



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO**

**“RIQUEZA LÉXICA: DIVERSIDAD Y DENSIDAD
LÉXICA EN LAS NARRACIONES ORALES DE LOS
NIÑOS Y NIÑAS CON DESARROLLO TÍPICO Y
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE”**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Lingüística Aplicada en el marco del
proyecto FONDECYT N°1160653

Alumna: Alejandra Leiva Pizarro

Profesora guía: Nina Crespo Allende

Viña del Mar, enero de 2019

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. El desarrollo del conocimiento léxico	6
2.2. Trastorno específico del lenguaje	10
2.3 Medición del conocimiento léxico	16
3. METODOLOGÍA.....	19
3.1. Tipo de estudio	19
3.3 Hipótesis	19
3.4. Participantes	20
3.5. Procedimientos e Instrumento	21
3.6. Categorías de análisis	22
3.7. Índices	23
4. ANALISIS DESCRIPTIVO, ESTADÍSTICO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	24
4. 1. Promedios generales de palabras	24
4.2 distribución de categorías gramaticales utilizadas	27
4.3 índices de riqueza léxica: Diversidad léxica con respecto de las palabras totales	28
4.4 Índice de riqueza léxica: Diversidad léxica con respecto a las palabras nocionales	29
4.5 Índice de riqueza léxica: densidad léxica	29
5. CONCLUSIONES	31
6. BIBLIOGRAFÍA.....	34
ANEXO 1: Ejemplo de análisis de narración de niño con DT.	36
ANEXO 2: Ejemplo de análisis de narración de niño con TEL.	37
ANEXO 3: Análisis estadístico descriptivo DT.	38
ANEXO 4: Índices de diversidad y densidad léxica DT.	39
ANEXO 5: Análisis estadístico descriptivo TEL	40
ANEXO 6: Índices de diversidad y densidad léxica TEL	41

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje se desarrolla a partir de múltiples factores, y pueden darse una serie de dificultades, uno de ellos es el trastorno específico del lenguaje, que se asocia a una “anormal adquisición de la comprensión o expresión del lenguaje, en ausencia de deficiencia intelectual, problemas sensoriales, neurológicos, emocionales, conductuales severos” (ASHA, 2001) además puede implicar uno, algunos o todos los niveles del lenguaje –fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática–, se afirma que no es una condición homogénea (ASHA, 2001) La prevalencia que existe en Chile corresponde al 4% de niños entre 3 y 7 años (Crespo y Figueroa, 2016)

Coloma (2012) menciona que los infantes con síndrome TEL evidencian un conocimiento reducido en el dominio del vocabulario el cual incide directamente en el desarrollo de la comprensión lectora y la incorporación de los sujetos en el sistema escolar. Además Muñoz (2001) menciona que el nivel de vocabulario depende de tres factores: el nivel educativo, la experiencia con nuevas palabras y la inteligencia general. A su vez añade que hay una relación proporcional entre el componente fonológico y la memoria de trabajo ya que se ha observado que los niños con TEL mantienen una dificultad para retener el material fonético este tipo de memoria. Así también, Miller (1991) menciona que los niños con TEL no producen una menor cantidad de palabras sino que demoran más tiempo en realizar el reconocimiento léxico, debido a la limitación en la capacidad de comprensión que se genera al procesar la información sensorial y el posterior almacenamiento en la memoria de trabajo. Si se compara con el desempeño de niños con desarrollo lingüístico típico, no se puede aseverar que producen menos o que poseen un vocabulario descendido, sino más bien, que poseen diferencias significativas al momento de realizar tareas de integración temporal.

A pesar de la existencia de toda esta información previa con respecto a los niños con TEL y la adquisición del léxico, sería enriquecedor realizar un estudio que nos permita observar el fenómeno desde una perspectiva lexicográfica (López Morales, 2010) para entender a profundidad en qué consiste la dificultad o el conocimiento reducido en el vocabulario que presentan los infantes y así analizar el léxico desde el desempeño oral de los mismos. Creemos que esta nueva perspectiva puede ser productiva ya que incorporaría información no registrada por la clínica y nos daría nuevas luces del fenómeno; por ende, se busca contribuir a resolver el tratamiento objetivo del desarrollo del léxico a partir de la léxico estadística, según López Morales (2010) lo realizado en esta área en español es escaso, se percibe un tratamiento aislado de diversos índices que no contribuyen completamente a comprender la diversidad y la densidad léxica, por ende, existen estudios que tratan de manera parcial la riqueza léxica. Así, al no presentarse en Chile una investigación que reúna la comparación de poblaciones en cuanto a la léxico estadística de niños y niñas con DT y TEL, esta investigación la utiliza para observar diferencias significativas entre los grupos a investigar a través de mediciones de estadística inferencial. Mientras más información se obtenga del retraso léxico de los niños con TEL mayores serán las herramientas metodológicas que se puedan construir para apoyarlos.

Dando respuesta a esta inquietud el presente estudio busca establecer las diferencias a nivel de productividad léxica de las narraciones realizadas por niños y niñas de 5 años con DT (desarrollo típico) y TEL (trastorno específico del lenguaje) a través de una tarea de recuento. Para lo anterior, se utilizarán los índices propuestos por López Morales (2010) que son utilizados para medir diversidad y densidad léxica. Asimismo, se contarán el número de palabras que utilizan los niños en las narraciones orales atendiendo su contenido semántico y su novedad. El propósito de la investigación es realizar un acercamiento más detallado y cuantificado de los datos, en relación con las diferencias significativas que presentan TEL con el grupo DT, para aportar al perfil léxico que ya se tiene de los niños y niñas con TEL.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El desarrollo del conocimiento léxico

El conocimiento léxico se adquiere por un proceso progresivo que requiere de una serie de factores para poder llevarse a cabo, en primer lugar es contextual, esto quiere decir que necesita un medio desde el cual poder extraer la información que pueda ser utilizada en otros contextos y situaciones. En segundo lugar, las relaciones interpersonales otorgan al individuo un enriquecimiento del léxico (Owens, 2003) y en tercer lugar la lectura otorga mayor bagaje léxico debido a que es una instancia cargada de procesos cognitivos que interfieren directamente en la memoria de trabajo, que se utiliza para almacenar y recuperar léxico (Muñoz, 2001).

De esta forma se está en constante desarrollo del léxico, pero se observa un principal desarrollo en edades tempranas, Owens (2003) menciona que existe una relación que indica desarrollo cognitivo a través de los objetos que manipula el niño o niña, es decir, “los que utilizan palabras aisladas tienden más a jugar de manera convencional con objetos «animados» como las muñecas, mientras que los niños que no producen palabras tienden a jugar con bloques” (214) y esto a su vez se relaciona con los constantes cambios que interfieren en las situaciones comunicativas y el medio en el que se insertan los niños y niñas. Siguiendo la idea de Owens (2003) el papel que juega el léxico es relevante para el desarrollo de habilidades de la escritura y dominio de los géneros, por ende, debe haber una estimulación temprana para poder concebir herramientas que faciliten el desarrollo del léxico de manera óptima. Según Miller (1991) existe una fuerte relación entre el conocimiento de palabras, la comprensión lectora y la inteligencia verbal. Y Muñoz (2001) añade que en edades tempranas no existe un paralelo entre la comprensión y la producción que tienen los infantes, a la edad de dos años pueden comprender más palabras de las que producen y la autora lo relaciona con la interacción simbólica que la madre tiene con sus hijos al nombrar los objetos a medida que el niño o niña los señala o balbucea, esto proporciona una relación importante entre la palabra y su referente constituyendo el inicio de la adquisición léxica, Owens (2003) añade que los infantes “producen palabras que

suelen escuchar muy frecuentemente y que siempre se ubican en el mismo lugar de la frase, aunque no comprendan demasiado su significado” (216).

Por ende, lo que proponen los autores está directamente relacionado, por un lado, Miller (1991) hace una triangulación de la adquisición y por otro lado, Muñoz (2001) añade una especial importancia al estímulo que se desarrolla cuando se está gestando la adquisición del lenguaje. Es decir, la interacción contextual es fundamental para crear un desarrollo del léxico, tanto en la niñez como en la adultez. En el caso de los preescolares Owens (2003) señala que el estímulo directo es el referido a los padres o cuidadores de ellos y de esto depende la rapidez en adquirir mayor léxico. Ya que las estrategias que utilizan los infantes para el desarrollo del léxico están ligadas a la calidad de estímulo, además de operar a partir de dos estructuras de conocimiento que podría dirigir la adquisición de palabras (Sell, 1992) que es el conocimiento taxonómico y el conocimiento basado en acontecimientos. El primero hace referencia a la categorización de palabras organizadas jerárquicamente, mientras que el segundo consiste en la representación mental de secuencia de hechos habituales “los niños deben ser capaces de realizar la operación en el plano cognitivo antes de que sean capaces de hacerlo en el ámbito lingüístico” (195).

En el caso del conocimiento basado en acontecimientos este posee una naturaleza causal o temporal y es utilizada como un guión por el niño o la niña para construir secuencias predecibles de interacción. A medida que transcurre el tiempo estos guiones se transforman en categorías estables o patrones que permiten recordar o representar a través de la palabra el evento o suceso, además que “influye sobre la adquisición del vocabulario, y podría ser la base del conocimiento taxonómico” (215). Asimismo, este conocimiento opera a través de estrategias que son primordialmente receptivas y expresivas. Las primeras están ligadas al reconocimiento de palabras desde una edad temprana, el infante a medida que va creando una interacción con el medio, va oyendo una cantidad de palabras diversas que va reconociendo como un sonido ininteligible para luego otorgar la relación con el referente. Es decir, la conexión que se genera en primera instancia es débil, otorgando a la palabra

identificada un sentido múltiple. El autor señala un ejemplo ilustrador “la palabra vaso puede emplearse para referirse al vaso donde suele beber el niño pero también a cualquier otro que parezca similar.” (220) esta estrategia entonces opera a partir de la recepción de las palabras y de su madurez por medio del estímulo. La segunda estrategia está relacionada con la retroalimentación que genera el adulto a medida que este se refiere a un objeto “Los niños pequeños utilizan cuatro estrategias metalingüísticas para acceder al conocimiento lingüístico: emisiones evocativas, comprobación de hipótesis, emisiones interrogativas e imitación selectiva” (221). Cada una de ellas se relaciona con la retroalimentación del adulto y se presenta como “el resultado de este proceso es que los niños pueden mantener o modificar sus hipótesis sobre el nombre apropiado que deben utilizar”(222) así, el tercer y cuarto mecanismo mencionado es una manera más explícita de adquirir el conocimiento lingüístico, cuando el niño o niña no está seguro del nombre de la entidad, pregunta a sus padres o cuidadores de manera directa.

Lo anteriormente expuesto sobre las estructuras de conocimiento y las estrategias que emplea el o la infante al momento de adquirir léxico es clave para entender el desarrollo de este. Es decir, es necesario entender cuál es el funcionamiento que este presenta para comprender de qué manera estudiarlo e investigarlo. En síntesis de lo anterior, se puede dar cuenta que el proceso que se realiza para nutrir el vocabulario es multidimensional y en ocasiones consciente o. Por esta razón, lo expuesto por Muñoz (2001) es relevante para comprender la forma en que se almacena el léxico aprendido. Asimismo, la autora plantea que existe una relación entre la producción de palabras y la memoria de trabajo. Plantea que “lo niños con mayores capacidades de memoria de trabajo aprenden con mayor rapidez nuevas palabras” (118) a su vez, según Frauenfelder y Tyler (1987), el proceso de comprensión y producción del léxico posee una estructura determinada que interactúa en un contexto situado, además de incorporar el componente cognitivo de las decisiones que operan a nivel de memoria a corto plazo o memoria de trabajo esto es denominado por el autor como teoría de cohorte, Muñoz (2001) ha realizado adaptaciones y la ha nombrado como la planificación léxica. Este funciona como un modelo interactivo de reconocimiento de palabras en varias etapas, como se verá en la figura 1.

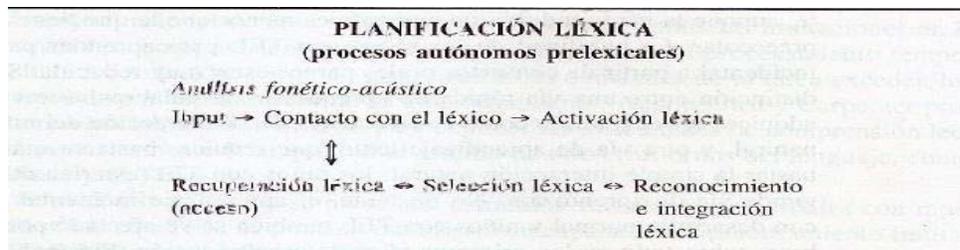


Figura 1

Para que el reconocimiento del léxico sea óptimo se requiere comprender que el modelo presenta una serie de etapas: contacto con el léxico, activación, recuperación, selección y reconocimiento. Las dos primeras son etapas de pre léxico que ocurren como un proceso cognitivo mediante el análisis fonético acústico de la forma sensorial del input, en las cuatro etapas mencionadas existe un contacto con léxico, por lo que podemos incluir que según la autora el proceso de reconocimiento léxico es progresivo y en algunas secciones recursivo, debido a que presenta una no linealidad, es decir, se puede llevar a cabo una etapa en todo el proceso, así como la recuperación léxica, antes o después de la selección o el reconocimiento e integración léxica. Así durante la planificación léxica, los oyentes están procesando continuamente la información fonética-acústica de las palabras.

Este procesamiento les va a ayudar a predecir e identificar un segmento fonético próximo, facilitando así el reconocimiento de palabras (Warren, Marslen-Wilson, 1988). Además de que interfieren múltiples factores en el dominio que el niño o la niña puede tener de las diversas categorías de palabras, las dificultades que presenta la adquisición de una lengua está relacionada a su vez con una serie de dificultades o inconvenientes asociados, uno de ellas es un fenómeno que los expertos han denominado AIR o fenómeno de la punta de la lengua, Muñoz (2001) lo define como una no recuperación de la palabra a pesar de que el hablante puede hacer referencia a información semántica, número de sílabas, etc. Este fenómeno es recurrente en los primeros años de adquisición léxica debido a la poca categorización que el infante posee de las palabras que va a recurrir, es decir, se demuestra una activación del léxico de manera parcial, en el caso de los infantes, esta dificultad se presenta como una frustración inmesurada, así también la autora menciona que no es solamente observado en infantes, sino también en personas que estén aprendiendo una

segunda lengua (L2) ya que la activación del léxico se da de manera parcial al no tener un conocimiento acabado sobre las categorías o la diversidad léxica adecuada. La autora plantea dos hipótesis para explicar el fenómeno, la *hipótesis de la activación parcial de la memoria* y la *hipótesis de la metamemoria*. La primera hace referencia a que la información no está lo “suficiente como para recuperarlos de la memoria de trabajo, entonces la activación residual puede indicar que la información está disponible en la memoria” (124) mientras que la segunda “los participantes confían en el conocimiento general sobre dicha palabra existente en su memoria semántica cuando dicen tener la sensación de poseer un conocimiento dado”(124)

2.2. Trastorno específico del lenguaje

El trastorno específico del lenguaje es definido por Acosta (2003) como un “retraso en la adquisición de habilidades lingüísticas que cursa simultáneamente con funcionamiento normal en las esferas intelectual, socioemocional y auditiva” (253). El componente que se ve mayormente alterado es el morfosintáctico y además funciona como un identificador del trastorno. Así también Durán, Á., Parraguez, B., Tudela, H., Fernández, J., & Ortega, O (2006) consideran que “Los niños con TEL pueden presentar variadas características lingüísticas, las que incluyen desde un retraso en la expresión del lenguaje que se evidencia en enunciados cortos, restringidos, dificultades fonológicas y léxico reducido hasta serios problemas comprensivos que afectan de modo importante la interacción comunicativa en diferentes contextos” (6).

Villanueva, Barbieri, Palomino & Palomino (2008) a su vez mencionan que el TEL posee rasgos genéticos; “Se han descrito frecuentemente antecedentes de déficit de lenguaje o aprendizaje en algún familiar directo del propósito afectado” (27) decretaron los autores luego de una investigación multidisciplinaria que se realizó en la Isla de Juan Fernández debido a su carácter semi-aislado. El 77% de los niños que habitan poseen un apellido fundante de la isla por ende se consideran originarios; tomando en cuenta que la isla se repobló en 1850, serían la quinta generación de personas nacidas allá. Este factor

comprueba finalmente la tesis de los investigadores debido a que la muestra evidencia que el desarrollo del TEL puede deberse a un componente genético. Al tener la muestra semiaislada también se puede aislar el síndrome y agrupar sus causas, por ende, además de poseer una relación con la calidad del estímulo a su vez puede estar relacionado con la carga genética de los padres.

Si bien las características del TEL son heterogéneas y multiformes posee rasgos que son distintivos según lo expresado por Coloma, Cárdenas y De barbieri (2005) los infantes con TEL tienen principalmente “problema de adquisición lingüística que se da en ausencia de otras discapacidades como son: déficit auditivo, retraso mental, trastorno de personalidad, lesión cerebral o trastorno psicótico” (419) además Jackson Maldonado (2011) plantea que las características generales de los y las niñas con TEL son:

“un retraso significativo de por lo menos 6 meses en el lenguaje expresivo y/o receptivo, una diferencia de alrededor de 12 meses entre la edad mental y lingüística, problemas de tiempo de procesamiento y de memoria de trabajo y un coeficiente intelectual mayor a 80” (34)

A partir de lo anterior y basándonos en los primeros trabajos realizados para identificar las falencias que presentan los infantes con TEL Leonard (1991) plantea que el componente más afectado es el morfosintáctico, a su vez Jackson Maldonado (2011) propone que existen varios más componentes que están relacionados con la frase nominal como “la omisión y sustitución de clíticos y artículos, principalmente en género (masculino por femenino o viceversa)” (36) y a su vez se ha observado problemas en “la sintaxis como lo son la omisión de argumentos en la oración (objeto directo, indirecto y complementos temporales y causales)” (37) estas dificultades se traducen a que “el hablante interrumpe la fluidez de su discurso con titubeos, repeticiones y reparaciones” (36) así al momento de generar una conversación incurren a mecanismos de producción ligeramente ininteligibles. Es más, para Muñoz (2001) esta falta de fluidez provoca en los oyentes dificultades para entender los mensajes en ausencia de un suficiente apoyo contextual, como lo es el caso de la tarea de recuento en una investigación vislumbrada de manera

posterior al momento o situación comunicativa. Una de las razones que explica la autora para la dificultad de los niños y niñas con TEL para seguir el hilo conductor de una conversación, es el fenómeno de la punta de la lengua, es decir, que la recuperación de la palabra, de la memoria de trabajo se presenta de manera dificultosa, el hablante puede hacer referencia a la información de la palabra, el número de sílabas pero aun así existe una dificultad para recuperarla.

Y esto demuestra que la recuperación de los y las niñas con TEL se activa de manera parcial. Asimismo, la planificación léxica a la que recurren los y las niñas con TEL es limitada, debido a que demoran mayor tiempo en procesar la información sensorial que los niños con desarrollo típico. Es decir, tal como se mencionó anteriormente, la calidad del estímulo debe ser personalizada para que obtenga una significatividad y un óptimo almacenamiento de la información en la memoria de largo plazo. Por ende, el aprendizaje incidental rápido (AIR) como lo explicita Muñoz (2001) parece estar reducida en los infantes con TEL. Este aprendizaje es definido por la autora como la habilidad para captar al menos una parte del significado en ausencia de referencias o guías de adultos, y el grupo TEL presenta una dificultad debido a que su aprendizaje es más lento y requiere mayor esfuerzo para realizar una interacción natural con el medio (Owens, 2003). Dada esta dificultad, el modelo de reconocimiento léxico es limitado, si las demandas exceden los recursos disponibles se debilita el almacenamiento en la memoria de trabajo lo que dificulta una recuperación del léxico.

A pesar de que las características de los infantes con TEL son heterogéneas, las diversas investigaciones que se han nombrado son útiles para poder agrupar diversos rasgos que ayudan a una mejor identificación del síndrome. Otra demarcación que se ha realizado hasta ahora es lo propuesto por Coloma, et. al. (2005) que distinguen dos grupos de formación de TEL, por un lado los infantes que tienen problemas expresivos y por otro infantes que poseen dificultades mixtas, los autores lo relacionan a dificultades con la

producción lingüística, mientras que el segundo grupo presenta más problemas en el ámbito de la comprensión.

Esta relación a su vez, está ligada a la conciencia fonológica del individuo, los niños y niñas con TEL presentan un menor rendimiento en tareas que involucran esta habilidad metacognitiva relacionada con el componente fonético fonológico y con la interacción que el infante posea con el entorno tanto cercano (padres o cuidadores) como escolar. La conciencia fonológica se entiende según Coloma, et. al. (2005) como “una habilidad metalingüística que permite manipular e identificar explícitamente las unidades fonológicas de la palabra” (420) de esta forma, el investigador sitúa la investigación y propone dos unidades fonológicas de análisis, el fonema y la sílaba, así también mencionan que el desarrollo del fonema se adquiere en el proceso escolar junto con el aprendizaje formal de la lectoescritura, mientras que el segundo es adquirido en el nivel preescolar. Si comparamos el desempeño con la población DT, se observa significativamente descendido en ambos criterios de análisis, tomando en cuenta, que se van desarrollando progresivamente, estos son indicadores a su vez de la forma que adquiere el síndrome, es decir, si presenta un desempeño menor en cuanto a producción, que sería el TEL expresivo o en cuanto a comprensión que apuntaría a un TEL mixto, según la investigación de Coloma, et. al. (2005).

Tomando en cuenta esta distinción es preciso señalar la importancia de la memoria de trabajo que menciona Muñoz (2001) para conectar el desarrollo de la conciencia fonológica y la adquisición de léxico en la etapa preescolar. Para la autora existe una relación directamente proporcional entre la memoria de trabajo, la conciencia fonológica y la adquisición de léxico, para ella es un proceso gradual y a su vez recursivo. Debido a que operan de manera simultánea los tres elementos. Es decir, para que exista una producción significativa es necesaria la confluencia de ellos. La investigación realizada por la autora, como se mencionó anteriormente, propone que la memoria de trabajo de los infantes con TEL es limitada en cuanto a la capacidad de comprensión, es decir si las demandas

exceden los recursos disponibles, se debilita el almacenamiento. Y esto se traduce a un mayor tiempo para procesar la información sensorial, así como también si se genera una comparación con infantes con DT. Lo anterior se traduce a una dificultad para mantener el material fonético en la memoria de trabajo y se observa de manera concreta en el hablante por la repetición de las palabras en el discurso (Edwards y Lahey, 1996). Los discursos orales de infantes con TEL se caracterizan por ser extensos, pero presentan una cantidad menor de palabras diferentes, mientras que lo realizado por DT, son discursos cortos pero con una mayor cantidad de palabras diferentes.

Si bien hasta el momento se observan dos factores determinantes para la adquisición del TEL, que son el componente fonológico y la memoria de trabajo, es preciso señalar que estos elementos están directamente relacionados con la calidad del estímulo que presenten los niños y niñas con TEL. Esto proporcionará una base léxica para que él o la niña tengan recursos disponibles para utilizar en situaciones posteriores. Para que el aprendizaje léxico de los niños y niñas con TEL pueda ser significativo, opera el factor del contexto y de los lazos que pueda obtener, es decir, se ha demostrado según Muñoz (2001) que TEL posee una mayor comprensión de las palabras cuando estas se realizan con énfasis, es decir, si se manipula el input lingüístico y los mecanismos subyacentes de procesamiento del léxico, se puede facilitar el aprendizaje de los infantes con TEL. Y esto se adhiere a la idea anterior, de la relación entre conciencia fonológica y memoria de trabajo, se generaría un estímulo más potente para internalizar el sonido y así a su vez se almacenará de manera significativa.

De esta manera, se puede trabajar con el input que recibe el niño o la niña para facilitar la comprensión y producción de estos; siempre y cuando pueda ser de manera individual, cuando un niño o niña ingresa al sistema formal de educación se enfrenta a nuevas exigencias lingüísticas “porque deben manejar distintos estilos de conversación, adecuarse a otros registros y conocer nuevas funciones comunicativas” (Barbieri, Coloma & Sotomayor, 2016:120) esto quiere decir, que ya no solo debe comunicarse de manera aislada con la los padres o los cuidadores, sino que ya existen situaciones de comunicación

que involucran a más sujetos, además de la enseñanza que involucra a la o el docente. “En efecto, las exigencias académicas ponen de manifiesto su déficit lingüístico, incluso en aquellos casos en que aparentemente habían superado las dificultades de lenguaje antes de iniciar la escolaridad” (Barbieri, et. al, 2016:122)

Lo propuesto por Vilameá (2014) a su vez, se relaciona con lo anterior, debido a que propone un rol protagónico tanto de los padres o cuidadores como de los docentes en el proceso de adquisición del lenguaje, y más específicamente del léxico, ya que, “el conocimiento del léxico predice el logro académico en niños y también juega un rol esencial en el desarrollo cognitivo del menor” (Albornoz, Frez, Jaña, Betancourt & Rubilar, 2014:32), es decir, lo propuesto por Vilameá (2014) es una aula inclusiva o sea, “que deben propiciar el cambio de un modelo educativo basado en la integración del alumnado con diversidad funcional a uno basado en los principios de la educación inclusiva” (2). Para lograr aquello es necesario en primer lugar una identificación de los alumnos o alumnas que presentan dificultades para realizar las tareas propuestas y en segundo lugar, se debe capacitar al personal que coexisten en aula para generar estrategias educativas que ayuden a facilitar el aprendizaje de los y las niñas con TEL.

En Chile, existe un plan de integración especial que solventa con subvención monetaria a los establecimientos escolares para dotar su planta de trabajadores con especialistas que contribuyan al trabajo docente tales como, fonoaudiólogos, educadores diferenciales o especiales, psicopedagogos y psicólogos. La autora a su vez menciona que la ayuda que brindan los especialistas es esencialmente necesaria en los primeros años de escolaridad; debe existir un monitoreo constante del escolar debido a que el carácter del TEL es dinámico “Suelen superarse unos problemas y aparecer otros nuevos a medida que los niños avanzan en sus entornos sociales y escolares, por lo que es necesario evaluar continuamente sus problemas y ajustar la ayuda que reciben a sus necesidades concretas de cada momento” (Vilameá, 2014:8).

2.3 Medición del conocimiento léxico

El aprendizaje de la lengua como se ha revisado anteriormente, es un proceso paulatino que opera a partir de diversos factores, “esto se aprende naturalmente desde los primeros años de enseñanza, si hablamos de lengua materna, y desde el primer curso si nos referimos a segundas lenguas” (López Morales, 2010:15). Esta investigación se centrará en el nivel semántico, específicamente en cuanto al léxico, “pues se sabe que existe una fuerte relación entre el conocimiento de las palabras, la comprensión lectora y la inteligencia verbal” (2). El estudio del léxico presenta variadas aproximaciones, y tiene distintos enfoques. Lo primero que debe puntualizar que existen dos formas de medir el léxico, desde un punto de vista cualitativo y otro cuantitativo.

Para López Morales (2010) las primeras hacen referencia a los estudios de frecuencias, las referenciales, y los relacionales. Mientras que en el campo de los estudios cuantitativos se utiliza lo relativo a los léxicos básicos, los “disponibles” y la riqueza léxica. Los elementos básicos que surgen del análisis cuantitativo comienzan a operar desde el año 1954 con el denominado índice de Giraud. Además de lo formulado por Giraud, existe otro índice de medición léxica y se denomina como su autor, Carroll que está relacionado con la diversidad léxica encontrada en el texto oral o escrito del hablante, para Carroll (1938) la diversidad representa “the relative amount of repetitiveness or the relative variety in vocabulary” (379) es decir, lo que mide su índice es la variedad de vocabulario presente en el texto.

A pesar de que se han generado cambios y reformulaciones, los elementos base continúan siendo los mismos: la palabra y el vocablo. Müller (1968) plantea que el vocablo puede ser analizado desde el punto de vista cuantitativo, es decir, la porción de este en el texto y la frecuencia de cada uno de ellos, así el autor denomina el recuento de palabras empleados el texto y su número como la extensión del texto y el recuento de los vocablos como el número de estos y su extensión mide la extensión del vocabulario. Estas apreciaciones cuantitativas son denominadas por López Morales (2010) como el campo de la léxico

estadística. Debido a su carácter objetivo de los datos, es necesaria para poder incurrir a generalizaciones con respecto a las conclusiones que estos nos entregan. A pesar de que se han formulado una serie de adaptaciones en los índices de Giraud y Carroll, López Morales (2010) plantea que existen más índices tales como el de “Ham (1979), López Morales (1984), Ávila (1986) y Tesitelová (1992)” y asimismo, se han generado diversas formas de interpretar la diversidad léxica. Algunos autores hablan de riqueza, otros de densidad lo único que está claro es que la percepción que se tenga de las nominaciones dependerá netamente de lo que el autor investigue y del punto de vista que tome en cuenta para realizar la investigación. Por esta razón, se hará una distinción con lo realizado por Johansson (2009) en “Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective” para generar a partir de sus definiciones los conceptos que serán de utilidad para esta investigación.

Por un lado la autora define diversidad léxica como “the more varied a vocabulary a text possesses (...) the speaker or writer has to use many different words, with little repetition of the words already used” (62) por otro lado, la densidad se diferencia de esta ya que mide “the proportion of content words (nouns, verbs, adjectives, and often also adverbs) to the total number of word” (65). Es decir, que por un lado la diversidad mide la cantidad de palabras diferentes de un texto de manera más general, mientras que la densidad mide la porción de contenido léxico que opera en las categorías de significado y se presenta una medición de manera más particular. Estas categorías de significado serán clasificadas como categorías abiertas y cerradas a partir de lo propuesto por Halliday (1985) “He points out the importance of discriminating between lexical items and grammatical items” (66).

Lo propuesto por ambos autores se adaptará para utilizar en esta investigación, además será tomado en cuenta las distinciones que utilizó López Morales (2010) en *Índice de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas* para limitar en español la distinción que Johansson (2009) plantea; el autor en primer lugar, considera que la riqueza léxica agrupa a la diversidad y a la densidad léxica. Los estudios que se han realizado en español a partir de

esta distinción varían metodológicamente. Lo realizado en Chile por Álvarez, Barraza, Heredia, Jorquera & Olea (2006) es trabajar el índice de diversidad léxica a partir de un grupo de niños y niñas con TEL y DT. Esta investigación es útil para generar antecedentes a la investigación de la adquisición del léxico en Chile, además de incorporar las medidas estadísticas inferenciales. Otra investigación realizada a partir del índice de diversidad léxica en Costa Rica es el realizado por Rojas (2009) denominado “Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica” utilizando el coeficiente de medida de palabras superior a cincuenta para generar diferencias significativas (128) de esta forma, esta investigación utiliza las narraciones de los preescolares que sean superior a cincuenta palabras para trabajar el índice de diversidad léxica, dando cuenta que las narraciones que tienen menos de cincuenta carecen de diversidad (132).

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio de esta investigación tiene carácter descriptivo no experimental de tipo analítico transversal. Debido a que las variables no han sido manipuladas por el investigador, se considera un diseño no experimental con enfoque cuantitativo.

3.2. Objetivos

Objetivo general: Establecer las diferencias a nivel de productividad léxica de las narraciones realizadas por niños y niñas de 5 años con DT (desarrollo típico) y TEL (trastorno específico del lenguaje) a través de una tarea de recontado.

Objetivo específico 1: Identificar las diferencias descriptivas entre cantidad palabras, elementos nocionales y vocablos que están presentes en las narraciones orales en los niños con DT respecto de los niños con TEL.

Objetivo específico 2: Identificar las diferencias descriptivas a partir de índices referidos a la densidad y diversidad léxica.

Objetivo específico 3: Analizar las diferencias significativas referidas a medidas estadísticas inferenciales.

Objetivo específico 4: Comparar la cantidad de palabras, elementos nocionales y vocablos de las narraciones de los niños con DT Y TEL, respecto de las que presenta la narración del texto fuente de la tarea de recontado.

3.3 Hipótesis

Debido al carácter cuantitativo de la investigación, nos guiaremos a partir de hipótesis de trabajo que refiere a metas que se esperan al realizar el análisis de datos.

Hipótesis 1: La producción de narraciones orales de los niños con DT es significativamente mayor en cuanto a la cantidad de palabras, elementos nocionales y vocablos respecto de la de los niños con TEL.

Hipótesis 2: La producción de narraciones orales de los niños con DT es significativamente mayor en cuanto a la cantidad de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que la de los niños con TEL.

Hipótesis 3: La producción de narraciones orales de los niños con DT es significativamente mayor en cuanto a densidad y diversidad léxica que los niños con TEL.

3.4. Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por 56 niños y niñas de 5 años a 5 años 11 meses, los cuales forman parte de una muestra mayor de niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) y desarrollo típico (DT). Para la selección de los sujetos se citará el proyecto desde el cual se tomaron (FONDECYT 1160653). Se puede determinar que los niños con DT pertenecían a colegios con financiamiento compartido y municipal; además de que no presentaban dificultades en el habla ni en la audición, mientras que los niños con TEL pertenecían a una escuela especial de lenguaje o a un proyecto de integración en colegios con financiamiento compartido o municipales de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. Todos los participantes fueron voluntarios y debidamente autorizados por sus padres, a través de un consentimiento informado por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (receptado con fecha 8 de mayo de 2013).

Para caracterizar la muestra de niños y niñas con TEL el FONDECYT N°1160653 siguió las pautas explicitadas en el artículo de Crespo, Góngora y Figueroa (2015:116). Las autoras mencionan que fue necesario realizar una serie de pruebas que establecen criterios para el diagnóstico del TEL “propuestos en el decreto n° 170, basados en el DMS -IV. Los participantes evaluados previamente con TEL presentaban una alteración evidente tras la aplicación del test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG-R) este

instrumento evalúa el desarrollo de la gramática en infantes de habla hispana entre 3 años y 6 años 11 meses mediante tareas de reconocimiento de láminas (subprueba receptiva, STSG-E) y repetición de oraciones (subprueba expresiva, STSG-E) (Pavez, 2003). Además a la muestra TEL se les realizó una segunda prueba que refería al test para evaluar procesos de simplificación fonológica revisada por Pavez, Maggiolo y Coloma (2009) que mide los procesos fonológicos de simplificación en niños de habla hispana entre 3 a 6 años mediante la modalidad de repetición diferida.

A partir de esta división, la distribución de los grupos de esta muestra, está relacionada con la presencia de TEL o DT. Como se observa en la figura 2, el grupo TEL está constituido por 29 niños, mientras que el grupo DT lo conforman 27 niños. Si bien el grupo TEL estaba constituido por 29 niños y niñas, finalmente quedó con 27 niños debido a que se consideraron dos muestras atípicas; y fueron extraídos por factores externos a la investigación.

		GÉNERO	
		Hombre	Mujer
GRUPO DT	16		11
GRUPO TEL	18		9

Figura 2

3.5. Procedimientos e Instrumento

Para la obtención de las narraciones orales, se desarrolló una tarea de recontado, teniendo a su vez un apoyo visual referido a un cuento en formato físico. El recontado es definido como una evocación sobre una lectura o audición donde los niños relaten su recuerdo sobre la historia presentada (Mandel Morrow 1989). Lo que debía hacer el niño o la niña era observar un cuento en formato audiovisual, además de contener una voz en off que iba contando el cuento, para posteriormente realizar un relato oral de la trama presentada. La doble exposición de elementos (voz e imagen) permite representar una significatividad con respecto al recuerdo del niño o la niña. Así, se motiva al niño o niña a recordar de mejor forma la trama del cuento. El cuento utilizado es “La mariposa Flopi” y fue creado bajo el

proyecto FONDECYT N°1160653 para fines investigativos. Este instrumento cuenta con cinco momentos, de los que fueron analizados dos momentos.

3.6. Categorías de análisis

Para llevar a cabo el análisis es necesario diferenciar las definiciones de palabra, palabra nocional y vocablo. En primer lugar, palabra es definida por la RAE significa “Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura”. Mientras que palabra nocional es definida por López Morales (2010) en *Índice de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas* (PN) como “aquellas unidades léxicas con contenido semántico, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, aunque con estos dos últimos, se requiere de algunas especificaciones” (18). Estas especificaciones serán decisiones metodológicas que se especificarán posteriormente. Para continuar el mismo autor plantea que los vocablos hacen referencia a las palabras nocionales que se encuentran en el texto oral o escrito, pero que no presentan repetición, es decir, las palabras nocionales que sustancialmente aparecen una vez en el texto.

Por este motivo, al realizar el análisis de la tarea de recuento se considerarán como palabras nocionales: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios; en el caso de los sustantivos se considerarán tanto los con carácter concreto y abstracto, para delimitar los verbos, estos se analizarán a partir de los verbos conjugados, las perífrasis y las formas verbales en su totalidad. Las subcategorías de adjetivos serán los demostrativos, posesivos. En el caso de los adverbios a pesar de las digresiones teóricas por incluirlos en una tarea de diversidad léxica, si serán tomando en cuenta los de tiempo y modo, debido a que presentan una herencia de otra categoría con significado.

Al realizar esta diferencia y para cuantificar los datos analizados, la investigación estará basada en tres índices propuestos por López Morales (2010) estos índices han sido

adaptados por el autor a partir de la literatura disponible que trabaja con la medición del léxico. Así el autor propone que la riqueza léxica puede ser analizada a partir de dos fórmulas interrelacionadas que representan dos medidas obtenidas a base de cálculos empíricos” (19) por un lado, el porcentaje de vocablos que equivale a la cantidad de palabras diversas en comparación con la totalidad de palabras que componen el texto, que será nombrado como índice de diversidad léxica además de ser comparado con las categorías léxicas existentes; por otro lado, se medirá el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido semántico nocional que equivale a la densidad léxica.

3.7. Índices

En primer lugar, para el cálculo del porcentaje de vocablos requiere “que se divida el total de vocablos (V) entre el total de las unidades léxicas comprendidas en el texto (N) y luego se multipliquen por 100” (López Morales, 20). Este cálculo también se realizará dividiendo el total de vocablos entre las unidades totales que comprende el texto. La fórmula quedará expresada de la siguiente forma:

$$PV = \frac{V \times 100}{N}$$

En segundo lugar, López Morales (2010) plantea que “el coeficiente de densidad léxica, se obtiene al dividir el número de tipos léxicos (T) que parecen en un segmento del texto de una longitud determinada entre el número de palabras del segmento (N). La fórmula queda expresada del siguiente modo:

$$IAT = \frac{N}{PN}$$

La riqueza léxica se obtiene aquí al considerar la cantidad de vocablos o unidades léxicas diferentes y el total de palabras de contenido nocional (PN). También se utiliza el intervalo

presentado anteriormente para demostrar cuando denso es el texto en cuanto a la frecuencia de las palabras nocionales sin repetición. De esta forma, los índices por separado no integran una medida totalizadora, para hablar de riqueza léxica según López Morales (2010) es necesario utilizar los dos índices. Además de la utilización de los índices se seleccionaron las narraciones de los grupos DT y TEL a partir de Rojas (2009) quien menciona que para observar la competencia léxica es necesario poseer una narración de cincuenta palabras o más. Si se tiene menos, se considera un texto poco diverso.

4. ANALISIS DESCRIPTIVO, ESTADÍSTICO Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4. 1. Promedios generales de palabras

A continuación, en la figura 3 se presentan los promedios de las diferentes categorías de palabras consideradas en este estudio.

	Cantidad de palabras totales	Total de palabras nocionales	Vocablos
DT	94,66	45,88	29,85
TEL	74,77	36,33	22,70

Figura 3. Promedios de palabras

En la tabla 2 se aprecia el promedio de palabras totales, de palabras nocionales y de vocablos, comparando las narraciones construidas por el grupo DT y TEL. Recuérdese que, como se señaló en la metodología la primera medida se relaciona con fluidez, la segunda con conocimiento léxico y la tercera con la diversidad del uso. Es posible observar que en todas las categorías de palabras los niños con DT superan en productividad a los niños con TEL. Así, por un lado DT realiza 94,66 palabras promedio, mientras que TEL 74,77, estableciéndose una diferencia de 19,89 palabras. En cuanto a las palabras nocionales, mientras DT logra un promedio de 45,88, TEL produce 36,33. En este caso la diferencia es de 9,55 palabras. Finalmente en los vocablos es posible observar que

DT produce una media de 29,85, mientras que TEL una de 22,70, con una diferencia de 7,15 puntos. A partir de estos resultados puede decirse que los niños de 5 años con DT superan aproximadamente en un 20 % tanto en fluidez, conocimiento como diversidad de uso léxico.

Aplicando el test t-student para contraste de medias se observó que la diferencia entre ambos grupos era altamente significativa. De esta manera el valor p de la diferencia de producción de palabras totales fue de 0,006197, el de la comparación de palabras nocionales fue de $p=0,006734$, y, finalmente, la producción de TEL de vocablos respecto a DT resultó descendida significativamente con un valor $p=0,00162$. Por lo que se puede determinar que el desempeño del grupo TEL presenta un descenso significativo en la media de los tres criterios de evaluación léxica, si se compara con el grupo con desarrollo típico.

Figura 4. Promedios Generales de palabras del grupo DT, TEL y el texto fuente

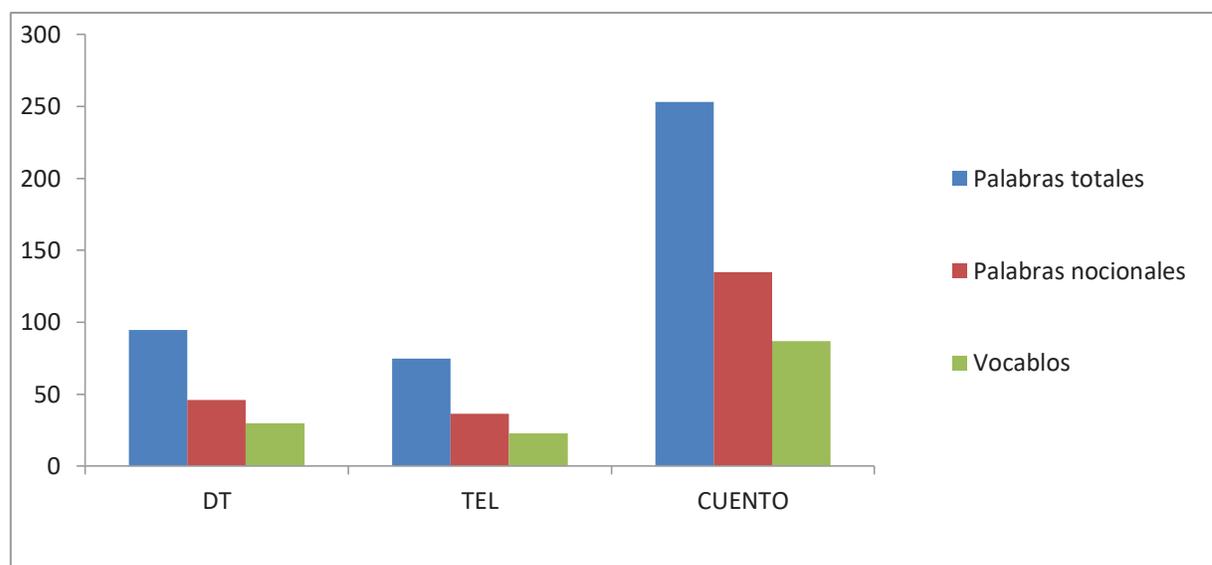


Figura 4

En el figura 4 se observa una gran distancia entre la cantidad objetiva de palabras que incluye el cuento estímulo y la productividad marcadamente menor de los dos grupos. Ambos grupos presentan casi un tercio menos de producción de palabras. Así, el cuento está constituido por 253 palabras, mientras los textos promedios de ambos grupos no superan las 95 y 75 palabras. Asimismo, respecto de los nocionales, el cuento posee 135 palabras, DT y TEL no supera las 46 y 37 unidades respectivamente. Finalmente, en la categoría de los vocablos, el cuento realiza 87 mientras que los dos grupos DT y TEL no superan los 30 y 23 vocablos. Los dos grupos analizados presentan casi un tercio menos de producción de palabras y son proporcionales a la cantidad de palabras totales de cada uno. Este descenso se relaciona con la recuperación léxica referida a la producción oral, además sigue la naturaleza de la tarea, debido a que tanto el grupo DT como el TEL utilizan el cuento como guía léxica para su desempeño posterior.

Como se mencionó anteriormente, en edades tempranas la adquisición del lenguaje opera como por dos factores: el contexto y la incorporación al sistema formal de educación, como los y las niñas utilizados en el estudio están cursando los primeros niveles de educación, adecuan su adquisición léxica al contexto cercano, es prematuro aún el léxico que obtienen de su escolaridad, por ende, las nuevas palabras son incorporadas por la relación que establecen con el entorno cercano. Por este motivo, se puede aseverar que necesitan una guía adulta desde donde nutrir su léxico, ya que aún no desarrollan el aprendizaje incidental rápido (AIR) para poder determinar el significado o uso de las palabras por sí solos. Por esta razón, en dependencia del medio, el cuento funciona como input, desde donde el o la niña obtiene la base léxica desde donde debe adecuar su discurso.

4.2 distribución de categorías gramaticales utilizadas

Figura 5. Categorías gramaticales

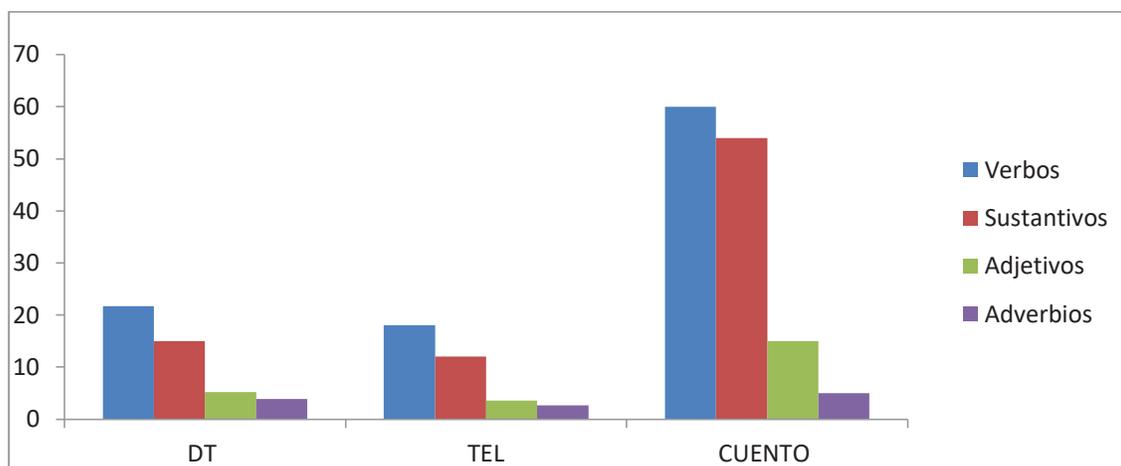


Figura 5

En la figura 5 se presenta el comparativo de las categorías gramaticales de la producción oral del grupo DT, el grupo TEL y el cuento. Tal como se muestra en el gráfico de promedios existe una similitud con respecto a las categorías de la producción del cuento y de ambos grupos (son un tercio de lo expresado por esta producción) además de presentar diferencias de producción entre grupos. El grupo TEL se muestra descendido si se compara con el grupo DT. El promedio de producción de los sustantivos del grupo TEL fue de 12 mientras que DT promedió 14,96, así en el grupo de los adjetivos TEL también presentó un descenso de casi un punto (3,59) en comparación con DT (5,22). Así también en la categoría verbos, TEL presenta en promedio de 18,07 palabras mientras que el grupo DT presenta 21,77. La categoría de adverbios presenta mayor diferencia en comparación con el texto fuente. DT promedia un uso de 3,92, mientras que TEL 2,66, por lo que se observa un promedio más cercano al cuento. La categoría con mayor utilización léxica en el cuento son los verbos (60), en el grupo DT se presentan en promedio 21,77 y TEL 18,07, siendo a su vez la categoría con mayor utilización dentro de los dos grupos.

Bajo esta lógica se podría presumir que el texto fuente presenta una influencia en los dos grupos, por la proporción referida a todas las categorías. Además de presentar dicha

proporción, se ilustra el manejo de las categorías con respecto a los dos grupos. Se ve como ambos desarrollan las categorías de manera simultánea. No existen diferencias significativas ni en los adjetivos (valor $p=0.06616$) ni en los adverbios (0.07891), pero si se observa una diferencia considerable entre el desempeño de ambos grupos en la producción de los sustantivos (valor $p=0.0419$). La prueba utilizada fue la comparación de hipótesis por medio de la prueba T. Esta misma prueba estableció una diferencia altamente significativa en la producción de verbos (valor $p=0.03231$). Los resultados de esta prueba podría determinar que el desarrollo de las categorías es progresivas, es decir, van desarrollándose con la edad, al saber que existen diferencias significativas en los verbos y los sustantivos, nos entrega la información necesaria para mencionar que las otras dos categorías podrían no son parte relevante del léxico de los infantes y que podría no realizarse una recuperación activa de la memoria de trabajo como podría ocurrir con los verbos y sustantivos.

4.3 índices de riqueza léxica: Diversidad léxica con respecto de las palabras totales

A continuación (figura 6) daremos cuenta de la riqueza léxica de la producción de los cuentos realizados ambos grupos. Este índice se refiere al porcentaje de palabras con significado que no se repiten o vocablos, respecto de las palabras totales. Tal como se aprecia en la figura 6 los niños y niñas con TEL obtuvieron un índice menor si se les compara con el grupo DT. Particularmente, los niños con DT obtuvieron un índice equivalente a 31,53% mientras que el grupo TEL obtuvo un 30,36% Tras comparar los datos mediante el test t de student, se concluyó que no existen diferencias significativas entre los grupos con un valor $p=0.5976$.

	Total palabras	Total de vocablos	Índice de diversidad léxica con respecto al total de palabras
DT	2556	806	31,53%
TEL	2019	613	30,36%
CUENTO	253	87	34,38%

4.4 Índice de riqueza léxica: Diversidad léxica con respecto a las palabras nocionales

A continuación (figura 7) daremos cuenta de la riqueza léxica de los cuentos producidos por ambos grupos. Este índice se refiere al porcentaje de palabras con significado que no se repiten o vocablos, respecto de las palabras que tienen significado en el texto. Y así dar cuenta de la variación que se obtiene al comparar las palabras que no se repiten con palabras con la misma naturaleza semántica. Se observa una diferencia entre el grupo DT y TEL, obteniendo el primer grupo 1239 palabras nocionales, y 806 vocablos. Esto quiere decir que el índice de vocablos es un 65,05%, teniendo en cuenta entonces esta cifra, se puede concluir que más de la mitad de la producción de palabras nocionales presenta riqueza léxica. En el caso del grupo TEL, el total de palabras nocionales descienden a 981, produciendo en total 613 vocablos. El índice de riqueza léxica en este grupo es de 62,48%, además de presentar un descenso en las palabras totales, presenta un descenso en el total de vocablos, queriendo decir entonces, que la cantidad de palabras diferentes desciende y resulta una producción textual menos rica. Los análisis inferenciales arrojan que a pesar de existir una diferencia a nivel descriptivo, no hay diferencias significativas, la diferencia entre los grupos es de un valor $p=0,5738$.

	Total nocionales	Total de vocablos	Índice de vocablos en las nocionales
DT	1239	806	65,05%
TEL	981	613	62,48%
CUENTO	135	87	64,44%

Figura 7

4.5 Índice de riqueza léxica: densidad léxica

La densidad léxica muestra cada cuantas palabras aparece una palabra con significado léxico. Es decir, que tan diverso es el texto a partir de la producción total. Entre más cerca

del 1 esté el índice, mayor será la densidad léxica de la producción oral. Si se aleja del 1 será representado de manera no densa. En la figura 8 se muestra el total de palabras de DT, TEL y el cuento, además de la cantidad de palabras nocionales, estas cifras son las necesarias para calcular el índice de densidad léxica.

	Palabras totales	Palabras nocionales
DT	2556	1239
TEL	2019	981
CUENTO	253	135

Los grupos DT y TEL se presentan muy similares, con un promedio de 2,06 el primero y 2,05 el segundo (figura 9); mientras que esta densidad es mayor en el texto fuente en el cual este intervalo es de 1,8 palabras considerando el desarrollo del cuento observamos que existe una presencia mayor de elementos léxicos. Las pruebas de estadística inferencial nos indica un valor $p = 0,782$, lo que indica que no existen diferencias significativas entre los grupos DT y TEL. Esto podría determinar que el perfil de adquisición léxica es similar en cuanto a los grupos, tal como lo menciona Leonard (2014).

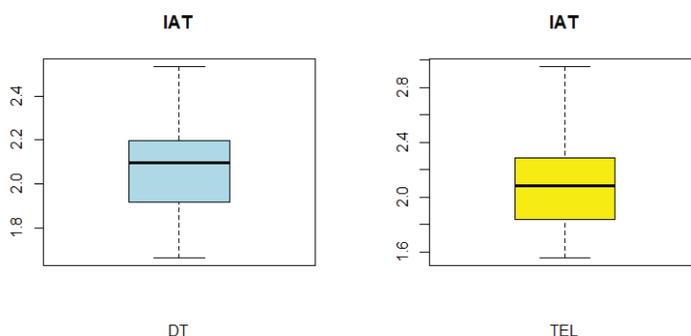


Figura 9

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis representado anteriormente se puede llegar a varias conclusiones que integran una serie de procesos que se llevaron a cabo. En primer lugar, para retomar las hipótesis se puede determinar que si bien existen diferencias altamente significativas en la comparación entre el desempeño de los y las niñas con DT y TEL en las palabras, las palabras nocionales y los vocablos. Este primer hallazgo estaría vinculado con lo propuesto por Leonard (2014) respecto de que los niños con DT y TEL tienen un perfil de adquisición similar y más bien los últimos presentan un retraso o una demora en la adquisición del léxico.

Ahora bien, si se lleva a cabo la comparación en los índices la situación cambia. De esta manera, no se observa esta diferencia significativa en los índices de diversidad y densidad léxica presentados basándose en lo propuesto por López Morales (2010). Al interior de cada grupo la producción léxica es proporcional, es decir, que si el grupo TEL presenta un descenso en la recuperación del léxico es proporcional a la producción que puede realizar. A su vez, esta proporción de producción es similar a la que presenta el grupo DT. Es decir, no se puede observar un descenso significativo si se compara proporcionalmente entre grupos. Una de las posibles causas de este hallazgo es que los y las niñas con TEL no presentan una diferencia en la producción del léxico sino más bien presentan un procesamiento más lento de los estímulos que permiten la adquisición del léxico de manera óptima. De esta forma, lo propuesto por Muñoz (2001) se corroboraría con la muestra, ya que la autora menciona que no hay diferencias entre TEL y DT en producción sino más bien que presentan una dificultad en el almacenamiento del léxico en la memoria de trabajo. Lo que dificulta a su vez la recuperación del léxico para situaciones de comunicación posteriores.

Otra de las causas que puede estar relacionado con la no diferencia significativa en los índices, está relacionado con la poca densidad que existe en ambos grupos, y una de las

razones, es que el input presentado anteriormente a la actividad de recuento del cuento, fue altamente influyente en las decisiones léxicas que el infante debió tomar al momento de realizar la planificación léxica. Las cifras demuestran que existen una proporción entre lo que se mostró de manera previa (la voz en off que los niños y niñas escuchaban) con la producción léxica que desempeñaron las y los niños al momento de realizar la tarea. Y así también se puede verificar lo que menciona tanto Owens (2003) y Muñoz (2001) quienes mencionan la relación que el infante posee con el entorno es determinante al momento de almacenar la información léxica. Así como también opera la calidad del estímulo de manera significativa: el cuento fue presentado en un material audiovisual interactivo, que permite al infante concentrarse en la voz que le contaba el cuento y el refuerzo que era la imagen, que permitía focalizar la atención al estímulo presentado.

Asimismo con respecto a la hipótesis presentada para observar el tratamiento de las categorías léxicas, se observa que no hay diferencias significativas ni en adverbios ni en adjetivos, solo existe una diferencia significativa considerable en sustantivos y altamente significativa en verbos. Esto está relacionado con la madurez léxica que presentan ambos grupos. Según Owens (2003) las primeras categorías que se van internalizando en la memoria de largo plazo en los infantes son aquellas categorías que presentaron la diferencia significativa considerable y altamente significativa, por ende, este hallazgo nos permite diferenciar los grupos DT y TEL en sustantivos y verbos ya que las otras dos categorías parecieran ser aprehendidas de manera posterior, ligado a este punto, observamos que si existen diferencias entre las categorías sustantivos y verbos, se puede reconocer que existirían diferencias de desarrollo lingüístico entre grupos.

Una de las limitaciones del estudio presentado es el número de la muestra analizada. Como el trabajo se realizó basándose en una prueba de estadística inferencial, hubiese sido mucho más provechoso utilizar una muestra con una cantidad mayor de datos. De esta forma, las conclusiones que se han desarrollado podrían ser mucho más contundentes en términos de significatividad.

En este mismo sentido, las proyecciones que me permite realizar el análisis y las conclusiones del estudio, considero que la información que se determinó al finalizarlo es material útil para utilizar en el ámbito pedagógico. Es ambicioso pero a su vez aterrizado pensar que las diferencias que se presenten entre grupos pueda tener una implicancia pedagógica importante, tanto en las estrategias que puedan utilizar los docentes para enseñar los contenidos y habilidades, como también en las decisiones metodológicas que se tomen en cuenta al momento de diseñar los planes y programas que impartan en los niveles básicos y medios. Otra proyección ligada a lo anterior, es que se pueda realizar una investigación donde se permita evaluar la evolución que ha tenido el individuo y como el impacto del entorno afecta la información almacenada, si este impacto es positivo pasado los años de escolaridad o si se ha presentado de manera negativa. De esta forma, el monitoreo nos entrega información que también es relevante con la practica pedagógica. Así, no solo se estaría contribuyendo a la ciencia con los hallazgos, sino que sería una investigación ligada a la acción, que a su vez está ligada con un aporte a la comunidad y su desarrollo.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V.M. (2003). Trastorno Específico del Lenguaje. **En** Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (253-272). Barcelona: Editorial MASSON.

Albornoz, K., Frez, N., Jaña, N., Miranda, J., Rubilar, P. (2014). Comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje. Su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación. Seminario de Investigación. Universidad de Chile, Chile.

Carroll, J. B. (1938). Diversity of vocabulary and the harmonic series law of word-frequency distribution. *The Psychological Record*, 2(16), 379-386.

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.

Coloma Tirapegui, C. J., Cárdenas Gajardo, L. R., & De Barbieri Ortiz, Z. (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista Cefac*, 7(4).

De Barbieri Ortiz, Z., Coloma Tirapegui, C. J., & Sotomayor Echeñique, C. (2016). Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico. *Onomázein*, (34), 419-425,.

De Barbieri, Z. & Coloma, C.J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 156-163

Durán, Á., Parraguez, B., Tudela, H., Fernández, J., & Ortega, O. (2006). Desempeño semántico en niños con TEL: utilización del índice de diversidad léxica. Seminario de investigación. Universidad de Chile, Chile. Aguado, Gerardo (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a, 3*.

Edwards, J. & Lahey, M. (1996). Auditory lexical decisions of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39,1263-1273.

Frauenfelder, U. y Tyler, L. (1987). The process of spoken word recognition: An Introduction. *Cognition*, 23, 1-20.

Halliday, M . A . K . 1985. Spoken and written language. Geelong Vict.:Deakin University.

Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, 61-79.

Leonard, L. B. (1991). Specific Language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 66-68.

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.

López Morales, H. (2010) Los índices de Riqueza Léxica y la enseñanza de la lengua. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* / Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez (coord) , ISBN 978-84-932766-4-5, págs. 15-28

Maldonado, D. J. (2011). La identificación del trastorno específico de lenguaje en niño hispano-hablantes por medio de pruebas formales e informales. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 33-50.

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). Emerging literacy: Young children learn to read and write. International Reading Association, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139

Miller, G. A. (1991). *The science of words*. Nueva York, W. H. Freeman & Co.

Muñoz, (2001) “El léxico en el TEL” en Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (115-132). (1ª. Ed.). Madrid: Pirámide.

Müller, C. (1968): *Estadística lingüística*, Madrid: Gredos

Murillo Rojas, M. (2012). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* Vol. 35 Núm. 1, 122-138.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación

Pavez, M. M. (2003). Test exploratorio de gramática española de A.Toronto. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pavez, M. M., Maggiolo, M. y Coloma, C. J. (2009). Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R (Tercera edición actualizada). Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Real Academia Española. [en línea] < <http://www.rae.es/> > [consulta : 12 diciembre, 2019]

Vilameá, M. (2014). Trastorno Específico del Lenguaje, guía para la intervención en el ámbito educativo. *Asociación TEL Galicia*.(España).

Villanueva, Pía, de Barbieri, Zulema, Palomino, Hernán M, & Palomino, Hernán. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable

efecto fundador. *Revista médica de Chile*, 136(2), 186-192. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000200007>

Warren, P. y Marslen-Wilson, W. (1988). Cues to lexical choice: Discriminating place and voice. *Perception & Psychophysics*, 43, 21-30.

7. ANEXOS

ANEXO 1: Ejemplo de análisis de narración de niño con DT.

14DT613 Nicolás Franco

Sustantivo: verde

Verbo: gris

adjetivo: verde azulado

Adverbio con significado pleno: fucsia

és ké/ lás maripósas estában bolándo sóbre él pářke

í /í legáron ál kámpo:: dé ún señór lamádo bigótes//

í legáron ál kámpo:: dé ún señór lamádo bigótes

í /í entendió /ELESTAC

í escučó / lá::/ésta maripósa amariálita kón blánc /kón řó/kón řóxó/ HIPMIN

escučó á dón bigótes /

séa /eskú / éa/eskú/ biéndolas bolándo/ ELINCOP

én sín xugándo én lá/ én sús flóres VARDUP

í él estába obserbándo /atrás dé ún ářbol

//í lá/ í dón bigótes fué á koříendo á sú kása

í á buskár úna řéd /

í está/ í kería atrapár á lás maripósas

í atrapó á / á / lá ésta maripósa/

í lá dexó enceřá::dá én ún frás::ko/

í / í /lá tapó /

í tapó él frásko//

í sús amigas lá fuéron á reskatár/

í / í silinsiósamente pá/ entráron póř lá bentána

í abriéron todas xúntas él frásko/

í saliéron /

í e::skapáron rapidíto

ántes ké dón bigótes dispertáran / **CONSUSVERP**

í xuráron núnka más goř/bolvěř á ése kámpo//

ANEXO 2: Ejemplo de análisis de narración de niño con TEL.

FLOPI 24TEL Joaquín Jorquera

don bigó::te/éra tán enoxón/

ké /kería kaθár á lán maripósah

despué uθé á lá kása

á tomáh úna kéd

í kahturó á úna mariposa

í/ló atrá/ ló **CONREFPRON** (falta concordancia pronombre con referente/masc. por fem.)

enseřó kón **VARINTPREP** (cambio de prep. con por en) ún fráhko/ á lá maripósa/(hiperbaton)**HIPMIN**

í / lá atrapó/

sé rió

í depué dixéron **ELESTAC** (elisión de sujeto)

bámos á ír

á řehkatárla

í lá řehkatáron/

kuándo/ <elisión de determinante, el> **ELESDET** seřnór bigóte sé keó dormía/ (falta concordancia género del participio con sujeto) **CONSUMPREF**

diéron güelta lá tápa dél frásko

í ułéron řápidamente

í dixéron/

núnka bolberémos á éste lugar

ANEXO 3: Análisis estadístico descriptivo DT.

DT	cantidad de palabras	cantidad nocionales	verbos	adjetivos	sustantivos	adverbios	PD (vocablos)
FLOPI_3DT613	134	61	27	14	20	0	38
FLOPI_14DT613	152	70	32	11	23	4	48
FLOPI_15DT613	64	35	13	6	12	4	22
FLOPI_22DT613	89	45	19	5	15	6	28
FLOPI_23DT613	63	26	15	1	6	4	20
FLOPI_25DT613	65	31	17	1	12	1	20
FLOPI_26DT613	88	41	20	8	13	0	28
FLOPI_43DT613	139	63	29	7	23	4	45
FLOPI_44DT613	70	42	18	6	15	3	25
FLOPI_46DT613	123	56	30	5	17	4	38
FLOPI_48DT613	96	49	24	4	18	3	32
FLOPI_51DT613	109	54	27	3	21	3	39
FLOPI_52DT613	137	75	36	11	25	3	51
FLOPI_53DT613	77	44	25	4	9	6	30
FLOPI_54DT613	103	49	27	5	12	5	34
FLOPI_58DT613	96	40	17	5	16	2	28
FLOPI_59DT613	93	48	21	5	19	3	31
FLOPI_67DT613	65	27	15	3	9	0	17
FLOPI_10DT613	63	37	19	6	12	0	25
FLOPI_45DT613	59	27	16	1	7	3	21
FLOPI_30DT613	114	45	24	4	13	4	33
FLOPI_04DT613	59	31	16	2	4	9	16
FLOPI_09DT613	112	48	18	9	16	5	31
FLOPI_11DT613	97	52	14	5	20	13	25
FLOPI_13DT613	78	39	18	2	12	7	26
FLOPI_18DT613	60	28	15	1	8	4	19
FLOPI_34DT613	151	76	36	7	27	6	36

ANEXO 4: Índices de diversidad y densidad léxica DT.

ICV	ICA	ICS	ICAD	IDL con el total de palabras	IDL con el total nocional	IAT
0,44	0,23	0,33	0,00	28,36%	62%	2,20
0,46	0,16	0,33	0,06	31,58%	69%	2,17
0,37	0,17	0,34	0,11	34,38%	63%	1,83
0,42	0,11	0,33	0,13	31,46%	62%	1,98
0,58	0,04	0,23	0,15	31,75%	77%	2,42
0,55	0,03	0,39	0,03	30,77%	65%	2,10
0,49	0,20	0,32	0,00	31,82%	68%	2,15
0,46	0,11	0,37	0,06	32,37%	71%	2,21
0,43	0,14	0,36	0,07	35,71%	60%	1,67
0,54	0,09	0,30	0,07	30,89%	68%	2,20
0,49	0,08	0,37	0,06	33,33%	65%	1,96
0,50	0,06	0,39	0,06	35,78%	72%	2,02
0,48	0,15	0,33	0,04	37,23%	68%	1,83
0,57	0,09	0,20	0,14	38,96%	68%	1,75
0,55	0,10	0,24	0,10	33,01%	69%	2,10
0,43	0,13	0,40	0,05	29,17%	70%	2,40
0,44	0,10	0,40	0,06	33,33%	65%	1,94
0,56	0,11	0,33	0,00	26,15%	63%	2,41
0,51	0,16	0,32	0,00	39,68%	68%	1,70
0,59	0,04	0,26	0,11	35,59%	78%	2,19
0,53	0,09	0,29	0,09	28,95%	73%	2,53
0,52	0,06	0,13	0,29	27,12%	52%	1,90
0,38	0,19	0,33	0,10	27,68%	65%	2,33
0,27	0,10	0,38	0,25	25,77%	48%	1,87
0,46	0,05	0,31	0,18	33,33%	67%	2,00
0,54	0,04	0,29	0,14	31,67%	68%	2,14
0,47	0,09	0,36	0,08	23,84%	47%	1,99

ANEXO 5: Análisis estadístico descriptivo TEL

TEL	cantidad de palabras	Cantidad nocionales	verbos	adjetivos	sustantivos	adverbios	PD (vocablos)
FLOPI_07TEL	82	39	16	7	15	1	23
FLOPI_13TEL	74	30	20	1	8	1	17
FLOPI_22TEL	97	37	22	2	12	1	26
FLOPI_24TEL	71	38	21	2	12	3	29
FLOPI_27TEL	86	32	17	2	13	0	20
FLOPI_29TEL	75	36	15	1	13	7	15
FLOPI_32TEL	63	31	16	3	10	2	25
FLOPI_33TEL	70	32	14	0	17	1	18
FLOPI_34TEL	117	61	29	9	19	4	36
FLOPI_35TEL	81	34	16	1	15	2	26
FLOPI_42TEL	85	47	24	2	17	4	30
FLOPI_44TEL	84	40	21	4	13	2	29
FLOPI_04TEL	63	23	11	2	10	0	15
FLOPI_05TEL	64	41	18	1	18	4	29
FLOPI_09TEL	75	36	20	2	10	4	24
FLOPI_17TEL	107	52	23	12	17	0	30
FLOPI_25TEL	83	38	24	2	11	1	28
FLOPI_38TEL	91	52	26	5	19	2	18
FLOPI_01TEL	48	28	13	5	8	2	19
FLOPI_03TEL	47	29	17	0	7	5	18
FLOPI_10TEL	122	57	28	8	14	7	32
FLOPI_30TEL	55	28	8	6	12	2	23
FLOPI_18TEL	56	22	14	3	5	0	19
FLOPI_43TEL	59	31	17	1	9	4	17
FLOPI_41TEL	53	34	16	9	3	6	13
FLOPI_14TEL	59	20	6	3	11	0	16
FLOPI_13TEL	52	33	16	4	6	7	18

ANEXO 6: Índices de diversidad y densidad léxica TEL

ICV	ICA	ICS	ICAD	IDL con el total de palabras	IDL con el nocional	IAT
0,41	0,18	0,38	0,03	28,05%	58,97%	2,10
0,67	0,03	0,27	0,03	22,97%	56,67%	2,47
0,59	0,05	0,32	0,03	26,80%	70,27%	2,62
0,55	0,05	0,32	0,08	40,85%	76,32%	1,87
0,53	0,06	0,41	0,00	23,26%	62,50%	2,69
0,42	0,03	0,36	0,19	20,00%	41,67%	2,08
0,52	0,10	0,32	0,06	39,68%	80,65%	2,03
0,44	0,00	0,53	0,03	25,71%	56,25%	2,19
0,48	0,15	0,31	0,07	30,77%	59,02%	1,92
0,47	0,03	0,44	0,06	32,10%	76,47%	2,38
0,51	0,04	0,36	0,09	35,29%	63,83%	1,81
0,53	0,10	0,33	0,05	34,52%	72,50%	2,10
0,48	0,09	0,43	0,00	23,81%	65,22%	2,74
0,44	0,02	0,44	0,10	45,31%	70,73%	1,56
0,56	0,06	0,28	0,11	32,00%	66,67%	2,08
0,44	0,23	0,33	0,00	28,04%	57,69%	2,06
0,63	0,05	0,29	0,03	33,73%	73,68%	2,18
0,50	0,10	0,37	0,04	19,78%	34,62%	1,75
0,46	0,18	0,29	0,07	39,58%	67,86%	1,71
0,59	0,00	0,24	0,17	38,30%	62,07%	1,62
0,49	0,14	0,25	0,12	26,23%	56,14%	2,14
0,29	0,21	0,43	0,07	41,82%	82,14%	1,96
0,64	0,14	0,23	0,00	33,93%	86,36%	2,55
0,55	0,03	0,29	0,13	28,81%	54,84%	1,90
0,47	0,26	0,09	0,18	24,53%	38,24%	1,56
0,30	0,15	0,55	0,00	27,12%	80,00%	2,95

0,48	0,12	0,18	0,21	34,62%	54,55%	1,58
------	------	------	------	--------	--------	------