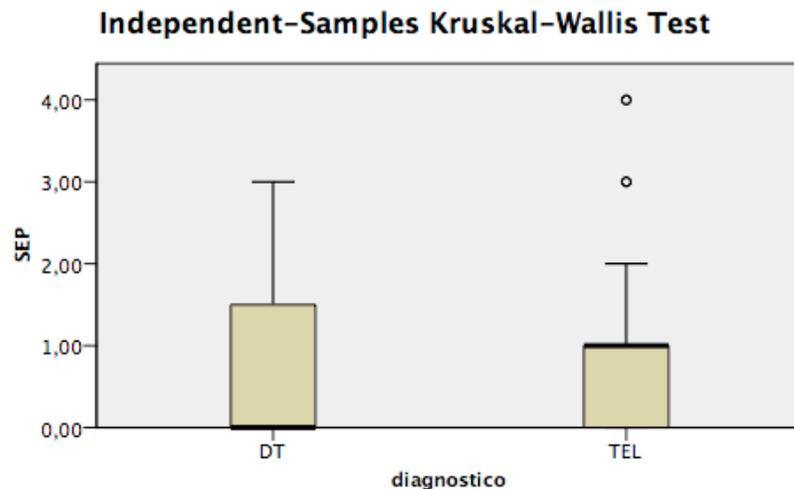


Total N	78
Test Statistic	,311
Degrees of Freedom	1
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,577

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

La variable SEA arroja un p-valor de 0,577, de modo que al nivel de significancia del 5%, no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas. Por ende, la

evidencia estadística sugiere que los grupos (TEL y DT) no difieren en esta variable. Para ambas variables la mediana es idéntica e igual a 2.

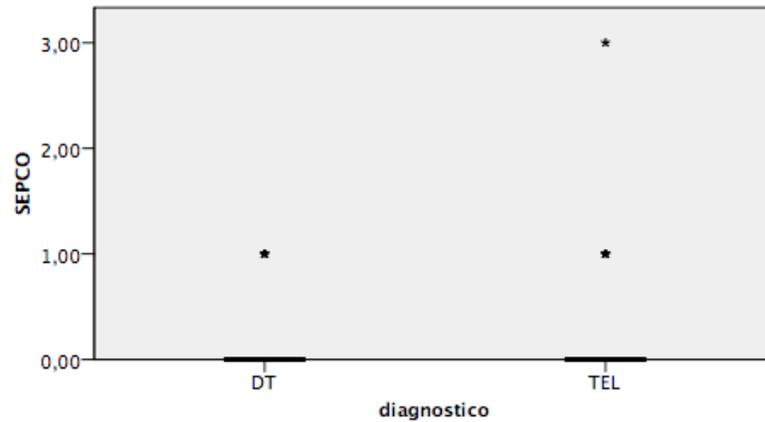


Total N	78
Test Statistic	,123
Degrees of Freedom	1
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,726

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

En la variable SEP las medianas para ambos grupos, DT y TEL respectivamente, toman valores 0 y 1. No obstante, el test de Kruskal-Wallis, al analizar el comportamiento de la muestra, entrega un p-valor de 0,726, señalando que no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas. Luego, en esta variable, la muestra no proporciona evidencia para indicar diferencias significativas entre los grupos.

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test

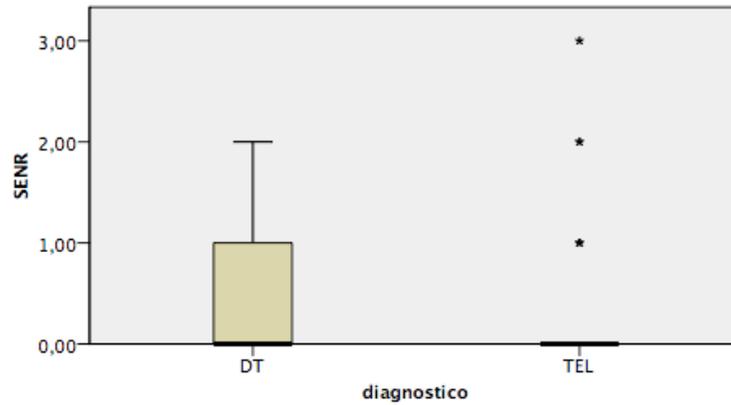


Total N	78
Test Statistic	,429
Degrees of Freedom	1
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,512

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Los boxplots para la variable SEPCO muestran comportamientos muy similares para los valores en los grupos DT y TEL. Es más, ambos poseen una mediana igual a 0. No es raro entonces el resultado de la prueba de Kruskal-Wallis: el p-valor de 0,512 indica que no debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medianas, por ende, los grupos en estudio no difieren en SEPCO según el comportamiento de la muestra.

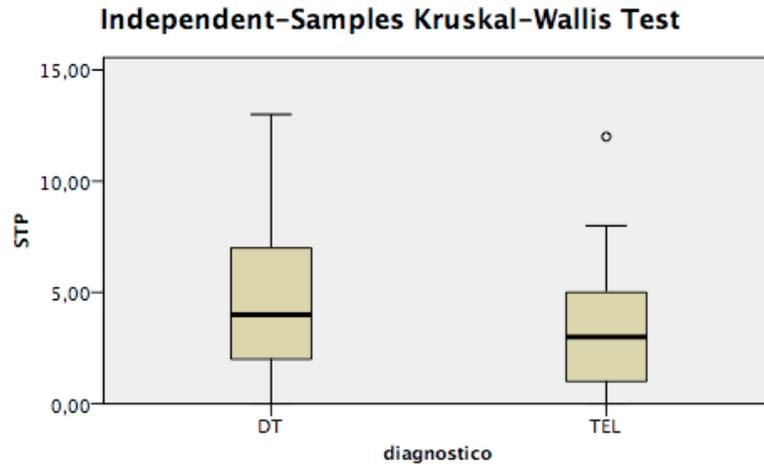
Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	78
Test Statistic	,349
Degrees of Freedom	1
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,555

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

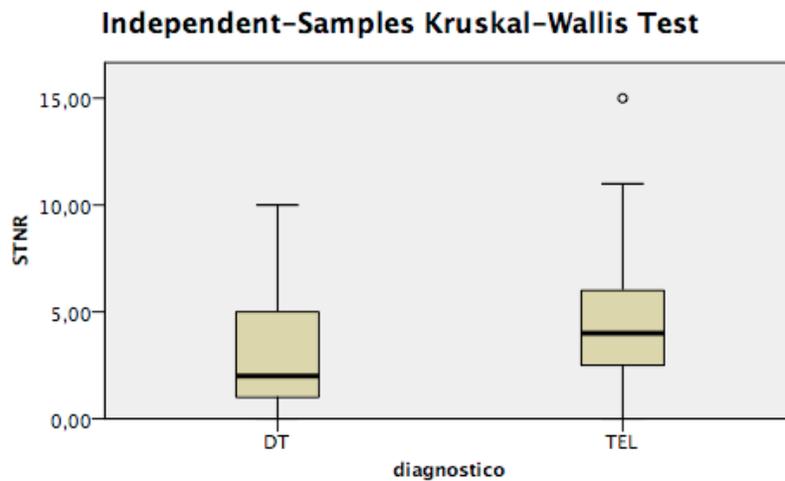
En la variable SENR, ambos grupos exhiben una mediana igual a 0. Si bien el comportamiento de los datos, evidenciado en los boxplots adjuntos, muestra que el comportamiento de los valores en los grupos DT y TEL es diferente, la prueba de Kruskal-Wallis arroja un p-valor de 0,555, sugiriendo que no existe evidencia estadística para establecer que existen diferencias significativas entre los grupos.



Total N	78
Test Statistic	3,324
Degrees of Freedom	1
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,068

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

La variable STP posee una mediana de 4 y 3 para los grupos DT y TEL respectivamente. Al nivel del 5% de significancia, la prueba de Kruskal-Wallis sugiere no rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas, dado que el p-valor de la prueba es de 0,068. No obstante, junto con notar lo cercano del p-valor al nivel 0,05 establecido para la investigación, se puede observar que, si se hubiera trabajado al nivel de significancia del 10%, como se sugiere en algunos estudios con muestras pequeñas, en este caso se habría rechazado la hipótesis nula de la prueba, concluyendo que los grupos sí difieren de acuerdo a la evidencia de la muestra.



Total N	78
Test Statistic	3,033
Degrees of Freedom	1
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,082

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

En este caso, la variable STNR posee medianas de 3 y 4 para los grupos DT y TEL respectivamente, pero la prueba de Kruskal-Wallis, al nivel de significancia del 5% escogido para este estudio, sugiere que no debe rechazarse la hipótesis nula de la igualdad de medianas. En conclusión, los grupos no difieren de manera significativa de acuerdo con la evidencia estadística contenida en la muestra. No obstante, aplica el mismo comentario de la variable anterior sobre el nivel de significancia y la variación de la conclusión.

En conclusión, los resultados obtenidos se pueden evidenciar en una tabla resumen del siguiente modo:

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of SEA is the same across categories of diagnostico.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,577	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of SEP is the same across categories of diagnostico.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,726	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of SEPCO is the same across categories of diagnostico.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,512	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of SENR is the same across categories of diagnostico.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,555	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of STP is the same across categories of diagnostico.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,068	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of STNR is the same across categories of diagnostico.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,082	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

La conclusión de que no puede rechazarse la hipótesis nula de la prueba de Kruskal-Wallis aparece sumamente robusta para las variables SEA, SEP, SEPCO y SENR, mientras que para STP y STNR, si se trabaja al 5% no se rechaza la igualdad de medianas (es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos), pero a un nivel del 10% de significancia sucede lo contrario. El reporte del p-valor de la prueba resulta esencial cuando el tamaño de la muestra es pequeño y cuando los p-valores obtenidos bordean los niveles de significancia clásicos en los estudios clínicos, políticos, logística y producción, etc.

V. Discusión de los datos y conclusiones

A la luz del objetivo general de este trabajo, que corresponde a describir el uso de sujetos sintácticos en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje en comparación con sus pares de desarrollo típico, se debe destacar un elemento relacionado con los criterios considerados en este análisis. Si bien la investigación buscaba hacer una descripción desde una perspectiva sintáctica-formal respecto del uso del sujeto, se consideraron aspectos pragmáticos dentro de la investigación. Ello está directamente relacionado con la tarea de recontado e ignorarlo no habría permitido dar cuenta cabal del fenómeno.

Los resultados obtenidos en el estudio de la muestra señalan que, a los cinco años, ambos grupos tienden a utilizar de manera similar tanto los sujetos explícitos (36%) como los sujetos tácitos (64%); siendo estos últimos los más utilizados por ambas poblaciones. Esto, puede responder a las características propias de las lenguas no drop -como el español-, que permiten la omisión del sujeto (Gallo, 1993).

Ahora bien, si se consideran los distintos tipos de sujeto, el expreso antepuesto (SEA), el grupo DT (68,4%) presenta un mayor uso en comparación con el grupo TEL (61%), acercándose al texto fuente. Sin embargo, en el uso del sujeto pospuesto (SEP). DT (17,5%) presenta un uso descendido en comparación con el grupo TEL (21%); quienes se acercan al texto fuente. Estos resultados permitirían señalar una tendencia en el grupo DT por acatar de manera más clara el orden S-V-O más habitual (no obligatorio) en el español (Gallo, 1993). Investigaciones similares llevadas a cabo solo con niños DT señalan que la posición postverbal del sujeto se relaciona con la estructura informativa de los enunciados y el tipo de verbo (Bel, 2005). Sería interesante observar esta variable en próximas investigaciones para observar si el niño con DT es más sensible a ellas que el niño TEL.

Otro aspecto interesante pesquisado en este trabajo está relacionado a los casos en que el sujeto presentaba problemas de concordancia respecto del verbo (SEPCO), el grupo DT (4,1%) presenta menor uso que el grupo TEL (7,8%). En otras palabras, el niño con TEL produce casi el doble de errores de concordancia que el niño con DT y esto se asocia, según Acosta (2003) al déficit morfológico general que presentan niños y niñas con este Trastorno.

En cuanto a la producción de sujetos expresos no recuperables o SENR, ambos grupos presentan un uso similar, DT (10%) y TEL (9,8%). Dentro de las narraciones orales de niños y niñas de ambos grupos, se presentan sujetos pronominales (en tercera persona singular y plural), que pierden su referente en la historia. Este fenómeno, se encuentra más relacionado con lo pragmático y con el uso apropiado de los mecanismos de cohesión textual (Calsamiglia y Tusón, 1999), ya que pareciera tener relación con las complejas habilidades que demanda mantener el referente de manera correcta en la narración (Karmiloff & Karmiloff, 2001), desafío que pareciera tener la misma dificultad para ambos grupos.

En cuanto al uso del sujeto tácito prototípico STP, el grupo DT (58,3%) presenta un uso considerablemente mayor que el grupo TEL (43,3%); mientras que en los casos en que este sujeto no es recuperable a partir del contexto, el grupo DT (41,7%) se encuentra por debajo del grupo TEL (56,7%). Si bien estas diferencias no han sido significativas a un nivel de significancia 0.05, sí podrían tener significatividad a un nivel de 0.10. En este sentido, podría sostenerse que el niño DT usa más el sujeto tácito que su par con TEL y, a su vez, pareciera hilarlo mejor con el discurso que presenta a su interlocutor.

Estas diferencias se asocian a variables pragmático- discursivas, donde tal como lo señalan investigaciones previas, niños y niñas son sensibles ante el contexto de enunciación (Bel, 2005). La mayor utilización del STNR por parte del grupo TEL, podría indicar que niños y niñas dependen más del contexto para narrar, que en este caso se traduce en la utilización del soporte visual.

5.1 Limitaciones

Para concluir, si bien este estudio contribuyó en cierta medida a describir el perfil morfosintáctico de niños y niñas con TEL, se deben tener presentes ciertas limitaciones que pueden ser consideradas en estudios posteriores. La primera de ellas se relaciona con las características de la muestra, ya que, por un lado, en este estudio se considera un momento dentro del proceso de adquisición del sujeto gramatical (cinco años) y, por otro lado, la muestra considera solo 78 narraciones orales. Dentro de futuras investigaciones podría considerarse ampliar tanto el rango etario -para constatar por ejemplo cómo evoluciona la adquisición del sujeto gramatical en niños y niñas con TEL- como el tamaño muestral, ya que podrían establecerse diferencias significativas en términos estadísticos; especialmente, para las variables sujeto tácito prototípico y sujeto tácito no recuperable.

Asimismo, considerando que la población de niños y niñas que padecen el Trastorno poseen déficit en diversas áreas del lenguaje, tales como fonología, semántica, sintaxis, gramática y pragmática (Leonard, 2014); sería interesante complementar el análisis descriptivo con un enfoque pragmático- discursivo más acabado, ya que tal como lo señalan las investigaciones (Bel, 2005; Moreno, 2011) niños y niñas son sensibles a factores contextuales en el uso de sujetos sintácticos, por lo que no se puede ignorar la relevancia que tiene para el estudio del TEL la influencia del contexto. Por último y complementando lo anterior, considerando la influencia que tiene el contexto dentro de la población de niños con TEL, sería importante indagar sobre el grado de influencia que tiene el soporte material dentro de la tarea de recuento.

Referencias

- Acosta et. al, V. (2003) Trastorno Específico del Lenguaje. En M. Puyuelo y J. A Rondal. (1era edición) Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje (253-273) Barcelona: Editorial MASSON.
- Acosta, V., González, N. & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa
- Auza, A., & Morgan, G. (2013). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje [The use of the article by Spanish-speaking children with specific language impairment]. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, 3–20.
- Auza Benavides, A., Kapantzoglou, M., & Murata, C. (2018). Two Grammatical Tasks for Screening Language Abilities in Spanish-Speaking Children. *American journal of speech-language pathology*, 27(2), 690-705.
- Auza, A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 71, 52-60.
- Alarcos, E. (1994) Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.
- Bello, A. – Cuervo, R. (1958) Gramática de la lengua castellana. Editorial sopena. Argentina s.a
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195-225. <https://doi.org/10.1017.S0142716405050149>
- Bermeosolo, (2016) Psicología del lenguaje. Una aproximación psicopedagógica. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Bel, Aurora (2005). “Aspectos de la adquisición del orden de palabras: la posición del sujeto en castellano y catalán.” *RAEL* 4, 36-48.

- Bishop, D. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children. *Current directions in psychological science*, 15(5), 217-221.
- Bosque, I. (1989). Clases de sujetos tácitos. In *Philologica: homenaje a Antonio Llorente* (pp. 91-112). Servicio de Publicaciones.
- Bosque, I. & Demonte, V. (Dir.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 47, 3-20.
- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122. DOI: 10.1016/j. rlf.2014.12.003
- Di Tullio, A. (2014) *Manual de Gramática del español*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Gallo, M. P. (1993). *Adquisición de las estructuras morfológicas de sujeto* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Gutierrez-Clellen, V., & Simón-Cerejido, G. (2007). The discriminant accuracy of a grammatical measure with Latino English-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50
- Karmiloff, K.; Karmiloff-Smith, A. (2001): *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Cambridge (MA), Harvard University Press [citado por la versión en castellano de Pablo Manzano, *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid, Ediciones Morata, 2005]
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press. Volume (8), número 1, p 1-5.

López Ornat, S. (1990). La formación de la oración simple: las omisiones de categorías sintácticas (*SN/O*) en la adquisición del español. *Estudios de Psicología*, 41

Martínez, E. (1954): *Diccionario Gramatical*. Editorial: Ramón Sopena; Barcelona; España.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.

Moreno, A. (2011). Sujetos explícitos e implícitos en la adquisición bilingüe y monolingüe del español. *Lengua y Habla*, 15, 73-85.

Morgan, G., Restrepo, M. A. and Auza, A., 2009, Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with specific language impairment. In J. Grinstead (ed.), *Hispanic Child Language: Typical and Impaired Development* (Philadelphia, PA: John Benjamins), pp. 283–302.

RAE (1973) Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

RAE (2010) Real Academia Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa

Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. 4 ed. Ciudad de México, McGraw-Hill. Disponible en:

https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf