



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**Diferenciación léxica en expresiones referenciales utilizadas al narrar  
por niños con Trastorno Específico/Primario del Lenguaje**

**T E S I S**

**Que para optar por el grado de:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:**

**PAOLA RAMÍREZ MARTINELL**

**TUTORAS:**

**DRA. ALINA MARÍA SIGNORET DORCASBERRO**

**Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

**DRA. ALEJANDRA AUZA BENAVIDES**

**Hospital General Dr. Manuel Gea González**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX.**

**SEPTIEMBRE DE 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Me parece insuficiente dedicarle un espacio tan reducido a quienes me han apoyado, escuchado, leído e inspirado. Cada una de las personas que me acompañó en el transitar de esta maestría tiene un lugar de suma importancia en mi vida. Me han llevado a la reflexión, la autocrítica, el aprendizaje, la duda, la tenacidad y la búsqueda por continuar mi formación académica.

En primer lugar le agradezco a mis dos tutoras, quienes me enseñaron la importancia del trabajo colaborativo. A la Dra. Alina Signoret le agradezco su calidez y confianza. Cada seminario trabajado fue un esculpir juntas este gran bloque de mármol. A la Dra. Alejandra Auza le agradezco su presencia en mi vida. Gracias a usted fue que decidí tomar este camino, me ha llevado de la mano y me ha dejado aprender con y de usted, estoy segura que nos queda mucho por recorrer.

A mi maravilloso jurado le doy las gracias por su aceptación, orientación y compañía.

Dra. Cecilia Rojas, me siento en deuda por todo lo que me ha dado. Sus consejos, observaciones y recomendaciones me invitan a querer comerme el mundo, a querer ser tan grande como usted. Cada palabra intercambiada detonó un nuevo aprendizaje.

Dra. Karina Hess, ha sido un honor ser leída por usted. Su puntualidad y exactitud me permitió ver mis puntos débiles y al mismo tiempo trabajar en ellos. Le agradezco esta oportunidad, pues no siempre se puede estar al lado de quienes se admira.

Dra. Mary Espinoza, ver que en la juventud cabe tanta sabiduría y esfuerzo me motiva a seguir en esto. Sé que hay mucho en lo que debo mejorar pero también hay ganas de hacerlo. Tenerla a mi lado me inspira.

Mtra. Viviana Oropeza, su presencia ha sido crucial desde el inicio, fue la primera persona a la que conocí en este posgrado y siempre ha tenido el tiempo y el espacio para darme una opinión y un comentario de aliento.

No puedo olvidar a quienes me llenan y apoyan todos los días. Agradezco a mis hermanos y hermanas (los de sangre y los de alma), a mis sobrinos, a mi Mario y a mis mentores: mis padres, que ha sido los maestros más importantes en mi vida, mi razón de ser y mi motor.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a la Universidad Nacional Autónoma de México y a los miembros responsables del posgrado de Lingüística les doy las gracias por haber hecho posible este momento.

Soy UNAM y por mi raza hablará el espíritu.

## ÍNDICE

<b>Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. Trastorno específico del lenguaje.....</b>	<b>10</b>
1.1 Trastorno específico/primario del lenguaje.....	10
1.2 Habilidades sintácticas.....	12
1.3 Habilidades léxico-semánticas.....	13
1.4 Habilidades pragmáticas.....	13
<b>Capítulo 2. Narraciones infantiles.....</b>	<b>14</b>
2.1 Todos narramos.....	14
2.2 Las primeras narraciones.....	15
2.3 La narración como herramienta de evaluación lingüística.....	17
2.4 Alternativas para el análisis de narraciones .....	19
2.5 Narraciones de niños con Trastorno Específico del Lenguaje.....	24
<b>Capítulo 3. Expresiones referenciales.....</b>	<b>27</b>
3.1 Referencia.....	27
3.2 Expresiones referenciales.....	28
3.3 ¿Qué permite la referencia?.....	28
3.3.1 Conocimiento compartido .....	29
3.3.2 Atención conjunta.....	30
3.3.3 Accesibilidad.....	31
3.3.4 Ambigüedad.....	37
3.4 Desarrollo de la referencia .....	42
3.4.1 Principio de contraste y convencionalidad.....	47
3.4.2 Exclusividad mutua.....	47

3.4.3 Arrastre léxico.....	48
3.4.4 Diferenciación léxica.....	49
3.5 Expresiones referenciales producidas por niños con TEL.....	52
3.6 Síntesis conclusiva.....	55
<b>Capítulo 4. Objetivos, preguntas e hipótesis.....</b>	<b>56</b>
4.1 Objetivo general.....	56
4.2 Objetivos específicos.....	56
4.3 Preguntas de investigación .....	57
4.4 Hipótesis.....	57
<b>Capítulo 5. Metodología .....</b>	<b>59</b>
5.1 Tipo de investigación.....	59
5.2 Origen del corpus.....	59
5.3 Selección de participantes.....	60
5.4 Material.....	65
5.5 Procedimiento.....	66
<b>Capítulo 6. Análisis de datos .....</b>	<b>76</b>
<b>Capítulo 7. Resultados .....</b>	<b>84</b>
<b>Capítulo 8. Discusión y conclusión .....</b>	<b>102</b>
8.1 Discusión .....	102
8.2 Conclusión .....	108
8.3 Limitaciones .....	112
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>124</b>

## Resumen

La selección de expresiones referenciales (ER) que permiten la diferenciación léxica de entidades similares requiere de la identificación de las características distintivas de los referentes, la evaluación de su accesibilidad perceptual y discursiva y el reconocimiento de la información que se comparte con el interlocutor (Clark, 1988; Graf & Davies, 2014; Nelson, Kamhi & Apel, 1987; Van der Wege, 2009).

La demanda de la tarea de referencia hace que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) produzcan ER menos adecuadas que sus pares con desarrollo típico del lenguaje (Bishop & Adams, 1992; Davies & Katsos, 2010; Davies, Roqueta & Norbury, 2016; Johnston & Smith, 1989; Johnston, Smith & Box, 1997; Norbury, 2005). En este trabajo se contrastan las ER utilizadas al narrar por niños con y sin TEL, se identifica si las expresiones que producen posibilitan la diferenciación léxica de dos personajes similares, se describen los tipos de diferenciación léxica empleados y se reconocen sus dificultades.

Se trabajó con 45 niños mexicanos con y sin trastorno del lenguaje participantes en la aplicación de la prueba TPL-México (Auza, Murata, Márquez-Caraveo, & Morgan, en prensa); 15 niños de cinco años identificados con TEL y sus pares tanto en edad cronológica como en desarrollo lingüístico. El corpus de análisis se integró con las producciones narrativas generadas a partir de una tarea de recuento.

Los resultados muestran que los niños con TEL logran diferenciar léxicamente a dos personajes similares, pero que comparados con sus pares en edad lingüística y cronológica incluyen errores de concordancia de género gramatical y un uso más frecuente de expresiones de alta y media accesibilidad.

## Introducción

En esta tesis se analizan las expresiones referenciales producidas por niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje. El corpus utilizado proviene de narraciones elicitadas a partir de una tarea de recuento basada en una historia en la que aparecen dos personajes similares entre sí. La finalidad de esta tesis se centra en reconocer si existen diferencias entre niños con desarrollo típico y atípico del lenguaje al diferenciar léxicamente a dichos personajes.

La investigación sobre expresiones referenciales ha permitido conocer cómo es que los hablantes las interpretamos y producimos. Ha aportado evidencia de los procesos y factores involucrados en su selección y ha permitido su jerarquización según la información que contienen (Aguilar, 2003; Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Arnold, Brown-Schmidt & Trueswell, 2007; Arnold & Griffin, 2007; Ferreira, 2008; Ferreira, Slevc & Rogers, 2005; Fukumura, Gompel, Harley & Pickering, 2011). Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados se han efectuado a partir de producciones de adultos y de niños con desarrollo típico. Esta investigación busca ampliar el panorama sobre la referencia con énfasis en las expresiones producidas por niños con TEL al diferenciar a entidades sintáctica y semánticamente similares. Analizar las expresiones referenciales utilizadas para diferenciar entidades no sólo permite reconocer el desarrollo lingüístico de niños con y sin TEL, sino que también da la posibilidad de identificar las posibles formas para referir y las dificultades para hacerlo.

Las muestras de lenguaje obtenidas por medio de narraciones han sido ampliamente utilizadas para la confirmación del trastorno y el análisis del desarrollo lingüístico (Acosta, Moreno & Axpe, 2013; Auza & Morgan, 2013; Bocaz, 1986; Bliss, McCabe, & Miranda 1998; Coloma & Alarcón, 2009; Hudson & Shapiro, 1991; Jackson-Maldonado, 2011; Prince, 1982; Stein & Albro, 1997). Es por ello que en este trabajo se consideran la base sobre la cual analizar

las expresiones referenciales. Se trabajó con narraciones de 45 niñas y niños mexicanos identificados con y sin Trastorno Específico del Lenguaje. Todas las narraciones fueron producto de una tarea de recuento basada en el libro *Una rana es suficiente* (Mayer, 1975), en el que se cuenta la historia de un niño y sus mascotas, entre las que se encuentran dos ranas.

Los cuentos de las ranas que integran *The frog story project* (Berman & Slobin, 1994) se han utilizado como herramienta para elicitación de producciones lingüísticas de hablantes de distintas partes del mundo. El uso de estos libros ha hecho posible contar con múltiples y comparables muestras de lenguaje. En el caso de esta investigación, otra de las ventajas de utilizar uno de estos cuentos es la inclusión de dos personajes: una rana grande y una rana pequeña, que además de poseer el mismo género gramatical tienen características semánticas y visuales similares, situación que hace que las expresiones producidas al referirse a ellas cobren importancia tanto por la ambigüedad, que pueda generarse a causa del mismo género gramatical, como por la forma en la que se logra especificar al personaje del que se habla y al mismo tiempo diferenciarlo de su competidor.

En el primer capítulo, el lector se encontrará con la definición, los criterios de identificación y las características generales que distinguen al Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En apartados posteriores se profundizará en las particularidades de las narraciones y las expresiones referenciales que producen los niños con TEL. Aunque se parte de la generalidad, la edad en la que se focaliza la información presentada es sobre los cinco años, porque es a esta edad cuando los niños han consolidado su lengua casi en su totalidad.

El segundo capítulo se ocupa de la narración, su análisis y utilidad como recurso para la descripción de los procesos lingüísticos y cognitivos presentes durante la estructuración y



producción de una historia. En este apartado también se recupera cómo desde la lingüística el discurso narrativo ha permitido determinar el momento de adquisición de habilidades pragmáticas, sintácticas y léxico-semánticas, además de analizar la progresión con la que crece su dominio y perfeccionamiento. Otro aspecto importante de este capítulo es el uso de la narración como un instrumento de valoración, el cual posibilita la identificación de hablantes cuya producción es distinta a la de la mayoría de los miembros de su grupo de edad. Al respecto se consideran los trabajos de quienes utilizan este recurso como herramienta indispensable en la investigación, descripción y detección del TEL en niños hispanohablantes (Acosta, Moreno & Axpe, 2013; Auza & Morgan, 2013; Coloma & Alarcón, 2009; Jackson-Maldonado, 2011; Pávez, Coloma, González, Palma & Reinoso, 1999).

En el tercer capítulo se presenta el tema de la referencia y las expresiones referenciales. Se retoman los trabajos de quienes se han interesado por las expresiones referenciales producidas hacia entidades que comparten características sintácticas y/o semánticas en contraste con aquellas que son distintas entre sí (Arnold, Brown-Schmidt & Trueswell, 2007; Arnold & Griffin, 2007; Ferreira, Slevc & Rogers, 2005; Liebal, Carpenter, & Tomasello, 2010). Se mencionan factores como la habilidad para la detección de similitudes y diferencias entre los referentes (Clark, 1987), la restricción semántica en la asignación de etiquetas (Ferreira & Dell, 2000; Markman, Wasow & Hansen, 2003; Merriman, Bowman y MacWhinney 1989), el uso de pronombres, clíticos, flexiones verbales, concordancia de género (Arnold & Griffin, 2007; Haywood, Pickering & Branigan, 2005) y el uso de modificadores adjetivales que permiten la producción de expresiones con información necesaria para la identificación, desambiguación y diferenciación léxica de referentes similares (Fukumura, Harley & Pickering, 2011; Van der Wege, 2009; Yoon & Brown-Smith, 2013;). Finalmente, en este apartado se citan estudios sobre la función referencial en niños

con TEL (Bishop & Adams, 1991; Davies & Katsos, 2010; Davies, Roqueta & Norbury, 2016; Johnston & Smith, 1989; Johnston, Smith & Box, 1997; Norbury, 2005; Van der Lely, 1997).

En el cuarto y quinto capítulo se podrá leer la metodología con la que se ha realizado el trabajo de investigación. Se presentan los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis, los datos y características de los participantes y el procedimiento efectuado tanto para la aplicación de la tarea de recuento como para el análisis del corpus.

Los capítulos seis, siete y ocho muestran el análisis, los resultados, la discusión, la conclusión, las limitaciones y las directrices para el trabajo a futuro.

# CAPÍTULO 1

## Trastorno Específico del Lenguaje

---

### 1.1. Trastorno Específico/Primario del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL, a partir de ahora) es el término que se ha utilizado para identificar a individuos cuyas habilidades de comprensión y producción del lenguaje oral o escrito se encuentran por debajo de lo esperado para su edad (American Speech Hearing Association, 1980; Bishop, 1997; Kail, 1994). La particularidad del trastorno radica en la afectación del componente sintáctico (Gopnik & Crago, 1991; Kail, 1994; Leonard, 1989; Van der Lely, 1997; Restrepo, Gutiérrez-Clellen & Goldstein, 2004). Sin embargo, una de las características del trastorno es su heterogeneidad (Rapin & Allen, 1987), por lo que es posible que una persona con esta condición también presente un patrón de desarrollo distinto en aspectos fonológicos, léxicos y/o semánticos.

Además de la desventaja lingüística de los niños con TEL se ha encontrado que esta población presenta dificultades en la calidad de sus interacciones, lo que afecta su desenvolvimiento social, desempeño académico y laboral (Auza, 2009, 2011; Conti-Ramsden, Durkin, Simkin, & Knox, 2009; Leonard, 1989; Rescorla, 2005).

La investigación sobre el TEL ha ido delimitando las características que permiten establecer su diagnóstico. Inicialmente se consideraba que los individuos con esta condición tenían una afectación exclusiva del lenguaje, de ahí el nombre Trastorno Específico del Lenguaje (Leonard, 1981). Sin embargo, hay quienes optan por utilizar la nomenclatura de Trastorno

Primario del Lenguaje (TPL) puesto que se ha identificado que quienes presentan el trastorno también manifiestan dificultades de procesamiento no lingüístico, principalmente observado en la atención, percepción y memoria de trabajo (Bishop & Donlan, 2005; Conti-Ramsden & Botting, 1999; Kohnert, Windsor & Ebert, 2009;).

Diagnosticar el TEL es posible al aplicar más de un instrumento de evaluación lingüística que permita ubicar al individuo por debajo de la media poblacional y con un retraso lingüístico de al menos seis meses. De manera que para diagnosticar TEL se requiere de (1) un instrumento de evaluación del lenguaje, (2) una evaluación cognitiva que demuestre ausencia de retraso intelectual, (3) una evaluación auditiva que compruebe rangos de audición normal, (4) evidencia que descarte daños neurológicos, motrices, sensoriales, emocionales y (5) datos socioculturales que descarten casos de privación social (Leonard, 1989, 1991; Mendoza, 2012; Rapin & Allen, 1987; Stark & Tallal, 1981).

Otra herramienta que ha permitido contribuir al diagnóstico de TEL es la narración, puesto que se ha encontrado que existe una correlación entre el porcentaje de agramaticalidad, la longitud media de emisión y los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación del lenguaje (Bliss, McCabe & Miranda, 1998; García & Fresneda, 2005; Jackson-Maldonado, 2011; Tomblin, Records, Buckmalter, Zhang, Smith & O'Brien, 1997).

Con base en lo anterior, el TEL puede identificarse a través de (1) *criterios de exclusión* que descarten a individuos que presenten deficiencia mental, trastornos motores o sensoriales, pérdida auditiva, disfunciones neurológicas, anomalías fisiológicas o problemas emocionales/psicológicos; (2) *criterios de inclusión*, entre los que se distinguen el desarrollo lingüístico conforme a la edad, resultados obtenidos en instrumentos del lenguaje estandarizados

que ubiquen a los individuos una o dos desviaciones estándar por debajo de la media y resultado de coeficiente intelectual mayor 80; (3) *criterios de especificidad* que permiten reconocer a individuos cuya única dificultad es la lingüística; (4) *criterios de discrepancia* que dan muestra de diferencias significativas entre la edad cronológica y la edad lingüística de pares de individuos evaluados (Auza, 2009; Fresneda & Mendoza, 2005).

## **1.2. Habilidades sintácticas**

Como se ha mencionado, los niños con TEL manifiestan dificultades para procesar el lenguaje, particularmente en lo relacionado a la sintaxis. Las investigaciones han mostrado que en el lenguaje de estos individuos se observa inconsistencia en el uso de artículos, pronombres, preposiciones y clíticos, omisión de palabras funcionales y argumentos, así como producción de oraciones más cortas (Auza, 2009; Jackson-Maldonado, 2011; Leonard, 2014; Sanz-Torrent, 2002).

La morfología es un área visiblemente afectada en estos niños, aunque la vulnerabilidad hacia ciertos elementos varía según su lengua materna. Las dificultades morfológicas de los niños hispanohablantes con TEL radican en el uso artículos y clíticos de objeto (Auza, 2009; Kohnert, Windsor & Ebert, 2009; Restrepo & Gutierrez-Clellen, 2001).

Las dificultades morfológicas y sintácticas detectadas en una muestra de lenguaje permiten conocer el índice de agramaticalidad del hablante y a su vez apoyar la identificación del TEL. En niños latinos hispanohablantes se espera que el porcentaje de agramaticalidad se ubique por arriba del 20% para valorarse como posible TEL (Gutiérrez-Clellen, Restrepo, & Simón-Cereijido, 2006)

### **1.3. Habilidades léxico-semánticas**

Los niños con TEL poseen un léxico más reducido y mayor dificultad para aprender nuevas palabras que sus pares en edad cronológica (Kail & Leonard, 1986; McGregor, Newman, Reilly & Capone, 2002). Las evidencias se encuentran en tareas de referencia en las que se pide a los niños que nombren objetos, en ellas se observan más errores de sustitución, mayor tiempo de procesamiento o menor especificidad. Asimismo, se ha detectado que en tareas de narración, el número de palabras diferentes producidas por niños con TEL es menor al de sus pares (Curtiss, Katz & Tallal, 1992; McGregor, *et al.*, 2002; Tomblin, *et al.*, 1997). En este sentido se ha evidenciado que los niños con TEL poseen mayor dificultad para recuperar representaciones léxicas (Conti-Ramsden, 2003; Dollaghan, 1987). La explicación de esta dificultad radica en que la adquisición del léxico se encuentra relacionada con la memoria de trabajo (Baddeley, 2012) y la capacidad de procesamiento, aspectos vulnerables en los niños con TEL (Bishop & Adams, 1992; Tallal, Stark & Mellits, 1985).

### **1.4. Habilidades pragmáticas**

Con respecto a las habilidades pragmáticas, se ha identificado que los niños con TEL no se caracterizan por presentar mayores dificultades (Bishop & Adams, 1991). Sin embargo, cuando se requiere de un análisis lingüístico que permita inferir información, resolver ambigüedades o comprender metáforas, los niños con TEL presentan más problemas que los niños con desarrollo típico del lenguaje (Davies, Andrés-Roqueta & Norbury, 2016; Norbury, 2005;). McTear y Conti-Ramsden (1992) consideran que las dificultades pragmáticas de niños con TEL se originan debido a los insuficientes recursos morfológicos y sintácticos con los que cuentan.

El siguiente capítulo se enfoca en la narración, su conceptualización, importancia y papel dentro de la identificación del TEL.

## CAPÍTULO 2

### Narraciones infantiles

---

#### 2.1. Todos narramos

Narramos para compartir experiencias significativas. Organizamos, evaluamos y producimos eventos reales y ficticios que develan nuestra concepción del mundo, nuestra percepción de la realidad, nuestros pensamientos, nuestro lenguaje y nuestra propia historia. Por lo tanto, expresar un acontecimiento relevante por medio de cláusulas ordenadas y relacionadas temporalmente (Labov & Waletzky, 1967) deja al descubierto ciertas características interpersonales, identitarias, geográficas, cognitivas y lingüísticas que nos definen.

Narrar implica organizar la información que gira en torno a un evento; recordar cómo, por qué y dónde ocurrió, quiénes y por qué participaron y en qué concluyó. Esta organización es posible gracias a habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que se desarrollan a lo largo de la vida, las cuales dan la posibilidad de almacenar, recordar y jerarquizar información, además de permitir que haya una constante reflexión sobre el evento narrado y su contextualización (Ninio & Snow, 1996; Ochs, 1997). Por otro lado, la descontextualización es una característica que debe considerarse con respecto al oyente. Se debe reconocer que hay conocimientos que se comparten con él y conocimientos que deben ser explicitados, lo que obliga al narrador a adecuar la información referencial y evaluativa<sup>1</sup> de la historia para que lo que se comparta resulte relevante, coherente, comprensible y libre de ambigüedades.

---

<sup>1</sup> Labov & Waletzky (1967) identifican a la información referencial como aquella en la que se consideran aspectos espacio-temporales y relativos a los participantes-personajes del evento narrado y a la información evaluativa como aquella en la que se deja ver el punto de vista del narrador, su actitud hacia la narración.

Shapiro y Hudson (1997) han identificado que para narrar se requieren cuatro tipos de conocimiento: (1) sobre el contenido, (2) la estructura narrativa, (3) el contexto de la narración y (4) la organización a nivel microlingüístico. La conjunción de estos conocimientos permite que se desarrollen los dos niveles de organización discursiva conocidos como cohesión y coherencia (Halliday & Hassan, 1976). El primero se refiere a la interconexión de las cláusulas y el segundo a su secuencialidad (Bamberg, 1997; Hudson & Shapiro, 1991; Labov & Waletzky, 1967).

## **2.2. Las primeras narraciones**

La narración forma parte de nuestra vida desde el primer momento en el que participamos como espectadores de las experiencias dialógicas ocurridas en nuestro entorno, prototípicamente familiar<sup>2</sup>. Escuchamos relatos, regaños, discusiones, cuentos, canciones, películas y otras exposiciones lingüísticas que establecen los contextos simpráxicos necesarios para dar origen a nuestras primeras palabras. Las cuales nos permitirán designar y referir a objetos, personas, acciones, cualidades y situaciones del aquí y el ahora (Luria, 1984). Inicialmente, estas palabras son utilizadas de manera asociativa y generalizada y poco a poco adquieren un uso convencional y contrastivo que le da significado a lo que decimos (Clark, 1978). Más tarde, las producciones lingüísticas que se ocupan de lo ocurrido en el contexto de la enunciación comienzan a señalar eventos del pasado y con ello surge la identificación del desplazamiento y dislocación temporal de los hechos que compartimos (Karmiloff-Smith, 1985; Sebastian & Slobin, 1994).

Las primeras narraciones que producimos ocurren gracias al andamiaje parental<sup>3</sup> que poco a poco nos permite reactivar y exponer los eventos que vivimos y/o escuchamos. Esta exposición

---

<sup>2</sup> Desde el enfoque interaccionista se reconoce que la lengua se desarrolla conforme a las interacciones que se dan entre el niño y el adulto, las cuales en su mayoría son de carácter narrativo (Berko & Bernstein, 1999).

<sup>3</sup> La postura interaccionista de Vygotsky (1973) postula la existencia de una zona de desarrollo próximo (ZDP) en la que se encuentra el niño cuando por medio de preguntas, ejemplos, modelamiento y pautas dadas por el adulto se



de eventos dada a través de la narración de experiencias personales o de narraciones ritualizadas<sup>4</sup> (Barriga, 2015), inicialmente se da en forma de protonarraciones, mismas que se caracterizan por estar construidas con base en gestos, onomatopeyas, holofrases y formas verbales convencionales dadas por los adultos (Hess, 2010; Ninio & Snow, 1996; Quasthoff, 1997). Por otra parte, el establecimiento de narraciones cada vez más extensas, espontáneas e independientes se logra por medio del uso de frases que incitan al niño a recordar lo vivido y lo escuchado<sup>5</sup>, para posteriormente y en colaboración con su interlocutor convertirlo en relato (Barriga, 2015).

La interacción con el adulto permite producir narraciones cada vez más estructuradas, y aunque se ha observado que desde los dos años de edad los niños ya son conscientes de algunos elementos de la estructura narrativa, aún se requiere del andamiaje adulto para organizar el contenido y dotarlo de cohesión y coherencia (Hudson & Shapiro, 1991). A los cinco años es cuando los niños ya suelen producir narraciones de tipo descriptivo en las que los acontecimientos se encadenan temporalmente (Peterson & McCabe, 1983) y su producción es mucho más cercana a la del adulto. Sin embargo, esta habilidad continúa su desarrollo durante toda la vida.

La narración no sólo permite observar el desarrollo de las habilidades discursivas del niño, sino también da cuenta del desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales (Aksu-Koc, 2005), tales como la detección de intenciones comunicativas, la atribución de estados mentales, la identificación de la información que se comparte con los demás, la inferencia relativa a la causalidad física o motivacional y el desarrollo de recursos evaluativos (Hess, 2010; Tomasello &

---

logran resolver problemas superiores a los esperados en su desarrollo efectivo. Esta zona se caracteriza por la dependencia recíproca, compleja y dinámica entre el proceso de desarrollo y proceso de aprendizaje en general.

<sup>4</sup> Rojas Nieto, C. (2015) comenta, en su capítulo *¿Te acuerdas? Cuéntame...* La emergencia de la narración, que las narraciones ritualizadas incluyen aquellas que se producen tras la exposición a cuentos, películas, canciones, etc.

<sup>5</sup> Frases como: *acuérdate*, *¿Te acuerdas?*, *¿Me cuentas?* son consideradas por Rojas Nieto, C. (Barriga, 2015) como engranes verbales que dan paso a la interlocución y a la comunión memoriosa entre el niño y el adulto, de manera que las primeras narraciones son colaborativas.

Rakoczy, 2003). Estas nociones le permiten al niño ver a su interlocutor como un *ser* con motivaciones propias (Veneziano & Sinclair, 1995) y por ende con necesidades específicas sobre el conocimiento que necesita para comprender lo narrado (Bocaz, 1989; Kernan, 1977; Peterson & McCabe, 1987).

### **2.3. La narración como herramienta de evaluación lingüística**

La narración puede ser concebida como un tipo de relato de sucesos personales o ficticios, una herramienta de elicitación del lenguaje, un método de análisis o una opción para la valoración de habilidades lingüísticas (Auza & Chavéz, 2013); de hecho, muchos la han considerado como la alternativa más válida y ecológica para evaluar la competencia comunicativa de los hablantes (Botting, 2002; Carballo, 2012; Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo & Palma, 2012), puesto que pone al descubierto particularidades y detalles finos sobre la forma, el uso y el contenido lingüístico que se utiliza al narrar (Auza & Hess, 2013; Eisenbeiss, 2010; Petersen, Gilliam & Gilliam., 2008).

La narración, como radiografía del desarrollo del lenguaje<sup>6</sup>, ha permitido establecer parámetros de comparación entre las producciones de hablantes de distintas lenguas y distintas edades. Al mismo tiempo ha evidenciado diferencias entre individuos con desarrollo lingüístico normal y desarrollo atípico, ya que ha resultado ser una excelente tarea para predecir dificultades y retrasos en el desarrollo del lenguaje (Manhart & Rescorla, 2002).

Las dificultades observadas en las narraciones de niños con desarrollo atípico han demostrado que habilidades como contar una historia de manera coherente están estrechamente ligadas con el éxito o fracaso escolar y su valoración temprana puede ayudar a orientar los procesos

---

<sup>6</sup> Considerando su acepción como una descripción y análisis detallado.

tanto de lectoescritura como de comprensión, o bien, servir como guía para la intervención terapéutica (Dickinson & Tabors, 2001; McCabe, 1996;).

En general, las muestras de lenguaje producto de la narración se han utilizado como un punto de referencia (Tomblin, *et al*, 1997) en la evaluación de habilidades lingüísticas, puesto que sirven de contraste con respecto a la información arrojada por pruebas formales (Auza & Morgan, 2013; Jacobson & Walden, 2013). Sin embargo, el tipo de estímulo utilizado para que se produzca la muestra del lenguaje debe ser tomado en consideración, puesto que los resultados pueden variar dependiendo del procedimiento que se utilice. Por una parte, las conversaciones y las narraciones personales son muestras de eventos experimentados en la cotidianidad (Hudson & Shapiro, 1991). Por otro lado, las narraciones sobre eventos ficticios, presentados a través de cuentos, permiten que se produzcan narraciones más controladas o dirigidas tanto a nivel léxico como sintáctico (Merritt & Liles, 1989). En ambos casos, el análisis lingüístico puede proporcionar datos con respecto al número de cláusulas y emisiones, la longitud media de las emisiones, la diversidad léxica, los porcentajes de gramaticalidad y agramaticalidad, de errores léxicos, fonológicos, etc.

Particularmente, la tarea de recuento es una técnica semiestructurada que permite controlar las producciones de los hablantes mediante uso de estímulos, como libros de imágenes y guiones. Los guiones dan la posibilidad de manipular el vocabulario, las formas gramaticales y la estructura narrativa. Además, restringen la producción oral a lo recordado, de manera que también puede dar muestra de otras habilidades como la memoria, la atención y la comprensión. (Morrow, 1986; Skehan & Foster, 1999).

Investigadores interesados en el análisis de habilidades narrativas utilizan cuentos con imágenes. Entre ellos destacan los cuentos de las ranas, cuya popularidad se deriva del proyecto

iniciado por Berman y Slobin (1994) al utilizar el cuento *Rana, ¿dónde estás?*<sup>7</sup> (Mayer, 1969) para elicitación de narraciones y observar el tipo de estructuración episódica. Dicho proyecto surge como extensión del trabajo de Bamberg (1987)<sup>8</sup> y ha dado la posibilidad de analizar y comparar las producciones narrativas de hablantes de distintas lenguas, edades y habilidades lingüísticas, algo que sin duda ha beneficiado a la investigación sobre la adquisición del lenguaje tanto en individuos con desarrollo típico como atípico (Bishop & Adams, 1991; Bishop & Edmundson, 1987; Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña & Anderson, 2000).

#### **2.4. Alternativas para el análisis de narraciones**

Para poder utilizar las narraciones como herramienta de análisis se han establecido diversos modelos que permiten estructurar las muestras del lenguaje conforme a las intenciones de cada investigador. A continuación se presentan algunos modelos de análisis narrativo:

##### **a) Gramática del cuento**

El modelo de Stein y Glenn (1979), conocido como Gramática del Cuento, se basa en la propuesta de Vladimir Propp, la cual describe la morfología de cuentos fantásticos dependiendo de su clasificación inicial y los momentos o episodios que componen la historia. En este modelo se consideran; (1) al protagonista sobre el que gira la historia, un protagonista con deseos y metas claras, (2) las acciones efectuadas a lo largo de la historia, las cuales permiten que el protagonista

---

<sup>7</sup> El uso de los cuentos de las ranas se originó en los estudios sobre psicología con la finalidad de utilizar un estímulo controlado para elicitación de muestras del lenguaje en distintas lenguas. Este proyecto recibió el nombre de “Frog story project”

<sup>8</sup> Bamberg identificó la función referencial desempeñada por las expresiones utilizadas al hablar sobre los personajes de la historia.

alcance sus metas, y (3) los resultados obtenidos tras las acciones realizadas con respecto a los objetivos del protagonista.

Para dichos autores la narración es una cadena causal de eventos delimitada por un evento inicial y su resolución. Está compuesta por una introducción en la que se presentan a los personajes y se da información contextual sobre la historia y por un sistema de episodios que se relacionan de manera secuenciada. Dentro de este modelo los episodios son concebidos como las unidades básicas y cada uno se caracteriza por contener una estructura compuesta por tres momentos:

1. El *evento inicial* que provoca una reacción en uno de los personajes a causa de las acciones de algún ser animado o de condiciones naturales-ambientales, espontáneas o perceptuales.

2. La *respuesta o reacción*, generada por el evento inicial que motiva a que se lleve a cabo un plan ligado con la obtención o alcance de una meta u objetivo.

3. La *resolución*, que es el estado final en el que se define el logro de los objetivos tras las acciones llevadas a cabo en respuesta a lo acontecido en el evento inicial.

#### **b) High point analysis**

Este modelo, propuesto por Labov y Waletzky (1967), se construye a partir de narraciones orales de experiencias personales, y considera a la narración como una secuencia de al menos dos eventos ordenados cronológica y temporalmente. La finalidad del modelo es analizar las cláusulas que integran las narraciones, y así determinar la estructura general de cada narración.

Labov y Waletzky (1967) reconocieron que el análisis y ordenamiento cronológico de las cláusulas permite identificar la función referencial y la función expresiva de una narración. Estas funciones dan sentido a lo narrado e involucran al escucha, contextualizándolo e indicándole los

referentes, emociones, opiniones, puntos clímax y la información específica que interesa al narrador, y hacia la cual, se espera que el escucha dirija su atención.

Los hallazgos del modelo dejaron ver que existe un patrón en las narraciones. Este patrón se constituye por; (1) un resumen o síntesis sobre el tema a tratar en la narración, (2) una orientación o descripción del escenario, tiempo, participantes y actividades, (3) una complicación en la que se detalla el punto clímax de la historia, (4) una evaluación en la que el narrador expresa su juicio de valor, (5) una resolución o resultado del punto de quiebre, del punto clímax, y finalmente, (6) una coda que ayuda a movilizar lo narrado al presente y concluir el relato.

Peterson y McCabe (1983) aplicaron el modelo de Labov y Waletzky para analizar narraciones de niños entre tres y nueve años de edad. Su objetivo era identificar la evolución de la estructura narrativa y el desarrollo de la función referencial y expresiva.

En su análisis, Peterson y McCabe observaron que antes de los cuatro años y medio las narraciones carecen de secuencia. El narrador salta de un evento a otro sin resumir, incluir el punto central de la historia, ni contextualizar al escucha. A los cinco años las narraciones producidas ya incluyen el punto central (*high point*). Sin embargo, las narraciones de niños de esta edad suelen ser terminadas en ese momento y aún no incluyen una valoración personal.

Es el manejo o inclusión del punto central de la historia lo que interesa a Peterson y McCabe, de manera que conforme a los datos de su corpus identificaron 6 tipos de narraciones:

1. *Desorganizadas*, narraciones en las que se altera la secuencia del evento narrado.
2. *Empobrecidas*, narraciones caracterizadas por contener pocas emisiones y sin seguir un patrón secuencial.

3. *Cronológicas*, narraciones en las que sólo se describen los eventos que conforman las historias, pero que no incluyen la valoración del narrador, es decir, carecen de evaluación.
4. *Salto de rana*, en la que se sigue cierta secuencia, pero se dejan fuera algunos eventos importantes.
5. *Término en el punto cúlmine*, son aquellas en las que se concluye la narración al momento del llegar al momento más relevante de la historia, sin presentar la resolución, la evaluación ni la coda.
6. *Clásicas*, aquellas que incluyen un resumen inicial, orientación, complicación, resolución, evaluación y cierre. Son narraciones estructuradas y completas.

#### **c) Narrative Assessment Profile**

Igual que en el *High Point Analysis*, esta propuesta, de Bliss, McCabe y Miranda (1998), considera las narraciones de experiencias personales y busca utilizar a la narración como una herramienta de detección de los puntos débiles del narrador. Este modelo considera 6 aspectos específicos del discurso narrativo que son evaluados como adecuados o inadecuados: (1) el mantenimiento de tópico, (2) la secuenciación de eventos, (3) la informatividad, (4) la referencia, (5) la cohesión conjunta y (6) la fluidez.

Problemas con el mantenimiento del tópico se reflejan en la producción de emisiones poco relevantes, ambiguas o vagas que se alejan del tema central y no recuperan adecuadamente los referentes de la narración. La secuenciación de eventos es una habilidad dominada desde los 5 años de edad y permite presentar una narración de manera ordenada cronológicamente. La explicitud tiene que ver con la cantidad de información dada al narrar y la forma en la que esta información es suficiente para comprender el evento, con la inclusión de detalles o elaboración, que además de agregar información suficiente permite añadir elementos que dibujen el ambiente

y enganchen al escucha. El que una narración contenga información explícita sobre los detalles y características de las acciones, los lugares, las personas y los objetos refleja la evaluación y la percepción del narrador. Labov (1972) ya hablaba sobre la importancia de la función evaluativa de una narración. La referencia está completamente relacionada con la evaluación y da la posibilidad de identificar individuos, lugares y eventos por medio del uso adecuado de expresiones referenciales que determinen la accesibilidad de los participantes prominentes. La cohesión se refiere a la forma en la que se unen las emisiones del discurso por medio del uso de conjunciones o amarres cohesivos que benefician eventos semánticos y pragmáticos. Finalmente, la fluidez tiene que ver con las pausas, cláusulas abandonadas y falsos inicios que hacen que se interrumpa la narración.

Lo que Bliss, McCabe y Miranda (1998) buscaban de este modelo era la posibilidad de utilizarlo como herramienta en la intervención terapéutica de pacientes con algún trastorno del lenguaje. Utilizando el modelo, los autores encontraron que los niños con TEL añaden información ajena que rompe con el mantenimiento del tópico de la narración, tienen dificultades para ordenar temporalmente los eventos y episodios que la conforman, producen narraciones implícitas, usan menos referencias personales y más demostrativos, tienen problemas con el uso de conjunciones y manifiestan complejidad para encontrar las palabras adecuadas.

#### **d) Índice de Complejidad Narrativa (ICN)**

Basado en los modelos anteriores, el INC, por sus siglas en inglés, *Index of Narrative Complexity*, creado por Petersen, Gillam y Gillam (2008), evalúa las narraciones tanto a nivel macroestructural como microestructural. Este modelo considera el grado de complejidad con el que se presentan a los personajes, el entorno, el evento inicial, la respuesta interna, el plan, las acciones, las consecuencias, la complicación, la evaluación, los marcadores formulaicos, los



marcadores temporales, los diálogos y en general la complejidad sintáctica. De manera que las narraciones son evaluadas numéricamente de 0 a 3 puntos dependiendo del grado de elaboración o complejidad con el que se presenten todos estos elementos.

Estos modelos se encuentran entre los que más utilizan los investigadores interesados en el análisis del discurso narrativo de niños con desarrollo típico y atípico.

## **2.5. Narraciones de niños con Trastorno Primario del Lenguaje**

Hemos hablado sobre las dificultades de los niños con TEL y sobre las ventajas de utilizar la narración como recurso para el análisis lingüístico. Sin embargo, aún no se mencionan cuáles han sido los hallazgos que caracterizan a las narraciones de niños con TEL. La investigación centrada en este punto ha dejado ver que los niños con esta condición tienen problemas para la producción y comprensión de narraciones (Serra, 1997).

Con respecto a la producción, se ha encontrado que estos niños generan narraciones cortas y no unificadas, en las que se observa menor diversidad léxica, escaso uso de vínculos cohesivos, omisión de núcleos verbales y nominales, de palabras funcionales y de información de contenido relevante; además de que exponen un importante déficit para utilizar adecuadamente información morfosintáctica, lo que hace que sus emisiones tengan un bajo nivel de complejidad sintáctica (Auza & Morgan, 2013; Coloma, *et al.*, 2012; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004; Hayward, Gillam & Lien, 2007; Jackson-Maldonado, 2011; Merritt & Liles, 1987; Norbury & Bishop, 2003). Como evidencia de estas dificultades las narraciones de niños con TEL contienen más oraciones agramaticales que las de sus pares con desarrollo típico del lenguaje (en adelante DTL) (Acosta, Axpe & Moreno; 2014; Bedore & Leonard, 2001; Simón-Cerejido & Gutiérrez-Clellen, 2007).

La heterogeneidad propia del trastorno ha hecho que se realicen estudios muy específicos sobre las problemáticas evidenciadas en las narraciones de los niños con TEL. Por ejemplo, Van der Lely (1997) se enfocó en el estudio de las expresiones referenciales y encontró preferencia por el uso de pronombres, generalmente utilizados de forma ambigua; también encontró dificultad en el mantenimiento de las relaciones anafóricas y en la asignación de roles temáticos. Auza y Morgan (2013) analizaron el uso del artículo y de preposiciones. Schneider y Hayward (2010) y Jackson-Maldonado (2011) prestaron atención a las relaciones causales y la complejidad sintáctica. Hayward, Gillam y Lien (2007) observaron la inclusión de información opcional y obligatoria, el orden temporal y las conexiones causales. Merritt y Liles (1987) detectaron que los niños con TEL omiten información crucial sobre los planes de los personajes, sus acciones y estados internos y Bishop y Donlan (2005) reconocieron que la poca informatividad de los niños con TEL se debe a su dificultad para recordar información.

Con respecto al análisis de la superestructura narrativa, Botting (2002) y Bliss, McCabe y Miranda (1998) encontraron que las dificultades narrativas de los niños con TEL son mayores que las de los niños con DTL.

La investigación realizada hasta el momento ha puesto en evidencia que la dificultad para narrar observada en los niños con TEL no sólo se debe a dificultades lingüísticas, sino que además se vincula con una dificultad de procesamiento que les impide integrar información tanto sintáctica como semántica. Bishop y Donlan (2005), Dodwell y Bavin (2008) y Acosta, Ramírez y Hernández (2015) encontraron que recordar una historia aumenta la demanda cognitiva de la tarea de narrar, en tanto que implica mantener la información, recuperarla de la memoria, organizarla, estructurarla y finalmente producirla. De manera que contar con información visual que ayude a

mantener activo lo previamente escuchado ayuda a los niños a recuperar y a manipular la información.

En el siguiente capítulo trataremos el tema de la referencia, particularmente el de las expresiones referenciales, los elementos y condiciones que posibilitan su selección y producción y la distinción que existe entre las expresiones utilizadas por niños con desarrollo lingüístico típico y por niños con desarrollo lingüístico atípico.

# CAPÍTULO 3

## Expresiones referenciales

---

### 3.1. Referencia

La referencia ha sido ampliamente estudiada en el campo de la lingüística tanto a nivel pragmático y semántico como sintáctico<sup>9</sup> y puede ser definida como un acto social, coordinado, participativo y bilateral que se construye por la colaboración e interacción de los participantes en un intercambio comunicativo<sup>10</sup>. La función de la referencia es identificar a las entidades a las que se hace mención, ya sea por medio de *señalización*, que refiere al direccionamiento de la atención hacia una entidad específica; *nombramiento*, que tiene que ver con la selección de expresiones referenciales que permiten la identificación de la entidad; y/o *descripción* de sus características. De manera que una expresión referencial adecuada es aquella que permite distinguir a un solo referente de entre diversas entidades distintas o similares entre sí (Clark, 2003; Clark & Bangerter, 2004; Graf & Davies, 2014).

La consideración del conocimiento que se comparte, la disponibilidad perceptual de las entidades, su relación discursiva y la identificación de sus características más prominentes son

---

<sup>9</sup> Desde la filosofía del lenguaje Frege (1892) hablaba sobre la relación entre signo, sentido y referencia; especificando que los hablantes pueden identificar referentes gracias al sentido y presentarlos dependiendo de su pensamiento, mientras que Russell (1905) deja de lado al sentido y manifiesta la importancia de la existencia. Por otro lado, Lyons (1977) argumenta que la deixis es la fuente de la referencia y está determinada por la forma en la que los hablantes utilizan la lengua para atraer la atención de su interlocutor a un elemento o acción específica. Searle (1969) identifica a la referencia como un acto de habla en el que se manifiesta una relación entre el hablante, la entidad y las expresiones utilizadas para referir a una entidad.

<sup>10</sup> En *Changing Ideas about reference*, Clark y Bangerter (2004) señalan que la referencia es un *acto social*, en tanto que requiere de la participación de los hablantes; *coordinado*, dado que los hablantes deben utilizar las convenciones comunes entre ellos para identificar a un mismo referente; *participativo*, que se da en la interacción y requiere tanto de la colaboración del hablante como del oyente al reconocer la accesibilidad de los referentes según el conocimiento compartido, y las expresiones referenciales utilizadas, lo que hace que también sea considerado como un acto *bilateral*.

rasgos que determinan la posibilidad de diferenciar entidades por medio de expresiones referenciales (Clark & Haviland, 1977; Horton & Keysar, 1996). Sin embargo, la demanda cognitiva involucrada en su selección es otro factor que debe ser tomado en cuenta, ya que se ha demostrado que algunos procesos cognitivos de orden superior permiten evaluar el éxito de la comunicación referencial (Nilsen & Graham, 2009).

### **3.2. Expresiones referenciales (ER)**

Las ER son unidades lingüísticas que codifican instrucciones de procesamiento para identificar y asignar un referente a las entidades recuperadas en el discurso. La selección de ER requiere de una evaluación por parte del hablante, quien deberá considerar la disponibilidad y accesibilidad de las entidades, el contexto y conocimiento que comparte con su interlocutor (Hickmann, 1995), las características distintivas que permiten el contraste entre posibles referentes que compiten entre sí y la adecuación en la selección de expresiones para introducir, reintroducir, mantener y recuperar entidades (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1985; Schneider & Dubé, 1997).

### **3.3. ¿Qué permite la referencia?**

Bruner argumenta que el problema de la referencia está ligado a la manera en la que los hablantes dirigen la atención de los demás por medio de recursos lingüísticos (Bruner, 1983), de manera que no se puede estudiar la referencia sin considerar su carácter pragmático, léxico-semántico y sintáctico.

Desde la pragmática, la referencia se encuentra ligada al Principio de Cooperación de Grice (1967) y sus máximas conversacionales. Sin embargo, es la máxima de cantidad con la que se

vincula directamente. Esta máxima postula que los hablantes deben hacer sus contribuciones tan informativas como sea necesario según los propósitos del intercambio comunicativo<sup>11</sup> (Grice, Cole & Morgan, 1975) y para lograrlo, además de establecer pactos conceptuales sobre la mejor manera o la más convencional de referir a las entidades, los hablantes deben: (1) reconocer el conocimiento que comparten con su interlocutor, (2) identificar los casos en los que se tiene atención conjunta sobre las entidades referidas, (3) reconocer la accesibilidad visual y discursiva de las entidades y (4) detectar los casos de ambigüedad e interferencia. A continuación ahondaremos brevemente en cada uno de estos requisitos que permiten el uso adecuado de ER.

### **3.3.1.1. Conocimiento compartido**

El conocimiento compartido puede ser considerado el eje sobre el que se construye la referencia y al que se anidan los aspectos subsecuentes. El conocimiento compartido o *common ground* corresponde a la información conocida por los participantes en un intercambio comunicativo, la cual guía la selección de las ER y dirige las transiciones que permiten recuperar entidades (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986).

El conocimiento compartido puede ser de carácter histórico o ahistórico (Brennan, 1996), cultural o personal (Clark & Marshall, 1981). En cualquiera de los casos, tiene que ver con la manera en la que la información se ha vuelto parte del conocimiento de los hablantes, ya sea por cuestiones culturales y convencionales comunes a los miembros de una comunidad, o bien, producto de los pactos conceptuales establecidos por los hablantes durante un intercambio (Brennan & Clark, 1996).

---

<sup>11</sup> “*Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the Exchange). Do not make your contribution more informative than is required*”. Logic and conversation, Grice. (1967:46)

El conocimiento compartido puede estar presente dentro de un intercambio y no ser identificado por los participantes, aunque es importante que los hablantes sean conscientes de lo que comparten con otros. A esta toma de conciencia se le conoce como *grounding* (Clark & Brennan, 1991) y surge en dependencia de los factores comunes a los hablantes según el medio y propósito del intercambio. La co-presencia, visibilidad y audibilidad son algunos de los factores que permiten que se establezca el *grounding*. Por ejemplo, cuando los participantes en un intercambio se encuentran ante la presencia visual del objeto sobre el cual sostienen una conversación, la forma de referirse a él se da con menos información que cuando no está presente (Allen & Schroder, 2003; Salomo, Graf, Lieven & Tomasello, 2011).

### **3.3.2. Atención conjunta**

Muy ligada a la noción de conocimiento compartido se encuentra la de atención conjunta, definida por Tomasello (1995) como la experiencia en la que de manera consciente al menos dos personas se encuentran involucradas en un evento que ocurre en un mismo espacio y al mismo tiempo. Por su parte, Bruner la define como el encuentro simultáneo entre las mentes de los interactuantes, *the meeting of minds*, el cual les permite construir y coordinar su realidad (Moore & Dunham, 2014).

Previo al uso de ER, el contacto visual (cara a cara), el seguimiento de la mirada de alguien hasta encontrarse con el objeto que se observa, el señalamiento, el intento por alcanzar y coger objetos y la imitación de gestos son algunas de las conductas que posibilitan que el niño descubra que el foco de atención, el estado emocional y la intención pueden ser compartidos. Es alrededor de los nueve meses cuando se adquiere un principio organizador que le permite alinearse

intersubjetivamente con el otro, dar paso a una teoría de la mente y cambiar o redirigir el foco de atención hasta lograr atención conjunta (Stern, Spieker & MacKain, 1982; Stern, 1985).

La atención conjunta no necesita establecerse de manera exclusiva hacia entidades visibles en el espacio compartido, sino que una vez que comienzan a utilizar palabras los niños pueden recuperar entidades ausentes, nuevas, conocidas o desconocidas que por medio de ER más o menos accesibles dan paso a su identificación (Dube, MacDonald, Mansfield, Holcomb & Ahearn, 2004).

### **3.3.3. Accesibilidad**

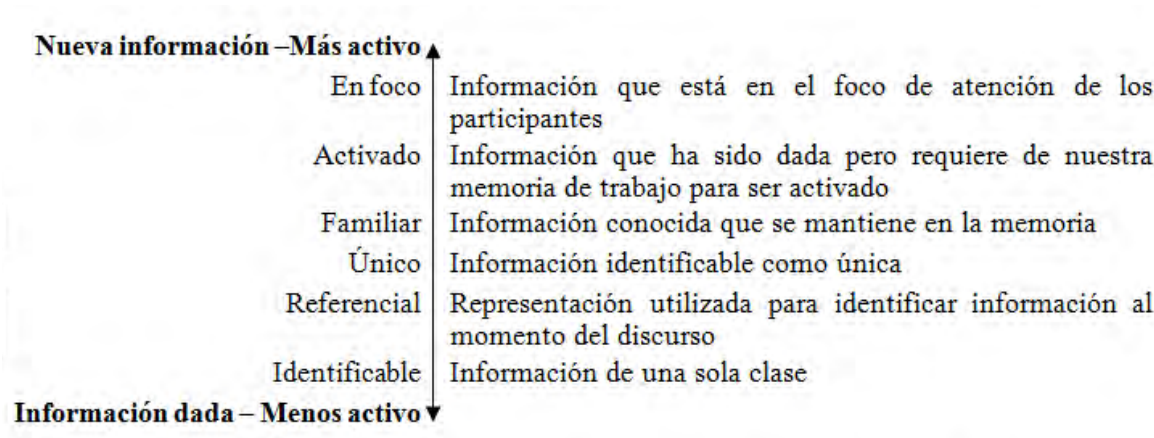
La accesibilidad es una propiedad de las representaciones mentales ligada a la facilidad o dificultad para recuperar e interpretar expresiones referenciales (Chafe, 1996; Figueras, 2002; Prince, 1981). De manera que la cantidad de información contenida en ellas es la que permite la identificación de los referentes. Sin embargo, otros aspectos como su presencia visual, sus menciones previas, su introducción y el conocimiento compartido son factores que determinan su activación y grado de accesibilidad. Existen varios modelos que consideran la accesibilidad de los referentes conforme a la manera en la que se concibe la información disponible para los hablantes, de estos modelos se hablará a continuación.

#### **a) Información dada vs. nueva**

Para explicar cómo se accede a los referentes, Gundel, Hedberg y Zacharski (1993) reconocieron la importancia de las menciones previas, e identificaron la diferencia entre poseer información sobre un referente contra conocer poco o no saber nada sobre él. De manera que la información nueva, dada o conocida sobre un referente, determina el nivel de activación y disponibilidad que tiene en la mente de los participantes. Para evaluar el esfuerzo cognitivo que



permite acceder e interpretar los referentes, los autores establecieron la jerarquía que se conoce como *Jerarquía de lo Dado*.



**Esquema 1.** Jerarquía de lo Dado (retomado de Gundel, Hedberg & Zacharski ,1993).

Este modelo manifiesta que las ER contienen información conceptual sobre la entidad a la que el hablante refiere e información sobre cómo recuperarla. Lo que la jerarquía pretende es valorar la información contenida en cada expresión y cómo ésta hace posible la identificación de los referentes. Así, una expresión referencial que incluye menos contenido conceptual pero mayor contenido procedimental revela que se trata de una entidad activa y de fácil acceso para los participantes, a diferencia de una con más información conceptual y menos procedimental.

**b) Información sintáctica más prominente vs. menos prominente**

Grosz, Weinstein y Joshi (1995) propusieron un modelo computacional de accesibilidad conocido como Teoría del Centro de Atención (*Centering Theory*) que pretende explicar cómo las entidades ocupan el foco de atención en el discurso dependiendo de las expresiones y transiciones utilizadas por los hablantes para mantener, retener, cambiar o recuperar referentes. En este modelo las ER dependen directamente de su relación anafórica y su posición sintáctica, de manera que

pueden contener mayor o menor carga inferencial que permite que el interlocutor identifique a las entidades.

El elemento de análisis en este modelo es la oración, segmento del discurso en el que se incluye información sobre aquello de lo que se habla y aquello en lo que se desea centrar la atención del interlocutor<sup>12</sup>. Cada oración contiene centros de atención sobre los que se ha hablado, se habla o se hablará durante el discurso y dependiendo de su posición sintáctica, dichos centros de atención pueden ser evaluados como prominentes o como posibles temas de interés que serán retomados más tarde en el discurso<sup>13</sup> y se identifican como más accesibles aquellos que se ubican como tema, en posición inicial de sujeto gramatical, y menos accesibles los que conforman el rema y que aún no están topicalizados.

### **c) Información altamente accesible vs. poco accesible**

Ariel (1990) estableció una teoría de la accesibilidad en la que se considera a los marcadores contenidos en las ER como los responsables de orientar la identificación de referentes, de manera que según la forma en la que dichos marcadores ayuden a reconstruir la representación mental del referente será posible determinar su grado de accesibilidad. Ariel clasificó a los marcadores de accesibilidad de la siguiente manera:

---

<sup>12</sup> En este modelo se considera de gran importancia a la entidad sobre la que se habla, de manera que el *aboutness* es la clave para seleccionar las expresiones referenciales que la recuperen con mayor facilidad de procesamiento.

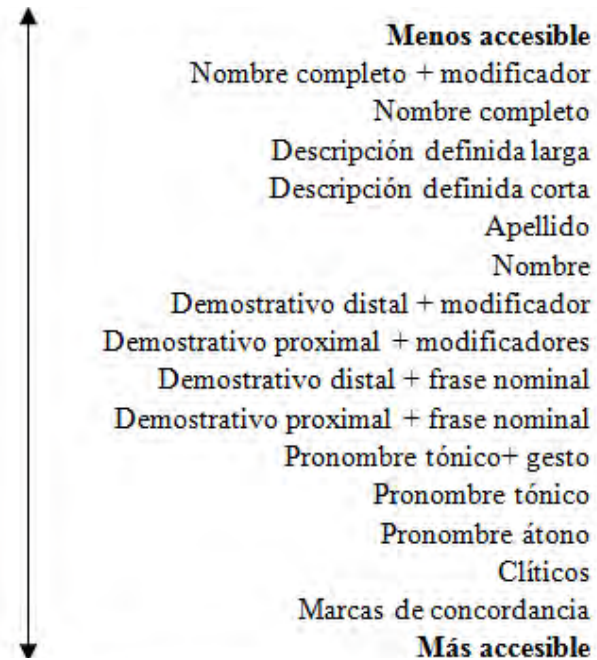
<sup>13</sup> Los centros sobre los que se ha hablado previamente son nombrados backward-looking centers mientras que los que aún no son considerados prominentes se conocen como forward-looking centers

Accesibilidad	Marcadores	Codificación
<b>Alta</b>	Sujetos elípticos y pronombres átonos	El referente se encuentra en el foco de atención visual y/o discursiva. Se requiere de poca información para recuperarlo.
<b>Media</b>	Deícticos, demostrativos, pronombres personales, algunos adverbios de tiempo y lugar	El referente es perceptible/disponible y/o conocido por los hablantes. Ha sido previamente mencionado, es fácilmente recuperado.
<b>Baja</b>	Frases nominales y nombres propios	El referente es nuevo y/o confuso. Su recuperación no es automática y se requiere de una expresión con mayor información para identificarlo.

**Esquema 2.** Marcadores de Accesibilidad. Ariel (1990)

La relación entre accesibilidad y codificación lingüística se encuentra dada según la informatividad, la rigidez y la atenuación contenida en las ER<sup>14</sup>. El grado de accesibilidad depende de factores como; (1) la distancia entre la última mención y la antecedente, (2) la competencia entre expresiones que pueden estar relacionadas con la última mención, (3) la prominencia visual del objeto de referencia, (3) el conocimiento compartido, (4) la cantidad de información contenida en la expresión, (5) la pertinencia de lo narrado y (6) el tipo de construcción que se requiere para identificar al referente. Para condensar toda esta información la autora propuso una escala de marcación de accesibilidad.

<sup>14</sup> Ariel (1990) considera que el grado de accesibilidad está ligado a la cantidad de información requerida en la codificación de la expresión referencial: a menor accesibilidad mayor información requerida y viceversa, por otro lado la rigidez refiere a los antecedentes de la expresión de manera que las que indiquen expresiones inequívocamente serán más rígidas. Finalmente, la atenuación considera las características fónicas de las expresiones y aquellas con menor cuerpo fónico estarán indicando un referente más accesible.



**Esquema 3.** Escala de accesibilidad. (Retomado de Ariel, 1990)

**d) Continuidad vs. Discontinuidad**

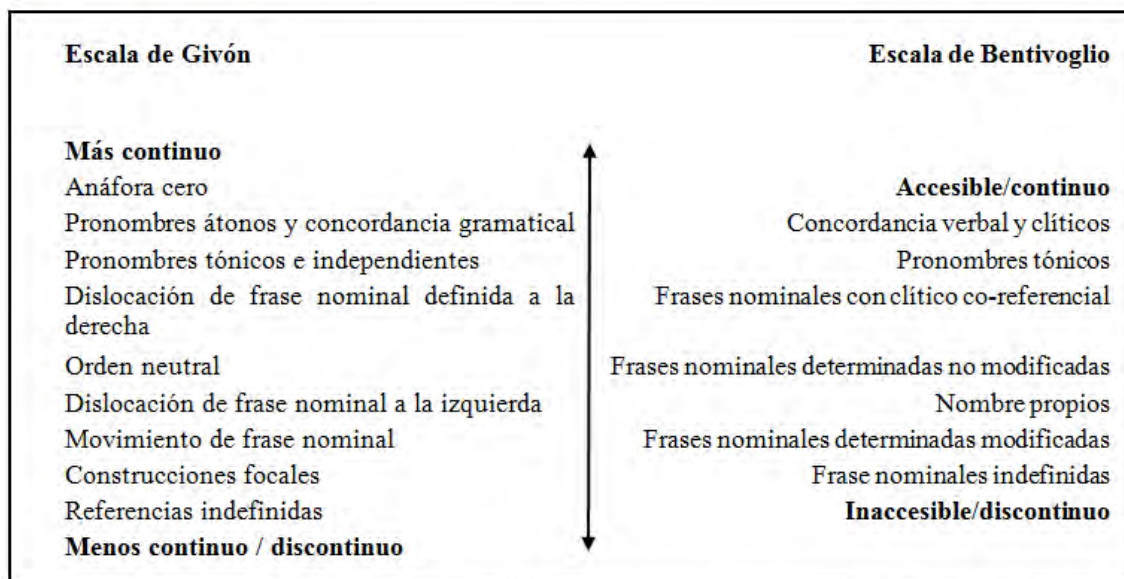
Al igual que Ariel, Givón (1983) considera que la accesibilidad está delimitada por la codificación lingüística de las ER, la cual indica qué tan disruptivo, discontinuo o difícil de procesar puede ser un referente recuperado dentro del intercambio comunicativo.

El modelo de Givón reconoce que las entidades referidas adquieren cierta topicidad cuando los hablantes utilizan una u otra construcción sintáctica para recuperarlas. Sin embargo, esta topicidad depende del contexto situacional, cultural y discursivo en el que se producen las ER. Por ejemplo, con respecto al contexto discursivo, se toman en cuenta la distancia referencial, la interferencia potencial y la persistencia.

La distancia referencial tiene que ver con la relación entre el número de cláusulas existentes entre la última mención de un referente y la anterior, de manera que la selección de una expresión referencial depende de su lejanía con su última mención. Esto indica que a mayor lejanía menor accesibilidad y por lo tanto el uso de una frase nominal en la que se incluya más información resulta inminente para recuperar la continuidad del referente. Givón determinó que a una distancia de una a tres cláusulas los hablantes tienden a utilizar las ER en las que se incluye menor información, puesto que los referentes son continuos. Mientras que a una distancia mayor a tres cláusulas o en una primera mención de la entidad los hablantes utilizan expresiones en las que se incluye más información puesto que se pierde la continuidad o simplemente aún no se ha establecido.

Por otro lado, la interferencia potencial se relaciona con la interrupción generada por la participación de otras entidades que son referidas en el discurso, y la persistencia considera el número de cláusulas ininterrumpidas en las que se habla sobre una misma entidad.

Con base en lo anterior, Givón propuso la siguiente escala para identificar el grado de continuidad y accesibilidad de un tópico/referente y Bentivoglio (en Givón, 1983), tras aplicar el mismo análisis, propuso una adecuación a la escala de Givón para que ésta fuera aplicable al análisis de accesibilidad de las ER producidas por hablantes del español.



**Esquema 4.** Escala de continuidad de Givón y su adaptación al español de Bentivoglio

### 3.3.4. Ambigüedad

Otro de los aspectos relacionados con la selección de ER tiene que ver con la desambiguación. Sin embargo, para poder explicar este proceso es necesario definir lo que en la literatura se identifica como ambigüedad.

La ambigüedad puede ser entendida como la posibilidad de que una expresión lingüística tenga más de una interpretación (Ferreira, *et al.*, 2005). Una de las características de la ambigüedad es su temporalidad, dado que por medio de distintas estrategias léxicas y/o sintácticas los hablantes pueden reducir el número de interpretaciones hasta especificar la más adecuada (Ferreira, 2008; Ferreira & Dell, 2000). La ventaja de los sistemas de comunicación es que cuando el contexto en el que se produce un intercambio es lo suficientemente informativo no se requiere que los hablantes utilicen ninguna clase de recurso para desambiguar todo aquello que analizado fuera de contexto podría parecer ambiguo (Piantadosi, Tily & Gibson, 2012).

Ferreira y colaboradores (2005) distinguen la existencia de dos distintos tipos de ambigüedad: la lingüística y la no lingüística. La primera, cuando dos o más unidades independientes pueden ser interpretadas de distinta manera, como es el caso de los homónimos en inglés murciélago [*bat*] y bat de beisbol [*bat*]. Y a la segunda, como en casos en los que varias entidades son perceptualmente iguales entre sí y por lo tanto se requiere de más información para identificar exclusivamente a aquella en la que se desea enfocar la atención; por ejemplo, para identificar a un solo murciélago de un grupo en el que hay al menos dos. En estos casos los hablantes tendrían que referirse al que desean recuperar por medio de una expresión como el murciélago grande [*the big bat*] o el murciélago pequeño [*the small bat*]. La investigación de estos autores revela que los hablantes son sensibles a la similitud puesto que de manera natural, en casos en los que un referente está ante la presencia de competidores potenciales, se utilizan ER que evitan la ambigüedad<sup>15</sup>.

Por otra parte, Arnold y Griffin (2007) definieron a la ambigüedad como la posible identificación de dos o más entidades por medio de una sola expresión y a la interferencia como la condición en la que dos o más entidades comparten características que generan traslape y dificultan la identificación de un referente. Las investigadoras elicitron narraciones por medio de historias plasmadas en imágenes, y por medio de ellas controlaron las condiciones de interferencia entre los personajes: (1) en las que aparecía un solo personaje, (2) en las que aparecían dos personajes del mismo género e (3) imágenes en las que aparecían dos personajes de género distinto. Los resultados dejaron ver que en condiciones de similitud el tiempo de recuperación de los

---

<sup>15</sup> Sedivy (2003) explica que cuando los hablantes utilizan expresiones referenciales para identificar entidades similares incluyen adjetivos que señalan el tamaño y el material con el que se puede contrastar a una de otra.

personajes era más lento<sup>16</sup>. Además, Arnold y Griffin (2007) concluyeron que los hablantes desambiguan ER gracias a su capacidad para identificar competidores potenciales.

A continuación presentamos las condiciones identificadas como las posibles causantes de interferencia y por lo tanto determinantes para la selección las expresiones que permitan la identificación correcta de las entidades dentro del discurso oral:

#### **a) Presencia de dos entidades**

Karmiloff-Smith (1985) y Bamberg (1986) identificaron que en narraciones en las que el discurso gira en torno a un solo referente o entidad, desde los cinco años de edad, los niños hacen uso de la estrategia de sujeto temático, caracterizada por la adopción de un personaje, como centro o foco del discurso. En esta estrategia los niños utilizan, casi exclusivamente, pronombres para referirse al personaje focalizado<sup>17</sup>. El argumento que sostiene el uso de esta estrategia es que al no existir otras entidades que puedan dificultar la identificación del personaje en cuestión el hablante hace uso de una forma lingüística en la que se incluye poca información. Pero cuando aparece una segunda entidad el hablante adecua las ER y sustituye el uso de pronombres y expresiones de alta accesibilidad por otras más informativas que posibiliten su identificación. Sin embargo, otro de los resultados obtenidos por Arnold y Griffin (2007) demuestra que cuando dos entidades están presentes en el discurso, los hablantes utilizan más pronombres para referirse a una de las entidades y más frases nominales para referirse a la otra, lo que parece indicar que el hablante selecciona a

---

<sup>16</sup> La explicación cognitiva del por qué aumenta el tiempo de procesamiento al haber un mayor número de entidades tiene que ver con la inhibición (Stroop, 1935) función ejecutiva que permite la selección léxica correcta para identificar entidades que compiten con otras (Baddeley, 1986; Miyake, *et al.*, 2000).

<sup>17</sup> Shapiro y Hudson (1997) identificaron que a los 5 años los niños utilizan la elisión de sujeto como la forma más frecuente para mantener referentes y explican que esto se debe a que el español es una lengua *pro-drop*.



la entidad más prominente, la más activa y/o la más accesible y se refiere a ella por medio de la estrategia de sujeto temático.

### **b) Igualdad de género gramatical**

Arnold y Griffin (2007) y Griffin y Wangerman (2008), en sus estudios realizados con adultos, observaron que hay un mayor uso de frases nominales en presencia de dos entidades con el mismo género y un mayor uso de pronombres en presencia de entidades de distinto género. A este fenómeno se le conoce como *efecto de género* y es el resultado de la sensibilidad a la ambigüedad. Los hablantes saben que si las entidades son distintas no puede producirse interferencia al recuperarlas de la manera más económica, pero cuando son del mismo género la necesidad de ser más informativos crece y por ende el uso de expresiones de baja accesibilidad aumenta.

Una situación relacionada con la interferencia generada por la igualdad de género es la observada en los sustantivos epicenos, los cuales se caracterizan por tener un único género gramatical para designar entidades animadas que fisiológicamente pueden identificarse como femeninas o masculinas.<sup>18</sup> Estos sustantivos han sido utilizados para efectuar investigaciones sobre la asignación y concordancia de género (Atkinson, 2015; Imai, Schalk & Saalbach, 2010; Roca, 2013; Saalbach, Imai & Schalk, 2012).

### **c) Presencia de entidades semánticamente similares**

Si además de que aparezcan dos entidades en el discurso estas comparten características similares entre sí, la interferencia puede ser mayor y su accesibilidad menor (Arnold & Griffin,

---

<sup>18</sup> Algunos ejemplos son la tortuga/*fem*, la rana/*fem*, la jirafa/*fem* o el hipopótamo/*mas*, la víctima/*fem*, la persona/*fem*. En inglés la investigación gira en torno a los pronombres epicenos *it* y *they* que pueden referir a entidades femeninas y masculinas al igual (Berendt, 2014).

2007; Oberauer & Kliegl, 2006). Pero dado que los hablantes son capaces de reconocer la interferencia, el uso de cláusulas relativas y modificadores permite que las entidades sean correctamente identificadas (Yoon, 2013). Koolen, Goudbeek y Krahmer (2013) mencionan que el uso de modificadores para distinguir entidades similares depende de cuál sea identificado como el objetivo central o *target*, y cuál como distractor, ya que las descripciones se dan con mayor frecuencia para identificar al *target*. Sin embargo, el hecho de que su experimento esté diseñado para producir ER con la finalidad de identificar objetos de manera controlada hace que los resultados sean distintos a los obtenidos por Arnold y Griffin (2007) que dan libertad a los participantes para referirse a los personajes de su historia, lo que deja ver que el tratamiento de las entidades y el uso de ER para identificarlas también depende del propósito del intercambio comunicativo en el que participe el hablante.

De cualquier manera, la descripción de entidades se da conforme a los atributos perceptuales más prominentes como el tamaño o la forma<sup>19</sup> (Arnold, 2010; Brown-Schmidt & Tanenhaus, 2006; Sevidy, 2003). Sin embargo, atributos como el color pueden ser utilizados sin que haya una entidad que interfiera con su identificación, lo que genera sobre especificación. Según Koolen, Goudbeek y Krahmer (2011) esta sobre especificación se da como resultado del contexto visual de una entidad con atributos evidentes, o bien, de atributos que llaman la atención del hablante. Por ejemplo, cuando en una serie de imágenes de frutas se presenta un solo plátano y éste es azul. Otra postura diría que los hablantes no describen los atributos de las entidades que están en foco de atención, sino de las marcadas (Cruse, 1986; Givón, 1978; Rosch, 1973).

---

<sup>19</sup> La forma más adecuada de contrastar entidades se da por medio del uso de una frase nominal modificada, la cual comúnmente incluye adjetivos escalares y materiales (Sevidy, 2003)

Fukumura y colaboradores (2011) estudiaron cómo la similitud entre los referentes y sus competidores interfiere en la selección de ER y realizaron una investigación en la que presentaron a hablantes adultos una serie de imágenes en las que aparecían dos figuras de *playmobil* en distintas condiciones; por ejemplo, imágenes en las que las figuras comparten un rasgo o situación similar (las dos usan sombrero, tienen el mismo género, realizan la misma actividad), otras en las que comparten más de dos rasgos o situaciones (mismo género y misma actividad) y otras imágenes en las que las situaciones/rasgos eran distintos (una está sobre un caballo y la otra de pie, una tiene sombrero y la otra no). Los resultados dejaron ver que cuanto más similitud había entre las figuras de las imágenes más frases nominales acompañadas por un adjetivo o una cláusula relativa podían ser observadas en las producciones de los participantes en el experimento.

### **3.4. Desarrollo de la referencia**

Hemos visto los factores que influyen en la selección de ER. Sin embargo, aún no explicamos cómo se desarrollan durante la infancia y en qué momento los niños son capaces de producir expresiones adecuadas para introducir, reintroducir, mantener, cambiar y diferenciar entidades dentro de su discurso, entidades que al mismo tiempo puedan ser identificadas por los individuos con quienes sostienen un intercambio comunicativo.

El señalamiento de objetos o entidades constituye la primera forma de referencia que utilizan los niños con la intención de demostrar a otro individuo aquello que llama su atención. Esta forma de referencia se observa desde el primer año de vida y está ligada al surgimiento de la atención conjunta (Matthews, Lieven, Theakston & Tomasello, 2006). A los 36 meses los niños ya logran producir ER más elaboradas pero no lo suficientemente informativas como para reconocer entidades que puedan encontrarse en condiciones de interferencia (Moll & Tomasello, 2006;

Wittek & Tomasello, 2005). Es hasta el final de los 6 años cuando los niños logran contrastar entidades y utilizar ER para identificarlas adecuadamente. Antes de este momento los niños no parecen reconocer la importancia de las características distintivas de las entidades y por ende aún no han conceptualizado que referir también se trata de describir para identificar (Ford & Olson, 1975; Graf & Davies, 2014; Matthews, *et al.* 2007; Sonnenschein & Whitehurst, 1982).

La literatura indica que antes de los 6 años, los niños tienen habilidades referenciales limitadas, lo que les impide dar suficiente información para identificar un referente específico dentro del discurso extendido. Sin embargo, después de esta edad las habilidades referenciales crecen hasta alcanzar una competencia completa (Bishop & Adams, 1991, 2003, Glucksberg, Krauss & Higgings, 1975; Wigglesworth, 1997).

Pero, ¿qué ocurre antes de los seis años? Esta incógnita ha dado pie a investigaciones de corte funcionalista. Los resultados de estas investigaciones van en dos direcciones: la primera, que indica que antes de valerse de la disponibilidad perceptual de un referente, los niños toman en cuenta su contexto discursivo y la segunda que sostienen lo contrario.

La primera dirección puede observarse en Campbell, Brooks y Tomasello (2000) y en Wittek y Tomasello (2005) ya que en ambas investigaciones la elicitación de ER se llevó a cabo por medio de preguntas planteadas desde una situación experimental. Para cada pregunta, los investigadores esperaban una respuesta específica. Por ejemplo para preguntas como *¿Qué pasó con la escoba?* se esperaba una expresión referencial con menos información, con clíticos o concordancia verbal: *Se cayó, la movió*, para preguntas del tipo *¿Qué necesitamos mover?* se esperaba la producción de una frase nominal: *La lámpara* y para preguntas como *¿El payaso tenía una aspiradora?(cuando no tenía una aspiradora sino otro objeto)* se esperaban frases nominales en

las que se agregara información que contrastara con la incluida en la pregunta y que a su vez proporcionara información correcta sobre la descripción del juguete: *No, el payaso tenía una escoba*. Los resultados obtenidos dejaron ver que los niños de dos y tres años produjeron las respuestas esperadas para la primera y la segunda pregunta. Sin embargo, esto no fue así para la tercera, para la cual los niños contestaban con *sí* o *no* sin dar información extra sobre el juguete en cuestión. Esto llevó a los investigadores a concluir que la producción de ER contrastivas aún no se observa en niños de esta edad y que el contexto discursivo influyó en las respuestas dadas.

Otro estudio que va en esta misma dirección es el de Matthews y colaboradores (2006), quienes investigaron las expresiones producidas por niños de dos, tres y cuatro años tras haber visto videos cortos sobre animales. Los investigadores encontraron que partir de los tres años la disponibilidad perceptual de un estímulo tiene injerencia en la selección de ER más informativas, mientras que a los dos años los niños no consideran la disponibilidad visual pero sí el contexto discursivo, ya que sus producciones dependieron directamente de la menciones previas de los referentes. Con ello, los investigadores concluyeron que los niños primero adecuan su discurso al de su interlocutor, que sirve de modelo, y posteriormente comienzan a tomar en cuenta la información perceptual.

Salomo y colaboradores (2011) replicaron el trabajo de Matthews, *et al.* (2006) y encontraron que a los cuatro años es cuando realmente se comienza a tomar en cuenta el contexto discursivo para seleccionar una u otra expresión referencial, ya que el manejo de la información nueva y la dada es manipulada por el niño conforme a las necesidades de su interlocutor y no sólo como respuesta a un modelamiento previo.

La diferencia entre estas dos posturas radica en el tipo de discurso que se elicit. Discursos extendidos como las narraciones exigen que los hablantes evalúen el contexto, gestionen la información, establezcan coherencia y den estructura al texto. El discurso conversacional, al ser mediado por un interlocutor, se vale de preguntas y comentarios que gestionan la información solicitada (Hess, 2010; Ninio & Snow, 1996). De manera que cuando los niños son expuestos a una pregunta, les resulta más sencillo rastrear un referente.

Como habíamos mencionado, la presencia de dos o más entidades similares puede generar interferencia y por ende ambigüedad, de manera que se espera que los hablantes utilicen las estrategias necesarias para que su interlocutor identifique exclusivamente a una de las entidades.

En el caso de los niños, se ha observado que esta habilidad tarda en desarrollarse debido a una falta de conciencia sobre la presencia de posibles competidores y por ende de generadores de ambigüedad, lo que hace que los niños utilicen expresiones poco informativas (Whitehurst, 1976; Whitehurst, Sonnenschein & Ianfolla, 1981). Sin embargo, a los cinco años los niños ya logran identificar un objeto entre otros similares, siempre y cuando un adulto les haya enseñado a enfocarse en las diferencias que los distinguen, o bien, les haya presentado la mejor forma para referirse a ellos (Girbau, 2001; Matthews, *et al.*, 2007; Whitehurst, *et al.* 1981). Esto indica que a esta edad la posibilidad de nombrar correctamente referentes similares depende de la interacción y retroalimentación del adulto. Para evidenciarlo basta con ir al trabajo de Matthews, *et al.* (2007) quienes realizaron un estudio en el que por medio de 4 distintos tipos de entrenamiento niños de dos, tres y cuatro años debían solicitar a un examinador las calcomanías que les permitieran completar un libro de cuentos. Los resultados de dicho estudio mostraron que los niños pueden producir ER que posibiliten la identificación de un objeto tras haber recibido el modelo de un

adulto o cuando explícitamente se les ha pedido que digan algo más sobre la entidad a la que se refieren.

Por otro lado Morisseau, Davies y Matthews (2013) analizaron las respuestas a las interacciones verbales de niños de tres y cinco años de edad a quienes se les pidió que movieran y hablaran sobre objetos ubicados en condiciones de contraste (cuando había objetos similares) o de no contraste (cuando todos los objetos eran distintos) y que a su vez evaluaran las expresiones producidas por los examinadores, las cuales podían ser sobreinformativas (cuando en las tarjetas aparece un solo gato y se refiere a él como *el gato con una cola*), poco informativas (cuando aparecen dos plátanos, uno pelado y el otro no, y el que se debe manipular es referido como *el plátano*), óptimas sin modificación (cuando sólo hay un tren y se refiere a él como *el tren*) y óptimas con modificación (cuando hay dos trenes de distintos colores y uno es referido como *el tren azul*). Los resultados revelaron que los niños de cinco años lograron identificar mejor que los de tres las expresiones sobreinformativas producidas por los adultos. Además, los niños del estudio sólo produjeron expresiones modificadas bajo situaciones de contraste previamente resueltas por el adulto. En relación a estos resultados, Davies y Katsos (2010) también reconocieron que los niños de cinco años reconocen cuando la descripción de un objeto es redundante o cuando carece de precisión. Concluyeron que a esta edad ya se tienen expectativas claras sobre la cantidad de información necesaria para identificar a un único referente. Sin embargo, en la oralidad, los niños de esta edad sólo se pueden producir expresiones más informativas cuando se ha recibido el modelo de un adulto.

### **3.4.1. Principio de contraste y convencionalidad**

Existen formas más esperadas que otras para hablar y referir. Estas formas son determinadas por los hablantes de una lengua y se establecen como convencionalidades lingüísticas a las que los niños tienen acceso en la medida en la que su léxico crece (Clark, 2007). Inicialmente se reconoce la existencia de una sola etiqueta para referir a una entidad y poco a poco se comienzan a observar las características que la distinguen de otras con las que se comparte algún rasgo. Por ejemplo, la palabra “vaso” inicialmente puede utilizarse para referir a todos los objetos que se usan para beber líquidos hasta que se reconoce la existencia de la palabra “taza”, que convencionalmente se utiliza para referir a cierto tipo de instrumentos en los que se sirven algunas bebidas. Lo mismo ocurre con las palabras “tarro”, “copa”, o bien, con la palabra “contenedor”<sup>20</sup>. Esto ejemplifica cómo los niños perciben que cuando hay una diferencia en forma hay una diferencia en significado (Clark, 2007) y es alrededor de los 2 años cuando se comienza a observar esta noción de contraste.

### **3.4.2. Exclusividad mutua**

Muy ligado al principio de contraste se encuentra el de exclusividad mutua, el cual evidencia la preferencia de los niños por el uso de una sola etiqueta para referir a una entidad (Markman, 1990; Markman, Wasow & Hansen, 2003; Merriman, Bowman & MacWhinney 1989).

A diferencia del principio de contraste, éste refiere a la selección y restricción de etiquetas para un mismo objeto. Desde los 16 meses, una vez que los niños han identificado una palabra que acertadamente les permite referir a un objeto, rechazan el uso de otra, aun sin importar si se trata de una palabra que también pueda hacer referencia a dicho objeto. Por ejemplo, si para referirse a

---

<sup>20</sup> Clark (2007) utiliza como ejemplo las palabras: *cup*, *drinking vessel*, *container*, y *liquid holder* como posibles instancias para hablar de *una taza*. Clark menciona que no existen sinónimos reales y que cada término tiene particularidades específicas.



una pieza de pan se utilizaba solamente la palabra “pan”, llamarle “dona, concha o bolillo<sup>21</sup>” es inicialmente rechazado, y es hasta después de los dos años y medio cuando se comienzan a aceptar las segundas etiquetas para un mismo objeto (Markman y Wachtel, 1988; Markman, Wasow y Hansen, 2003).

### 3.4.3. Arrastre léxico

Como hemos visto la adquisición y el reconocimiento de los posibles términos para referir a una entidad no son suficientes para decidir la expresión que se utilizará para referirse a ella. En tanto que se trata de un proceso colaborativo, la selección de ER requiere del establecimiento de pactos conceptuales entre los hablantes (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Estos pactos se establecen conforme a las conceptualizaciones y etiquetas que cada hablante posee para referirse a una misma entidad, y que debido a la diferencia que pueda existir entre la etiquetas utilizadas por un hablante y las utilizadas por otro es necesario que se coordine la selección de expresiones para que ambos identifiquen al mismo referente (Brennan, 1996; Brennan & Clark, 1996).

Garrod y Anderson (1987) le llaman *arrastre léxico*<sup>22</sup> a esta coordinación conceptual y la vinculan con la importancia de la introducción y el mantenimiento de referentes, las menciones previas, el conocimiento compartido y la interacción entre los participantes. Van der Wege (2009) se refiere a este proceso colaborativo como *conceptualización referencial* y al igual que Brennan y Clark (1996) menciona que los hablantes seleccionan una expresión para referir a ciertas

---

<sup>21</sup> El ejemplo es mío, los ejemplos incluidos en la literatura incluyen casos como: *animal, dog, poodle, terrier*.

<sup>22</sup> El modelo histórico, del cual se desprende la postura de Garrod y Anderson sobre la selección de expresiones referenciales, considera que los hablantes seleccionan sus expresiones referenciales dependiendo de los precedentes conceptuales establecidos con sus interlocutores en el curso de una conversación.

entidades y prefieren utilizar expresiones menos específicas para entidades típicas y más específicas para entidades atípicas.<sup>23</sup>

En la literatura sobre el tema se explica esta conceptualización por medio del ejemplo dado por Brennan y Clark (1996), en el que desde el inicio de una conversación los hablantes se refieren a un zapato como “el mocasín negro” [*the black loafer*], continúan refiriéndose a él de la misma manera y difícilmente utilizan otra expresión, tal como “el zapato”.

#### **3.4.4. Diferenciación léxica**

Cuando las entidades poseen características típicas o no marcadas los hablantes hacen uso de términos básicos para referirse a ellas. Sin embargo, cuando éstas tienen rasgos prominentes, atípicos o poco convencionales el uso de formas marcadas y de expresiones más precisas se hace evidente (Cruse, 1986; Rosch, 1973; Van der Wege, 2009). Esto también se observa cuando aparece una nueva entidad que encaja con la conceptualización referencial de otra previamente mencionada, de manera que los hablantes formulan expresiones contrastivas que permitan diferenciarlas léxicamente por medio de la expansión de sus expresiones, del uso de nuevas y distintas expresiones o de la asignación de expresiones más específicas para designar a la nueva entidad con la que se comparte la misma conceptualización (Van der Wege, 2009).

Van Der Wege concuerda con la idea de Clark (1988) sobre la preferencia en el uso de una expresión distinta para hablar de un referente nuevo o diferente. Por otra parte, confirma que los hablantes utilizan ER contrastivas cuando una misma expresión puede referirse a dos entidades

---

<sup>23</sup> El arrastre léxico es comparado con una forma de *priming* que indica a los hablantes la mejor forma para referir a las entidades, ya sea de manera experimental o en el curso de una conversación. (Van der Wege, 2009)

iguales o de la misma categoría, y prefieren romper con el arrastre léxico para establecer nuevas expresiones que eviten la ambigüedad.

Ejemplo dado por:	a) <i>Referente no marcado Término básico</i>	b) <i>Diferenciación léxica Entidades típicas</i>	c) <i>Referente marcado Entidades atípicas</i>
(Brennan y Clark, 1996)	el zapato	el mocasín negro	el zapato de tacón
(Van der Wege, 2009)	el árbol	el árbol con hojas	el árbol sin hojas
(Yoon y Brown Schmith, 2013)	la caja	la caja de cartón	la caja de regalo

**Tabla 1.** Ejemplos de diferenciación léxica

Las entidades referidas en *b* y *c* podrían ser referidas por medio de un término básico como los presentados en *a*. Sin embargo, cuando ambas entidades comparten la atención de los hablantes, es decir, se encuentran en condiciones de contraste, las expresiones seleccionadas son del tipo de *b* y *c*, lo que demuestra la habilidad del hablante para diferenciar léxicamente<sup>24</sup>. Para analizar la diferenciación léxica Van der Wege (2009) clasificó en cuatro las ER producidas por los hablantes y obtuvo como resultado que cuando los hablantes fueron expuestos primero a las entidades típicas y luego a las atípicas la precisión en el uso de ER aumentó un 7% para la típica y un 62% para la atípica, mientras que cuando la presentación de las entidades se dio a la inversa el uso de ER más precisas disminuyó en un 43% para las típicas y un 40% para las atípicas.

<sup>24</sup> Si las entidades típicas aparecen en condiciones de no contraste, lo más probable será que el hablante seleccione un término básico, a diferencia de las entidades atípicas, las cuales aún en condiciones de no contraste tienden a ser referidas por medio de expresiones referenciales como las encontrada en *c*, ya que la entidades con atributos más prominentes (forma, color y tamaño distinto al convencional) son referidas con expresiones más precisas que normalmente resultan sobre-informativas (Davies & Katsos, 2009).

<b>Referencia</b>	<b>Expresión referencial</b>
<b>Igual</b>	Uso de una expresión similar para designar a una entidad de la misma categoría <b>Cuando tenemos un referente:</b> <i>The upright piano</i> <b>Y nos referimos a él como:</b> <i>The piano that's upright</i>
<b>Más corta</b>	Uso de expresiones referenciales más cortas: <b>Cuando tenemos un referente</b> <i>The upright piano</i> <b>Y nos referimos a él como:</b> <i>The piano</i>
<b>Más larga</b>	Uso de expresiones más específicas: <b>Cuando tenemos un referente</b> <i>The piano</i> <b>Y nos referimos a él como:</b> <i>The upright piano.</i>
<b>Diferente</b>	Uso de expresiones distintas: <b>Cuando tenemos un referente</b> <i>The upright piano</i> <b>Y nos referimos a él como:</b> <i>The normal piano</i>

**Tabla 2.** Clasificación de Expresiones referenciales según Van de Wege

Por otro lado, en una investigación similar Yoon y Brown-Schmidt (2013) identificaron las ER utilizadas por los hablantes y las clasificaron en:

**Frases nominales sin modificación:** *The knife*

**Fases nominales con modificación:** *The fancy knife*

**Frases nominales diferentes:** *The sword (para referirse a un cuchillo)*

Sus resultados revelaron que los hablantes esencialmente utilizan dos mecanismos diferentes para diferenciar léxicamente a referentes de la misma categoría: Frases nominales modificadas (17%) y frases nominales sin modificación (66%) y que la preferencia por el uso de estos mecanismos está relacionada con el contexto discursivo, también llamado contexto histórico en el que aparecen las entidades, es decir, con la forma con la que han sido previamente referidas y contrastadas.

Como hemos visto hasta el momento, la complejidad asociada a la selección de ER depende de múltiples factores y su uso adecuado representa un reto para los hablantes. A continuación explicaremos las dificultades que la selección de ER implica para niños identificados con un Trastorno Específico del Lenguaje.

### **3.5. Expresiones referenciales producidas por niños con TEL**

El estudio de las ER producidas por niños con Trastorno Específico del Lenguaje es escaso. Sin embargo, recientemente Davies, Roqueta y Norbury (2016) realizaron una investigación con niños españoles de 5 a 10 años de edad, identificados con TEL, en la que evaluaron las ER producidas en condiciones de contraste y no contraste. Dicha investigación invita a ampliar lo que hasta el momento se conoce con respecto al desempeño de los niños con TEL y su producción de ER.

El reto de estudiar las ER producidas por niños con TEL radica en la evaluación de la competencia pragmática, ya que como se ha dicho los niños identificados con esta condición no se caracterizan por presentar mayores problemas en este punto (Bishop & Adams, 1991; Van der Lely, 1997).

Johnston y Smith (1989) y Johnston, Smith y Box (1997) atribuyen la dificultad referencial de los niños con TEL a sus capacidades cognitivas, pues encontraron que los niños con TEL en edad preescolar (3;01- 5;09) tienen mayores dificultades para referirse a objetos que contrastan en tamaño que aquellos que contrastan en color. Esto mostró que los niños con TEL presentan mayores problemas para reconocer las características que permiten la comparación entre entidades que para identificar las características físicas y perceptuales inherentes a una sola entidad, situación ligada con lo que ya se hablaba sobre el desempeño de las funciones ejecutivas que caracteriza a los niños con esta condición, particularmente sobre la función inhibitoria.

Por otro lado, Davies, Roqueta y Norbury (2016) evaluaron las expresiones de niños hispanohablantes con y sin TEL, de entre 5;0 y 10;11 años. Para ello utilizaron imágenes presentadas digitalmente, estas imágenes contenían objetos que debían ser identificados y nombrados por los participantes. Sin embargo, las condiciones en las que aparecían las imágenes hacían que en ocasiones fuera más complicado identificarlas y nombrarlas. Por ejemplo, se les solicitaba que se refirieran a una manzana específica cuando en las imágenes presentadas aparecían dos manzanas, de manera que los participantes debían ser más precisos para referirse a la manzana solicitada. Conforme a las respuestas obtenidas, las investigadoras clasificaron las ER utilizadas en:

<b><i>Muy informativas</i></b>	Cuando se produjeron ER + especificador en condiciones de no contraste
<b><i>Poco informativas</i></b>	Cuando en condiciones de contraste se produjeron ER sin especificador
<b><i>Óptimas sin modificación</i></b>	Cuando en condiciones de no contraste se produjeron ER sin especificador
<b><i>Óptimas con modificación</i></b>	Cuando en condiciones de contraste se produjeron ER con especificador

Los resultados de dicha investigación mostraron que los niños con TEL produjeron ER poco informativas, cometieron más errores al tratar de identificar entidades y, a diferencia de sus pares, presentaron más dificultades al identificar expresiones poco informativas producidas por su interlocutor. De igual manera se detectaron errores de selección léxica.

Las ER poco informativas producidas por los niños con TEL se caracterizaron como:

1. Carentes de información cuando en condiciones de contraste se requería de información más precisa y ésta era omitida. Por ejemplo, ausencia de un adjetivo en contextos en los que su uso permitirá diferenciar a dos entidades de la misma categoría (una manzana grande y una manzana pequeña).

2. Léxicamente ambiguas cuando se seleccionaron ER poco específicas, no por contener menos información, sino por englobar en una categoría más alta a las entidades en cuestión. Por ejemplo, cuando al referirse a *una dona* se utilizó la expresión referencial *el pan*.

Las investigadoras retomaron la explicación de Bishop y Adams (1991) quienes atribuyen la dificultad de los niños con TEL para producir ER adecuadas a la demanda de la tarea con la que se elicitan, ya que se requiere del escaneo de las características visuales de las entidades, la retención dichas características en la memoria y la recuperación de la características para la diferenciación de entidades.

Con base en lo anterior, Davies, Roqueta y Norbury (2016) concluyeron que la producción menos precisa de ER por parte de los niños con TEL se debe a dificultades de procesamiento y estructuración del lenguaje, ya que como crecientemente se ha estudiado la dificultad de procesamiento de los niños con TEL es determinante para la consecución de tareas tanto lingüísticas como no lingüísticas.

Por otro lado (Nelson, Kamhi & Apel, 1987) habían demostrado que cuando los niños son expuestos a input verbal previo a la identificación de los objetos su desempeño es mejor que cuando hay ausencia de éste. Con ello se demuestra que se reduce la demanda de discriminación.

### **3.6. Síntesis conclusiva sobre la revisión bibliográfica**

La revisión bibliográfica expuesta hasta este momento da cuenta de lo amplio que es el tema de la referencia. Trabajar en relación a la selección y producción de expresiones referenciales implica considerar múltiples elementos, por lo que se espera que la información presentada a lo largo de estos tres primeros capítulos ayude al lector a comprender la complejidad del proceso de referir.

Las particularidades mencionadas tanto para la caracterización del TEL, el análisis narrativo y la referencia permiten delimitar esta investigación y considerar todo lo que debe tomarse en cuenta al estudiar la selección de expresiones referenciales. A partir de ahora podemos enfocarnos en la diferenciación léxica de personajes similares que se recuperan a lo largo de una narración producida con base en una historia acompañada de imágenes. Centrar la atención en sólo dos personajes similares permite que el corpus de análisis se reduzca a las ER producidas hacia ellos, pero da la posibilidad de tomar en cuenta: (1) la distancia referencial, (2) la accesibilidad de los referentes en el discurso extendido y (3) las estrategias léxicas utilizadas para diferenciar a un personaje de otro. Todo esto en narraciones de niños hispanohablantes, de cinco años de edad, con y sin TEL, de manera que se pueda ampliar la información existente con respecto al desarrollo de la referencia y el TEL.

A continuación se presentan las preguntas de investigación, hipótesis y la metodología llevada a cabo en esta investigación.



## CAPÍTULO 4.

### Objetivos, preguntas e hipótesis

---

#### 4.1 Objetivo general

El objetivo de este trabajo es analizar y contrastar las expresiones utilizadas por niños hispanohablantes mexicanos con TEL, de cinco años de edad, con las producidas por sus pares en edad lingüística y cronológica, con DTL, al referir a dos personajes similares que aparecen en un cuento con imágenes.

#### 4.2 Objetivos específicos

1. Identificar las expresiones que producen los niños con y sin TEL al referir a los dos personajes similares de una historia narrada a partir de un cuento con imágenes.
2. Determinar si las expresiones referenciales que producen los niños con y sin TEL permiten diferenciar léxicamente a los dos personajes similares de una historia narrada a partir de un cuento con imágenes.
  - Y si es así, describir los tipos de diferenciación léxica utilizados por niños con y sin TEL.
3. Determinar si los niños con y sin TEL tienen dificultades para diferenciar léxicamente a los personajes similares de una historia narrada a partir de un cuento con imágenes.
  - Y si es así, describir las dificultades observadas al diferenciar a los personajes similares de dicha narración.

### **4.3 Preguntas de investigación**

Las preguntas que guían esta investigación son:

1) ¿Las expresiones referenciales que utilizan los niños con DTL y TEL, al narrar una historia a partir de un cuento con imágenes, permiten la diferenciación léxica de dos personajes similares?

- Si es así ¿De qué manera se da la diferenciación léxica de los dos personajes similares de la historia? ¿Qué diferencias se observan entre los niños con DTL /TEL?

2) ¿Las expresiones referenciales que utilizan los niños con DTL y TEL, al narrar una historia a partir de un cuento con imágenes, dejan ver dificultades que imposibiliten la diferenciación léxica de los dos personajes similares?

- Si es así ¿Qué tipo de dificultades se observan en las expresiones utilizadas para referir a los dos personajes similares de la historia? ¿Hay diferencia entre DTL /TEL?

3) ¿Los resultados entre grupos evidencian mayor dificultad de los niños con TEL para diferenciar léxicamente los dos personajes similares que aparecen en una historia narrada a partir de un cuento con imágenes?

### **4.4 Hipótesis**

#### **1) Hipótesis correspondiente a la primera pregunta:**

Los niños con TEL producirán menos expresiones referenciales que permitan diferenciar léxicamente a los dos personajes similares de una historia narrada a partir de un cuento con imágenes. Esto debido a que la diversidad léxica de los niños con TEL es menor que la de sus pares con DTL. Además de que los niños con TEL tienen más dificultades para la identificación

de atributos y la recuperación de entidades. Los niños con TEL utilizarán más ER de accesibilidad media para diferenciar a los dos personajes similares, mientras de los niños con DTL utilizarán más expresiones de accesibilidad baja.

## **2) Hipótesis correspondiente a la segunda pregunta:**

En tanto las habilidades para referir siguen desarrollándose a los cinco años de edad, tanto los participantes con TEL como con DTL utilizarán ER en las que se observen dificultades para diferenciar léxicamente a los dos personajes similares de una historia. Estas dificultades serán más evidentes en los niños con TEL quienes incluirán menos información en sus ER y cometerán errores de selección léxica que los llevarán a sustituir a las entidades que refieren. En niños con DTL la dificultad observada tendrá que ver con falta de especificidad.

## **3) Hipótesis correspondiente a la tercera pregunta**

Las ER producidas por los niños con TEL evidenciarán más dificultades para diferenciar léxicamente a los dos personajes similares que aparecen en una historia narrada a partir de un cuento con imágenes, mientras que la diferenciación léxica en ER de niños con desarrollo típico será más evidente.

En el siguiente apartado describiremos la metodología de la investigación. El lector podrá identificar de qué tipo de investigación se trata, de dónde surge, cómo se efectuó la toma de muestras, la selección de participantes y la conformación de los grupos. También se presentarán las características del material utilizado y se podrán identificar los procedimientos que permitieron llegar al análisis de los datos.

# CAPÍTULO 5.

## Metodología

---

### 5.1. Tipo de investigación

Se trata de una investigación cualitativa de criterio retrospectivo parcial, con variables explicativas que clasifican el tipo de expresiones utilizadas para referir a dos personajes similares que aparecen en una historia contada a través de un libro con imágenes, las posibles alternativas utilizadas para diferenciarlos léxicamente y las dificultades evidenciadas.

Es una investigación retrospectiva en tanto que el corpus con el que se trabaja comenzó a ser recabado antes de haber delimitado los objetivos de la investigación. Es de tipo parcial, dado que algunas muestras que integran el corpus fueron recabadas durante el curso de la investigación.

### 5.2. Origen del *corpus*

Esta investigación se realizó con información recopilada tras la aplicación de la prueba de Tamiz para Problemas del Lenguaje, TPL-México (Auza, *et al.*, en prensa).

La prueba TPL-México ha sido elaborada por Auza y colaboradores (en prensa) con la finalidad de identificar a niños entre tres y seis años de edad con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). La aplicación de la prueba se llevó a cabo con más de 800 niños hispanohablantes mexicanos de los estados de Querétaro, Monterrey y la Ciudad de México. A todos los participantes se les aplicaron otros instrumentos que permitieron confirmar el TEL y establecer la validez concurrente de la prueba. Entre dichos instrumentos se encuentran las subpruebas de estructura de palabras y repetición de oraciones del Bilingual English-Spanish Assessment, BESA

(Peña, Gutiérrez-Clellen & Iglesias, 2006) y de la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje, S- CELF (Semel, Wiig, & Secord, 2006) y un cuestionario que proporciona información sobre la historia clínica del niño y datos sobre su entorno familiar. Finalmente, para identificar un porcentaje de agramaticalidad mayor al 20%, el cual se ha utilizado como marcador en la identificación del trastorno (Gutiérrez-Clellen, *et al.*, 2006), se elicitó una muestra de lenguaje por medio de una tarea de recuento. Las narraciones producto de esta última tarea son las que conforman el corpus analizado en este trabajo de investigación.

### **5.3. Selección de participantes**

Tras participar en las aplicaciones de la prueba TPL-México, se seleccionaron las narraciones de 45 niños distribuidos en tres grupos. Un primer grupo integrado por 15 niños de cinco años con TEL, otro grupo conformado por 15 niños emparejados por edad cronológica y un tercer grupo de 15 niños con una edad promedio de 4;11 y desarrollo lingüístico similar al de los niños con TEL.

La selección de los participantes se efectuó tras considerar los siguientes criterios:

a) Para el grupo con TEL:

- Edad entre los 5; 00 y 5;11.
- Resultados de los instrumentos del lenguaje por debajo de lo esperado.
- Porcentaje de agramaticalidad mayor al 20 por ciento en la muestra de lenguaje.
- Datos del cuestionario que descarten dificultades cognitivas, auditivas, oromotoras y emocionales.
- Confirmación del TEL por parte de un terapeuta de lenguaje.

b) Para el grupo con DTL y misma edad cronológica:

- Edad entre los 5;00 y 5;11
  - Resultados de los instrumentos del lenguaje en los rangos esperados.
  - Porcentaje de agramaticalidad menor al 20 por ciento en la muestra de lenguaje.
  - Diferencia de uno a dos meses de edad con respecto a sus pares con TEL.
- c) Para el grupo con DTL y misma edad lingüística:
- Resultados de los instrumentos adecuados para la edad del participante.
  - Porcentaje de agramaticalidad menor al 20 por ciento en la muestra de lenguaje
  - Longitud media de emisión (LME), número de palabras (NP), número de palabras diferentes (NPD) y el número de unidades terminadas (UT) similares a las obtenidas por un niño con TEL en la tarea de recuento.
- d) Para los tres grupos:
- Educación de la madre o del cuidador principal entre seis y doce años de escolaridad.
- Este dato únicamente se utilizó para homogeneizar a los grupos pues se considera que el habla dirigida al niño, y la calidad de la interacción materna son factores determinantes en el uso de la lengua (Hoff, 2003).

A continuación se presentan las tablas que indican los datos tomados en cuenta al seleccionar las narraciones y emparejar a los grupos de análisis. La primera columna de cada tabla, indicada con *Participante/Grupo*, corresponde al número de identificación que se utiliza para ubicar a cada participante en este estudio (Ej. 3.1 indica que se trata del participante tres del grupo uno). La columna *Código TPL* corresponde al número con el que se identifica al participante dentro de la base de datos de la prueba TPL-México.

Esta primera tabla muestra a los participantes que conforman el grupo de niños con TEL:

Participante - grupo	Código TPL	Edad cronológica	Escolaridad de la madre	Porcentaje de agramaticalidad
1.1	624	5.01	9	21.75
2.1	162	5.01	9	42.86
3.1	917	5.03	6	44.44
4.1	119	5.03	10	58.33
5.1	845	5.04	9	88.89
6.1	1340	5.04	12	61.11
7.1	1227	5.04	9	43.75
8.1	1211	5.05	11	26.32
9.1	1214	5.05	6	23.33
10.1	1512	5.05	8	50.00
11.1	911	5.06	6	23.33
12.1	1215	5.07	12	37.50
13.1	929	5.08	9	50.00
14.1	932	5.08	9	33.33
15.1	1226	5.09	12	57.14

**Tabla 3.** Grupo de participantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

En la siguiente tabla se observan las diadas conformadas por un niño con TEL y su par en edad cronológica identificado con DTL (Ej. el participante dos del grupo uno con el participante dos del grupo dos = 2.1 y 2.2).

Participante - grupo	Código TPL	Escolaridad de la madre	Edad cronológica	Porcentaje de agramaticalidad
1.1	624	5.01	9	21.75
1.2	1049	5.01	6	3.70
2.1	162	5.01	9	42.86
2.2	943	5.02	10	4.00
3.1	917	5.03	6	44.44
3.2	1445	5.03	9	5.26
4.1	119	5.03	10	58.33
4.2	1446	5.03	12	8.33
5.1	845	5.04	9	88.89
5.2	1286	5.04	10	11.76
6.1	1340	5.04	12	61.11
6.2	780	5.04	9	6.25
7.1	1227	5.04	9	43.75
7.2	797	5.04	9	10.00
8.1	1211	5.05	11	26.32
8.2	1159	5.05	9	9.09
9.1	1214	5.05	6	23.33
9.2	5000	5.05	12	6.25
10.1	1512	5.05	8	50.00
10.2	1281	5.05	12	5.00
11.1	911	5.06	6	23.33
11.2	1028	5.06	6	12.12
12.1	1215	5.07	12	37.50
12.2	1029	5.06	9	14.29
13.1	929	5.08	9	50.00
13.2	946	5.08	9	13.64
14.1	932	5.08	9	33.33
14.2	781	5.09	12	5.26
15.1	1226	5.09	12	57.14
15.2	782	5.09	6	5.88

**Tabla 4.** Grupo de participantes con TEL y DTL. Misma edad cronológica



En esta última tabla se observan los pares conformados por un niño con TEL y otro con desarrollo lingüístico similar (Ej. Participante tres de grupo uno con participante tres del grupo tres = 3.1 y 3.3).

Participante grupo	Código TPL	Edad cronológica	LME	TP	TPD	UT
1.1	624	5.01	6.53	111	58	16
1.3	1296	4.05	5.55	122	64	22
2.1	162	5.01	8.07	155	67	14
2.3	1045	4.03	7.6	152	68	20
3.1	917	5.03	8.46	237	70	27
3.3	1053	4.05	9.6	240	74	26
4.1	119	5.03	7.68	215	80	24
4.3	1077	4.05	7.69	200	75	26
5.1	845	5.04	11.95	227	75	18
5.3	1057	4.09	12.68	279	99	21
6.1	1340	5.04	8.6	172	64	18
6.3	863	4.07	9.5	171	66	18
7.1	1227	5.04	6.59	112	61	16
7.3	1055	4.07	6	120	51	19
8.1	1211	5.05	5.08	122	58	19
8.3	1124	4.09	6.19	167	70	26
9.1	1214	5.05	6.17	215	66	30
9.3	1065	4.08	4.12	206	92	34
10.1	1512	5.05	7.24	152	63	20
10.3	1293	4.05	7.5	165	67	21
11.1	911	5.06	5.12	133	63	30
11.3	1046	4.05	6.85	137	68	21
12.1	1215	5.07	8.75	140	61	16
12.3	862	4.01	9.86	207	75	21
13.1	929	5.08	9.07	136	77	16
13.3	107	4.04	9.71	165	78	15
14.1	932	5.08	6.88	130	51	18
14.3	1298	4.03	5.73	126	58	21
15.1	1226	5.09	4.38	67	43	17
15.3	1301	5.02	3.27	78	56	29

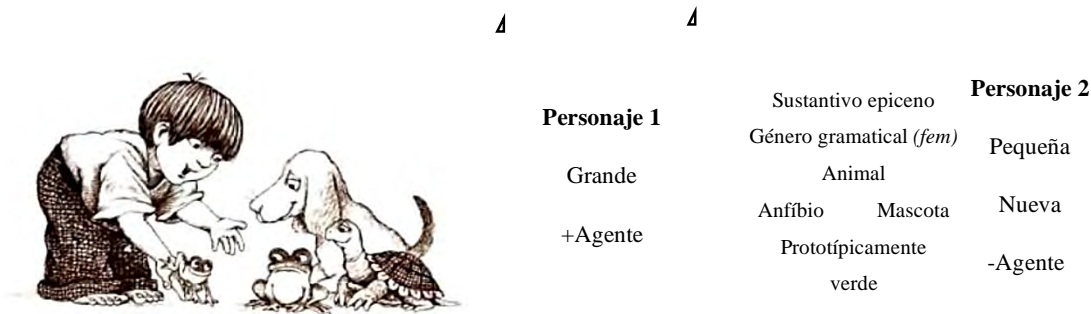
**Tabla 5.** Grupo de participantes con TEL y sus pares con DTL y desarrollo lingüístico similar.

LME. Longitud media de emisión. TP. Total de palabras.

TPD. Total de palabras diferentes. UT. Unidades terminadas

## 5.4 Material

Se utilizó el cuento *Una rana es suficiente* (Mayer & Mayer, 1975) y un guion previamente seleccionado por Auza y colaboradores (en prensa). El guion corresponde a la narración de la historia presentada a los participantes, la cual consta de 24 láminas libres de texto que ilustran las vivencias y problemáticas en las que un niño y sus tres mascotas; un perro, *una rana* y una tortuga, se ven involucrados al darle la bienvenida a otra mascota; *una rana nueva*. La posibilidad de encontrar en esta historia a dos personajes con características semánticas y gramaticales similares (dos ranas, una pequeña y una grande) permite analizar el tipo de expresiones utilizadas por niños con DTL y TEL al referirse y diferenciar a estos personajes.



**Diagrama 1.** Características de los dos personajes similares de la historia

De las 24 láminas, 15 contienen información visual en las que se observan a las dos ranas y nueve en las que sólo aparece una de ellas. Con respecto a la información lingüística presentada por medio del guion: en 18 láminas se hace mención de una de las ranas, la grande (RG), y en 17 a la otra rana, la pequeña (RP).

## 5.5 Procedimiento

La obtención de muestras de lenguaje se realizó por medio de una tarea de recuento. Para esta tarea se utilizó el libro mencionado: *Una rana es suficiente*<sup>25</sup> (Mayer, 1975) y un guion<sup>26</sup> sobre la historia.

La actividad se realizó individualmente en un salón desocupado de la escuela de los participantes y consistió en escuchar el cuento para posteriormente recontarlo.

El examinador utilizó el guion para contar la historia y al mismo tiempo mostró al participante las imágenes del libro. Posteriormente, se le indicó al niño que utilizara el libro y que volviera a contar el cuento como lo recordara. Con una grabadora de voz el examinador audiograbó la narración identificándola con un código individual. Posteriormente todas las grabaciones fueron transcritas con SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts, Miller & Iglesias, 2010). De cada transcripción se obtuvieron los datos con respecto al porcentaje de agramaticalidad, longitud media de emisión (LME), número de palabras (NP), número de palabras diferentes (NPD) y el número de unidades terminadas (UT). Estos datos son los que permitieron conformar los pares de niños con TEL y desarrollo lingüístico similar.

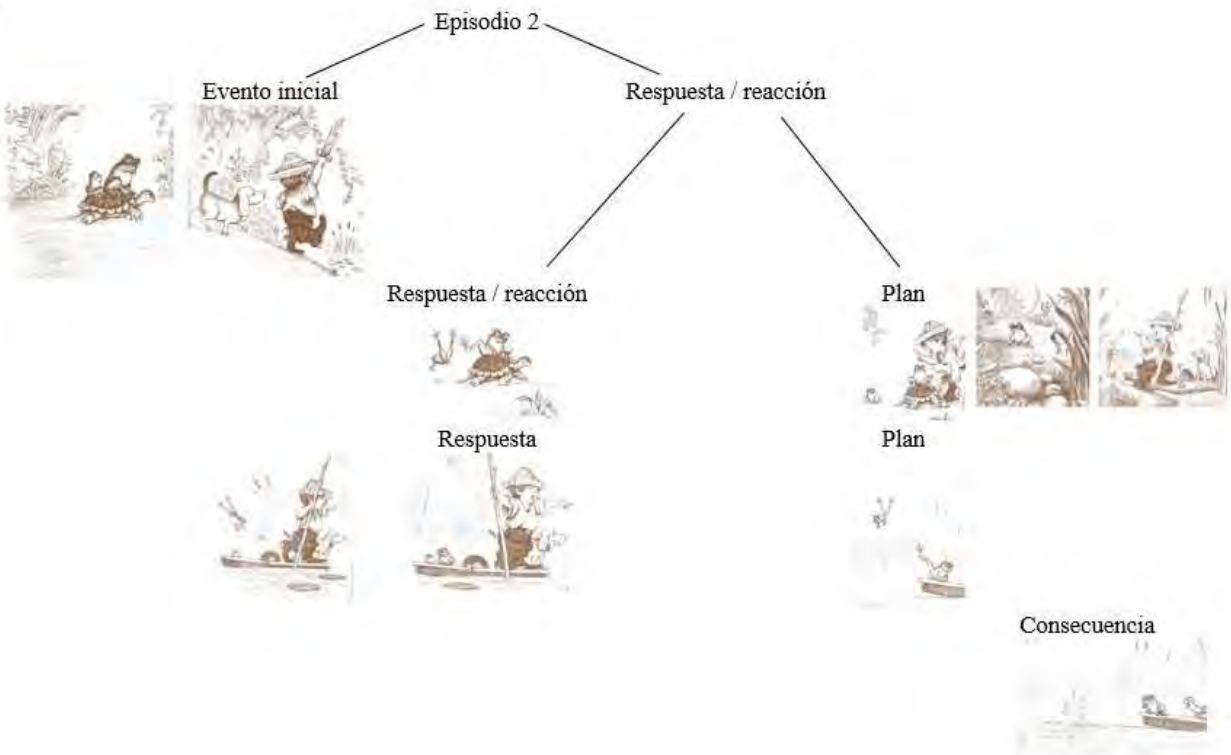
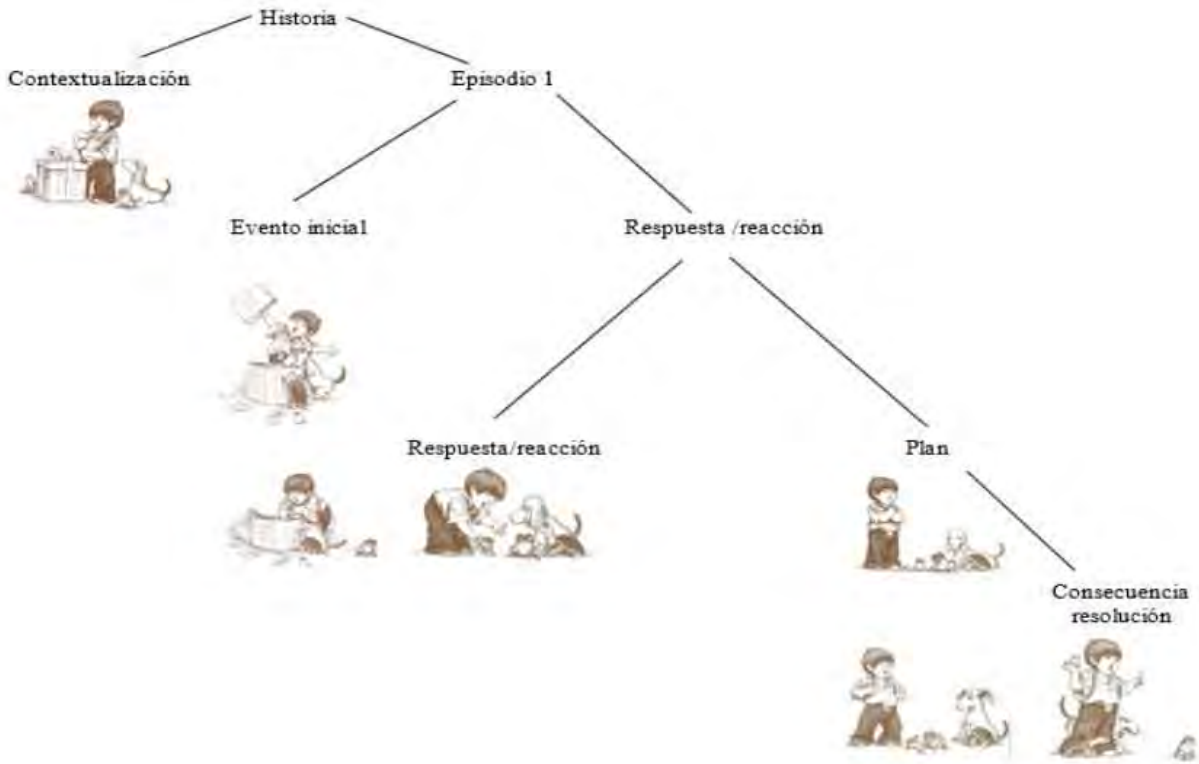
Una vez realizadas las transcripciones cada narración fue analizada con base en los criterios de la gramática de la historia de Stein y Glenn (1979).

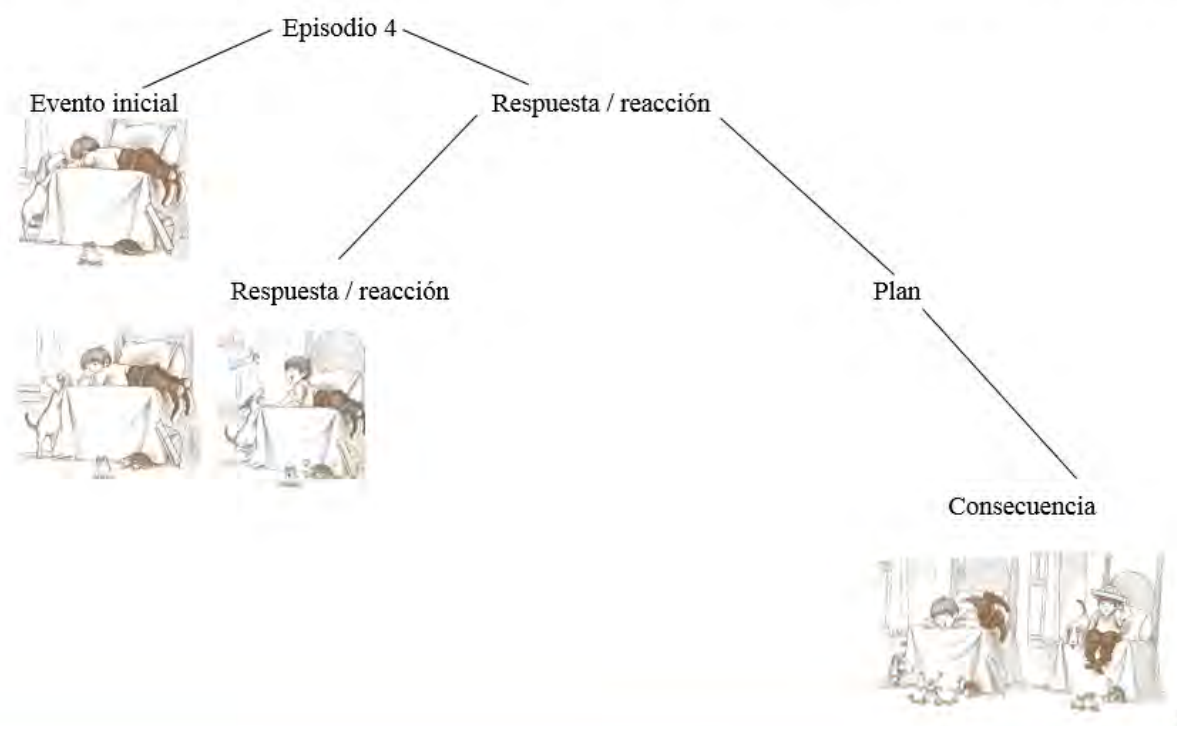
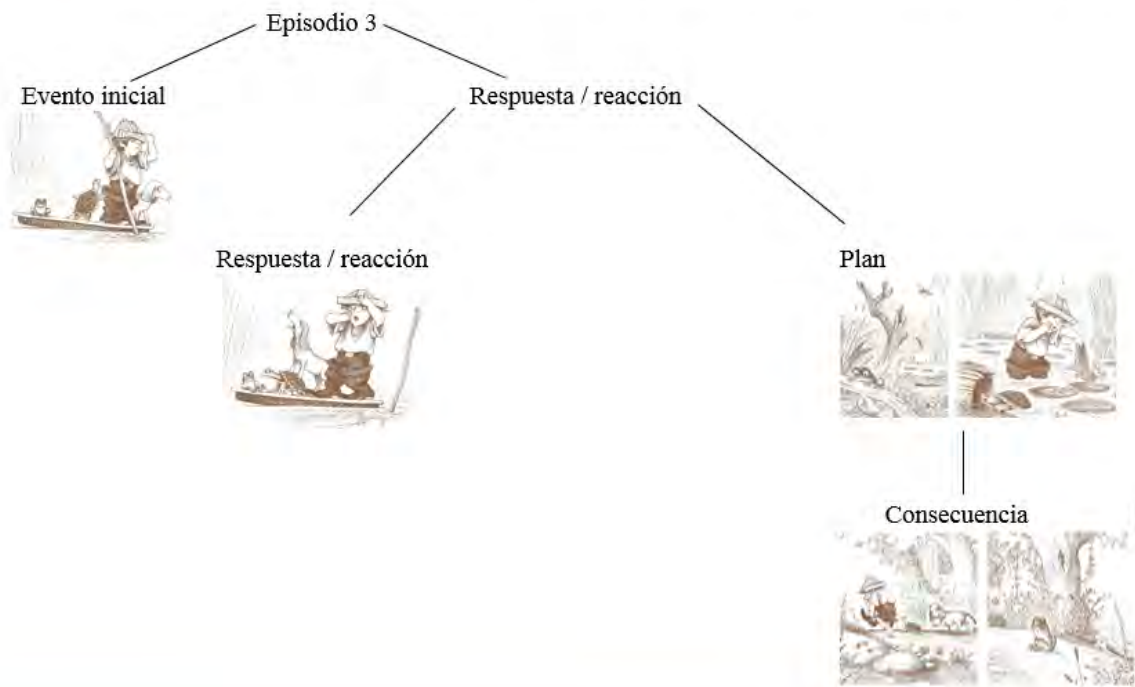
---

<sup>25</sup> Ver imágenes del cuento en el Anexo 1 (pág.125)

<sup>26</sup> Ver guion utilizado en el Anexo 2 (pág.137)

Diagrama 2. Análisis narrativo con base en el modelo Gramática de la Historia (Stein y Glenn, 1979).





Este procedimiento permitió identificar cuatro episodios que dependiendo de la información visual contenida (presencia simultánea o aislada de los personajes similares) fueron etiquetados de la siguiente manera:

<i>Episodio</i>	<i>Información visual sobre los personajes similares</i>	<i>Etiqueta</i>
<i>Episodio 1</i>	Presencia simultánea de los personajes similares tras la introducción/aparición de uno	PSPS-i
<i>Episodio 2</i>	Presencia simultánea de los personajes similares	PSPS
<i>Episodio 3</i>	Presencia aislada de uno de los personajes similares	PAPS
<i>Episodio 4</i>	Presencia simultánea de los personajes similares tras la recuperación/reaparición de uno	PSPS-r

**Tabla 6.** Etiquetas dadas a los episodios que conforman la historia

Cada episodio fue considerado como una unidad de análisis, por lo que la identificación y estudio de las expresiones utilizadas para referir a los dos personajes similares se efectuó en cuatro bloques.

Con base en los criterios de Berman y Slobin (1994) se identificaron las cláusulas producidas en cada episodio. Estos autores consideran a la cláusula como la unidad mínima que por medio de un predicado permite expresar una sola situación. Después, se etiquetaron y clasificaron las ER producidas para los dos personajes similares: la rana grande (RG) y la rana pequeña (RP). En el siguiente cuadro se muestran ejemplos de este procedimiento:

<i>Cláusula</i>	<i>Personaje</i>	<i>Expresión referencial para la RG</i>	<i>Expresión referencial para la RP</i>
y era <u>una ranita chiquita</u>	RP	-	una ranita chiquita
y que luego ( <i>este</i> ) <u>la rana</u> se puso muy celosa	RG	la rana	-
y que luego ( <i>este</i> ) <u>mordió la rana pequeña</u>	RG	mordió	-
	RP	-	la rana pequeña
y que <u>la rana grande</u> estaba enojada	RG	la rana grande	-

**Tabla 7.** Ejemplo del etiquetado y clasificación de ERs. (Participante 10.2)

No se consideraron las ER incluidas en cláusulas incompletas o abandonadas. Las cláusulas en plural tampoco fueron utilizadas para el análisis en tanto que no permiten detectar la diferenciación léxica entre los personajes. En la siguiente tabla se muestran ejemplos de cláusulas que no se tomaron en cuenta para la investigación:

<b>Cláusulas</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Ejemplo del participante</b>
<i>Cláusulas abandonadas o incompletas</i>	<i>y cuando vieron que le iba a&gt;</i>	2.3
	<i>porque la estaba, porque &gt;</i>	12.1
<i>Cláusulas en plural</i>	<i>se hicieron amigas</i>	5.1
	<i>estaban en su caparazón de la tortuga.</i>	1.3

**Tabla 8.** Ejemplos de cláusulas no incluidas en el análisis

Una vez que se etiquetaron y clasificaron todas las ER se procedió a su identificación con base en las escalas de accesibilidad de Bentivoglio (1983) y Ariel (1990). Esta identificación se realizó con la finalidad de observar el balance en el uso las ER de alta, media y baja accesibilidad producidas por los tres grupos. Cada ER fue identificada con una clave correspondiente al tipo de expresión de la que se trataba. Aquí se presentan los tipos de ER. Las ER se ejemplifican mediante cláusulas tomadas del corpus:

<b>Accesibilidad ALTA</b>	Concordancia verbal	<b>CV</b>	<i>se metió al agua</i>	(1.3)
	Pronombres átonos	<b>PA</b>	<i>entonces <u>la</u> llevaron a acampar</i>	(5.2)
<b>Accesibilidad MEDIA</b>	Pronombres tónicos	<b>PT</b>	<i>y luego que la rana se encimó a <u>ella</u>.</i>	(11.2)
	Demostrativos	<b>DT</b>	<i>y después <u>ésta</u> quiere tirarse al agua.</i>	(1.1)
	Demostrativo + sustantivo	<b>DTN</b>	<i>y <u>esta rana</u> estaba saltando</i>	(2.1)
<b>Accesibilidad BAJA</b>	Nombre propio	<b>N</b>	<i>y <u>Rana</u> estaba moviendo</i>	(13.1)
	Frase nominal definida	<b>FND</b>	<i>y luego <u>la rana</u> lo tiró</i>	(6.1)
	Frase nominal definida modificada	<b>FNDM</b>	<i>y <u>la ranita</u> está volteando el camino</i>	(15.3)
	Frase nominal indefinida	<b>FNI</b>	<i>al abrirlo llegó <u>una rana</u>.</i>	(12.2)
	Frase indefinida modificada	<b>FNIM</b>	<i>había <u>una ranita nueva</u></i>	(14.3)

**Tabla 9.** ER consideradas por nivel de accesibilidad y ejemplos

Tras la identificación del tipo de ER se llevó a cabo una evaluación con respecto a la recuperación de los personajes similares. Para esta evaluación se consideró la relación anafórica valorada con base en la distancia referencial, la persistencia y la interferencia potencial (Givón, 1983). De esta manera las ER fueron reconocidas como adecuadas o ambiguas:



**ER Adecuadas** Aquellas cuya suma de la distancia referencial y la interferencia potencial fue menor o igual a tres y la ER utilizada era de alta accesibilidad.

Aquellas cuya suma de la distancia referencial y la interferencia potencial fue menor o igual a tres y la ER utilizada era de baja o media accesibilidad.

Aquellas cuya suma de la distancia referencial y la interferencia potencial fue mayor a tres y la ER utilizada era de baja accesibilidad.

**ER Ambiguas** Aquellas cuya suma de la distancia referencial y la interferencia potencial fue mayor a tres y la ER utilizada era de alta accesibilidad.

Aquellas cuya suma de la distancia referencial y la interferencia potencial fue mayor a tres y la ER utilizada era de media accesibilidad.

Abajo se observan algunos ejemplos de las cláusulas en las que se identifica el tipo de recuperación efectuada:

Cláusulas	Personaje	ER-RG	ER-RP	Distancia Referencia	Interferencia potencial Persistencia	Suma	Evaluación de la recuperación
El niño (te te) recibió un regalo							
lo abrieron							
(este) la tortuga y el perro y la ranita se asomaron.	RG	<i>la ranita</i>		20*	3	23	Adecuada
y era una ranita	RP		<i>una ranita</i>	20*	3	23	Adecuada
(la) la rana (se) se enojó mucho	RG	<i>la rana</i>		2	2	4	Adecuada
la rana grande le dio una mordida a la rana pequeña	RG	<i>la rana grande</i>		1	2	3	Adecuada
	RP		<i>la rana pequeña</i>	2	3	5	Adecuada

**Tabla 10.** Ejemplo participante 9.2. Episodio 1. Evaluación de la recuperación referencial

\*Givón (1983) asigna el valor de 20 a la primera mención de un referente por medio del uso de una frase nominal.

Cláusulas	Personaje	ER-RG	ER-RP	Distancia Referencia	Interferencia potencial - Persistencia	Suma	Evaluación de la recuperación
El niño, le llegó un regalo							
abrió el regalo y vio (que) una rana	RP		<i>una rana</i>	20*	2	22	Adecuada
la trajo hasta el suelo	RP		<i>la</i>	1	2	3	Adecuada
se <u>la</u> <u>mordió</u> su pata a <u>la rana</u> **	RG	<i>mordió</i>		20*	3	23	Ambigua
	RP		<i>la</i>	1	2	3	Adecuada
	RP		<i>la rana</i>	0	2	2	Adecuada
y <u>la</u> <u>regañó</u> a <u>la</u> <u>tortuga grande</u> **	RG	<i>la</i>		1	1	2	Adecuada
	RG	<i>la tortuga grande</i>		0	1	1	Adecuada

**Tabla 11.** Ejemplo participante 12.1. Episodio 1. Evaluación de la recuperación referencial

\*Givón (1983) asigna el valor de 20 a la primera mención de un referente.

\*\* En casos de doblamiento referencial se consideraron las dos expresiones utilizadas para el mismo personaje.

Este procedimiento permitió detectar los casos en los que se esperaba una ER más informativa, de baja accesibilidad, y en su lugar se producía una expresión de alta accesibilidad.

El siguiente paso consistió en evaluar la diferenciación léxica de personajes similares. Esta evaluación, se llevó a cabo tras considerar la codificación utilizada por Davies, Roqueta y Norbury (2016) al valorar sí la cantidad de información contenida en las ER de niños preescolares con desarrollo típico y atípico permitía o no identificar a una entidad específica tanto en condiciones de contraste (casos de presencia simultánea de los personajes similares - PSPS) como de no contraste (casos de presencia aislada de uno de los personajes similares).

<i>Codificación Davies, Roqueta y Norbury (2016)</i>	<i>Condición para la producción de ERs</i>	<i>Evaluación: Diferenciación léxica</i>
Muy informativas	No contraste	<i>Diferenciación</i>
Poco informativas	Contraste	<i>No diferenciación</i>
Óptimas sin modificación	No contraste	<i>Diferenciación</i>
Óptimas con modificación	Contraste	<i>Diferenciación</i>

**Tabla 12.** Diferenciación léxica evaluada desde la Codificación Davies, Roqueta y Norbury (2016)

También se consideraron las evaluaciones realizadas por Van der Wege (2009) y Yoon y Brown-Schmidt (2013), quienes además de clasificar las ER de manera similar a Davies, Roqueta y Norbury (2016) reconocieron a la sustitución léxica de referentes como una caso más de no diferenciación. Con base en lo anterior, se establecieron los siguientes criterios para evaluar las ER producidas para los dos personajes de la historia.

### **Ubicación de la ER:**

<i>Episodio al que pertenece</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Condiciones del episodio, con respecto a la presencia de los personajes (simultánea-aislada)	PSPS-i	PSPS	PAPS	PSPS-r
<i>Relación con las ER del episodio completo:</i>				
Uso de una misma ER para los dos personajes.	La rana RG	La rana RP	<i>NO Diferenciación</i>	
Inclusión de datos específicos en las ER de los dos personajes.	La rana grande RG	La rana pequeña RP	<i>Diferenciación</i>	
Uso de ER sin información adicional dada la presencia visual exclusiva de uno de los personajes.	La rana RG (presente)	RP (ausente)	<i>Diferenciación</i>	
Uso de ER con información adicional para uno de los personajes y de ER sin información adicional para el otro.	La rana grande RG	La rana RP	<i>Diferenciación</i>	
Uso de ER con información sobre una entidad distinta a los personajes.	La tortuga RG		<i>NO Diferenciación</i>	

**Tabla 13.** Consideraciones para la evaluación de la diferenciación léxica

Luego de esta evaluación se procedió al análisis de las expresiones en las que se observaba diferenciación léxica y de aquellas en las que estaba ausente. Finalmente, se contrastaron los resultados entre grupos.

En los siguientes dos capítulos daremos cuenta de cómo se efectuó el análisis y qué resultados se obtuvieron.

## Capítulo 6.

### Análisis de los datos

---

El análisis se llevó a cabo tras considerar la frecuencia en el uso de las expresiones referenciales. Se realizó un análisis entre grupos, de manera que las variables independientes fueron identificadas según las características de cada grupo:

- a) Grupo de niños con TEL
- b) Grupo control edad
- c) Grupo control lenguaje.

Las variables dependientes para cada pregunta de investigación fueron las siguientes:

#### **Primera pregunta:**

¿Las expresiones referenciales que utilizan los niños con DTL y TEL, al narrar una historia a partir de un cuento con imágenes, permiten la diferenciación léxica de dos personajes similares?

Si es así ¿De qué manera se da la diferenciación léxica de los dos personajes similares de la historia? ¿Qué diferencias se observan entre los niños con DTL /TEL?

<i>Variable de respuesta categórica, nominal</i> <i>¿Las ER permiten la diferenciación?</i>	
<b>Diferenciación</b>	<b>No diferenciación</b>
La rana grande La rana pequeña	La rana La rana

<i>Variable explicativa categórica, nominal</i> <i>¿De qué manera se observa la diferenciación?</i>				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Óptima sin modificación</b>	<b>Óptima con modificación</b>	<b>Excluyente</b>	<b>Deíctica</b>	<b>Con error gramatical</b>
<i>La rana</i> <i>La rana grande</i>	<i>La rana grande</i> <i>La rana pequeña</i>	<i>La otra rana</i>	<i>Esa rana</i>	<i>La rana grandote</i>

**Tabla 14** Variables independientes para la pregunta uno

Como se ha mencionado la identificación de ER con diferenciación o sin diferenciación léxica se efectuó con base en los trabajos de Davies, Roqueta y Norbury (2016), Brown-Schmidt y Yoon (2013) y Van der Wege (2009). Los resultados de estas investigaciones también permitieron identificar las variables uno y dos. Sin embargo, las variables tres, cuatro y cinco se establecieron conforme a la revisión de los datos, puesto que su aparición fue frecuente en el corpus.

Se identificaron como ER *óptimas sin modificación* a aquellas expresiones que dentro del mismo episodio permitían diferenciar a uno de los personajes similares por medio de una frase nominal sin modificación (*la rana*), mientras que el otro personaje era recuperado por medio de una frase nominal modificada (*la rana pequeña*).

Ejemplo: Episodio uno, narración del participante 5.1 (TEL)

Cláusulas del episodio	ER óptima sin modificación
había una vez un niño, un perro, una tortuga y <b>una rana.</b>	*
llegó en el paquete una rana pequeña.	
la rana grande estaba enojada.	
(después dijo) después el niño sacó <b>la rana</b> de la caja.	*
después la rana grande se rió de él	
después la rana grande lo mordió (la pata) los pies.	
el perro, la tortuga y lo niño lo regañaron.	

Las expresiones *óptimas con modificación* fueron las que posibilitaron la diferenciación léxica de los personajes en tanto que a lo largo de un episodio ambos fueron recuperados por medio de frases nominales con modificación (*la rana grande / la rana pequeña*).

Ejemplo: Episodio uno, narración del participante 5.1 (TEL)

Cláusulas del episodio	ER óptima con modificación
había una vez un niño, un perro, una tortuga y una rana.	
llegó en el paquete <b>una rana pequeña.</b>	*
<b>la rana grande</b> estaba enojada.	*
(después dijo) después el niño sacó la rana de la caja.	
después <b>la rana grande</b> se rió de él	*
después <b>la rana grande</b> lo mordió (la pata) los pies.	*
el perro, la tortuga y lo niño lo regañaron.	

Cayeron bajo la categoría de ER *excluyentes* aquellas en las que se utilizó la palabra “otra” como alternativa léxica para diferenciar a un personaje del otro (*la rana, la rana de antes, la otra rana o la otra*). En estos casos “otra” puede desempeñar la función de pronombre o determinante

y en ambos casos permite centrar la atención en uno de los personajes por medio de la exclusión (*si no es la rana X es la otra*).

Ejemplo: Episodio cuatro, narración del participante 6.3 (DTL)

Cláusulas del episodio	ER excluyentes
y saltó (la nue) <b>la rana de antes</b>	*
luego regresó	
y <b>la otra rana</b> se le pegó en la cabeza	*
(y se) y vio, le pegó en la cara	
luego se hicieron amigos	

En el caso de las *deícticas*, se reconocieron como expresiones que posibilitan la diferenciación léxica aquellas expresadas por medio de demostrativos o pronombres personales utilizados cuando la accesibilidad del referente es alta (*esa rana, esa, esta, ella, etc.*).

Ejemplo: Episodio dos, narración del participante 2.1 (TEL)

Cláusulas del episodio	ER deícticas
y después cargó (la, la,) la pancita de la tortuga	
y pateó a la rana (gran, peque,) pequeña.	
y después <b>ésta</b> quiere tirarse al agua.	*
y pateó a la rana pequeña.	
y después lo sacó la lengüita.	
y después tiró a la rana.	



**Segunda pregunta:**

¿Las expresiones referenciales que utilizan los niños con DTL y TEL, al narrar una historia a partir de un cuento con imágenes, dejan ver dificultades que imposibiliten la diferenciación léxica de los dos personajes similares?

Si es así ¿Qué tipo de dificultades se observan en las expresiones utilizadas para referir a los dos personajes similares de la historia? ¿Hay diferencia entre DTL /TEL?

<i>Variable de respuesta categórica, nominal</i>	
<b>Dificultad</b>	<b>No dificultad</b>
RP: la rana grande RG: la tortuga	RP: La rana pequeña RG: La rana grande

<i>Variable explicativa, categórica, nominal</i>		
<b>1</b> <b>Sustitución</b> <b>cruzada</b>	<b>2</b> <b>Sustitución por un</b> <b>referente similar</b>	<b>3</b> <b>Falta de especificidad</b>
RP: la rana grandota	RG: la tortuga	RG/RP: la rana RG: la aventó

**Tabla 15.** Variables independientes para la pregunta dos

La primera dificultad (1) se consideró cuando los participantes se refirieron a las ranas de manera cruzada. Para la RG utilizaron un ER de baja accesibilidad que mejor describía a la RP y para la RP utilizaron una ER que evocaba a la RG.

Ejemplo: Fragmento del Episodio dos, narración del participante 12.1 (TEL)

Cláusulas del episodio	Sustitución cruzada
y (es,) la tortuga se la llevó encima	
luego <b>la ranota, la rana</b> , patió a la ranita	Refiere a RG
luego (se fij,) no se fijó el niño	
y estaba enojada, <b>la ranita</b> ,	Refiere a RG
porque (la dej,) la dejaron ahí	

La segunda dificultad (2) corresponde a las expresiones que referían a otro personaje de la historia, el más parecido (la tortuga), cuando en realidad se buscaba referir a una de las dos ranas.

Ejemplo: Fragmento del episodio dos, narración del participante 6.1 (TEL)

Cláusulas del episodio	Sustitución por referente parecido
el perro y el niño están furiosos	
porque regañó a <b>tortuga grandotote</b>	Refiere a RG
el niño deja <b>la tortuga</b>	Refiere a RG
saltó la rana grandotote	
(ya lo) el perro hace un viaje	

La tercera (3) considera las ER en las que no se agregó información específica para ninguna de las dos ranas en momentos en los que se esperaba que al menos una estuviera diferenciada.

Ejemplo: Fragmento del episodio dos, narración del participante 7.2 (DTL)

Cláusulas del episodio	Falta de información
después vieron que <b>la rana</b> volvió	Refiere a la RG
después se puso celoso	
después aventó a <b>la rana</b> al agua	Refiere a la RP
y se enojó	
y le sacó la lengua	

La última dificultad corresponde al grado más bajo de especificidad, en el que se observan ER de accesibilidad alta que no permiten identificar al personaje debido a la distancia referencial mayor a tres.

Ejemplo:

Cláusulas del episodio	Personaje al que refiere	Distancia referencial	Diferenciación
fueron a ser a los piratas			
después <b>la rana grande</b> aventó a <b>la rana pequeña</b>	RG	...	Sí
	RP	...	Sí
después <b>lo</b> regañaron de nuevo	RG	1	Sí
y <b>lo</b> dejaron allí	RG	1	Sí
porque <b>era</b> muy mala	RG	1	Sí
brincó	RP	3	No

### Tercera pregunta:

¿Los resultados entre grupos evidencian mayor dificultad de los niños con TEL para diferenciar léxicamente los dos personajes similares que aparecen en una historia narrada a partir de un cuento con imágenes?

Para la tercera pregunta, se utilizó una variable determinada por la cantidad de expresiones referenciales clasificadas y analizadas en la pregunta uno y dos. Recordemos que el análisis se realiza por participante y de manera independiente para cada uno de los episodios de la historia.

<b>Cantidad de ER</b>					<b>Total</b>
<b>1</b> Óptima sin modificación	<b>2</b> Óptima con modificación	<b>3</b> Excluyente	<b>4</b> Deíctica	<b>5</b> Con error gramatical	<b>ER con diferenciación léxica</b>

<b>Cantidad de ER</b>			<b>Total</b>
<b>1</b> Sustitución cruzada	<b>2</b> Sustitución por un referente similar	<b>3</b> Falta de especificidad	<b>ER Sin diferenciación léxica</b>

**Tabla 16.** Variables para la pregunta tres

## Capítulo 7.

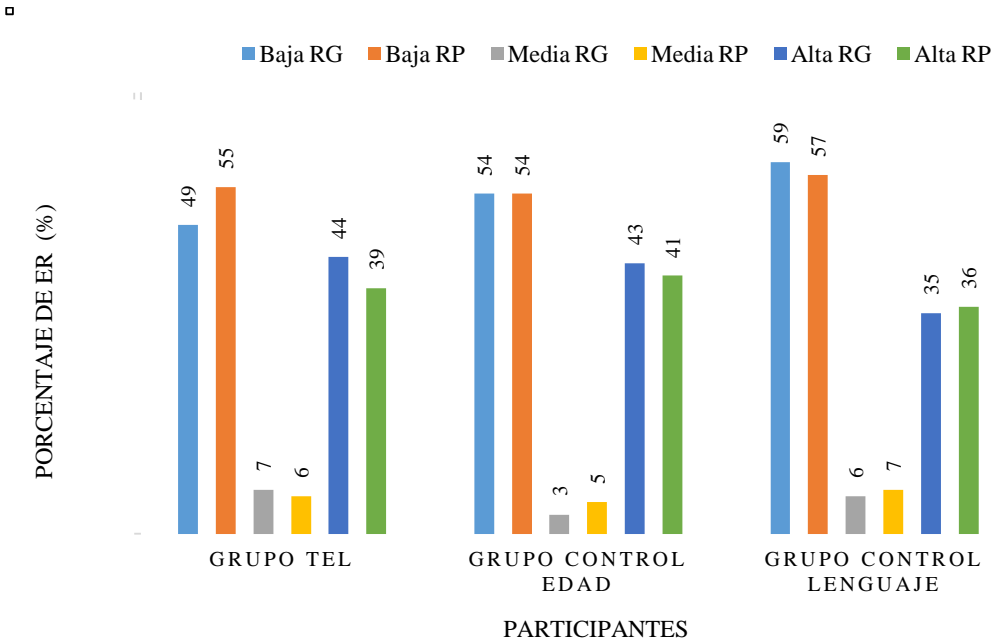
### Resultados

La identificación de ER producidas por niños con y sin TEL permitió observar la frecuencia en el uso de expresiones de accesibilidad alta, media y baja para referir a los dos personajes similares de la historia *Una rana es suficiente*: la rana pequeña (RP) y la rana grande (RG). En la siguiente tabla se muestran las ER utilizadas por los participantes de los tres grupos y es posible observar que los niños de cinco años de edad con DTL (grupo control edad) utilizaron más ER que los participantes de los otros dos grupos. Sin embargo, el que los niños con DTL produzcan más ER está ligado a que sus narraciones son más largas.

	<i>ER de accesibilidad baja</i>		<i>ER de accesibilidad media</i>		<i>ER de accesibilidad alta</i>		<i>Total ER</i>	<i>Total ER</i>	<i>Total de ER</i>
	<i>RG</i>	<i>RP</i>	<i>RG</i>	<i>RP</i>	<i>RG</i>	<i>RP</i>	<i>RG</i>	<i>RP</i>	<i>RG+RP</i>
<i>Grupo de TEL</i>	83	96	11	10	74	67	168	173	341
<i>Grupo DTL control edad</i>	126	95	6	8	100	73	232	176	408
<i>Grupo DTL control lenguaje</i>	90	93	10	11	53	59	153	163	316

**Tabla 17.** Expresiones referenciales utilizadas durante la tarea de recuento.  
*TEL.* Trastorno específico del lenguaje. *DTL.* Desarrollo típico del lenguaje.  
*ER.* Expresiones referenciales. *RG.* Rana grande. *RP.* Rana pequeña.

A partir de ahora se observarán los resultados tomando en cuenta el porcentaje de ER utilizadas, con la finalidad de considerar por igual el desempeño de los tres grupos. La siguiente gráfica nuevamente deja ver los resultados de la tabla 17 pero de manera porcentual:



**Gráfica 1.** Uso de expresiones referenciales durante la tarea de recuento.

*Baja RG:* Porcentaje de ER de accesibilidad baja para la rana grande. *Baja RP:* Porcentaje de ER de accesibilidad baja para la rana pequeña. *Media RG:* Porcentaje de ER de accesibilidad media para la rana grande.

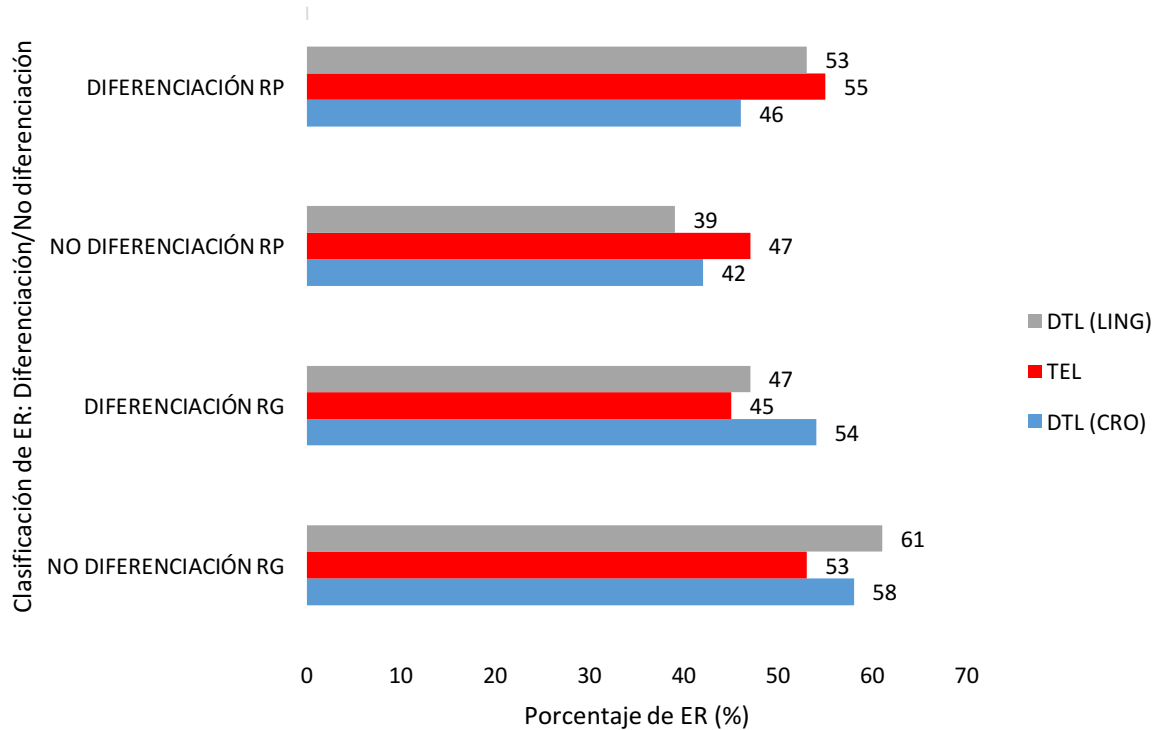
*Media RP:* Porcentaje de ER de accesibilidad media para la rana pequeña. *Alta RG:* Porcentaje de ER de accesibilidad alta para la rana grande. *Alta RP:* Porcentaje de ER de accesibilidad para la rana pequeña.

Observar el esquema 3 de la página 35: Marcadores de Accesibilidad. Ariel (1990).

La gráfica muestra como los dos personajes similares reciben un tratamiento afín por parte de los tres grupos. No se observa mayor centración para ninguno de los personajes. Esta valoración permite pensar que el proceso de diferenciación de los personajes será similar en los tres grupos. En la siguiente tabla observamos la clasificación de las ER producidas por todos los participantes. Esta clasificación, realizada conforme a los criterios descritos en la metodología, muestra ER que

permiten la diferenciación léxica y aquellas que no la permiten. Los resultados nuevamente se observan considerando el porcentaje de ER producidas por cada grupo.

□



**Gráfica 2.** Expresiones referenciales con y sin diferenciación léxica

*DTL (LING):* Grupo de niños con desarrollo típico del lenguaje y desempeño lingüístico similar a de los niños con trastorno. *DTL (CRO):* Grupo de niños con desarrollo típico del lenguaje y misma edad cronológica que los niños con trastorno. *TEL:* Niños con trastorno específico del lenguaje.

La gráfica 2 deja ver que los tres grupos producen ER que permiten la diferenciación léxica de los dos personajes. También se observa que los tres grupos tienen dificultades para diferenciar léxicamente. Como en la gráfica 1, se puede ver que los tres grupos dan un tratamiento similar a los dos personajes. Sin embargo, el grupo DTL (CRO) produce más ER que permiten diferenciar a la rana grande (RG), mientras que los grupos TEL y DTL (LING) producen más ER que diferencian a la rana pequeña (RP). Este resultado puede deberse a la prominencia de uno de los dos

personajes, de manera que el grupo DTL (CRO) diferencia más al personaje de la RG debido a que ocupa el lugar más prominente en la historia y por lo tanto la posibilidad de identificarlo da mayor coherencia a la narración, situación que esta vinculada con el desarrollo narrativo.

Cabe recordar que todos los casos fueron analizados con respecto a las ER producidas por episodio, pues los personajes similares no siempre fueron referidos dentro de la misma cláusula. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se observan las cláusulas correspondientes al episodio dos de la narración de un niño con TEL y únicamente en la 6 y 13 los dos personajes son referidos de manera simultánea dentro de la misma cláusula.

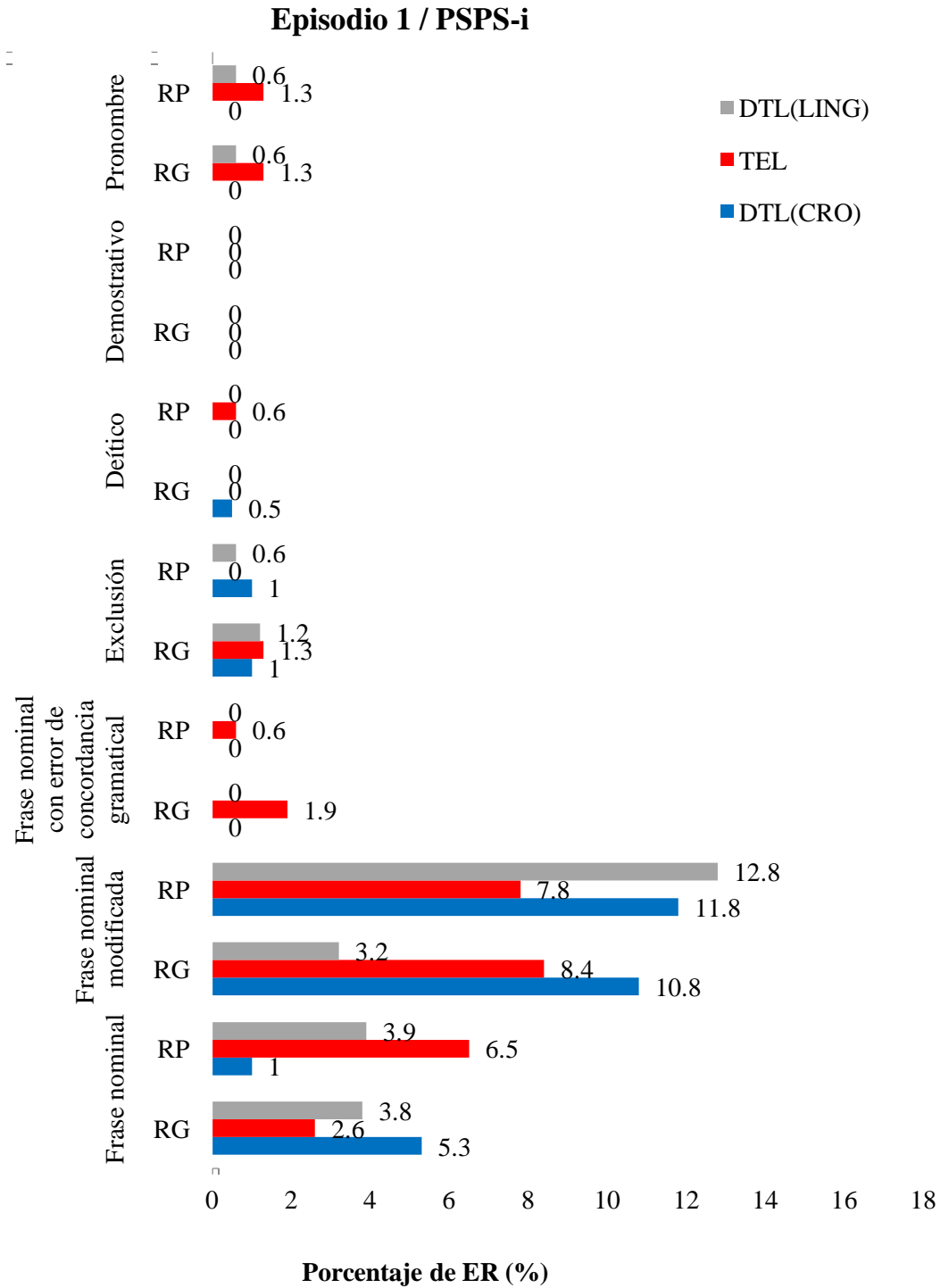
# de cláusula	Cláusulas del episodio 2	RG	RP
1	y cargó a <b>la ranita</b>		*
2	y luego el niño se fue,		
3	(la ran,) <b>la ranita</b> estaba feliz		*
4	y <b>la ranota</b> <este> estaba triste	*	
5	y (es,) la tortuga se <b>las</b> llevó encima ( <b>cláusula en plural</b> )		
6	luego <b>la ranota, la rana</b> , pateó a <b>la ranita</b>	*	*
7	luego (se fij,) no se fijó, el niño		
8	y estaba enojada, <b>la ranita</b> ,	*	
9	porque (la dej,) <b>la</b> dejaron ahí	*	
10	(este) el niño agarró un palo		
11	y la tortuguita estaba aquí		
12	y <b>ella</b> brincó	*	
13	y <b>la rana</b> pateó a <b>la ranita</b>	*	*
14	y se fueron		
15	y ella se asustó ( <b>ella-hace referencia a la tortuga</b> )		

**Ejemplo del episodio 2:** narración de participante 12.1 (TEL)

Tras observar en qué medida los tres grupos logran diferenciar a los personajes “la rana grande” y “la rana pequeña” pasaremos a la identificación de las formas utilizadas para hacerlo. En las siguientes gráficas se pueden ver los tipos de diferenciación utilizados en cada episodio para referir a ambos personajes.



Tipos de diferenciación



**Gráfica 3.** Tipos de diferenciación utilizados en el episodio uno.

*PSPS-i:* Participación simultánea de los personajes similares tras la introducción de uno de los personajes. *RG:* rana grande. *RP:* rana pequeña

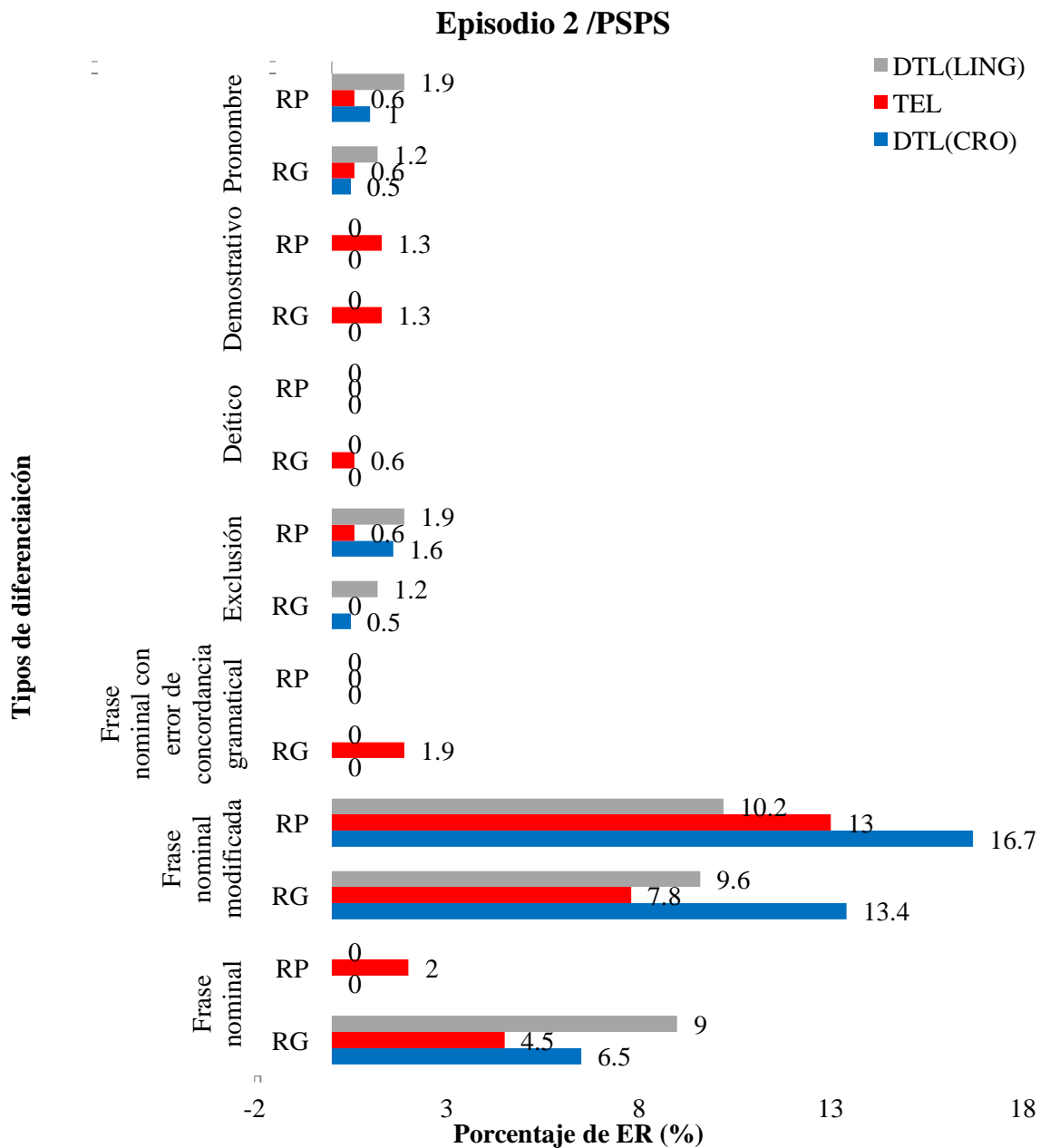
En el primer episodio vemos que el uso de frases nominales y de frases nominales modificadas son los tipos de diferenciación léxica más utilizados por los tres grupos.

En el guion utilizado por el examinador (véase anexo 2), durante el episodio uno, este tipo de ER son producidas exclusivamente para referir a la RG, quien una vez que aparece la RP comienza a ser diferenciada por medio de frases nominales modificadas. El grupo DTL (CRO) muestra un desempeño similar al presentado en el guion: mayor uso de frases nominales para la RG, equilibrio en el uso de frases nominales modificadas para los dos personajes y uso reducido de otras formas de diferenciación. Recordemos que Matthews, *et al.*, 2007 y Girbau, 2001 identificaron que a los cinco años de edad los niños con DTL logran identificar y diferenciar entidades que compiten entre sí.

El grupo DTL (LING) utiliza frases nominales modificadas como la forma más frecuente para diferenciar a la RP, así como otras formas, tales como pronombres y ER excluyentes del tipo “la otra rana”. Al igual que los niños con DTL (LING) el grupo con TEL utiliza más frases nominales para referir a la RP, situación que podría ser un ejemplo del arrastre léxico causado por el uso de frases nominales para referir a la RG en el guion, Es decir, debido a que en el guion se usa en varias ocasiones la ER “la rana” para referir a la RG, los participantes utilizan esta ER para el otro personajes que también puede ser identificado como “la rana”. Johnston y Smith (1989) y Johnston, Smith y Box (1997) identificaron que los niños con TEL presentan mayores problemas para reconocer las características que permiten la comparación entre entidades.

Además, en el grupo TEL se observa mayor utilización de otras formas para diferenciar, como el uso de pronombres, deícticos y ER excluyentes, aspecto característico en los niños identificados con el trastorno (Colozzo, Gilliam, Wood, Schnell & Johnston, 2011). El grupo TEL

utiliza ER en las que se observa un error de concordancia de género gramatical que no impide diferenciar a las dos ranas pero que no está presente en las narraciones de los otros dos grupos. Este aspecto se ha observado en niños hispanohablantes con TEL (Bedore & Leonard, 2001).



**Gráfica 4.** Tipos de diferenciación utilizados en el episodio 2.

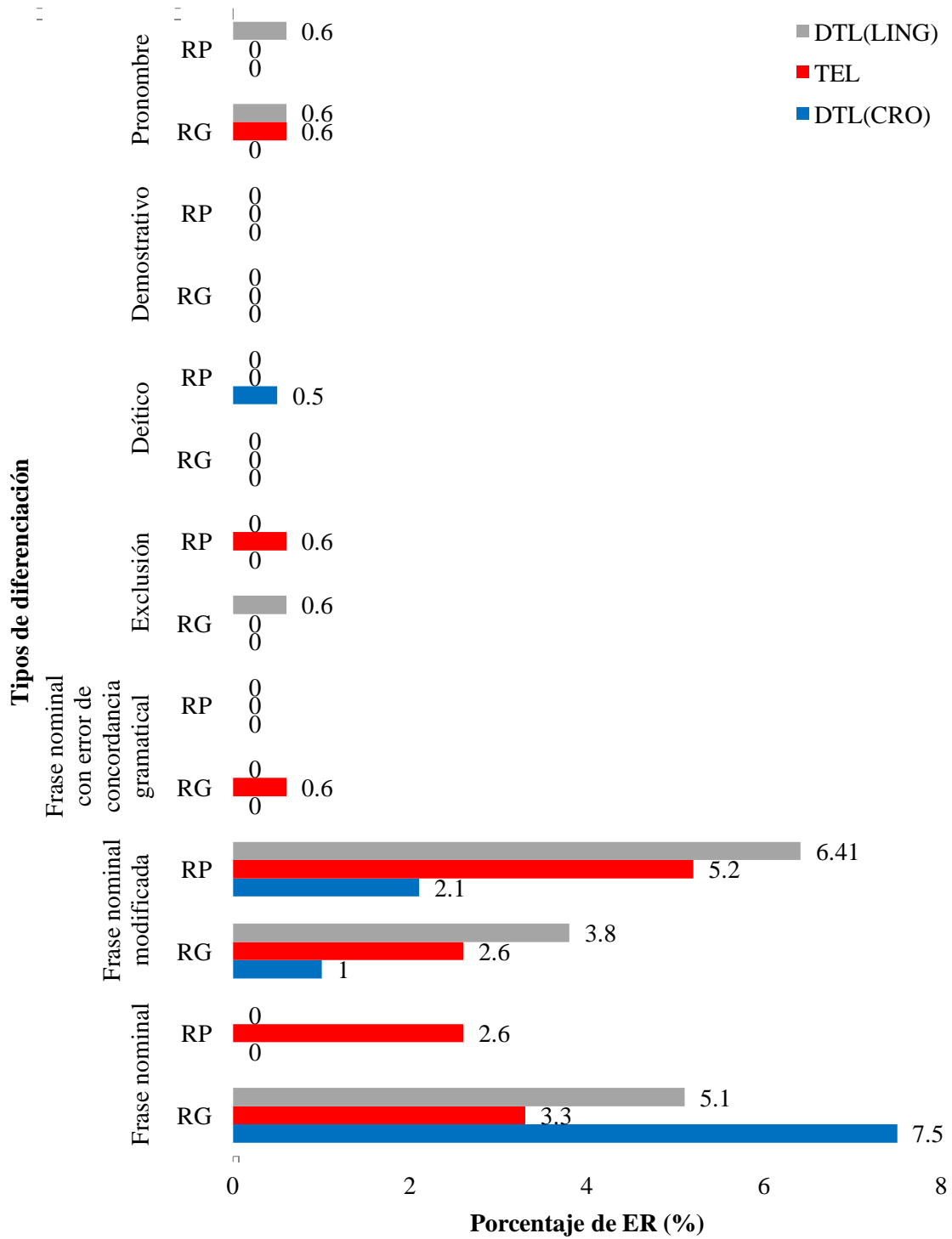
PSPS: Presencia simultanea de los personajes similares. RG: rana grande. RP: rana pequeña

En el segundo episodio vemos que el uso de frases nominales y de frases nominales modificadas siguen siendo los tipos de diferenciación léxica más utilizados por los tres grupos. También los pronombres y las expresiones excluyentes son utilizados por los tres grupos, aunque en menor medida. Llama la atención que el grupo TEL es el único que utiliza frases nominales para diferenciar a la RP, que como comentábamos, puede deberse al arrastre léxico generado por el uso de la ER “la rana”. Sin embargo, el que los otros dos grupos no utilicen frases nominales para referir a la RP parece indicar que ya se ha logrado detectar la necesidad de utilizar ER más específicas, o bien, que toman el modelo del adulto presentado a través del guión y lo incorporan a su narración. Cabe señalar que en el apartado del guion (véase anexo 2) utilizado y correspondiente a este episodio la RP siempre es diferenciada por su tamaño, nombrándola como *ranita* o *la rana pequeña*. Esto coincide con lo que indicamos en la tabla anterior sobre la importancia del modelo del adulto (Matthews, *et al.*, 2007; Girbau, 2001).

Sólo los niños con TEL utilizan deícticos y demostrativos para referir a las ranas, lo que deja ver que la presencia simultánea de los dos personajes hace que los niños de este grupo se apoyen en la información visual y utilicen expresiones de mayor accesibilidad.

Nuevamente se observa que el grupo TEL usa ER que tienen un error de concordancia de género gramatical que permiten diferenciar a los dos personajes. En el caso del episodio dos esto ocurre exclusivamente para la RG. Mientras que en el episodio 1 este tipo de ER se producen para ambos personajes pero con mayor incidencia para la RG.

### Episodio 3 / PAPS



**Gráfica 5.** Tipos de diferenciación utilizados en el episodio 3.

PAPS: Presencia aislada de uno de los personajes similares. RG: rana grande. RP: rana pequeña

En el tercer episodio las frases nominales y las frases nominales modificadas siguen siendo los tipos de diferenciación léxica más utilizados por los tres grupos.

Debemos recordar que en este episodio una de las dos ranas (la pequeña) deja de estar visible en las imágenes de la historia, pero es recuperada en el discurso. Lo que indica que pese a que una de las ranas no se encuentre visible la situación es de contraste y requiere del uso de ER que permitan identificar de quién se está hablando.

A continuación se muestra el fragmento que corresponde al episodio tres en el guion utilizado por el examinador:

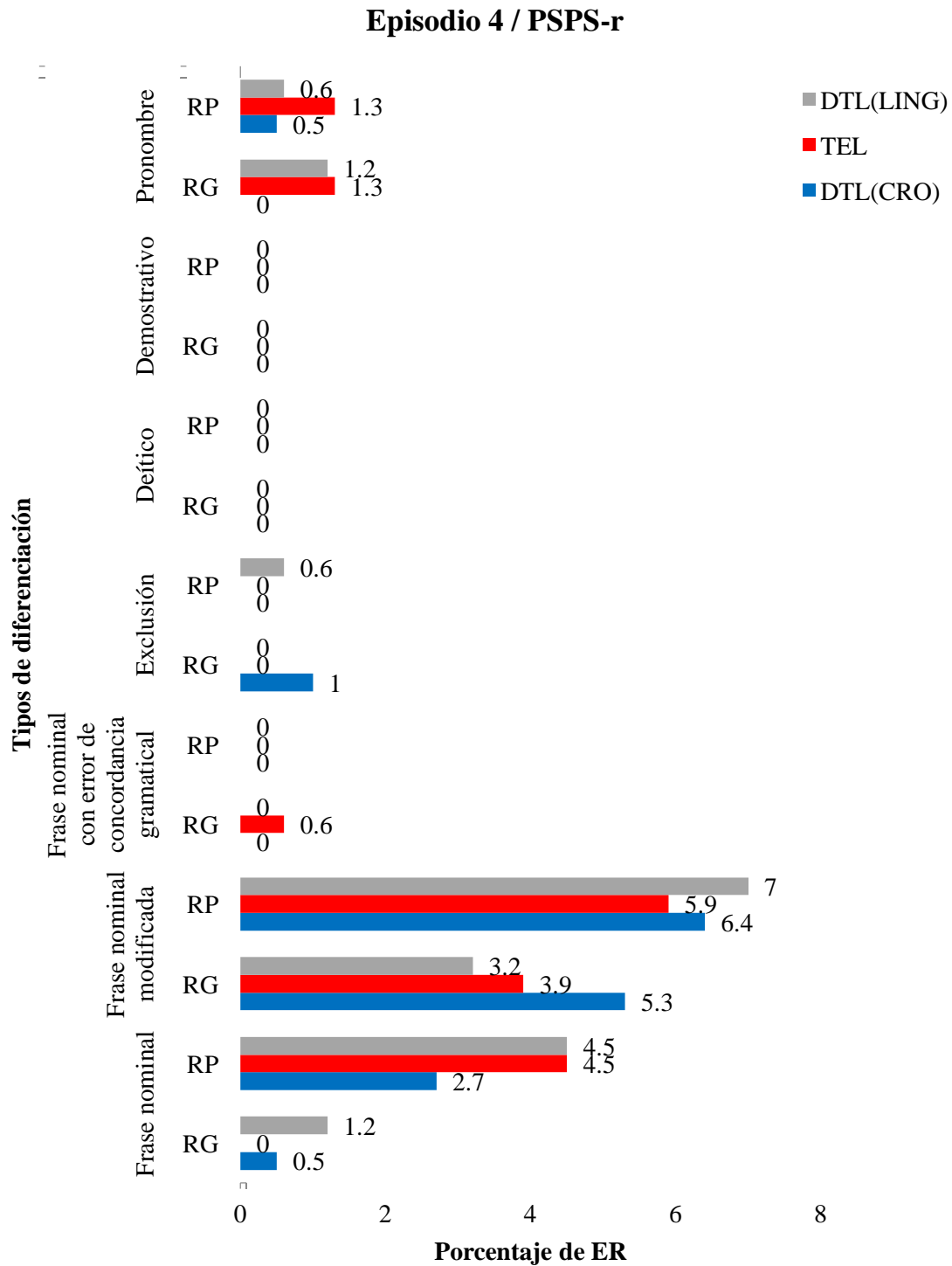
La tortuga le avisó al niño, quien se asustó. Al mismo tiempo el perro estaba triste y ladraba, mientras que la tortuga regañaba a *la rana*.

Se pusieron a buscar a *la rana pequeña*, pues estaban preocupados. Mientras, *la rana grande* estaba triste. Movían hojas, se asomaban dentro del tronco y miraban en hoyos.

Pero cuando vieron que no *la* encontrarían, el niño comenzó a llorar, el perro estaba furioso y la tortuga sorprendida. *La rana grande* estaba arrepentida.

Las condiciones del episodio hacen que los niños de los tres grupos utilicen frases nominales sólo para referir a la RG, pues como se observa en el primer párrafo la RG es identificada como “la rana”. Sin embargo, los niños TEL nuevamente utilizan frases nominales sin modificación para diferenciar a la RP, situación que no se observa en los otros dos grupos.

Como en los dos episodios anteriores vemos que los niños con DTL, utilizan un modelo muy similar al presentado en el guion de la historia. Son específicos para hablar de los dos personajes. Las ER con error gramatical utilizadas al diferenciar a la RP siguen presentes en las narraciones de niños con TEL.



**Gráfica 6.** Tipos de diferenciación utilizados en el episodio 4.

*PSPS-r:* Presencia simultánea de los personajes similares tras la reintroducción de uno de ellos.

*RG:* rana grande. *RP:* rana pequeña

En el cuarto episodio vemos que el uso de frases nominales y de frases nominales modificadas siguen siendo los tipos de diferenciación léxica más utilizados por los tres grupos, predominando el uso de ER modificadas para la RP, quien es reintroducida visualmente en la historia.

En este episodio vemos como los tres grupos utilizan ER más específicas para ambos personajes. Lo que podría indicar que al llegar al episodio cuatro los participantes utilizan más frases nominales modificadas debido a que se ha hecho evidente la necesidad de distinguir claramente a ambos personajes.

El que los tres grupos utilicen frases nominales para la RP puede deberse a que la reaparición de la rana pequeña era un hecho esperado, de manera que los niños se refirieron a ella por medio de la ER “la rana”, específicamente cuando reaparece visualmente, debido a que es una expresión que claramente permite la diferenciación del personaje pues es quien había dejado de estar visible y por lo tanto es quien se esperaba que estuviera de regreso.

A continuación se muestra el fragmento que corresponde al episodio cuatro en el guion utilizado por el examinador:

El niño se fue a su casa y se acostó triste en su cama. El perro lo lamió para consolarlo y la tortuga se escondió en su caparazón. Entonces, escucharon un ruido por la ventana y voltearon a ver qué era.

¡Era a **la ranita** que había regresado! Saltó por la ventana y cayó encima de **la rana grande**.

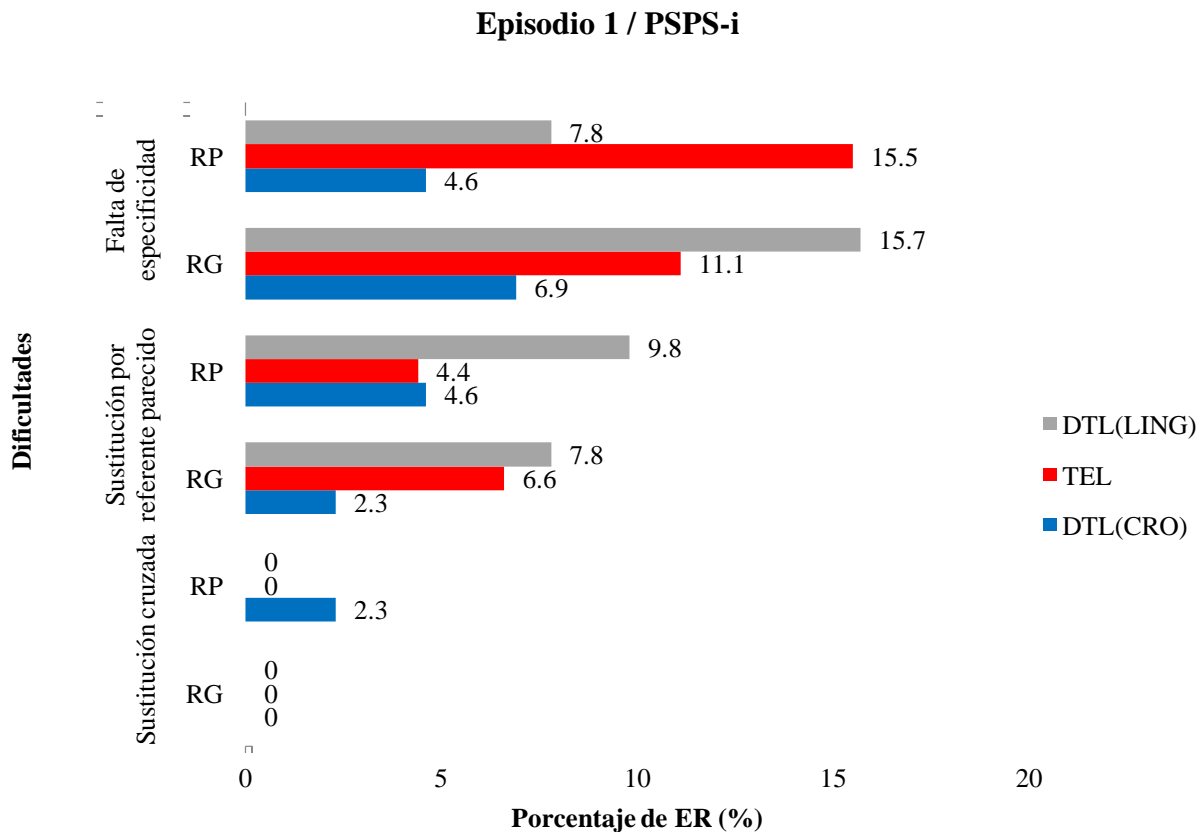
El niño, el perro y la tortuga se alegraron.

**La ranita** se le acercó a **la rana** y se hicieron amigas. El niño estaba sentado en su cama sonriendo y el perro y la tortuga estaban felices. **La rana** grande había aprendido su lección.



Tras haber visto los tipos de diferenciación utilizados por los tres grupos pasaremos a la revisión de las dificultades que conforme a la metodología descrita fueron clasificadas en sustituciones cruzadas, sustituciones por un referente parecido y ER con falta de especificidad.

□



**Gráfica 7.** Dificultades en ER para referir a los dos personajes similares, Episodio uno.  
*PSPS-i:* Presencia simultánea de los personajes similares tras la introducción de uno de ellos.  
*RG:* rana grande. *RP:* rana pequeña

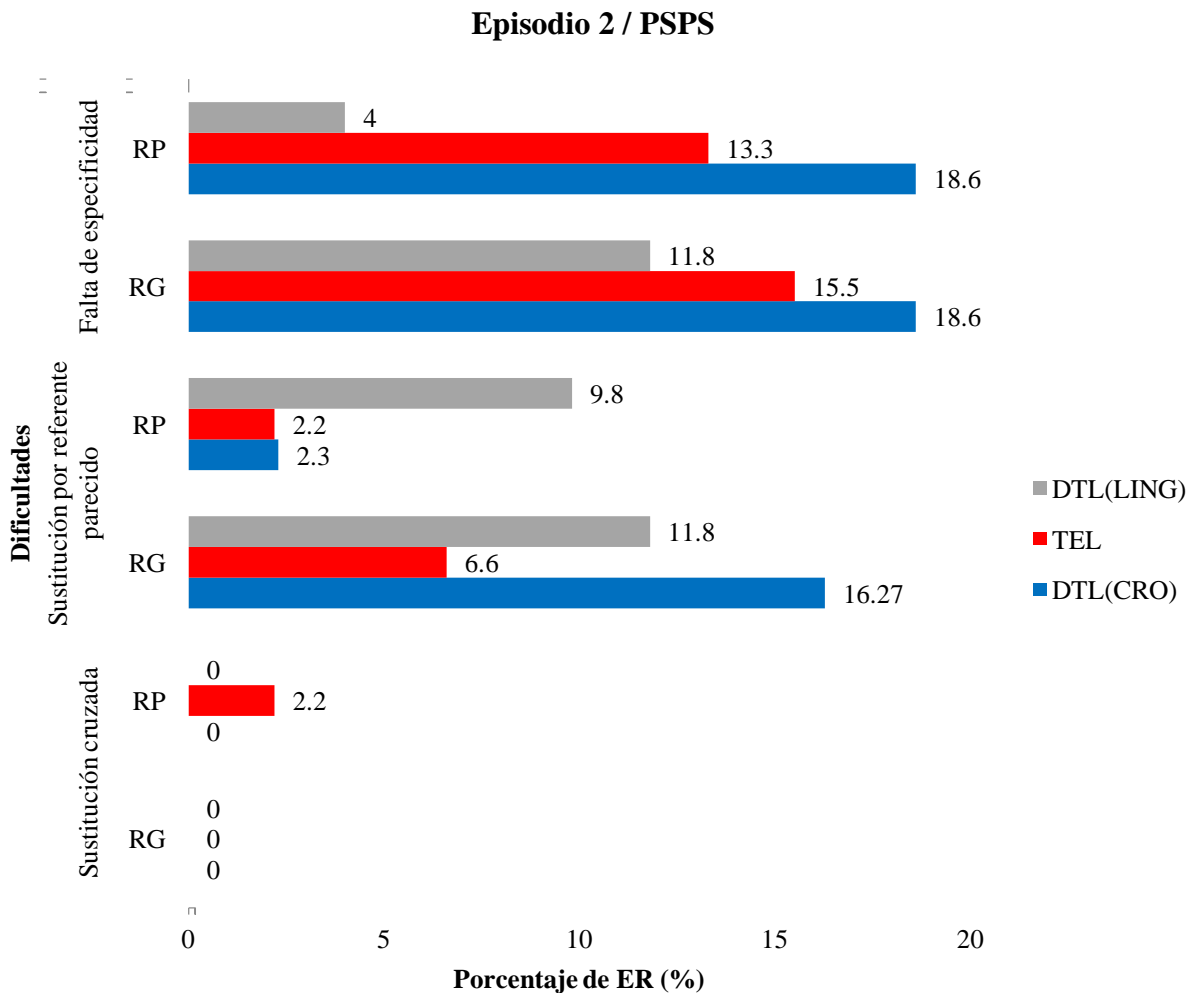
En la gráfica podemos ver que los tres grupos tienen dificultades para diferenciar a los dos personajes de la historia.

Con respecto a la falta de especificidad vemos que los niños con TEL son menos específicos que el grupo DTL (CRO), situación que deja ver lo que ya había identificado Johnston y Smith (1989) y Johnston, Smith y Box (1997) y que hemos comentado previamente. Sin

embargo, esto no es así con el grupo DTL (LING), mientras los participantes TEL son menos específicos para referir a la RP los participantes DTL (LING) son menos específicos para referir a la RG, seguramente porque es tratada como sujeto temático (Karmiloff-Smith, 1985).

Con respecto a la sustitución de uno de los personajes por otro parecido vemos que el grupo DTL (LING) presenta mayores dificultades que los participantes de los otros dos grupos, esta situación puede estar relacionada con el acceso léxico (Clark, 2007).

□

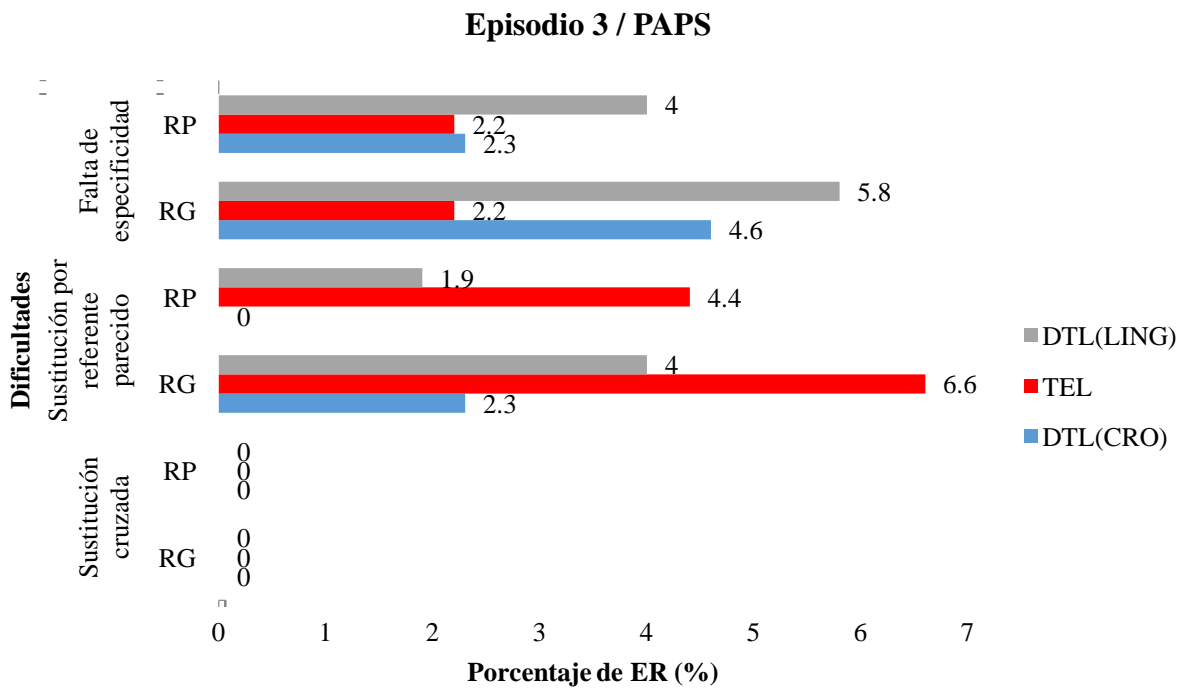


**Gráfica 8.** Dificultades en ER para referir a los dos personajes similares, Episodio 2.  
*PSPS:* Presencia simultánea de los personajes similares.  
*RG:* rana grande. *RP:* rana pequeña

Lo que se observa en este episodio es que el grupo TEL es el único que está produciendo ER cruzadas, aquellas en las que a una de las ranas es referida referida por medio de una ER que corresponde la de la otra rana. Esto ocurre para la RP posiblemente por la participación de la RG en este episodio, quien es actora y protagonista de todos los hechos arremetidos contra la RP. Situación que la pone en foco.

Llama la atención que el grupo DTL (CRO) presenta más dificultades para diferenciar a los dos personajes, hecho que suponíamos ocurriría para el grupo con TEL. La dificultad observada tiene que ver con la falta de especificidad, es decir con el uso de ER que no incluyeron un adjetivo o un indicador morfológico (ota, ita) que permita identificar al personaje del que se habla. En la categoría de falta de especificidad también se incluyen aquellas ER de accesibilidad alta que fueron producidas cuando se esperaba una ER de accesibilidad media o baja (considerando el número de cláusulas a la izquierda). Esta dificultad podría ser explicada prediciendo que los niños con DTL (CRO) ya identifican la carga semántica de los verbos y que por lo tanto identifican la causalidad implícita (Borzzone & Silva, 2007). Recordemos que se trata de un episodio en el que predominan acciones que exigen de ciertos complementos verbales. Verbos como *empujar*, *tirar*, *patear* y *sacar* requieren de al menos dos argumentos, quien realiza la acción y quien la recibe. En el episodio dos es la RG quien realiza las acciones y la RP quien las recibe, sus roles semánticos son identificables por el contexto de la narración y el conocimiento de la historia. Esto nos hablaría de que los niños con DTL de cinco años de edad ya reconocen los argumentos verbales, y dada la información a la que tienen acceso (visual y conocimiento previo de la historia) no hacen uso de ER de accesibilidad baja, pues es evidente de quien se está hablando. Esto es algo que deberá corroborarse en otro estudio, pues no es el objetivo de este trabajo.

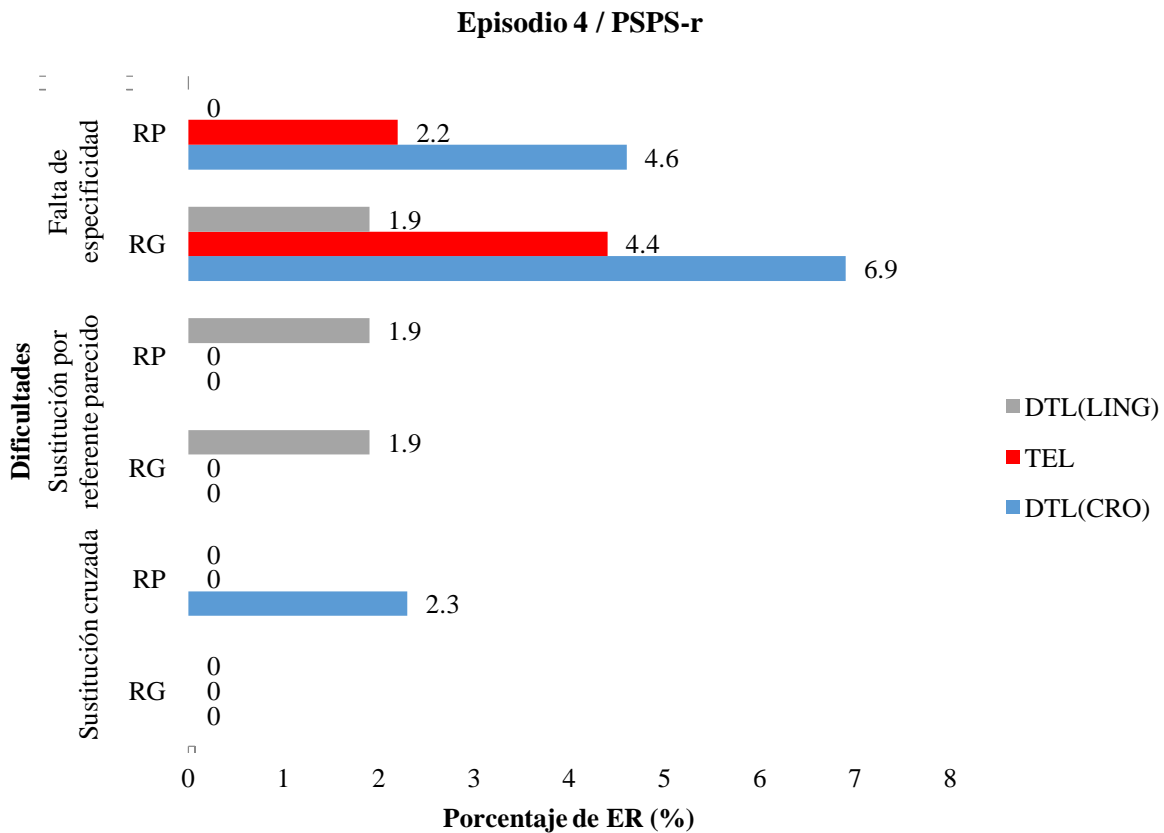
Por su parte el grupo con DTL (LING) muestra un desempeño distinto al de los participantes con TEL. Sus dificultades están más relacionadas a la sustitución de entidades, lo que nos vuleve a llevar a la predicción de que el acceso léxico es lo que está generando la producción de ER que hacen referencia a otro personaje o entidad que no es aquella de la que se habla, en su mayoría fue hacia la tortuga.



**Gráfica 9.** Dificultades en ER para referir a los dos personajes similares, Episodio 3.  
*PAPS:* Presencia aislada de los personajes similares.  
*RG:* rana grande. *RP:* rana pequeña

A diferencia del episodio dos, este episodio revela una evidente sustitución de personajes por otros parecidos, esto en el grupo TEL. Como ya lo hemos mencionado es hacia el personaje de la tortuga hacia quien se canaliza la sustitución, posiblemente por las características que comparte con las ranas y por su alta presencia visual en la páginas de la historia. Esta dificultad también se observa en el grupo DTL (LING) aunque en menor medida.

La dificultad relacionada con la falta de especificidad, se observa en los tres grupos. En el grupo DTL (CRO) ahora es más evidente para la RG quien puede ser identificada por medio de la información contenida en las acciones (regañar) y oraciones copulativas (estar triste, estar arrepentida) que aparecen en el episodio y se comprueban con la información visual que acompaña a la narración. En el grupo con DTL (LING) se observa el mayor porcentaje de incidencia para esta dificultad, tendría que corroborarse que la situación se debe a lo que ya hemos comentado para el grupo DTL (CRO) o si se tratan de factores relacionados con la construcción del discurso narrativo, lo mismo para los participantes del grupo TEL.



**Gráfica 10.** Dificultades en ER para referir a los dos personajes similares, Episodio cuatro.  
*PSPS-r:* Presencia simultánea de los personajes similares tras la reintroducción de uno de ellos.  
*RG:* rana grande. *RP:* rana pequeña

En este episodio se observan menos dificultades. El porcentaje de incidencias es bajo en los tres grupos, no como en el episodio dos, donde se observa el mayor porcentaje. Podemos ver que el grupo TEL tiene problemas exclusivamente con respecto a la falta de especificidad, mientras el grupo DTL (LING) las presenta tanto en la sustitución de referentes similares como en la falta de especificidad. Por su parte el grupo DTL (CRO) continúa evidenciando una situación interesante ante la falta de especificidad, lo que nos lleva nuevamente a pensar en un mayor dominio de la estructura argumental de las acciones que integran la narración y con ello del reconocimiento de la causalidad implícita. La presencia de verbos como *caer*, *saltar* y *acercarse* nuevamente dejan en claro al actor, y se corroboran por medio de la información visual que acompaña a la narración lo mismo que la perífrasis verbal *había regresado*.

Tras haber revisado los tipos de diferenciación y las dificultades para diferenciar observamos que los resultados están relacionados con las condiciones del episodio y muy posiblemente con las acciones de los personajes que se utilizaron para valorar la diferenciación. A continuación presentamos las conclusiones y compromisos a los que llegamos después de la revisión bibliográfica y el análisis del corpus.

## Capítulo 8.

### Discusión y conclusión

---

#### 8.1. Discusión

El análisis permitió identificar los tipos de ER y las dificultades que niños con DTL y TEL producen al referir a dos personajes similares de una historia.

Las expresiones más utilizadas por los tres grupos fueron frases nominales modificadas [*la rana grande/la rana pequeña*] y frases nominales sin modificación [*la rana*], es decir, ER de accesibilidad baja. Por otro lado, expresiones que sugieren mayor accesibilidad fueron utilizadas casi exclusivamente por los grupos DTL (LING) y TEL. Esto coincide con el hecho de que niños con TEL y los niños menores de cinco años de edad utilizan más información deíctica al narrar (Colozzo, 2010; Davies & Katsos, 2010; Scheinder & Hayward, 2012). Mientras que ante situaciones de contraste y ambigüedad los niños de cinco años con DTL son más específicos al referirse a entidades que compiten entre sí (Colozzo & Whitely, 2014; Liebal, Carpenter, y Tomasello; 2013).

Con respecto a las características y condiciones de cada episodio pudimos observar, en los primeros tres, que las ER utilizadas por los participantes con DTL (CRO) fueron muy similares a las del guion con el que se condujo la tarea de recuento, lo que indicaría, como reconocen Girbau, 2001 y Matthews, *et al.*, 2007, que a los cinco años de edad, los niños ya toman en cuenta el modelo del adulto para reproducir un tarea. Por su parte, los niños con TEL parecen estar considerando la primera mención a uno de los personajes similares como alternativa para referirse a él y a su competidor. Vemos que la RG y la RP son continuamente referidas, por el grupo con TEL, como “la rana”, evidenciándose un posible arrastre léxico, que como ya habíamos comentado

es considerado por Van der Wege (2009) como *priming* que indica a los hablantes una forma para referir. Los participantes de este grupo utilizaron frases nominales modificadas para ambos personajes, aunque fueron el grupo con menor porcentaje de ER que permitieron la diferenciación. Los participantes DTL (LING) utilizaron un porcentaje importante de frases nominales y frases nominales modificadas para referirse a la RP, de manera que así como en el grupo TEL, pudo haberse presentado un arrastre léxico inicial derivado de la primera mención a una de las ranas, la grande, pero que pronto reconocieron la diferencia entre los personajes y lograron diferenciarlos. En el segundo episodio vemos que el único grupo que sigue utilizando frases nominales para referir a la RP es el grupo TEL, es decir, sigue observándose la influencia la ER “la rana”. En el cuarto episodio la situación cambia. La RP, quien había sido referida por más frases nominales modificadas, es ahora referida también por frases nominales, situación que es visible en los tres grupos. Esto puede indicar que al llegar al final de la historia los tres grupos ya han logrado identificar la importancia de diferenciar a los personajes similares, o bien, que las condiciones del episodio y las acciones de los personajes exigieron mayor o menor especificidad. Karmiloff-Smith (1988) ya hablaba de cómo los niños van progresivamente identificando las mejores alternativas para resolver una tarea lingüística y cómo su desempeño va en aumento cuando han realizado varias prácticas similares.

Una situación exclusivamente observada en el grupo TEL fue el uso de ER con error de concordancia de género. A lo largo de los cuatro episodios los participantes con TEL produjeron expresiones que pese a que permitían diferenciar a los personajes similares contenían un error de concordancia, lo que coincide con los hallazgos de Bedore y Leonard, (2005) quienes reconocen la dificultad de los niños con TEL para concordar género gramatical.



El análisis de las ER utilizadas por los tres grupos permitió identificar cuatro tipos de diferenciación léxica, mismos que son presentados a continuación:

- 1) *Diferenciación óptima*, cuando a los dos personajes se les recuperó por medio de frases nominales modificadas, o bien, cuando uno era recuperado por medio de una frase nominal sin modificación y el otro por medio de una con modificación.

Ejemplos:

Cuando los dos personajes son referidos por medio de frases nominales modificadas:

*[mientras la rana grandota pateó a la rana chiquita, 14.2- DTL (CRO)]*

*[... y regresó la ranita y brincó en la ranota, 12.1- TEL]*

Cuando uno de los personajes es referido por medio de una frase nominal modificada y el otro por medio de una frase nominal sin modificación:

*[la rana con su pata aventó a la rana pequeña, 9.2- DTL (CRO)]*

- 2) *Diferenciación por medio del uso de ER excluyentes*, cuando por medio del uso de expresiones en las que se incluía el especificador “otra” se lograba excluir a un personaje competidor y dejar en ángulo al otro.

Ejemplos:

*[... porque la otra rana estaba mirando unos hoyos, 6.3- DTL (LING)]*

*[y la otra rana estaba encima de la tortuga, 14.1- TEL]*

3) *Diferenciación deíctica*, cuando deícticos, demostrativos y pronombres permitían identificar al personaje dado que la distancia referencial entre la última mención y la antecedente no dejaban duda del personaje en cuestión.

Ejemplos:

[...y iba a brincar encima de ella, 2.3-DTL (LING)]

[y la pateó al mar, 4.2- DTL (CRO)]

4) *Diferenciación con error de concordancia* cuando pese a que la expresión contenía algún error de concordancia era posible identificar al personaje en cuestión.

Ejemplos:

[saltó la rana grandotote, 5.1- TEL]

[la tortuga estaba bien enojada con él, con la rana, 14.2- TEL]

[y el rana se quedó ahí, grandota, 13.1- TEL].

Por otro lado, el análisis de las dificultades que imposibilitan la diferenciación léxica de los personajes similares evidenció que la sustitución y la falta de especificidad son las incidencias que se observan en las producciones de los tres grupos. Esta situación coincide con lo encontrado por Davies, Roqueta y Norbury (2016).

En los tres grupos se identifica la falta de especificidad como la dificultad más recurrente a lo largo de los cuatro episodios. Sin embargo, en cada episodio esta dificultad se observa de manera distinta. En el episodio uno, los grupos TEL y DTL (LING) son menos específicos que los participantes del grupo DTL (CRO), mientras que en los siguientes tres episodios es este último grupo quien manifiesta mayor falta de especificidad. Esto es algo que no se esperaba y tras

considerar las ER que fueron valoradas como poco específicas (frases nominales sin modificación y ER de accesibilidad alta que fueron utilizadas cuando se requería una ER de accesibilidad baja) identificamos que el resultado puede deberse a que los participantes del grupo DTL (CRO) no sólo consideraron la distancia referencial y la necesidad de diferenciar a los personajes que por su similitud podrían haber interferido uno con otro, sino que parece que también consideraron las acciones realizadas por y hacia ambos personajes similares. Mientras que los otros dos grupos pudieron no haberlo hecho. Es decir, los niños de cinco años con DTL quizá fueron menos específicos en tanto que reconocieron que los verbos que aparecen en cada episodio, acompañados de las imágenes de la historia, ya indican de quién se está hablando. En el episodio uno, la cantidad de verbos transitivos y ditransitivos que aparecen es menor que en los demás episodios, situación que puede dar explicación al porqué el grupo DTL (CRO) utilizó más ER poco específicas en los últimos tres episodios. Veámos cuáles son los verbos que aparecen por episodio:

<b>Episodio 1</b>	<b>Episodio 2</b>	<b>Episodio 3</b>	<b>Episodio 4</b>
Encontrar	Dar	Dejar	Regañar
Gustar	Regañar	Merecer	Buscar
Poner	Empujar	Saltar	Saltar
	Tirar	Patear	Caer
	Molestar	Caer	Acercar

Una vez que se ha escuchado la historia es posible ubicarla en el plano del conocimiento compartido y por lo tanto puede resultar sencillo identificar quién realiza la mayor parte de las acciones y quién las recibe. Los participantes no utilizan exactamente los mismos verbos que se

presentan en el guion, pero utilizan verbos que evocan la misma acción y que designan el rol semántico de los personajes. Es decir, podría tratarse de otro tipo de diferenciación, uno en el que se reconoce al referente por el contenido semántico de los verbos que le acompañan. Expresiones como “la tiró”, “le mordió la pata” y “la estaban buscando” podrían entonces permitir la diferenciación de los personajes similares siempre y cuando la historia haya sido previamente escuchada por los interactuantes o se encuentre visible para ellos, como ocurrió en nuestra tarea.

Esta situación se relaciona con lo que Caramazza, Grober, Garvey y Yates (1977) reconocieron como *causalidad implícita*, que se refiere a la capacidad que tiene algunos verbos para relacionar dos sustantivos. De manera que verbos como los anteriores dan saliencia a un participante y facilitan la resolución de la referencia pronominal (quién hace y quién recibe la acción). Borzone y Silva (2007) reconocieron que a los 7 años los niños ya hacen uso de la información implícita de los verbos para resolver relaciones anafóricas. Habrá que corroborar si los niños de 5 años también hacen uso de dicha información y con ello identificar si la situación observada en los niños DTL (CRO) de nuestra investigación se debe a la identificación de la causalidad implícita de los verbos de la historia.

Esta situación tendría que ser corroborada por medio de otro estudio, pues en este trabajo sólo nos centramos en las ER producidas sin considerar los verbos y los complementos que su estructura argumental exige.

Con respecto a la sustitución pudimos identificar dos tipos; la sustitución cruzada y la sustitución por algún referente parecido. La sustitución cruzada fue más evidente para la RP, aunque no se detectó que se tratara de una situación exclusiva de alguno de los tres grupos. Por su parte, la sustitución por un referente parecido, generalmente la tortuga, se muestra relacionada con las condiciones de cada episodio. En los episodios uno, dos y cuatro el grupo DTL (LING) es

quien comete mayores sustituciones de este tipo. En el episodio tres es el grupo TEL quien más realiza este tipo de sustituciones, particularmente para la RG. Las sustituciones de este tipo son realizadas hacia el personaje que “la tortuga”. Es posible que la información visual de la lámina haga que se generen distractores, y la tortuga es un distractor potencial debido a que sus características son semejantes a las de una rana. Las dificultades para referir al personaje de la RG se hacen más evidentes en el segundo episodio de las narraciones producidas por los grupos DTL (LING y CRO), seguramente porque se trata de un episodio en el que las dos ranas y la tortuga aparecen de manera simultánea. En las narraciones de niños con TEL esto no se observa así, pues la sustitución del personaje se mantiene constante en los tres episodios iniciales. Se sabe que en el caso de los niños con TEL, su dificultad para inhibir estímulos los lleva a cometer errores de selección léxica (Marton, Kelmenson, y Pinkhasova, 2007). Sin embargo, en este caso no vemos que se trate de una dificultad exclusiva de los niños con el trastorno pues los errores de sustitución se observaron en los tres grupos.

## **8.2. Conclusión**

Esta investigación pretendía contrastar las expresiones utilizadas por niños con TEL y sus pares, en edad cronológica y lingüística, al referirse a los dos personajes similares de una historia. Asimismo, buscaba identificar si dichas expresiones posibilitaban la diferenciación léxica de ambos personajes, y de ser así, reconocer los tipos de diferenciación utilizados y las dificultades evidenciadas.

En nuestra primera hipótesis considerábamos que debido a las características y complejidades lingüísticas ante las que se enfrentan los niños con TEL la diferenciación léxica efectuada por este grupo sería menos adecuada que la de sus pares y por ende más cargada de

dificultades. Sin embargo, se observó que los tres grupos de estudio lograron diferenciar a los personajes en medida similar y que más bien lo que distinguió a un grupo de otro fue la variedad de expresiones utilizadas.

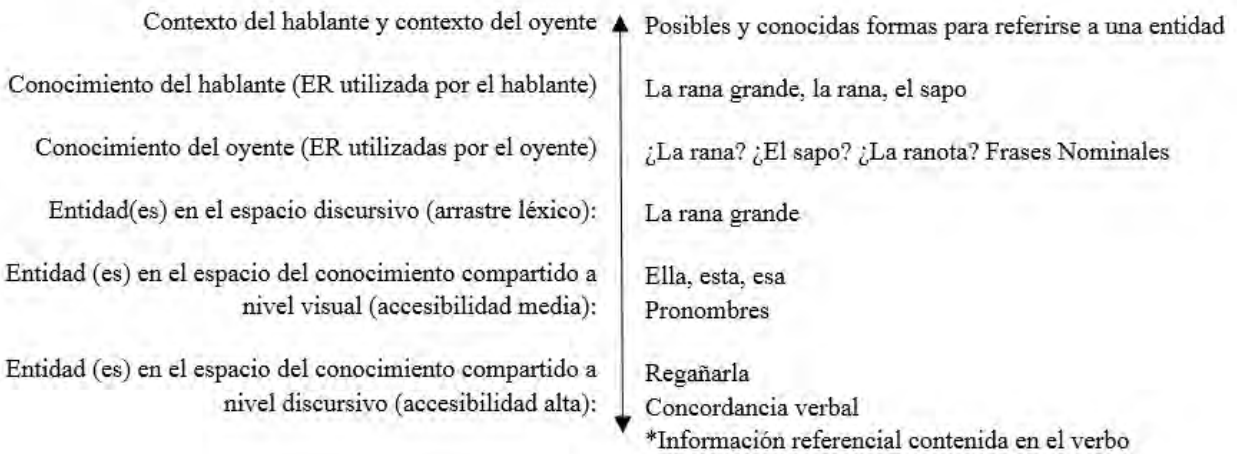
Confirmando la hipótesis inicial, los niños de cinco años con DTL hicieron mayor uso de expresiones específicas como frases nominales modificadas y frases nominales sin modificación, muy similares a las presentadas en el guion de la historia. Los participantes de grupo DTL (LING) también utilizaron frases nominales modificadas y no modificadas, pero el uso de expresiones de tipo excluyente y deíctico fue más evidente en sus narraciones que en las del grupo DTL (CRO). Por su parte los niños con TEL utilizaron un tipo de ER que ninguno de los otros dos grupos utilizó, nos referimos a las ER con error de concordancia, lo que corrobora las dificultades de concordancia que Rice y Oetting (1993) y Bedore y Leonard (2001) han observado en niños con TEL.

Con respecto a la segunda hipótesis vemos que en las ER de niños con y sin TEL se observan dificultades para diferenciar léxicamente a los personajes similares de una historia, lo que podría indicar que a los cinco años de edad aún no es posible considerar todos los elementos necesarios para identificar cuando es pertinente utilizar una ER más específica que permita diferenciar personajes o entidades similares y cuando no lo es. Sin embargo, el que los niños del grupo DTL (CRO) utilizaran más ER identificadas con falta de especificidad nos plantea dos posibles cuestiones. La primera, los niños con DTL (CRO) ya toman en cuenta la causalidad implícita en los verbos, mientras que los niños con TEL y sus pares en edad lingüística aún no lo hacen. La segunda tiene que ver con la clasificación realizada. Habría sido más adecuado subclassificar las ER que se incluyeron en la categoría “falta de especificidad”, de manera que quedaran en una misma categoría aquellas ER que requirieran de modificación cuando los dos personajes eran referidos como “la rana” y en otra categoría las ER identificadas con accesibilidad

alta. De haber realizado esta subclasificación habría sido posible ver más claramente si el tipo de verbos utilizados son más relevantes que la distancia referencial al momento de seleccionar una ER.

Finalmente, la tercera hipótesis no puede ser confirmada en tanto que los niños con TEL, al igual que sus pares en edad cronológica y edad lingüística, logran diferenciar a los personajes similares de una narración que les ha sido previamente presentada. Pero las formas para diferenciar son distintas en los tres grupos, dependiendo del personaje y del momento de la historia. El grupo control edad, DTL (CRO), hace mayor uso de estrategias de diferenciación óptima, mientras que el grupo control lenguaje, DTL (LING), utiliza la diferenciación óptima pero también hace uso constante de la diferenciación excluyente y déictica. Los niños con TEL utilizan estos tres tipos de diferenciación, y una más, exclusivamente observada en sus producciones, que incluye un error de concordancia. En los tres grupos la diferenciación es mayor cuando los dos personajes aparecen de manera simultánea durante todo un episodio (segundo episodio) y es similar durante el último episodio cuando nuevamente aparecen juntos los dos personajes, lo que evidencia el perfeccionamiento de la tarea conforme se reconstruye la narración.

La selección de expresiones para referirse a los personajes de una narración depende de diversas consideraciones. Los hablantes toman en cuenta la atención conjunta, el conocimiento que comparten con su interlocutor y el contexto de cada uno; la visualización de los personajes, sus características particulares y similares a las de otros personajes, su condición de competidores, de entidades únicas o temáticas, su accesibilidad y las posibles formas conocidas o preestablecidas para referirse a ellos. En el siguiente esquema se pueden visualizar los elementos que determinan la selección de expresiones referenciales y que han sido recuperados a lo largo de este trabajo.



**Esquema 5.** Consideraciones para la selección de ER.

\*Con un estudio más sería posible reconocer si la información semántica proporcionada por los verbos determina la selección de una ER más informativa (frases nominales) o menos informativa (clíticos, pronombres, concordancia verbal).

El que un hablante logre tomar en cuenta todas estas consideraciones le da la posibilidad no sólo de referir a entidades, sino que también le permite detectar casos en los que la aparición de dos o más entidades puede generar complicaciones para su identificación. Cuando el hablante identifica las complicaciones utiliza formas léxicas más específicas y exhaustivas que le permiten diferenciar a los personajes/entidades de su narración/discurso y así evitar problemas de identificación. Estas complicaciones pueden deberse a la similitudes entre personajes, tales como el género gramatical, las características visuales y el rol semántico de los personajes.

Sin duda el tema de la referencia es complicado y requiere de una revisión amplia y rigurosa de aspectos pragmáticos, sintácticos y semánticos, de manera que habrá que seguir explorando cómo se desarrolla este proceso en niños con DTL y TEL.



### **8.3 Limitaciones**

Considerando el tipo de investigación realizada, fueron dos las limitantes de este trabajo; la primera relacionada con la forma en la que se conformó el corpus y la segunda con la falta de consideración que se tuvo hacia el papel que juegan los verbos, y la causalidad implícita en la selección de ER.

Por un lado, haber recuperado las narraciones de los participantes por medio de grabaciones de audio y no de video hizo que los datos pragmáticos quedaran sin ser identificados. De haber considerado la comunicación no verbal, manifestada por los participantes al recontar la historia, habría sido posible reconocer otras alternativas de diferenciación léxica. Con respecto a la consideración de los verbos, hizo falta establecer una categoría que permitiera ubicar verbos cuyo contenido semántico dejara identificar los roles de los personajes y al mismo tiempo hiciera posible la diferenciación léxica de entidades/personajes similares. Pese estas situaciones, considero que más que limitantes son oportunidades para continuar ahondando en el tema de referencia, ER y diferenciación de entidades.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33 (4), 165-171
- Acosta, V., Axpe, Á., & Moreno, A. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Revista semestral de lingüística, filología y traducción* (29), 119-129.
- Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2015). Un estudio de la relación entre la memoria, la narrativa y el lenguaje en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 14 (2), 631-644. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.ermn>
- Aguilar, C. (2003). *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*. México: UNAM. (Tesis de maestría).
- Aksu-Koç, A. (2005). Role of the home context in relations between narrative abilities and literacy practices. *Perspectives on language and language development*. Springer US. 257-274.
- Aksu-Koç, A., & Nicolopoulou, A. (2015). Character reference in young children's narratives: A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua*, 155, 62-84.
- Allen, S., & Schröder, H. (2003). Preferred argument structure in early Inuktitut spontaneous speech data. *Preferred argument structure: Grammar as architecture for function*, 301-338.
- American Speech-Language Hearing Association (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. 35.10:40-41
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of linguistics*, 24 (01), 65-87.
- Ariel, M. (1990). *Accessing noun-phrase antecedents*. London: Routledge
- Arnold, J. E. (2010). How speakers refer: the role of accessibility. *Language and Linguistics Compass*, 4(4), 187-203.
- Arnold, J. E., Brown-Schmidt, S., & Trueswell, J. (2007). Children's use of gender and order-of-mention during pronoun comprehension. *Lgranguage and Cognitive Processes*, 22 (4), 527-565
- Arnold, J. E., & Griffin, Z. M. (2007). The effect of additional characters on choice of referring expression: Everyone counts. *Journal of memory and language*, 56 (4), 521-536.
- Atkinson, E. (2015). Gender Features on N & the Root. In *Romance Linguistics 2012: Selected papers from the 42nd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), Cedar City, Utah, 20-22 April 2012* (Vol. 7, p. 229). John Benjamins Publishing Company
- Auza, A. (2009). *Uso de artículos y sus funciones semánticas en niños con y sin trastorno del lenguaje* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Querétaro, México).
- Auza, A. (2011). ¿Qué es el trastorno del lenguaje? Un acercamiento teórico y clínico a su definición. *Lenguaje*, 37 (2).
- Auza, A., & Chávez, A. (2013). Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión en el recuento de una historia. En Auza, A & Hess, K. (Eds.) *Qué me cuentas*, 61-86. Mexico, DeLaurel.

- Auza, A & Hess, K. (Eds.) (2013) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: DeLaurel.
- Auza, A., & Morgan, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 35-49.
- Auza, A., Murata, C., Márquez-Caraveo, M.E., & Morgan, G. (En prensa). *Manual de la prueba de Tamiz para detectar Problemas de Lenguaje (TPL-México)*. México: Manual Moderno, 69
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. London: Oxford Univ. Press.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24 (1), 227-284.
- Bamberg M. (1987). *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin, New York, NY, Amsterdam: Mouton; de Gruyter
- Bamberg, M. (1997). *Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis* (7). Lawrence Erlbaum Associates.
- Barriga Villanueva, R. (2015) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Colegio de México.
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44 (4), 905-924.
- Bentivoglio, P. (1983). Topic continuity and discontinuity in discourse: A study of spoken Latin-American Spanish. En Givón T. (Ed.) *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (255-311). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Berendt, E. (2014), Gender-Neutral Pronouns: Inclusive, Subversive, Progressive. *Claremont Colleges Library Undergraduate Research Award*.
- Berko, J., & Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. NY: Mc Graw Hill.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994) (eds.). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1991). What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12 (2), 199-215.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1992). Comprehension Problems in Children With Specific Language Impairment: Literal and Inferential Meaning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35 (1), 119-129.
- Bishop, D. V. (1997). Cognitive neuropsychology and developmental disorders: Uncomfortable bedfellows. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 50 (4), 899-923.
- Bishop, D., & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23 (1), 25-46.
- Bishop, D. V., & Edmundson, A. (1987). Language-Impaired 4-Year-Olds Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of speech and hearing disorders*, 52 (2), 156-173.
- Bliss, L., McCabe, A., & Miranda, A. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31 (4), 347-363.

- Bocaz, A. (1986) Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar, *RLA*, 24, 63-79
- Bocaz, A. (1989) Desarrollo de la referencia temporal adverbial. *Lenguas Modernas* 16, 23-40.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18 (1), 1-21.
- Borzzone, A. M., & Silva, M. L. (2007). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la causalidad implícita de los verbos. *Límite*, 2(15).
- Brennan, S. E. (1996). Lexical entrainment in spontaneous dialog. *Proceedings of ISSD*, 96, 41-44.
- Brennan, S. E., & H. H. Clark. (1996). Conceptual pacts and lexical choice in conversation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22 (6), 1482.
- Brown-Schmidt, S., & Tanenhaus, M. K. (2006). Watching the eyes when talking about size: An investigation of message formulation and utterance planning. *Journal of Memory and Language*, 54 (4), 592-609.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60 (3), 60-69.
- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 87-93.
- Campbell, A. L., Brooks, P., & Tomasello, M. (2000). Factors affecting young children's use of pronouns as referring expressions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(6), 1337-1349.
- Caramazza, A., Grober, E., Garvey, C., & Yates, J. (1977). Comprehension of anaphoric pronouns. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 16(5), 601-609.
- Chafe, W. (1996). How consciousness shapes language. *Pragmatics & Cognition*, 4 (1), 35-54.
- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In *The child's conception of language*. Springer Berlin Heidelberg. 7-43.
- Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. *Mechanisms of language acquisition*, 1, 33.
- Clark, E. V. (1988). On the logic of contrast. *Journal of Child Language*, 15 (02), 317-335.
- Clark, E. V. (2003). Languages and representations. *Language in mind*, 17-23.
- Clark, E. V. (2007). Conventionality and contrast in language and language acquisition. *New directions for child and adolescent development*, 115, 11-23.
- Clark, H. H., & Bangerter, A. (2004). Changing ideas about reference. In *Experimental pragmatics* ( 25-49). Palgrave Macmillan UK.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. *Perspectives on socially shared cognition*, 13 (1991), 127-149.
- Clark, H. H., & Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. *Discourse production and comprehension. Discourse processes: Advances in research and theory*, 1, 1-40.
- Clark, H. H., & Marshall, C. R. (1981). Definite reference and mutual knowledge. In A. K. Joshi, B. Webber, & I. Sag (Eds.), *Elements of discourse understanding* (pp. 10-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H., & Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22 (1), 1-39.
- Coloma, C. J., & Alarcón, P. (2009). El discurso narrativo y la comprensión lectora en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (3), 147-158.

- Coloma, C. J., Pavez, M. M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M., & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (26), 351-375.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627.
- Colozzo, P., & Whitely, C. (2014). Keeping track of characters: Factors affecting referential adequacy in children's narratives. *First Language*, 34 (2), 155-177.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (5), 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of Children With Specific Language Impairment Longitudinal Considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42 (5), 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 15-35.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge University Press.
- Curtiss, S., Katz, W., & Tallal, P. (1992). Delay versus deviance in the language acquisition of language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35 (2), 373-383.
- Davies, C., Andrés-Roqueta, C., & Norbury, C. F. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with Specific Language Impairment: A pragmatic tolerance account. *Journal of Experimental Child Psychology (144)*, 98-113.
- Davies, C., & Katsos, N. (2009). Are interlocutors as sensitive to over-informativeness as they are to under-informativeness? In *Proceedings of the CogSci workshop on the Production of Referring Expressions*. Amsterdam, The Netherlands.
- Davies, C., & Katsos, N. (2010). Over-informative children: Production/comprehension asymmetry or tolerance to pragmatic violations? *Lingua*, 120 (8), 1956-1972.
- Dodwell, K., & Bavin, E. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43 (2), 201-218.
- Dollaghan, C. (1987). Fast mapping in normal and language-impaired children. *Journal of speech and hearing disorders*, 52 (3), 218-222.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dube, W., MacDonald, R., Mansfield, R., Holcomb, W., & Ahearn, W. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27(2), 197.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. *Experimental methods*. Amsterdam: John Benjamins, 11-34.
- Ferreira, V. S. (2008). Ambiguity, accessibility, and a division of labor for communicative success. *Psychology of Learning and Motivation*, 49, 209-246.

- Ferreira, V. S., & Dell, G. S. (2000). Effect of ambiguity and lexical availability on syntactic and lexical production. *Cognitive psychology*, 40 (4), 296-340
- Ferreira, V. S., Slevc, L. R., & Rogers, E. S. (2005). How do speakers avoid ambiguous linguistic expressions? *Cognition*, 96 (3), 263-284.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301-1318.
- Figueras, C. (2002). La jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales en español. *Revista Española de Lingüística*, 32 (1), 53-96.
- Ford, W., & Olson, D. (1975). The elaboration of the noun phrase in children's description of objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19 (3), 371-382.
- Frege, G. (1892). Sobre sentido y referencia. *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*.
- Fresneda, M. D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41 (1), 51-56
- Fukumura, K., Van Gompel, R. P., Harley, T., & Pickering, M. J. (2011). How does similarity-based interference affect the choice of referring expression? *Journal of Memory and Language*, 65 (3), 331-344.
- García, G. C., & Fresneda, M. D. (2005). Evaluación e intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 41(1), 73-82.
- Garrod, S., & Anderson, A. (1987). Saying what you mean in dialogue: A study in conceptual and semantic co-ordination. *Cognition*, 27, 181-218.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of memory and language*, 29 (3), 336-360.
- Girbau, D. (2001). Children's referential communication failure: The ambiguity and abbreviation of message. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(1-2), 81-89.
- Givón, T. (1978). Definiteness and referentiality. *Universals of human language*, 4, 291-330.
- Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: an introduction, en. En Givón T. (Ed.). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study* (1-42) Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M., & Higgins, E. T. (1975). The development of referential communication skills. *Review of child development research*, 4, 305-345.
- Gopnik, M., & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39(1), 1-50.
- Graf, E., & Davies, C. (2014). The production and comprehension of referring expressions. *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, 10, 161
- Grice, H. P. (1967). Logic and conversation. The William James Lectures, delivered at Harvard University. *Republished in Grice* (1989), 1010.
- Grice, H. P., Cole, P., & Morgan, J. L. (1975). Syntax and semantics. *Logic and conversation*, 3, 41-58.
- Griffin, Z. M., & Wangerman, T. (2008). 'Lisa, Patty, Selma, Snowball... Maggie! In *Names that parents call their children by mistake*. Poster presented at the 5th International Workshop on Language Production, Annapolis, MD.
- Grosz, B. J., Weinstein, S., & Joshi, A. K. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. *Computational linguistics*, 21 (2), 203-225.

- Gundel, J. K. (2003). Information structure and referential givenness/newness: How much belongs in the grammar. In *Proceedings of the HPSG'03 Conference* (pp. 143-162).
- Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 274-307.
- Gutierrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., Bedore, L., Peña, E., & Anderson, R. (2000). Language Sample Analysis in Spanish-Speaking Children Methodological Considerations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31 (1), 88-98.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., & Simón-Cerejido, G. (2006). Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (6), 1209-1223.
- Halliday, M. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B., & Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: Do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16 (3), 235-245.
- Haywood, S. L., Pickering, M. J., & Branigan, H. P. (2005). Do speakers avoid ambiguities during dialogue? *Psychological Science*, 16 (5), 362-366.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Hickmann, M. (1995) Discourse organization and development of reference to a person, space and time. En Fletcher P y MacWhinney B. (Eds) *The handbook of Child Language*, Basil Blackwell, Cambridge.
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First language*, 15 (45), 277-300.
- Horton, W. S., & Keysar, B. (1996). When do speakers take into account common ground? *Cognition*, 59 (1), 91-117.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. *Developing narrative structure*, 89-136.
- Imai, M., Schalk, L., Saalbach, H., & Okada, H. (2010). Influence of grammatical gender on deductive reasoning about sex-specific properties of animals. In *Proceedings of the 32nd annual conference of the cognitive science society* (Vol. 1160-1165).
- Jackson-Maldonado, D. (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.
- Johnston, J. R., & Smith, L. B. (1989). Dimensional thinking in language impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32 (1), 33-38.
- Johnston, J. R., Smith, L. B., & Box, P. (1997). Cognition and communication: *Referential Journal of Developmental Psychology* (23), 383-399
- Jacobson, P. F., & Walden, P. R. (2013). Lexical diversity and omission errors as predictors of language ability in the narratives of sequential Spanish-English bilinguals: A cross-language comparison. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22 (3), 554-565.
- Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37 (2), 418-421.

- Kail, R., & Leonard, L. B. (1986). Word-finding abilities in language-impaired children. *ASHA monographs*, 25, 1-39.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). *Language and cognitive processes from a developmental perspective*. L&CP, 1: 61-85
- Karmiloff-Smith, A. (1988). The child is a theoretician, not an inductivist. *Mind & Language*, 3(3), 183-196.
- Kernan, K. T. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. *Child discourse*, 91-102.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain and language*, 109 (2), 101-111.
- Koolen, R., Goudbeek, M., & Krahmer, E. (2011). Effects of scene variation on referential overspecification. In *Proceedings of the 33rd annual meeting of the Cognitive Science Society*.
- Labov W. (1972) *Language in the Inner City*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press; 10.
- Labov, W. & Waletzky J. (1967) *Narrative analysis*. Essays on the Verbal and Visual Arts, ed. J. Helm, 12-44. Seattle: U. of Washington Press.
- Leonard, L. B. (1981). An invited article Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2 (02), 89-118.  
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716400000886>
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10 (02), 179-202.
- Leonard, L. B. (1991). Specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22 (2), 66-68.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT press.
- Liebal, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Infants' use of shared experience in declarative pointing. *Infancy*, 15 (5), 545-556.
- Liebal, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2013). Young children's understanding of cultural common ground. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 88-96.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje (1979)*. Madrid, Visor.
- Lyons, J. (1977) *Semantics*. Cambridge University Press, 897.
- Manhart, J., & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23, 1-21
- Markman, E. M. (1990). Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science*, 14 (1), 57-77
- Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive psychology*, 20 (2), 121-157.
- Markman, E. M., Wasow, J. L., & Hansen, M. B. (2003). Use of the mutual exclusivity assumption by young word learners. *Cognitive psychology*, 47 (3), 241-275.
- Marton, K., Kelmenson, L., & Pinkhasova, M. (2007). Inhibition control and working memory capacity in children with SLI. *Psikholohiyah: ketav'et mada'i Yisre'eli le-'iyun ule-mehkar*, 50 (2), 110.
- Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A., & Tomasello, M. (2006). The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's use of referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 403.



- Matthews, D., Lieven, E., & Tomasello, M. (2007). How toddlers and preschoolers learn to uniquely identify referents for others: A training study. *Child Development, 78*(6), 1744-1759.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Mayer, M. (1975) *One frog too many*. New York: Dial Books for Young Readers.
- McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. *Assessment of communication and language, 6*, 121-141.
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45* (5), 998-1014.
- McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. Whurr Pub Limited.
- Mendoza, E. (2009). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Ediciones Pirámide. Madrid, España.
- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 32* (2), 75-86.
- Merriman, W. E., Bowman, L. L., & MacWhinney, B. (1989). The mutual exclusivity bias in children's word learning. *Monographs of the society for research in child development, 1*-129.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 30* (4), 539-552.
- Miller, J., & Iglesias, A. (2010). *SALT 2010: A clinical tool for analyzing language samples*.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology, 41*(1), 49-100.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level 1 perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology, 24* (3), 603-613.
- Moore, C., & Dunham, P. (2014). *Joint attention: Its origins and role in development*. Psychology Press.
- Morisseau, T., Davies, C., & Matthews, D. (2013). How do 3-and 5-year-olds respond to under-and over-informative utterances? *Journal of pragmatics, 59*, 26-39.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior, 18* (2), 135-152.
- Nelson, L. K., Kamhi, A. G., & Apel, K. (1987). Cognitive Strengths and Weaknesses in Language-Impaired Children One More Look. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52* (1), 36-43.
- Nilsen, E., & Graham, S. (2009). The relations between children’s communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive psychology, 58* (2), 220-249
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology, 23* (3), 383-399.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38* (3), 287-313.
- Oberauer, K., & Kliegl, R. (2006). A formal model of capacity limits in working memory. *Journal of Memory and Language, 55* (4), 601-626.
- Ochs, E. (1997). Narrative. *Discourse as structure and process, 1*, 185-207.

- Pávez, M. M., Coloma, C. J., González, P., Palma, M., & Reinoso, N. (1999). El discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista chilena de fonoaudiología*, 1 (2), 17-32.
- Peña, E. D., Gutierrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B., & Bedore, L. M. (2014). *BESA: Bilingual English-Spanish Assessment Manual*. AR-Clinical publications.
- Petersen, D., Gillam, S. & Gillam, R. (2008): Emerging Procedures in Narrative Assessment The Index of Narrative Complexity, *Topics in Language Disorders* 28 (2) 115-130.
- Peterson C, & McCabe A. (1983) Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative. New York: Plenum Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., & Nilholm, C. (2000). Conversation Versus Narration In Pre-School Children With Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35 (1), 83-93.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1987). The connective 'and': Do older children use it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language*, 14 (2), 375-381.
- Piantadosi, S., Tily, H., & Gibson, E. (2012). The communicative function of ambiguity in language. *Cognition*, 122 (3), 280-291.
- Prince, F., (1981). *Toward a taxonomy of given-new information*. In: Cole, P. (Ed.), *Radical Pragmatics*. Academic Press, New York. 223-256.
- Prince, G. (1982) *Narratology. The form and functioning of Narrative*, Morton, Berlin
- Propp, V. (1968) *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas' Press.
- Quasthoff, U. (1997). An interactive approach to narrative development. *Narrative development: Six approaches* 51-83.
- Rapin, I., & Allen, D. (1987). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. *Research Publications-Association for Research in Nervous and Mental Disease*, 66, 57-75.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (2), 459-472.
- Restrepo, M. A., & Gutiérrez-Clellen, V. F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 28 (02), 433-452.
- Restrepo, M. A., Gutiérrez-Clellen, V. F., & Goldstein, B. (2004). Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*, 213-234.
- Rice, M. L., & Oetting, J. B. (1993). Morphological Deficits of Children With SLI Evaluation of Number Marking and Agreement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(6), 1249-1257.
- Roca, I. M. (2013). El género del castellano: Entelequias y realidades. *Español actual: Revista de español vivo*, (99), 51-96.
- Rojas Nieto, C. (2015) ¿Te acuerdas? Cuéntame... La emergencia de la narración. En Barriga, R. (Ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* s 33-76, México, Colegio de México.
- Rosch, E. H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York: Academic Press.
- Russell, B. (1905). Sobre la denotación. *Lógica y conocimiento. Ensayos 1901-1950*, 51-74.

- Saalbach, H., Imai, M., & Schalk, L. (2012). Grammatical Gender and Inferences About Biological Properties in German-Speaking Children. *Cognitive science*, 36 (7), 1251-1267.
- Salomo, D., Graf, E., Lieven, E., & Tomasello, M. (2011). The role of perceptual availability and discourse context in young children's question answering. *Journal of child language*, 38 (04), 918-931.
- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22 (2), 100-110
- Schneider, P., & Dubé, R. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language*, 17 (51), 283-302.
- Schneider, P., & Hayward, D. (2010). Who does what to whom: Introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge university press.
- Sebastián, E. & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Ruth Berman y Dan Slobin (eds.). Hillsdale, New
- Sebastián, E., & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, 239-284.
- Sedivy, J. C. (2003). Pragmatic versus form-based accounts of referential contrast: Evidence for effects of informativity expectations. *Journal of psycholinguistic research*, 32 (1), 3-23.
- Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (2006). *CELF 4: clinical evaluation of language Fundamentals*. Pearson: Psychological Corporation.
- Serra, M. (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17 (2), 79-91.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*, 23-48.
- Short-Meyerson, K. J. (2010). Preschoolers' establishment of mutual knowledge during scripted interactions. *First Language*, 30 (2), 219-236.
- Simon-Cereijido, G., & Gutierrez-Clellen, V. F. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 28 (02), 317-339.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language learning*, 49 (1), 93-120.
- Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1982). The effects of redundant communications on the behavior of listeners: Does a picture need a thousand words? *Journal of Psycholinguistic Research*, 11(2), 115-125.
- Stark, R. E., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of speech and hearing disorders*, 46 (2), 114-122.
- Stein, N. & Albro, E. (1997) Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En Bamberg, M. (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah HJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York. Basic Books.
- Stern, D. N., Spieker, S., & MacKain, K. (1982). Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, 18 (5), 727.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of experimental psychology*, 18 (6), 643.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(03), 241-256.
- Tallal, P., Stark, R. E., & Mellits, E. D. (1985). Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skills. *Brain and language*, 25 (2), 314-322.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. *Joint attention: Its origins and role in development*, 103-130.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18 (2), 121-147.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child development*, 78 (3), 705-722.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40 (6), 1245-1260.
- Van der Lely, H. K. (1997). Language and cognitive development in a grammatical SLI boy: Modularity and innateness. *Journal of Neurolinguistics*, 10 (2), 75-107.
- Van der Wege, M. M. (2009). Lexical entrainment and lexical differentiation in reference phrase choice. *Journal of Memory and Language*, 60 (4), 448-463.
- Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of child language*, 22 (03), 557-581.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La pleyade
- Whitehurst, G. J. (1976). The development of communication: Changes with age and modeling. *Child Development*, 473-482.
- Wigglesworth, G. (1997) Children's individual approaches to the organization of narrative, *Journal of Child Language* 24: 279-309.
- Whitehurst, G. J., Sonnenschein, S., & Ianfolla, B. J. (1981). Learning to communicate from models: Children confuse length with information. *Child Development*, 507-513.
- Wittek, A., & Tomasello, M. (2005). Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 26 (4), 541.
- Yoon, S. O., & Brown-Schmidt, S. (2013). Lexical differentiation in language production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 69 (3), 397-416.

## **ANEXOS**

Anexo 1: Imágenes del cuento: Una rana es suficiente









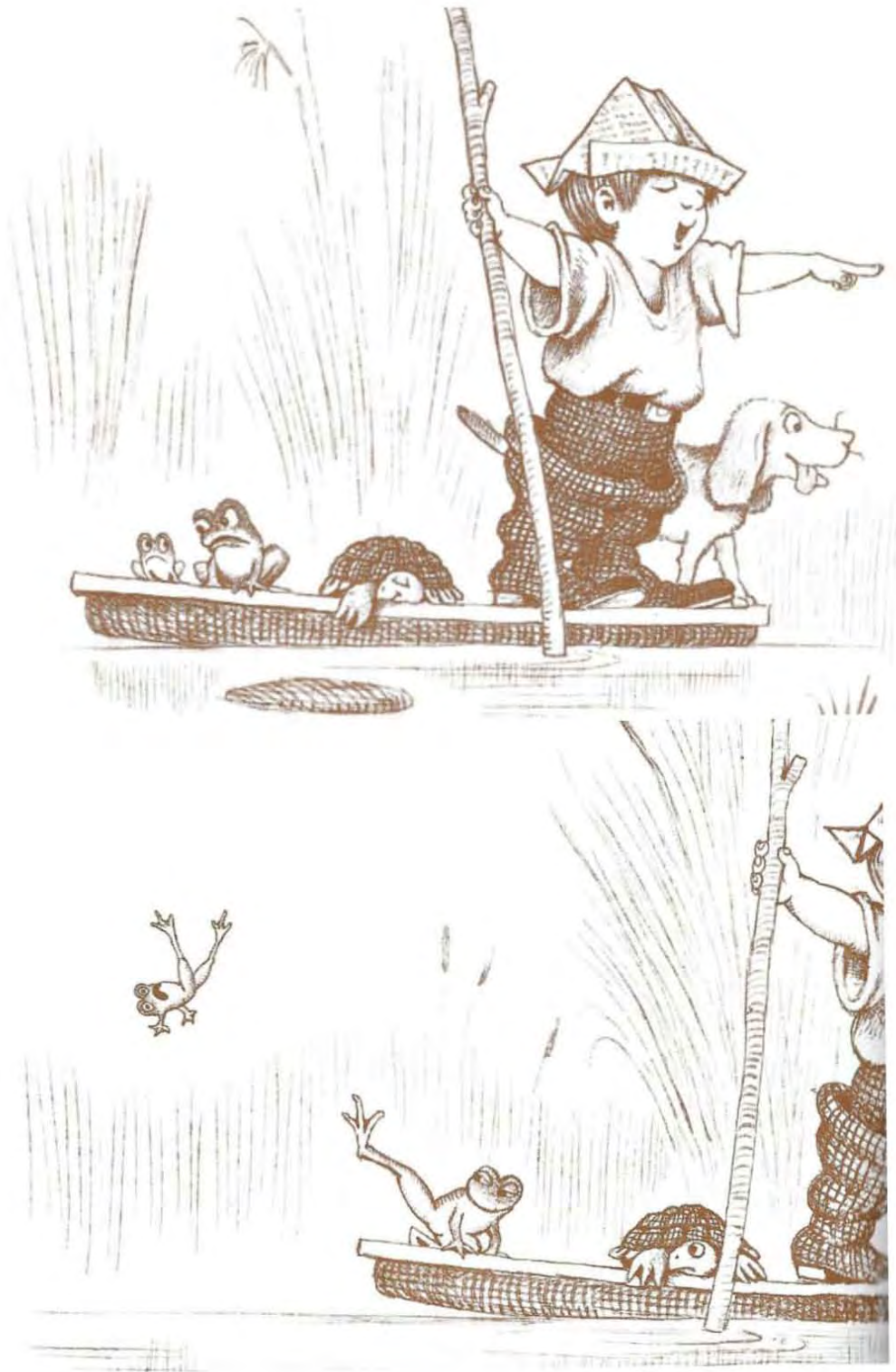






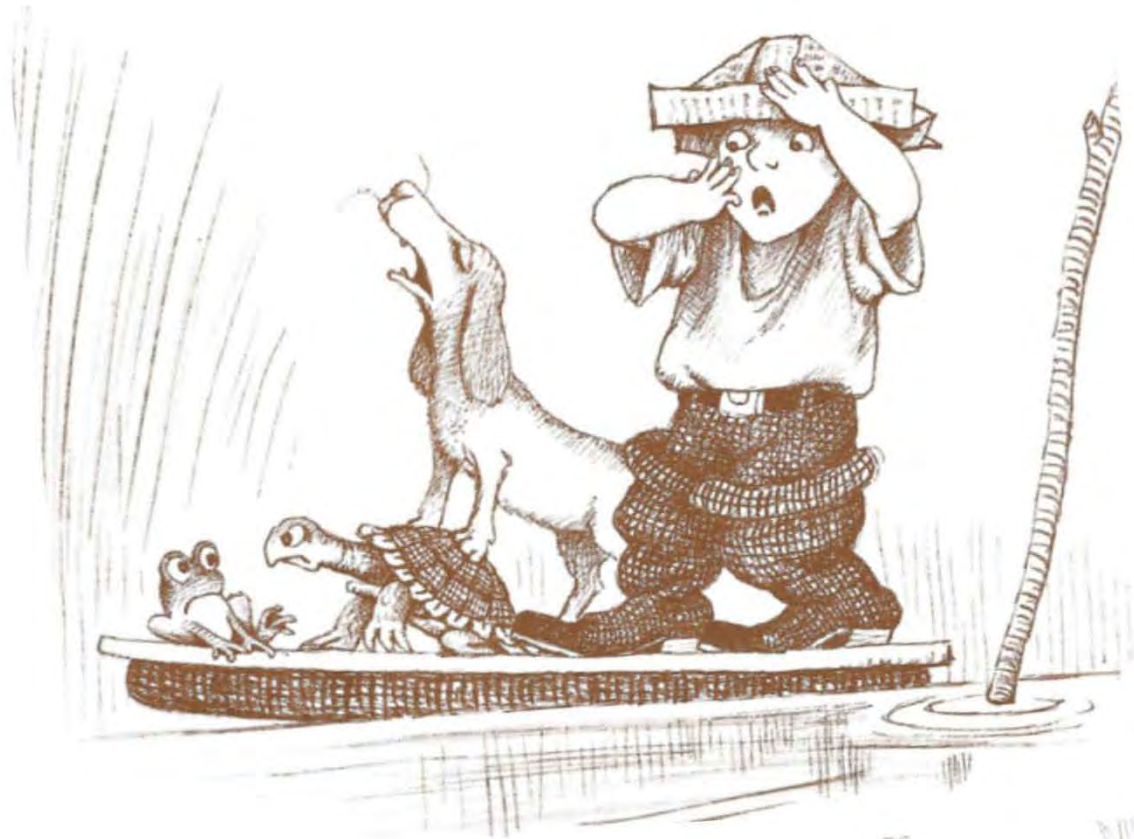






















## **Anexo 2: Guion utilizado para narrar la historia a los participantes**

### **UNA RANA ES SUFICIENTE**

Había una vez un niño a quien le llegó un paquete. \*

Muy emocionado lo abrió mientras sus amigos la rana, el perro y la tortuga lo observaban. Todos se asomaron a ver qué era y encontraron una hermosa ranita, así que se pusieron muy contentos, menos la rana, pues no le gustaba que hubiera una rana nueva. \*

El niño agarró a la ranita y la puso en el suelo. Todos la observaban muy felices pero la rana grande estaba celosa. \*

Pero de repente, el niño, el perro y la tortuga se asustaron porque la rana grande le dio una mordida a la ranita. El niño se molestó y regañó a la rana, la tortuga y el perro también estaban molestos. La pobre ranita estaba triste. \*

Después se fueron a pasear. Las dos ranas estaban encima del caparazón de la tortuga, una estaba feliz y la otra enojada. El niño marchaba felizmente con su espada, jugando a los piratas.\*

Todo estaba bien, hasta que la rana empujó a la ranita y la tiró, sin que el niño se diera cuenta, pero cuando se dio cuenta la volvió a regañar. El niño, el perro y la tortuga se molestaron de nuevo con ella. \*

Luego, decidieron dejarla en un lugar sola para que pensara sobre lo mal que se había portado y ellos se fueron a navegar por el río. Todos sabían que la rana se merecía un castigo. \*

De pronto, la rana saltó a la canoa junto a la ranita. Nadie pudo ver lo que pasaba, pues el niño iba viendo el camino, el perro disfrutaba del paseo y la tortuga estaba dormida. La ranita estaba temerosa y la rana orgullosa. \*

Entonces la rana pateó a la ranita y cayó al agua. La tortuga, al darse cuenta se asustó mucho. La rana estaba feliz de haber hecho esa travesura y por eso le sacó la lengua a la ranita.\*

La tortuga le avisó al niño, quien se asustó. Al mismo tiempo el perro estaba triste y ladraba, mientras que la tortuga regañaba a la rana.\*

Se pusieron a buscar a la rana pequeña, pues estaban preocupados. Mientras, la rana grande estaba triste. Movían hojas, se asomaban dentro del tronco y miraban en hoyos.\*

Pero cuando vieron que no la encontrarían, el niño comenzó a llorar, el perro estaba furioso y la tortuga sorprendida. La rana grande estaba arrepentida. \*

El niño se fue a su casa y se acostó triste en su cama. El perro lo lamió para consolarlo y la tortuga se escondió en su caparazón. Entonces, escucharon un ruido por la ventana y voltearon a ver qué era. \*

¡Era a la ranita que había regresado! Saltó por la ventana y cayó encima de la rana grande. El niño, el perro y la tortuga se alegraron. \*

La ranita se le acercó a la rana y se hicieron amigas. El niño estaba sentado en su cama sonriendo y el perro y la tortuga estaban felices. La rana grande había aprendido su lección.

Anexo 3. Datos analizados

EPISODIO 1

Personaje: RG

GRUPO		TOTAL DE ER	CATEGORÍAS DE ERRORES																								
			DIFERENCIACIÓN	DIFERENCIACIÓN ÓPTIMA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR GRAMÁTICAL	BAJA ACCESIBILIDAD	ER ÓPTIMA SIN MODIFICACIÓN	ER ÓPTIMA CON MODIFICACIÓN	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	MEDIA ACCESIBILIDAD	ER ÓPTIMA EXCLUYENTE (LA OTRA RANA)	DEICTICO (ESA RANA)	PRONOMBRES: POSESIVOS (ELLA)	DEMOSTRATIVOS (ESA-ESTA)	ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD	NO DIFERENCIACIONES	SUST LEX RANA	SUST LEX TORTUGA	SUST COM	ER POCO INFORMATIVA	ALTA ACCESIBILIDAD-2	CLITICOS	SE	CONCORDANCIA VERBAL	SE ESPERABA UNA ER DE RANA	CONCOR CLITICO	CONCORDANCIA FUTURAL
1	1.1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	
1	1.2	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.3	3	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.4	5	4	4	0	4	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	
1	1.5	5	3	2	1	5	0	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.6	6	3	0	3	1	0	0	1	2	1	0	1	0	2	0	0	0	0	3	0	1	2	2	0	0	
1	1.7	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.8	5	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	4	0	0	0	
1	1.9	2	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.10	4	1	0	1	2	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	
1	1.11	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
1	1.12	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	1	0	1	1	0	0	
1	1.13	4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	2	2	0	0	0	
1	1.14	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
1	1.15	3	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	
2	2.1	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	
2	2.2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	2	4	0	0	0	
2	2.3	4	4	4	0	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.4	6	4	4	0	4	3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
2	2.5	6	4	4	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	
2	2.6	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	
2	2.7	3	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
2	2.8	6	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	0	0	0	
2	2.9	3	2	2	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.10	3	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
2	2.11	3	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2	0	0	0	
2	2.12	3	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.13	7	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	1	3	5	0	0	0	
2	2.14	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.15	3	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.1	2	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.2	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
3	3.3	4	2	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	0	
3	3.4	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
3	3.5	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
3	3.6	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	
3	3.7	2	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.8	4	2	2	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	
3	3.9	3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	
3	3.10	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
3	3.11	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.12	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
3	3.14	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
3	3.15	6	2	2	0	3	1	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	2	3	2	2	0	0	2	0	0

EPISODIO 1

Personaje: RP

GRUPO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50							
TOTAL DE ER	DIFERENCIACIÓN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3					
	DIFERENCIACIÓN OPTIMA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3					
	DIFERENCIACIÓN CON ERROR GRAMÁTICAL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3					
	BALIA ACCESIBILIDAD-5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
	FN LINGÜ (LA RANA)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3					
	FRASE NOMINAL MODIFICADA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
	MEDIA ACCESIBILIDAD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
	EXCLUSIÓN (OTRA RANA)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
	DEICTICO (ESA RANA)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
	DEMOSTRATIVOS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
	PRONOMBRE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	NO DIFERENCIACIONES	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	SUST LEX RANA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	SUST LEX TORTUGA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	SUST COM	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	FALTA DE ESPECIFICIDAD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	ALTA ACCESIBILIDAD-1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	CLITICOS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	SE	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	CONCORDANCIA VERBAL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	SE ESPERABALIA EN DE BALIA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	CONCOR CLITICO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	CONCOR PLURA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3



EPISODIO 2

Personaje: RG

GRUPO

1 1.1  
1 1.2  
1 1.3  
1 1.4  
1 1.5  
1 1.6  
1 1.7  
1 1.8  
1 1.9  
1 1.10  
1 1.11  
1 1.12  
1 1.13  
1 1.14  
1 1.15  
2 2.1  
2 2.2  
2 2.3  
2 2.4  
2 2.5  
2 2.6  
2 2.7  
2 2.8  
2 2.9  
2 2.10  
2 2.11  
2 2.12  
2 2.13  
2 2.14  
2 2.15  
3 3.1  
3 3.2  
3 3.3  
3 3.4  
3 3.5  
3 3.6  
3 3.7  
3 3.8  
3 3.9  
3 3.10  
3 3.11  
3 3.12  
3 3.13  
3 3.14  
3 3.15

TOTAL DE ER	DIFERENCIACIÓN	DIFERENCIACIÓN ÓPTIMA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR GRAMATICAL	BAJA ACCESIBILIDAD	FN UNUCA (LA RANA)	FRASE NOMINAL MODIFICADA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	MEDIA ACCESIBILIDAD	ER ÓPTIMA EXCLUYENTE (LA OTRA RANA)	DEICTICO (ESA RANA)	DEMOSTRATIVOS (ESA, ESTA)	PRONOMBRES	ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD	NO DIFERENCIACIONES	SUST LEX RANA	SUST LEX TORTUGA	SUST COM (EL SAPO, LA MAMÁ)	FALTA DE ESPECIFICIDAD	ALTA ACCESIBILIDAD-2	CLITICOS	SE	CONCORDANCIA VERBAL	SE ESPERA UNA EN DE BAJA	CONCOR CLITICO	CONCOR PLURA
5	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	4	0	0
9	3	3	0	2	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	5	3	0	0
5	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2	0	0
6	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4	1	1	2	3	0	0
6	3	0	3	5	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0
6	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	4	0	1	3	4	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	3	1	4	0	0
5	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	2	1	2	0
7	5	5	0	5	2	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	0	1	2	2	0	0
4	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0
4	3	3	0	4	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
8	3	2	1	2	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	5	1	0	4	3	1	0
4	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0
2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
9	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	7	2	0	5	1	2	0
10	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	2	0	5	6	0	0
8	3	3	0	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	4	2	0	2	2	0	0
9	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	3	1	1	4	1	0	3	0	0	0
10	4	3	1	3	2	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	6	1	0	5	1	0	0
8	1	1	0	4	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4	0	1	0	3	3	1	1	1	0	0	0
9	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	2	6	2	2	2	0	0	0
8	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	1	3	3	0
6	5	5	0	5	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
10	1	1	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0
8	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	1	2	6	0	0
5	5	5	0	5	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	2	1	4	6	0	0
8	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	1	2	1	0	0
5	5	5	0	5	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
6	5	5	0	6	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	3	3	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	0	4	6	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	1	2	4	0	1
3	1	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
5	4	4	0	4	3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
6	3	3	0	4	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0
7	1	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	1	2	1	0	0
6	2	2	0	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
6	3	3	0	3	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	2	1	0	0
4	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
5	4	4	0	4	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0

EPISODIO 2

Personaje: RP

GRUPO	TOTAL DE ER	DIFERENCIACIÓN	DIFERENCIACIÓN ÓPTIMA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	BAJA ACCESIBILIDAD-5	FN ÚNICA (LA RANA)	FRASE NOMINAL MODIFICADA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	MEDIA ACCESIBILIDAD	EXCLUSIÓN (OTRA RANA)	DEICTICO (ESA RANA)	DEMOSTRATIVO	PRONOMBRE	ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD	NO DIFERENCIACIONES	SUST LEX RANA	SUST LEX TORTUGA	SUST COM	FALTA DE ESPECIFICIDAD	ALTA ACCESIBILIDAD-2	CLITICOS	SE	CONCORDANCIA VERBAL	SE ESPERA UNA ER DE BAJA	CONCOR CLITICO	CONCOR PLURA	
1	1.1	4	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	
1	1.2	2	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.3	10	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	4	3	1	2	1	0	
1	1.4	5	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	1	0	
1	1.5	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.6	8	2	2	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5	4	0	1	4	2	0	
1	1.7	6	3	3	0	2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	3	0	0	
1	1.8	3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	0	0	
1	1.9	6	4	4	0	5	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
1	1.10	4	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	2	0	0	1	1	0
1	1.11	4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	2	0	0	2	0	0	
1	1.12	2	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.13	6	3	2	1	2	0	2	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3	1	1	1	2	1	0	
1	1.14	3	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	
1	1.15	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	3	0	0	
2	2.1	4	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	
2	2.2	7	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	4	0	0	
2	2.3	6	4	4	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	
2	2.4	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	3	0	0	3	0	0	
2	2.5	5	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	4	0	0	
2	2.6	6	2	2	0	4	0	1	0	1	1	0	0	0	3	0	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	
2	2.7	3	1	1	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	
2	2.8	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
2	2.9	3	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.10	11	3	3	0	6	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	5	2	2	1	1	0	0	
2	2.11	7	3	3	0	1	0	1	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1	0	3	3	0	0	3	0	0	
2	2.12	4	4	4	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.13	7	2	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	5	0	0	5	0	0	
2	2.14	4	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	
2	2.15	3	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.1	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.2	6	6	6	0	6	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.3	4	2	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	
3	3.4	4	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	2	0	1	3	0	0	
3	3.5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	
3	3.6	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	2	0	1	1	0	0	1	0	0	
3	3.7	3	2	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
3	3.8	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	
3	3.9	5	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	3	0	0	3	1	0	
3	3.10	2	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.11	4	4	4	0	3	0	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.12	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
3	3.13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
3	3.14	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	
3	3.15	4	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4	2	2	0	4	0	0	





	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	210	211	212	213	214	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	310	311	312	313	314	315							
TOTAL DE ER	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
DIFFERENCIACION	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
DIFFERENCIACION OPTIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
DIFFERENCIACION CON ERROR DE CONCORDANCIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
BAJA ACCESIBILIDAD-3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
EV ENICA (LA RANA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
FRASE NOMINAL MODIFICADA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
DIFFERENCIACION CON ERROR DE CONCORDANCIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
MEDIA ACCESIBILIDAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
EXCLUSION (OTRA RANA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
DEICTICO (ESA RANA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
DEMOSTRATIVOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
PRONOMBRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD NO DIFFERENCIACIONES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
SIST LEX RANA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
SIST LEX TORTUGA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
SIST CONJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
FALTA DE ESPECIFICIDAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
ALTA ACCESIBILIDAD-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
CLITICOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
SE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CONCORDANCIA VERBAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
SE ESPERABA UNA ER DE BAJA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
CONCOR CLITICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
CONCOR PLURA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

EPISODIO 4

Personaje: RG

GRUPO		TOTAL DE ER	DIFERENCIACIÓN	DIFERENCIACIÓN ÓPTIMA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	BAJA ACCESIBILIDAD-5	FN UNICA (LA RANA)	FRASE NOMINAL MODIFICADA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	MEDIA ACCESIBILIDAD	EXCLUSIÓN OTRA RANA	DEICTICO (ESA RANA)	DEMOSTRATIVOS	PRONOMBRES- POSESIIVOS	ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD	NO DIFERENCIACIONES	SUST LEX RANA	SUST LEX TORTUGA	SUST COM (EL SAPO, LA MAMA)	FALTA DE ESPECIFICIDAD	ALTA ACCESIBILIDAD-2	CLITICOS	SE	CONCORDANCIA VERBAL	SE ESPERABA UNA ER DE BAJA	CONCOR CLITICO	CONCOR PLURA	
1	1.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.3	4	3	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	
1	1.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.5	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	
1	1.6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	0	0	
1	1.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.9	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.10	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
1	1.11	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.12	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.13	3	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	0	0	
1	1.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1.15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.2	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	
2	2.3	2	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.4	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.5	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
2	2.6	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	
2	2.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.10	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.11	2	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.12	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.13	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	2.15	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.2	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	0	
3	3.4	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.5	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	
3	3.6	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.8	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.9	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.10	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.11	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	3.15	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

EPISODIO 4

Personaje: RP

GRUPO		TOTAL DE ER	DIFERENCIACIÓN	DIFERENCIACIÓN ÓPTIMA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	BAJA ACCESIBILIDAD-5	FN ÚNICA (LA RANA)	FRASE NOMINAL MODIFICADA	DIFERENCIACIÓN CON ERROR DE CONCORDANCIA	MEDIA ACCESIBILIDAD	EXCLUSIÓN (OTRA RANA)	DEICTICO (ESA RANA)	DEMOSTRATIVOS	PRONOMBRE	ERROR DE CONCORDANCIA DE MEDIA ACCESIBILIDAD	NO DIFERENCIACIONES	SUST LEX RANA	SUST LEX TORTUGA	SUST COM	FALTA DE ESPECIFICIDAD	ALTA ACCESIBILIDAD-2	CLITICOS	SE	CONCORDANCIA FORMAL	SE ESPERA UNA ER DE BAJA	CONCOR CLITICO	CONCOR PLURA
1	1.1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.2	4	3	3	0	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
1	1.3	3	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
1	1.4	2	2	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.5	2	2	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
1	1.7	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.8	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.9	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.10	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	0	0
1	1.11	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
1	1.12	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1	1.13	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
1	1.14	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1.15	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2.1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	2.2	3	2	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0
2	2.3	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
2	2.4	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	2.5	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	2.6	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2.7	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2.8	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2.9	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2.10	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2	2.11	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
2	2.12	3	3	3	0	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2.13	3	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0
2	2.14	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	2.15	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
3	3.1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.2	4	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0
3	3.3	4	2	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	0	0
3	3.4	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.5	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
3	3.6	2	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.7	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.8	3	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.9	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.10	2	2	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.11	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.12	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.13	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.14	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	3.15	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0