

**REPORT OF SPEECH AND THOUGHTS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE
DISORDER: AGE-RELATED FEATURES OF INDIRECT REPORTED SPEECH**

NINA CRESPO ALLENDE

ORCID.ORG/0000-0002-0035-4664
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS
nina.crespo@pucv.cl

MARÍA LUISA SILVA

ORCID.ORG/0000-0002-4039-4054
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CENTRO INTERDISCI-
PLINARIO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA
MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
mlsilva@conicet.gov.ar

JEANNETTE SEPÚLVEDA TORO

ORCID.ORG/0000-0002-0054-2905
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
jeannette.sepulveda@pucv.cl

YAMILA RUBBO

ORCID.ORG/0000-0002-1531-7073
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES
EN PSICOLOGÍA MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
yamirubbo@gmail.com

MELISA GARAY FRONTINI

ORCID.ORG/0000-0003-0944-3329
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES
EN PSICOLOGÍA MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
melisagf@gmail.com

MARÍA FLORENCIA TENAGLIA

ORCID.ORG/0000-0003-1774-5124
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS
mflorenciatenaglia@gmail.com

Abstract: *The aim of this study is to compare the developmental trend of the Indirect Reported Speech (IRS) in children with Developmental Language Delay (DLD) and children with Typical Development (TD). We observed that although their IRS developmental trends seem similar there are some differences in the way that both groups reach the mastery of IRS. In DLD groups IRS deviants usages show significant incidence while in TD groups it reports no incidence. The analysis of the frequency distribution of the type of deviant usages in each age show a different developmental pattern. The hyperbaton seems to be a DLD typical linguistic form. Researches like this could contribute to the design of more sensitive assessment tools.*

KEYWORDS: SPEECH; GRAMMAR; RETELLING; ORALITY; DEVIATION

RECEPTION: 20/05/2020

ACCEPTANCE: 09/03/2021

REPORTE DE DICHOS Y PENSAMIENTOS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE: RASGOS EVOLUTIVOS DEL DISCURSO INDIRECTO

NINA CRESPO ALLENDE

ORCID.ORG/0000-0002-0035-4664
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS
nina.crespo@pucv.cl

MARÍA LUISA SILVA

ORCID.ORG/0000-0002-4039-4054
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA
MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
mlsilva@conicet.gov.ar

JEANNETTE SEPÚLVEDA TORO

ORCID.ORG/0000-0002-0054-2905
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
jeannette.sepulveda@pucv.cl

YAMILA RUBBO

ORCID.ORG/0000-0002-1531-7073
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES
EN PSICOLOGÍA MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
yamirubbo@gmail.com

MELISA GARAY FRONTINI

ORCID.ORG/0000-0003-0944-3329
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES
EN PSICOLOGÍA MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
melisagf@gmail.com

MARÍA FLORENCIA TENAGLIA

ORCID.ORG/0000-0003-1774-5124
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS
mfloreniatenaglia@gmail.com

Resumen: El objetivo de este estudio es comparar la tendencia evolutiva del uso del discurso indirecto (DI) en niños con Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y niños con desarrollo típico (DT). Hemos observado que, pese a que en ambos grupos las tendencias evolutivas parecen ser similares, existen ciertas diferencias en el modo en el que acceden al dominio de la forma. Mientras que en el grupo TDL el análisis reporta que los usos de DI con desviación indican una incidencia significativa, no ocurre lo mismo en el grupo TD. El análisis comparativo indica diferencias en el patrón evolutivo en cada momento de la toma de la distribución de frecuencias según tipos de desviación. El hipérbaton parece ser una forma típica para el grupo TDL. Investigaciones como la reportada pueden contribuir al diseño de instrumentos de evaluación más sensibles.

PALABRAS CLAVE: DISCURSO; GRAMÁTICA; RECONTADO; ORALIDAD; DESVIACIÓN

RECEPCIÓN: 20/05/2020

ACEPTACIÓN: 09/03/2021

INTRODUCCIÓN

Articular otras instancias de enunciación en una narración para referir palabras o pensamientos de los personajes es un mecanismo lingüístico recurrente. La obtención de una narración vívida y dramática exige al narrador —según Li (1986)— representar el papel del hablante y el del discurso reportado (DR). El uso y desarrollo de este mecanismo forma parte de los recursos por los que asumimos y construimos perspectivas acerca de los eventos, con el objetivo de elaborar narrativas convencionales (Crespo Allende y Silva, 2019). En este proceso de reporte, se ven involucrados complejos dominios lingüísticos (aspectos discursivos, sintácticos y morfológicos) y cognitivos, asociados al desarrollo de la teoría de la mente (ToM, por sus siglas en inglés) (Cummings, 2016). Por ello, al indagar en el proceso evolutivo mediante el cual se orquestan y calibran recursos para referir un discurso, se pueden inferir las características del desarrollo lingüístico y cognitivo de un sujeto.

Sin embargo, no solo se atiende a la presencia, disposición, articulación y características de ciertos elementos cognitivos y lingüísticos al analizar el desempeño de niños hispanohablantes, sino también al conocimiento de las configuraciones gramaticales que disponen en español para reportar un discurso. El tema ha ido ganando un interés creciente, lo que ha dado lugar a investigaciones en el área (Shiro, 2012). No obstante, el estudio en poblaciones con características no típicas —como aquellas que tienen Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL)— es poco frecuente, a pesar de que puede resultar un indicador valioso para caracterizar este síndrome.

En este sentido, consideramos indispensable observar el desarrollo del DR de niños hispanohablantes tanto con desarrollo típico (DT) como con TDL. La etapa seleccionada para la observación es después de los 5 años, pues en ese momento se evidencia la orquestación creciente de los elementos del discurso complejo (Berman, 2004; Nippold, 2016). Respecto al tipo de DR considerado en este artículo, nos centramos en la forma del Discurso Indirecto (DI), pues consideramos que su construcción es más desafiante, debido a que implica el uso de elementos lingüísticos más elaborados: formas de subordinación, concordancia entre verbos, etcétera.

Considerando esta orquestación de recursos, el presente estudio procura dar cuenta del grado de apropiación de las formas, a través del análisis

de rasgos gramaticales y discursivos que se apartan de la norma, como la elisión de preposición o nexos, los errores de concordancia verbal, la falta de marco en la construcción del *DI*, etcétera. En cuanto a los elementos gramaticales, estas realizaciones ya han sido descritas en español por Crespo Allende, Alfaro-Faccio, Góngora-Costa, Alvarado y Marfull-Villanueva (2020), Jackson Maldonado y Maldonado (2017) y Del Valle Hernández, Acosta Rodríguez y Ramírez Santana (2018), entre otros. Estas formas, que han sido tipificadas como anomalías, errores o desviaciones, se observan tanto en el discurso infantil como en el del adulto, pero su frecuencia es mayor en forma estadísticamente significativa en el discurso de niños con TDL (Leonard, 2014; Crespo Allende, Alfaro-Faccio, Góngora-Costa, Alvarado y Marfull-Villanueva, 2020) y esto les dificulta la comprensión y producción de un discurso inteligible.

A partir de estos antecedentes, proponemos en este artículo dar cuenta del recorrido ontogenético del uso del *DI* y los rasgos gramaticales y discursivos mencionados. Las observaciones consideran narraciones de un mismo grupo de niños con TDL y *DT*, cuando ellos tienen 5, 7 y 10 años.

Niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

Existe un grupo de niños que, aunque no evidencian ningún problema sensorial, neurológico, emocional, intelectual o conductual severo, manifiestan, en sus usos discursivos y lingüísticos, algunas conductas deficitarias en relación con sus pares (Ervin, 2001). Exhiben un desarrollo atípico de la comprensión y expresión del lenguaje hablado o escrito, y en sus producciones se observa una mayor frecuencia de errores morfosintácticos y léxicos (Leonard, 2014), aunque también se ha reconocido que estos errores son de alta variabilidad (Morgan, Restrepo y Auza, 2009). En virtud de la especificidad de la conducta, se acuñó la denominación Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) para caracterizarla. Recientemente, se han reportado claras evidencias del carácter evolutivo de este trastorno (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh y The CATALISE Consortium-2, 2017), por lo que se ha propuesto modificar esa denominación por Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) —en inglés *Developmental Language Disorder (DLA)*—. No obstante el carácter evolutivo de este trastorno, la existencia de estudios longitudinales es escasa.

También se ha observado que el TDL es una alteración heredable, de alta prevalencia (Leonard, 2014) y más frecuente en varones (Villanueva, Newbury, Jara, Barbieri, Mirza, Palomino, Fernández, Cazier y Monaco, 2011). En Chile, se ha advertido que 4 por ciento de los niños entre los 3 y 7 años es diagnosticado con este síndrome (Barbieri, Maggiolo y Alfaro, 1999). Estimaciones recientes de diferentes instituciones consideran que este índice se ha incrementado ostensiblemente (Rehbein, 2019), mientras que cálculos efectuados con datos del MINEDUC indican que la prevalencia del TDL en la población entre 3 y 7 años en Chile es de 7.4 por ciento.

Se ha observado que los niños con TDL, en relación con el desempeño de los niños con desarrollo típico (DT), tienen notorias dificultades en la adquisición y dominio del discurso narrativo (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Asimismo, se ha descrito que, en comparación con sus pares en edad de DT, presentan grandes dificultades para la estructuración textual de las narrativas (Andreu, Sanz-Torrent, Guardia Olmos y Macwhinney, 2011; Ukrainetz y Gillam, 2009), por lo que emplean en menor frecuencia los componentes de la gramática de las historias y construyen en forma incompleta episodios y marco (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Los estudios sobre comprensión de narrativas dan cuenta de que los niños con TDL presentan índices de comprensión descendidos en la decodificación y la comprensión lectora, y tienen problemas con la resolución de inferencias (Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma, 2012). En virtud de estas caracterizaciones, es usual que se utilice la producción de narrativas y renarraciones como método diagnóstico (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Heilman, Miller, Nockerts y Dunaway, 2010).

Discurso reportado y discurso indirecto

Cada lengua posee mecanismos discursivos y gramaticales específicos con los que se codifica la relación entre dos voces (o dos actos de enunciación), mecanismos que reconstruyen un discurso dentro de otro, atribuyendo (o no) autoría y responsabilidad a esas voces (Brunetti, 2009). Gramaticalmente, el uso de estos recursos se denomina *discurso reportado* (DR), *discurso citado*, *lenguaje reflexivo*, *metadiscurso*, *metacomunicación*, *metapragmática*, etcétera (Shiro, 2007). El esquema formal con el que se introduce una enunciación en el enunciado proferido consiste en la articulación de

un marco + cita (Brunetti, 2009; Reyes, 1995). El marco permite atribuir el discurso a un otro y está compuesto por un verbo de comunicación (o verbo *dicendi*) o un verbo que comunica pensamiento y percepción, y, opcionalmente, la mención del hablante al que pertenece el discurso referido (Reyes, 1995).

El uso de DR es un mecanismo pragmático potente para captar la atención de la audiencia, pues provee dinamismo y polifonía al relato (Labov, 1972). Cuando un narrador inserta un DR, atiende no solo a la relación entre los eventos, sino también a las perspectivas que otros tienen sobre esos hechos (Reyes, 1995). En este sentido, Grinswold (2016) señaló que estas diferentes variaciones en la forma de construir DR permiten inferir relaciones que el hablante asume con respecto al discurso citado.

Dentro del rango de variaciones, en el español se han reconocido gramaticalmente dos formas prototípicas (RAE, 1973; Maldonado González, 1999): el discurso directo (DD) y el discurso indirecto (DI), así como diversas formas no prototípicas. La característica esencial que diferencia al DD del DI es la construcción sintáctica; mientras el DD se caracteriza como la yuxtaposición del discurso citado (1) y el citador; el DI se concibe como la introducción subordinada del primero en el segundo (2).

(1) María dijo: “ya no te quero”
 María.NOUNFSG decir.PST.PRF.IND3SG ya.ADV no.NEG te.ACC.2SG querer.PRS.IND.1SG

(2) María dijo: que ya no lo quería
 María.NOUNFSG decir.PST.PRF.IND3SG que.CONN ya.ADV no.NEG lo.ACC.3MSG querer.PRS.IND.1SG

Además, en el DD se conserva el sistema déictico original del discurso fuente (pronombres y formas verbales), en tanto que en el DI se integran las referencias déicticas y se establece concordancia entre las formas verbales (Maldonado González, 1999; Reyes, 1995). Estos mecanismos procuran que el DD resulte una reproducción fiel de la instancia original de enunciación, mientras que en el DI se parafrasea el contenido semántico del discurso citado.

Aunque en el contexto conversacional pareciera prevalecer el uso de DD (Gallucci y Vargas, 2015; San Martín y Guerrero, 2013; Shiro, 2012),

se ha reconocido que ambos tipos de DR presentan alta frecuencia de uso y que los hablantes hacen uso de las diferencias entre los discursos para disponer diferentes contenidos subjetivos o perspectivas sobre los eventos o personajes narrados (Grinswold, 2016). Se ha observado que, en las narrativas, la inserción de DR posee diferentes efectos: mientras el DD (1), al centrarse en el “cómo se dijo”, capta la atención del oyente y restaura la dramatización de los dichos o pensamientos en el aquí y ahora del relato, el DI (2) disminuye el dramatismo y se concentra en el “qué se dijo”. Así, quien interpreta la inserción del DD reconoce que quien cita se distancia de lo citado, atribuyendo lo dicho a otro, mientras que ante un DI reconoce que quien cita procura describir contenidos factuales y establece un vínculo más estrecho con lo citado (Reyes, 1995).

Además de estas formas canónicas para reportar el discurso de personajes en una narración o de otros en las interacciones de la vida cotidiana, existen algunas formas no canónicas que cumplen una función similar. Casado Velarde y De Lucas (2013) reconocen una forma de DI no canónica construida a partir del infinitivo sin conector *que*, preferiblemente con verbos de pensamientos o percepción.

Ahora bien, el manejo de las formas canónicas y no canónicas para DR exige una mayor maestría y su adquisición implica un recorrido en el desarrollo del lenguaje infantil. En cuanto a su surgimiento y desarrollo, Nordqvist (2001) ha observado en niños angloparlantes que el primero en surgir es el DD hacia los 26 meses de edad; en tanto que el niño empieza a usar el DI a los 36 meses de edad. Shiro (2012), al investigar el fenómeno en niños hispanohablantes entre 5 y 11 años, ha reconocido que su uso en narraciones tiende a incrementarse con la edad.

Por otra parte, en cuanto a la frecuencia de uso de los discursos prototípicos, existen resultados discrepantes. Mientras Shiro (2012) observa que la forma más frecuente es el DD; Mahler (1997) halló que los niños de edades similares utilizan con mayor frecuencia el DI. Sin embargo, esta diferencia podría ser explicada por la influencia del texto construido. Así, Alarcón y Auza (2015) observaron que, en las narraciones, los niños también en edades similares utilizaban en forma frecuente el DD para representar la voz de los personajes y en las tareas de renarración este recurso se utilizaba menos y los sujetos preferían el DI.

Cabe señalar que, además de las formas prototípicas descritas precedentemente en las narraciones infantiles, se han revelado y descrito otras variaciones más allá de la forma de infinitivo reconocida por Casado Velarde y De Lucas (2013). Así, Crespo Allende y Silva (2019), tomando como punto de partida la propuesta de Brunetti (2009) y Shiro (2012), mencionan y ejemplifican en el discurso narrativo infantil usos de discurso indirecto libre (DIL), reporte onomatopéyico (RO), reporte narrativizado (RN) y reporte mixto (RM).

El uso de DR podría estar conectado con el dominio de las habilidades lingüístico-pragmáticas. A diferencia de las habilidades sociopragmáticas, más relacionadas con ToM, estas involucrarían el uso de mecanismos lingüísticos por los cuales los niños valoran y construyen una perspectiva sobre los eventos por relatar (Andrés-Roqueta y Katsos, 2017). Esta distinción permitiría comprender por qué los niños con TDL, pese a demostrar un desarrollo de ToM acorde con su edad, presentan dificultades al resolver ciertas actividades comunicativas (Norbury, Nash, Baird y Bishop, 2004). Estas tareas involucran el uso de máximas conversacionales, la comprensión de lenguaje figurado o el uso del contexto para resolver ambigüedades (Norbury, Nash, Baird y Bishop, 2004; Katsos, Andrés-Roqueta, Estevan y Cummins, 2011; Surian, Baron-Cohen y Van der Lely, 1996). En este sentido, se espera también que se relacione con el dominio de los mecanismos involucrados en el DR. En cuanto a la relación entre uso de DR y competencia lingüística, Serratrice, Hesketh y Ashworth (2015), a partir de un estudio de *priming*, observaron que el mejor dominio de la gramática expresiva se correlaciona positivamente con la mayor frecuencia de uso de DI.

Ahora bien, aunque el uso de DR se considera como un indicador para evaluar desempeño narrativo en niños con TDL (Cummings, 2016), los estudios en este tema son escasos. Así, Crespo y Silva (2019) analizan las inserciones de DR en niños con TDL y sus pares con DT a los 7 años. Aunque no observan diferencias significativas entre ambos grupos, reconocen leves divergencias en los mecanismos de introducción de DR y en las diferentes frecuencias de la distribución de mecanismos. Respecto a este último rasgo, cabe señalar que los niños dominaban todos los mecanismos de DR, aunque se observó que el grupo con TDL prefiere el DD y el reporte mixto

(mezcla DD y DI). Crespo y Silva (2019) concluyen que la preferencia del grupo TDL por el DD y el reporte mixto podría indicar que presentan un menor grado en flexibilidad pragmática al renarrar y también que el DI implica para ellos una forma más desafiante que el DD.

Desviación gramatical y discursiva en TDL

La gran frecuencia de problemas gramaticales se ha considerado como una de las características distintivas del TDL (Leonard, 2000; Morgan, Restrepo y Auza, 2009). En efecto, diversas investigaciones en niños hispanohablantes han reconocido que sus producciones presentan, en comparación con sus pares de desarrollo típico (DT), un índice de agramaticalidad notoriamente mayor (Auza, 2009).

Se ha observado que gran parte de las dificultades gramaticales ocurre en el nivel morfológico y sintáctico (Bosch y Serra, 1997; Morgan, Restrepo y Auza, 2009; Restrepo, 1998), aunque también se ha reconocido que el índice de frecuencia y los diferentes tipos de fallo no se manifiestan por igual en todos los niños con TDL (Morgan, Restrepo y Auza, 2009). La literatura en español alterna en caracterizar estas dificultades como fenómenos de agramaticalidad (Acosta, Moreno y Axpe, 2014), errores (Jackson Maldonado y Maldonado, 2017), fallos (Auza, 2009), áreas vulnerables al error (Morgan, Restrepo y Auza, 2009) o deficiencias (Valle Hernández, Acosta Rodríguez y Ramírez Santana, 2018).

Crespo Allende, Alfaro-Faccio, Góngora-Costa, Alvarado y Marfull Villanueva (2020) al analizar los estudios tradicionales critican la clasificación y características de las dificultades. Observan, en primer término, que la ocurrencia de estos fenómenos no es privativa del TDL, sino que también ocurren —aunque en un número significativamente menor— en niños con DT, y que, incluso, resultan de ocurrencia ocasional en un mismo niño en un mismo periodo de tiempo. Proponen referir a estos fenómenos como desviaciones, y los definen como incumplimientos ocasionales —no permanentes— a la regla sintáctica. Asimismo, los autores indican que hay casos, como el hipérbaton, que representarían opciones sintácticas permitidas por la lengua española y son frecuentes en los niños con TDL. Concluyen que describir el perfil sintáctico de los niños con TDL en los

términos polares de gramaticalidad/agramaticalidad no permite considerar otros fenómenos, sintácticamente adecuados, de alta frecuencia, en los usos de los niños con TDL, pero que resultan de frecuencia poco usual en español. Estas consideraciones los llevan a clasificar los tipos de desviaciones gramaticales, con el propósito de caracterizar detalladamente el perfil lingüístico de los niños con TDL.

Siguiendo a Crespo Allende, Alfaro-Faccio, Góngora-Costa, Alvarado y Marfull-Villanueva (2020), presentamos las principales desviaciones gramaticales que ocurren al construir instancias de DI (tabla 1) y sus respectivos ejemplos tomados del corpus.

TABLA 1. DESVIACIONES GRAMATICALES

TIPO DE DESVIACIÓN	DESCRIPCIÓN
Discordancia entre morfemas flexivos	TAM verbo de principal y de subordinada (3)
Elisión de elementos gramaticales	Omisión de subordinantes, preposiciones o elementos léxicos (4)
Sustitución de elementos funcionales	Sustitución de nexos subordinantes y preposiciones (5)
Incorporación de elementos funcionales	Incorporación no adecuada de preposición o conector (6)
Hipérbaton	Desorden sintáctico (7)
Construcción mixta de estilos DR	Mezcla de discurso directo e indirecto, narrativizado y casos de DI no canónicos (Gallucci y Vargas, 2015) (8)

(3) LA OVEJA..._TDL28

Y	pensó	que	le	hiciera (haría)	un	chaleco	a	Frido
y	pensar.PST	que	le.DAT	hacer.PST	un.DET	chaleco.NOUN	a.PREP	Frido.PNOUN
CONN	PRF.3SG	COMP	3MG	IPFV.SBJV3SG	MSG	MSG		MSG

(4) LILO_TDL10

Y	la	Serpiente	le	tuvo	miedo	escénico (de)	que	le	pegue
y	la.DET	serpiente	le.DAT	tener.PST	miedo.NOUN	escénico.ADJ	que.CONN	le.DAT	pegue.PRS
CONN	FSG	NOUN.FSG	3SG	PRT.3SG	MSG	MSG		3SG	SBJV2SG

(5) LILO_TDL32

Pero Lilo estaba preocupado por caer.
 pero.CONN lilo.PNOUN.MSG estar.PST.IPFV.3SG preocupar.PTCP por.PREP caer.INF

(6) LILO_TD13

Dijo que porque estaba preocupado porque allá en
 decir que porque estar.pst preocupar porque allá.ADV en.PREP
 PST.PRF.INS3SG CONN CONJ IPFV.3SG PTCP CONJ

un árbol superalto y se podía caer
 un.DET árbol superalto.ADJ y se.REFLACC3SG poder.IPFV.PST.3SG caer.INF
 MSG NOUN.MSG MSG

(7) LILO_TDL43

Y su mamá que/ lo recordó
 y.CONN su.POSS.FSG mamá.NOUN.FSG que.REL lo.ACC.EMSG recordar.PST.PRT.3SG

porque/ ella/ lo hizo enseñar a volar.
 porque.CONJ ella.PROM.NOM.3FGS lo.ACC.3MSG hacer.PST.PRT.3SG enseñar.INF a.PREP volar.INF

(8) FLOPI_DT48

Ellas dijeron que nunca que el señor
 ella.PRO. decir.PRF que.COMP nunca.ADV que.CONN el.DET.MSG señor.noun.
 NOUN.FPL PST MSG

Bigotes se duerma y vamos a sacar a Flopi
 Bigotes.P se.REFL dormir.PRS y.CONN ir.PRS.IPL a.PREP sacar.INF a.PREP Flopi.PNOUN
 NOUN.M SBJV.3SG

Ahora bien, un análisis preliminar de los usos de DI nos permitió observar ciertos fenómenos que incumben a articulaciones anómalas de la construcción discursiva, y que generan problemas de comprensibilidad. Decidimos apelar a la noción de *desviación*, propuesta para los fenómenos gramaticales por Crespo, Allende, Alfaro-Faccio, Góngora-Costa, Alvarado y Marfull-Villanueva (2020), y extenderla a fenómenos de carácter

discursivo. Hemos incorporado, en esta investigación, las siguientes categorías de análisis (tabla 2) y sus respectivos ejemplos tomados del corpus.

TABLA 2. DESVIACIONES DISCURSIVAS

TIPO	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLO
Omisión de asignación de voz	No se refiere el personaje que emite el discurso (9)
Omisión de marco	No se refiere el contexto ilocucionario en el que es producido el discurso indirecto (10)

(9) LA OVEJA... _TDL44

Y ella lo quiso ayudar y sintió pena por
 y. ella.PRON. lo.ACC. querer.PST. ayudar.INF y. sentir.PST. pena.NOUN. por.PREP
 CONN NOM.3FSG MSG PRT CONN PRT.3SG FSG

él y también le dijo que se sentía
 él.PRON. y. también.ADV le.DAT.SG decir.PDT.PRT.3SG que.COMP se.REFL sentir.PST.
 NOM.3FSG CONN IMP.3SG

solo en esa nave.
 solo.ADJ.MSG en.PREP esa.ADJ.FSG nave.NOUN.FSG

(10) LILO_TDLI 2

Se llama Lilo y que la madre
 se.REFL llamar.PTS.3SG Lilo.PNOUN.MSG y.CONJ que.COMP la.DET.FSG madre.NOUN.FSG

le traía los gusanos y que era hora
 le traer. los. gusano y. que. ser. hora
 .DAT.3FSG IPFV.PST.3SG DET.MPL NOUN.MPL CONN COMP IPFV.PST NOUN.FSG

de la práctica de vuelo.
 de la práctica de vuelo.
 .PREP DET.FSG .NOUN.FSG PREP NOUN.MSG

Para observar cómo operan estas categorías al describir el perfil evolutivo del DI en la narración, proponemos una investigación longitudinal centrada en el desarrollo del dominio del DI en niños con TDL, para contrastarlo con el de sus pares con DT. Planteamos las siguientes interrogantes: ¿existen diferencias entre las tendencias evolutivas en el uso de DI en los dos grupos de niños? y ¿cuál es el papel de las desviaciones en su caracterización?

METODOLOGÍA

Participantes

Se analizaron 108 narraciones del corpus NIR 2014 (inédito, colectado vía FONDECYT 1130420). Estas narraciones pertenecen a 18 niños con TDL y 18 niños con DT, en tres diferentes momentos de su desarrollo: a los 5 (tiempo 1), a los 7 (tiempo 2) y a los 10 años (tiempo 3). Todos participaron de forma voluntaria, previa firma de asentimiento, con el consentimiento informado por parte de sus padres (en cada una de las tomas). Asimismo, se consultaba y confirmaba en cada sesión la decisión del niño de participar. A las familias, como devolución se les brindó un informe de desempeño y un registro en video de las actividades efectuadas. Todos estaban escolarizados en el sistema de educación regular en colegios de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, Chile. Los niños pertenecen a familias de estratos Medio y Medio Bajo. El indicador utilizado fue el tipo de establecimiento educacional al que asistían: colegios de financiamiento compartido (clase media) y estatales (clase media baja). Todos los niños fueron reclutados cuando tenían 5 años de edad y continuaron participando de una investigación longitudinal (Proyecto FONDECYT 1130420/1160653).

Los 36 niños y niñas cuyas narraciones fueron consideradas tenían, al producirlas, 5;7, 7;6 y 10;4 años promedio. Cada grupo poblacional (TDL y DT) estaba compuesto por 11 varones y 7 niñas.

Los niños del grupo DT asisten a los mismos establecimientos junto con los niños TDL y presentaron un desempeño cognitivo y lingüístico normal con una escolarización según estándares normales (de acuerdo con criterios institucionales).

Los niños con TDL fueron seleccionados debido a que fueron diagnosticados institucionalmente al inicio de la escolaridad formal, siguiendo los criterios propuestos en el Decreto 170 del Ministerio de Educación de Chile (2009) (basados en los criterios especificados el *DSM-IV*). Con el objetivo de incorporarlos a la investigación, se confirmó este diagnóstico con una serie de test: el Test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG-R) (Pavez, 2003) y el de repetición diferida (TEPROSIF-R) (Pavez, Maggiolo y Coloma, 2008). Para la evaluación intelectual se administró el Test de matrices coloreadas de Raven (2005) y para la evaluación auditiva se llevaron a cabo tres procedimientos especializados: otoscopia, audiometría tonal y logoaudiometría. El test STSG-R evalúa el desarrollo gramatical de niños entre 3;0 y 6;11 de edad, e incluye un subtest que considera la producción a partir de repetición de oraciones (STSG-E) y de procesos de simplificación fonológica (Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma, 2009). Los niños del grupo TDL evidenciaron rangos normales en las pruebas intelectuales y de audición (Crespo Allende y Figueroa Leighton, 2016).

La tabla 3 muestra los promedios obtenidos por los niños del grupo TDL en la aplicación de los instrumentos señalados.

TABLA 3. RESULTADOS EN LAS EVALUACIONES APLICADAS PARA LA SELECCIÓN Y DIAGNÓSTICO

PRUEBAS			AUDIOMETRÍA TONAL		
		Σ		Mín	Máx
STSG-E	23,4	6,64	Promedio Tonal puro OD	5	23,3
STSG-R	24,5	7,33			
TEPROSIF-R	30,9	14,2	Promedio tonal puro OI	3,3	21,7
RAVEN	20,53	4,48			

Procedimiento y materiales

Las narraciones fueron elicidadas en una tarea de recontado, realizada durante los tres momentos del desarrollo de los niños. La tarea incluía tres

actividades. En la primera, se le señalaba a cada niño: “*Tú vas a ver en este video un cuento, para que luego se lo puedas contar a la tía¹ que no lo va poder ver contigo*”, luego cada participante era expuesto al relato (“La mariposa Flopi” a los 5 años –tiempo 1–, “El valiente Lilo” a los 7 años –tiempo 2– y “La oveja y el extraterrestre” a los 10 años –tiempo 3–). El formato de estos instrumentos era audiovisual (voz grabada y secuencia de imágenes fijas). Luego, en la segunda, cada niño recibía una versión en papel que contenía solamente las imágenes secuenciadas y se le decía: “*Acá están las imágenes del relato que observaste, para que puedas acordarte cuando se lo cuentes a la tía, cuando ella venga*”. Los niños podían manipular libremente este material el tiempo que consideraran necesario. Finalmente, se le solicitaba al niño que narrara la historia a un segundo examinador, que no había participado de los primeros momentos, diciéndole: “*Aca llegó la tía, le puedes contar el relato que viste*”. El niño podía narrar utilizando el apoyo gráfico. El valerse de un oyente que no conoce el cuento se realizó para que el niño fuera lo más explícito posible y evitara elidir elementos por considerarlos de conocimiento compartido.

Los tres textos de estímulo tenían una estructura similar compuesta por los siguientes elementos: establecimiento de la escena, dos episodios (evento inicial, respuesta interna, plan, intento y consecuencia directa) y resolución y conclusión (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008; Stein y Glenn, 1979). Los relatos estímulo incluyen fragmentos discursivos en los que se explicitan dichos y pensamientos de los personajes. Estos fragmentos discursivos, unidades de discurso reportado (DR), incluyen secuencias interaccionales que representan los enunciados proferidos por un locutor identificado (individual o grupal) hacia otro interlocutor. Los verbos introductorios son *verba dicendi*, de pensamiento o emoción. Todos los DR de los relatos estímulo presentan una mención referencial que asume la asignación de voz en el DR (mediante referencia nominal plena o pronon-

1 En el dialecto chileno, el término *tía* no es un sustantivo que designe parentesco, sino que refiere a todo aquel adulto que realice algunas actividades educativas o de entretenimiento con los niños.

minal). Al renarrar, los niños pueden incluir (o no) los DR de los relatos estímulo y, si los incluyen, pueden hacerlo utilizando alguna variedad de DR: DD, DI, DIL, DN o RO.

Las imágenes, tanto en la versión audiovisual como en el apoyo gráfico, se diseñaron con el propósito de promover la elicitación de discurso narrativo (y no del descriptivo), a partir de las consideraciones de la Gramática Visual (Kress y Van Leeuwen, 2006). En la tabla 4, se presentan la cantidad de palabras, instancias de DR y su distinción según tipo, que presentaba cada texto estímulo.

TABLA 4. CANTIDAD DE PALABRAS, CLÁUSULAS E INSTANCIAS DE DR EN TEXTOS ESTÍMULOS

	LA MARIPOSA FLOPI	EL VALIENTE LILO	LA OVEJA Y EL EXTRATERRESTRE
Cantidad de palabras	259	380	424
Cantidad de cláusulas	47	61	87
Instancias de DR	DD: 3 DI: 0 Otro (narrativo): 1	DD: 5 DI: 0 Otro (narrativo): 1	DD: 9 DI: 1 Otro: 0

Análisis de los datos

Se transcribieron fonética y ortográficamente todos los relatos de los niños evaluados, atendiendo a la segmentación en cláusulas. Para el análisis cuantitativo (extensión de las renarraciones), se consideró la cantidad de palabras y cláusulas de cada narración.

La unidad de análisis ha sido el uso de DI, definido como la secuencia en la que los niños introducen dichos, pensamientos y contenidos de verbos de emoción o sentimiento proferidos por los personajes de los relatos, mediante la articulación en subordinación de esos contenidos. Típicamente, se construye en una estructura subordinada de verbo y complemento, encabezado por una conjunción o pronombre en función de conector.

Como ejemplos de DI, se consideraron el mencionado en (2) y también aquellos usos de DI en los que el verbo (o locución) de pensamiento o emoción rige una cláusula de infinitivo de sujeto coincidente (Casado Velarde y De Lucas, 2013).

(11) Otilia pensó en cómo escapar de ahí.
 Otilia.PNOUN.FSG pensar.PST.PRF.IND3SG en.PREP cómo.ADV escapar.INF de.PREP ahí.ADV

(12)
 Pero se le ocurrió una idea hacerse
 pero se le ocurrir una idea hacer se
 .CONN REFL.ACC.3SG DAT.3SG PST.PRF.IND3SG DET.FSG NOUN.FSG INF REFL

el enfermo para no asistir al ensayo de vuelo.
 el enfermo para no asistir a el ensayo de vuelo.
 DET.MSG NOUN.MSG PREP NEG INF PREP DET.MSG NOUN.MSG PREP NOUN.MSG
 (LILLO_32TEL)

Se debió asumir un criterio para delimitar diferentes instancias de DI emitidas por un mismo personaje. Se describió el desempeño de los niños, al construir una instancia que incluya DI y se observó que algunos omitían el verbo introductor y aglutinaban el discurso referido (13). Se consideró que esta situación no debería interferir en la cuantificación de la unidad de análisis. Por lo anterior, se decidió que en aquellas secuencias en las que los verbos de decir o de pensar estuvieran elididos, estos deberían incorporarse, con el objetivo de contabilizar individualmente cada instancia conectada.

(13) OTILIA...DT4
 Le dijo el nombre y que su pelo
 le decir el nombre y que su pelo
 DAT.SG PST.PRT.3SG DET.MSG NOUS.MSG CONN COMP POSS.MSG NOUS.MSG

 (dijo) que aquí hacía frío
 que.COMP aquí.ADV hacer.IPFV.PST.3SG frío.NOUN.MSG

(dijo) y que él se sentía solo
 y.CONN que.COMP él.PRON.NOM.3FSG se.REFL sentir.PST.IMP.3SG solo.ADJ.MSG

(dijo) y como tenía tanto frío
 y.CONN como.CONN tener.PST.IMP.3SG tanto.ADJ.MSG frío.NOUS.MSG

que le prestaría un poquito de lana.
 que.COMP le.DAT.SG prestar.PST.IMP.SBJV3SG un.DET.MSG poquito.NOUN.MSG de.PREP lana.NOUS.FSG

Así, en casos como (13), los límites de las unidades están indicados por la posibilidad de inserción de verbos de *dictum*.

Se extrajeron, clasificaron y contabilizaron instancias de discurso indirecto (DI), ya fuera que estuvieran presentes con esa forma en el texto estímulo, fueran reformulaciones de instancias de DD provistas en los textos estímulo o resultasen creaciones originales de instancias de DI.

No se contabilizaron DI en instancias truncas, como la que se ejemplifica:

(14)
 Y después estaban pensando en ser.
 y.CONN después.ADV estar.IPFV.PST.3PL pensar.GERUND en.PREP ser.INF
 (OTILIA_I2TEL)

Los usos de DI han sido clasificados como instancias de uso adecuado y con desviación. Se consideraron como usos de DI con desviación aquellas inserciones de DI con desviación gramatical o discursiva. El reconocimiento de estas instancias se llevó a cabo a partir de las categorías descritas en las tablas 1 y 2 del marco teórico.

Los registros fueron analizados por tres codificadores, con un nivel de coincidencia que osciló entre 88 y 96 por ciento. Todo el corpus fue revisado por otros dos codificadores y resueltos los casos problemáticos a partir de acuerdo.

Los datos se procesaron estadísticamente y se obtuvieron medidas de tendencia central (medias y medianas) y de dispersión (rangos), para comparar las tendencias de las trayectorias evolutivas individuales. Se utilizó la

prueba de Análisis Mixtos para considerar la incidencia de la variable tiempo y la prueba no paramétrica de rangos medios de muestras relacionadas, sumas de rangos de Wilcoxon ($p < 0,05$), para el cálculo de las diferencias entre los distintos momentos evaluados. Para el análisis se utilizó R versión 4.0.3.

RESULTADOS

El análisis de las inserciones de DI en los relatos de los niños de ambos grupos nos permitió describir tendencias y características evolutivas. Los resultados se presentan atendiendo a la descripción y comparación de los datos y, luego, a la consideración de las características particulares de estos usos.

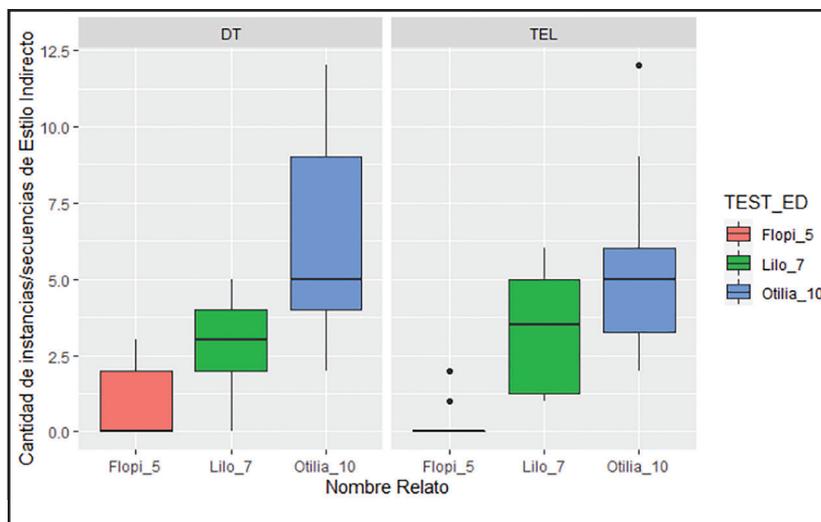
En la tabla 5 se presentan los promedios de usos de DI evidenciado por cada grupo.

TABLA 5. PROMEDIOS DE GRUPOS EN DIFERENTES TIEMPOS

	TDL	DT
Tiempo 1 (5 años)	0,27	0,77
Tiempo 2 (7 años)	3,11	3
Tiempo 3 (10 años)	5,11	6,44

Como puede verse, ambos grupos inician con una producción muy baja de DI, aunque DT supera considerablemente la producción de TDL. En los tiempos 2 y 3, la producción promedio de instancias de DI aumenta considerablemente, y con ello se evidencian diferencias entre ambos grupos en el tiempo 3. Estos datos son ilustrativos; sin embargo, no nos permiten comprender de forma íntegra la apropiación de esta forma de DR por parte de cada grupo. Para ello, en la gráfica 1, se presenta un análisis de la curva longitudinal, junto con el rango y la mediana del uso de DI en cada grupo poblacional.

GRÁFICA 1. CANTIDAD SECUENCIAS DISCURSO INDIRECTO SEGÚN RELATO Y CONDICIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Si se observan los rangos de uso de DT en cada uno de los momentos evolutivos, se aprecian diferencias en los tres momentos. No obstante, la mediana de los dos grupos presenta valores similares en tiempo 1 (Flopi-5 años) y en tiempo 3 (Otilia-10 años) (mediana: 0 y 5), pero una leve diferencia en esos valores en tiempo 2 (Lilo-7 años), en donde DT alcanza 3.5 y TDL 3.7. En síntesis, si consideramos la dispersión del desempeño, la tendencia evolutiva de los grupos resulta diferente; no obstante, si atendemos al comportamiento de las medianas, ambos grupos presentan una tendencia evolutiva creciente semejante.

Para comprobar si la incidencia del tiempo en cada uno de los grupos resulta estadísticamente significativa, hemos llevado a cabo un análisis de modelos mixtos, utilizando un nivel de significación de 5 por ciento (valor-p: < 0,05) y una prueba de razón de verosimilitud. Los resultados se muestran en la tabla 6.

TABLA 6. DIFERENCIAS ESTADÍSTICAS EN EL USO DE DI ENTRE GRUPOS DE EDAD

Uso de DI	Estadístico de Prueba Razón de Verosimilitud	Valor-p
TDL	32,20316	< 0,0001
DT	24,42863	0,0002

El análisis nos permite concluir que en ambos grupos, con el transcurso del tiempo, se observan diferencias significativas en el uso de DI. No obstante, a pesar de estos resultados, bien pudiera ocurrir que las tendencias de desempeño —es decir, las diferencias entre cada uno de los tiempos considerados— pudieran presentar distinciones entre los patrones de grupos, cuando se comparan los intervalos más cercanos. Para contrastar las diferencias entre cada uno de los momentos, hemos llevado a cabo el análisis de suma de rangos del signo de Wilcoxon para muestras relacionadas (o dependientes) (Canavos, 1994).

Utilizando un nivel de significación de 5 por ciento (valor-p:< 0,05), para el caso del grupo TDL, se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y el tiempo 2 (valor-p: 0,000198), entre el tiempo 2 y el tiempo 3 (valor-p: 0,000205) y entre el tiempo 1 y el tiempo 3 (valor-p:0,034). De igual manera, para el grupo DT, también se observan diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y el tiempo 2 (valor-p: 0,00179), entre el tiempo 2 y el tiempo 3 (valor-p: 0,000475) y entre el tiempo 1 y el tiempo 3 (valor-p: 0,00116).

En síntesis, pese a que, como señalamos inicialmente, los rangos de desempeño resultan distintos, el análisis indica que ambos grupos llevan a cabo el mismo recorrido evolutivo, dado que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos momentos de la toma. Este último análisis, junto con la observación comparativa de medianas, nos indica que ambos grupos presentan tendencias evolutivas semejantes en el dominio del DI.

Con la finalidad de señalar el grado de apropiación de las formas características por parte de cada grupo, se llevó a cabo un relevamiento de

aquellas realizaciones que contaban como desviaciones gramaticales o discursivas. A continuación se presentan, en la tabla 7, los promedios de usos con desviación en cada grupo en las diversas edades.

TABLA 7. PROMEDIO DE DESVIACIONES EN CONSTRUCCIÓN DE DI

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
TDL	0,22	1,8	0,77
DT	0,27	0,8	0,5

Como puede observarse, en ambos grupos existe un aumento considerable de los usos con desviación a los 7 años, pero el incremento es mucho más notorio en el grupo con TDL. Sin embargo, en el tiempo 1 y en el tiempo 3, los promedios de usos con desviación parecen ser más semejantes entre TDL y DT.

Para comprobar si la incidencia del tiempo en cada uno de los grupos resultaba estadísticamente significativa, hemos efectuado un análisis de modelos mixtos, utilizando un nivel de significación de 5 por ciento (valor- p : < 0,05) y prueba de razón de verosimilitud (tabla 8).

TABLA 8. SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA EN USO CON DESVIACIÓN

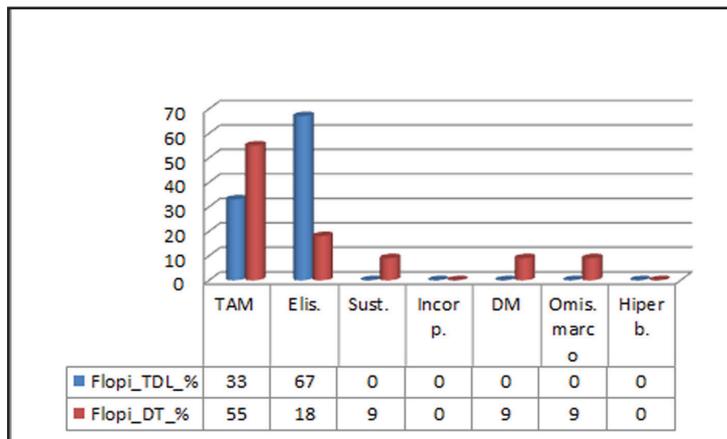
Desviaciones	Estadístico de Prueba Razón de Verosimilitud	Valor- p
TDL	34,63813	< 0,0001
DT	10,15742	0,0709

El análisis nos permite concluir que, mientras en el grupo TDL se observan diferencias significativas en la presencia de usos de DI con desviación, en el grupo DT no se observan diferencias significativas al considerar la incidencia del tiempo.

Para un tratamiento más detallado de las tendencias de desviación de cada grupo, hemos realizado el análisis suma de rangos del signo de Wilcoxon para muestras relacionadas (o dependientes) (Canavos, 1994). Utilizando un nivel de significación de 5 por ciento (valor-p: < 0,05), se concluye, para el caso del grupo TDL, que existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y el tiempo 2 (valor-p: 0,0013), entre el tiempo 2 y el tiempo 3 (valor-p: 0,058) y entre el tiempo 1 y el tiempo 3 (valor-p: 0,002) en la cantidad de usos de DI con desviación.

Para el grupo DT, en cambio, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los momentos de las administraciones. Hallamos los siguientes valores, entre el tiempo 1 y el tiempo 2: valor-p: 0,060; entre el tiempo 2 y el tiempo 3: valor-p: 0,307, y entre el tiempo 1 y el tiempo 3: valor-p: 0,144.

GRÁFICA 2. COMPARACIÓN DE TIPO DE DESVIACIONES POR FRECUENCIA SEGÚN CONDICIÓN (DT Y TDL) EN TIEMPO 1



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Este análisis nos permite concluir que, aunque la tendencia de usos de DI en ambos grupos parece ser similar, la diferencia radica en la tendencia evolutiva de usos de DI con desviación. Así, mientras para el TDL la tendencia evolutiva de uso de DI se corresponde con la tendencia de usos de DI

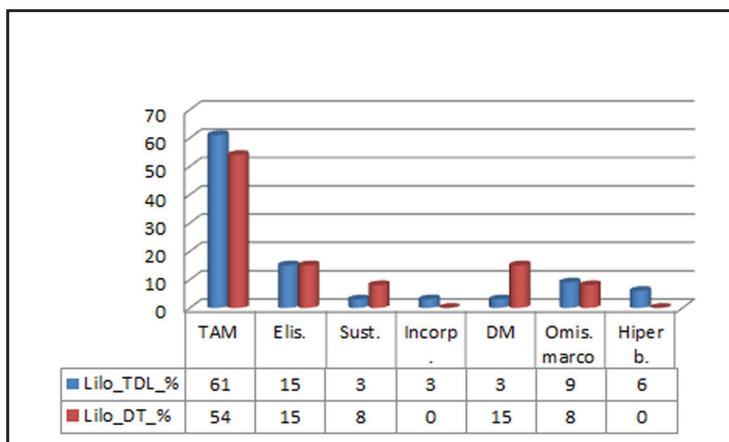
con desviación, no ocurre lo mismo en el caso del grupo DT.

Con el objetivo de caracterizar el proceso por el cual los grupos TDL y DT logran la apropiación del DI, compararemos la distribución de frecuencias de los tipos de desviación para ambos, considerando cada tiempo por separado.

Así, en la gráfica 2 compararemos los tipos de desviaciones según frecuencia en el tiempo 1.

En el tiempo 1, a los 5 años, en DT se observa la presencia de desviaciones gramaticales (TAM, elisión, sustitución y discurso mixto) y desviaciones discursivas (omisión de marco). En TDL, en cambio, observamos solo la presencia de desviaciones gramaticales (preeminencia de elisión y TAM). En síntesis, no observamos la presencia de desviaciones discursivas en TDL en el tiempo 1.

GRÁFICA 3. COMPARACIÓN DE TIPO DE DESVIACIONES POR FRECUENCIA SEGÚN CONDICIÓN (DT Y TDL) EN TIEMPO 2



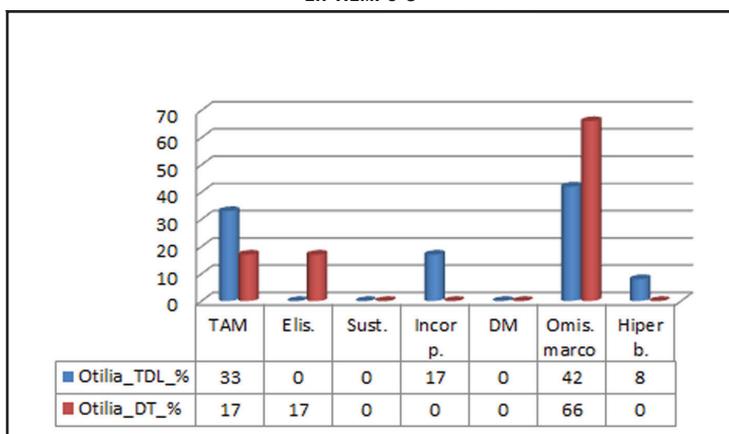
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Ahora bien, es necesario establecer si esta preponderancia de la desviación gramatical en TDL persiste en edades posteriores. Se presenta una comparación de las desviaciones observadas en cada grupo en el tiempo 2 en la gráfica 3.

En el tiempo 2, a los 7 años, se observa en TDL una mayor variedad de desviaciones, aunque la prevalencia de TAM sobre los otros tipos resulta notoria en ambos grupos. Asimismo, al comparar con el tiempo 1 de TDL, es notoria la disminución de elisiones que iguala el desempeño al de los niños DT. En DT, en cambio, observamos —con respecto al tiempo 1— un incremento de las desviaciones tipo TAM, elisiones, sustituciones y discurso mixto —desviaciones gramaticales— y también del tipo discursivas. En síntesis, mientras que en TDL observamos una distribución de desviaciones muy similar al panorama de DT en 5 años, en DT en el tiempo 2 se observa el incremento de TAM, discurso mixto y omisión de marco.

Finalmente, es interesante señalar cómo evoluciona esta tendencia en el tiempo 3 para ambos grupos, resultados que serán presentados en la gráfica 4.

GRÁFICA 4. COMPARACIÓN DE TIPO DE DESVIACIONES POR FRECUENCIA SEGÚN CONDICIÓN (DT Y TDL) EN TIEMPO 3



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En el tiempo 3, a los 10 años, es llamativo que en ambos grupos se observa con más frecuencia la omisión de marco. Por otro lado, el fenómeno TAM disminuye con respecto a lo ocurrido en el tiempo 2, aunque

en TDL sigue teniendo mayor preeminencia que en DT. Además, este grupo aumenta la frecuencia de incorporación y de uso de hipérbaton.

En síntesis, pareciera que los cuadros de distribución de frecuencia, tanto en los niños TDL como en los niños DT, inician con la prevalencia de cierto tipo de desviaciones gramaticales (TAM y elisión, preferentemente), para ir complejizando el cuadro, incluyendo una mayor variedad de desviaciones en el decurso evolutivo.

Por otro lado, los resultados señalan que los niños TDL exhiben una curva de apropiación del DI semejante a la de los niños DT, solo que levemente demorada. Así, pareciera que la distribución de los niños TDL se asemeja al cuadro de los niños DT de la franja etaria previa.

DISCUSIÓN

Hemos observado, a partir del análisis de las tendencias evolutivas, que tanto los niños del grupo con TDL, como aquellos con DT, incrementan de manera estadísticamente significativa la inserción de instancias de DI a medida que aumentan en edad. El grupo con TDL empieza con un promedio más descendido que el grupo con DT, pero los desempeños se van asemejando a medida que aumenta la edad. En otras palabras, el periodo de desarrollo tardío que va desde los 5 a los 10 años pareciera ser una etapa fructífera para la construcción de estas formas más elaboradas de DR. Esto tal vez esté influido por la adquisición inicial de la lectoescritura y, por esto, los hallazgos parecieran dar la razón a los teóricos del desarrollo tardío (Nippold, 2016; Berman 2004), quienes se refieren a esta etapa como de consolidación de las habilidades lingüísticas complejas de la oralidad. Además, en el caso de los niños con TDL, es necesario incorporar un factor más que es característico de la educación chilena. En este país, las poblaciones de niños con TDL, son detectadas en etapa preescolar y reciben intervenciones de manera sistemática en los proyectos de inclusión educativa que son complementados por la ley de educación chilena (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Estos proyectos están enfocados a una mejora general del lenguaje oral y a un apoyo más sostenido en los procesos de lectoescritura inicial. Se extienden hasta que el niño con TDL tiene 8 años; por ello, no es de asombrar que ambas poblaciones tengan un desempeño similar a esa edad.

Sin embargo, si bien ambos grupos parecen lograr un incremento en el dominio del DI similar, su apropiación de la forma es distinta. En este sentido, existen diferencias entre ambas poblaciones en lo referente a las desviaciones gramaticales y discursivas observadas a medida que aumenta la edad. Los niños con TDL producen desviaciones cuya frecuencia aumenta de manera estadísticamente significativa a medida que aumenta la edad y la productividad del narrador. Mientras más instancias de DI produce, el grupo TDL pareciera incrementar paralelamente las desviaciones. Este comportamiento no es tan evidente en DT, pues las desviaciones están presentes, pero no aumentan al mismo ritmo que el de sus pares con TDL. El resultado nos permite hipotetizar que los usos con desviación podrían ser un recurso para explorar la construcción de DI por parte de los niños con TDL; por otro lado, pareciera que esta estrategia no es necesaria para los niños con DT.

El análisis esbozado aquí parece estar en línea con los resultados reportados en una investigación transversal de Crespo y Silva (2019), respecto a los usos de DR en TDL. Las autoras concluyen que los usos de DR de los niños con TDL resultan muy semejantes a los de los niños DT, solo que levemente descendidos. Nuestros resultados complementan dichas observaciones, pues, aunque las tendencias de desarrollo de DI son muy semejantes, difieren en el proceso por el que orquestan de manera más adecuada los elementos para construir las instancias de DI. Para los niños con TDL, la presencia de usos de DI con desviación resulta estadísticamente significativa.

En cuanto a los usos con desviación, consideramos que estos resultados confirman la caracterización de Leonard (2014). Este autor aduce que esas configuraciones no son formas idiosincráticas ni privativas de los TDL, sino que también se observan en la población DT, aunque son más frecuentes en los niños TDL. Nuestros resultados no solo confirman la frecuencia de los usos con desviación para los niños con TDL, sino que también señalan su relevancia para la apropiación de los procesos de orquestación sintáctica y discursiva implicados, específicamente, en el dominio del DI en español (Brunetti, 2009).

Si consideramos la clasificación de desviaciones sintácticas y discursivas, se observa que, en el grupo de TDL, la tendencia evolutiva pareciera ir

desde la preeminencia de desviaciones gramaticales típicas del DI en español (discordancia de TAM y elisión) a un cuadro más complejo de diversidad de desviaciones. Por otro lado, observamos que los tipos de desviaciones en los que incurrir los niños con TDL a los 10 años tienden a ser discursivas o desviaciones que implican operaciones sintácticas focales (incorporación o sustitución de preposiciones o conjunciones, por ejemplo).

Al respecto, nos llama la atención la ocurrencia de un tipo de desviación privativo de los niños TDL: el hipérbaton. Como señalan Crespo Allende, Alfaro-Faccio, Góngora-Costa, Alvarado y Marfull-Villanueva (2020), consideramos que este tipo de desviación ocurre en el español porque es una lengua *pro-drop* que admite la variabilidad en el orden sintáctico; no obstante, algunas de las configuraciones que construyen los niños TDL son de un grado muy bajo de aceptabilidad.

Estimamos que estos hallazgos permitieron comprender mejor la variabilidad de los tipos de dificultades gramaticales con los que deben lidiar los niños TDL, pues se han circunscrito a un fenómeno particular: la inserción de DI. Al delimitar el fenómeno en estudio, hemos podido caracterizar, distinguir y clasificar desviaciones y observar su incidencia para la apropiación de la forma.

CONCLUSIÓN

Consideramos que la investigación ha contribuido con datos longitudinales de carácter estadístico a aclarar la descripción de la “alta variabilidad” de las dificultades gramaticales que afrontan los niños TDL, a partir de restringir el *locus* de ocurrencia a una estructura altamente demandante: la inserción de secuencias de DI en una tarea de renarración. Estas tendencias que hemos observado nos indican procesos y procedimientos de construcción de DI que no necesariamente pueden ser descritos como falentes ni tampoco son patrimonio exclusivo de un grupo de niños; en términos de Berman (2004), son modos de apropiación de estrategias de orquestación sintáctica y discursiva.

Finalmente, consideramos —siguiendo a Cummings (2016)— que tratar la descripción de los procesos de apropiación de recursos gramaticales y discursivos desde una perspectiva que circunscribe los fenómenos en

análisis, sin descuidar la funcionalidad pragmática y discursiva de los mismos, puede brindar orientaciones para el diseño de instrumentos y también posibilitará acercamientos clínicos más comprensivos de la dinámica del desarrollo del TDL.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Víctor, Ana Moreno y Ángeles Axpe (2014), “El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje”, en *Onomázein*, vol. xxix, pp. 118-128.
- Acosta, Víctor, Ana Moreno y Ángeles Axpe (2012), “Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”, en *Universitas Psychologica*, vol. xi, pp. 279-291.
- Alarcón, Luisa Josefina y Alejandra Auza (2015), “Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria”, en Eduardo Velázquez e Ignacio Rodríguez (eds.), *Estudios de Lingüística Funcional*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 223-251.
- Andrés-Roqueta, Clara y Napoleon Katsos (2017), “The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders”, en *Frontiers in Psychology*, vol. viii, pp. 996, disponible en [<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00996>], consultado: 11 de mayo de 2020.
- Andreu Barrachina, Llorenc, Mónica Sanz-Torrent, Joan Guardia Olmos y Brian Macwhinney (2011), “A narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study”, en *Clinical Linguistics Phonetics*, vol. xxv, núm. 9, pp. 767-783.
- Barbieri, Zulema de, Mariangela Maggiolo y Selma Alfaro (1999), “Trastornos de la comunicación oral en niños que asisten a control de salud en un consultorio de atención primaria”, en *Revista Chilena de Pediatría*, vol. lxx, pp. 36-40.
- Berman, Ruth (2004), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Ámsterdam, John Benjamins.

- Bishop, Dorothy, Margaret Snowling, Paul Thompson, Trisha Greenhalgh y the CATALISE-2 Consortium (2017), "Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology", en *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, vol. LVIII, núm. 10, pp. 1068-1080.
- Bosch, Laura y Miquel Serra (1997), "Grammatical morphology deficits of Spanish-speaking children with specific language impairment", en *Amsterdam Series in Child Language Development*, vol. VI, núm. 69, pp. 33-45.
- Brunetti, Paula (2009), *El discurso referido: formas canónicas y no canónicas de citación en la prensa diaria. Aspectos teóricos y prácticos*, Córdoba, Comunicarte.
- Canavos, George (1994), *Probabilidad y estadística. Aplicaciones y métodos*, México, McGraw-Hill/Interamericana de México.
- Casado Velarde, Manuel y Alberto de Lucas (2013), "La evaluación del discurso referido en la prensa española a través de los verbos introductores", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. XLVI, núm. 83, pp. 332-360.
- Coloma, Carmen Julia, Mariangela Maggiolo y María Mercedes Pavez (2013), "Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje", en *Actualidades en Psicología*, vol. XXVII, núm. 115, pp. 129-140.
- Coloma, Carmen Julia, María Mercedes Pavez, Christian Peñaloza, Claudia Araya, Mariangela Maggiolo y Sandra Palma (2012), "Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje", en *Onomázein*, vol. XXVI, núm. 2, pp. 351-375.
- Crespo Allende, Nina (2018), "Ponencia plenaria: Lo típico y lo atípico en el desarrollo gramatical del lenguaje: su relación con la teoría formal", en *XVI Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, 3 al 6 de julio de 2018, San Martín, Argentina.
- Crespo Allende, Nina y Alejandra Figueroa Leighton (2016), "Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas", en *Literatura y Lingüística*, núm. 33, pp. 443-464.
- Crespo Allende, Nina y María Luisa Silva (2019), "Cuando las palabras del otro se hacen mías: discurso reportado y flexibilidad pragmática en niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje", en *Lingüística*, vol. XXXV, núm. 2, pp. 215-234.

- Crespo Allende, Nina, Pedro Alfaro-Faccio, Begoña Góngora-Costa, Carola Alvarado y Daphne Marfull-Villanueva (2020), “Perfil sintáctico de niños con y sin Trastornos del Desarrollo del Lenguaje: un análisis descriptivo”, en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. LIII, núm. 104, pp. 619-642.
- Corpus NIR2014 (2014), *Corpus de narrativas orales de poblaciones DT y TEL*, compilado en el FONDECYT 1130420, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (inédito).
- Cummings, Louise (2016), “Reported speech: A clinical pragmatic perspective”, en Alessandro Capone, Ferenc Kiefer y Franco Lo Piparo (eds.), *Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*, vol. v: *Indirect Reports and Pragmatics*, Cham/Heidelberg/Nueva York/Dordrecht/Londres, Springer, pp. 31-54.
- Ervin, Margaret (2001), “SLI: What we know and why it matters”, *The ASHA Leader*, vol. VI, núm. 2, pp. 4-31.
- Fey, Marc, Hugh Catts, Kerry Proctor-Williams, Bruce Tomblin y Xuyang Zhang (2004), “Oral and written story composition skills of children with language impairment”, en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. XLVII, núm. 6, pp. 1301-1318.
- Gallucci, María José y Kerlys Vargas (2015), “Estilo directo e indirecto en el Corpus sociolingüístico de Caracas 1987”, en *Anuario de Letras, Lingüística y Filología*, vol. III, núm. 2, pp. 65-103.
- Grinswold, Olga (2016), “Center stage: Direct and indirect reported speech in conversational storytelling”, en *Issues in Applied Linguistics*, vol. xx, pp. 73-90.
- Heilman, John, Jon Miller, Ann Nockerts y Claudia Dunaway (2010), “Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children”, en *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. XIX, núm. 2, pp. 154-166.
- Jackson Maldonado, Donna y Ricardo Maldonado (2017), “Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers”, en *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. LII, núm. 6, pp. 750-765.
- Katsos, Napoleon, Clara Andrés-Roqueta, Rosa Estevan y Chris Cummins (2011), “Are children with specific language impairment competent with the pragmatics and logic of quantification?”, en *Cognition*, vol. CXIX, núm. 1, pp. 43-57.

- Kress, Gunther y Theo van Leeuwen (2006), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres, Routledge.
- Labov, William (1972), “The transformation of experience in narrative syntax”, en William Labov (ed.), *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Filadelfia, University of Pennsylvania, pp. 354-405.
- Leonard, Laurence (2014), *Children with Specific Language Impairment*, Londres, MIT Press.
- Leonard, Laurence (2000), “Specific language impairment across languages”, en Dorothy V. M. Bishop y Laurence B. Leonard (eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*, Hove, Psychology Press, pp. 115-130.
- Li, Charles (1986), “Direct speech and indirect speech: A functional study”, en Florian Coulmas (ed.), *Direct and Indirect Speech*, Berlín/Nueva York/Ámsterdam, Mouton de Gruyter, pp. 29-45.
- Mahler, Paula (1997), “Discurso referido y perspectiva narrativa en narraciones orales infantiles”, en *Lenguas Modernas*, vol. xxiv, pp. 61-82.
- Maldonado González, Concepción (1999), “Discurso directo y discurso indirecto”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. III: *Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3549-3596.
- Ministerio de Educación de Chile (2015), “Ley 20845, De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, 8 de junio, disponible en [<https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=1078172>], consultado: 19 de noviembre de 2020.
- Ministerio de Educación de Chile (2009), “Decreto 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial”, 14 de mayo, disponible en [<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>], consultado: 19 de noviembre de 2020.
- Morgan, Gareth, María Adelaida Restrepo y Alejandra Auza (2009), “Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment”, en John Grinstead (ed.), *Hispanic Child Languages. Typical and Impaired Development*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 283-302.

- Nippold, Marilyn (2016), *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*, 4a ed., Austin, Pro ed.
- Norbury, Courtenay, Marysia Nash, Guillian Baird y Dorothy Bishop (2004), “Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: A validation of the children’s communication checklist-2”, en *International Journal of Language and Communication Impairments*, vol. xxxix, núm. 3, pp. 345-364.
- Nordqvist, Asa (2001), “The use of direct and indirect speech by 1 ½ - to 4-year-olds”, en *Psychology of Language and Communication*, vol. v, pp. 57-66.
- Pavez, María Mercedes (2003), *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, María Mercedes, Carmen Julia Coloma y Mariangela Maggiolo (2008), *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*, Barcelona, Ars Médica.
- Pavez, María Mercedes, Mariangela Maggiolo y Carmen Julia Coloma (2008), *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, María Mercedes, Mariangela Maggiolo, Christian Peñaloza y Carmen Julia Coloma (2009), “El desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. XLVII, núm. 2, pp. 89-109.
- Raven, John Carlyle (2005), *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/Series A, AB y B*, Buenos Aires, Paidós.
- Real Academia Española (RAE) (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española/Espasa Calpe.
- Rehbein, Consuelo (2019), “Trastornos de lenguaje: 95% de las matrículas de educación especial parvularia corresponden a estos casos”, en *Publímetro*, disponible en [<https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2019/03/25/trastornos-lenguaje.html>], consultado: 16 de noviembre de 2020.
- Restrepo, María Alejandra (1998), “Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment”, en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. xli, pp. 1398-1411.
- Reyes, Graciela (1995), *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco.

- San Martín, Abelardo y Silvana Guerrero (2013), “Una aproximación sociolingüística al empleo del discurso referido en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile”, en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. XLVI, núm. 82, pp. 258-282.
- Serratrice, Ludovica, Anne Hesketh y Rachel Ashworth (2015), “The use of reported speech in children’s narratives: A priming study”, en *First Language*, vol. xxxv, pp. 68-87.
- Shiro, Martha (2012), “Y entonces le dijo... La representación del habla en las narraciones de niños venezolanos”, en *Boletín de Lingüística*, vol. xxiv, núms. 37-38, pp. 119-143.
- Shiro, Martha (2007), *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Stein, Nancy y Christine Glenn (1979), “An analysis of story comprehension in elementary school children”, en Roy O. Freedle (ed.), *Advances in Discourse Processes*, vol. II: *New Directions in Discourse Processing*, Nueva Jersey, Ablex, pp. 53-120.
- Surian, Luca, Simon Baron-Cohen y Heather van der Lely (1996), “Are children with autism deaf to gricean maxims?”, en *Cognitive Neuropsychiatry*, vol. I, pp. 55-71.
- Ukrainetz, Teresa y Ronald Gillam (2009), “The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment”, en *Journal of Speech Language and Hearing Research*, vol. LII, núm. 4, pp. 883-898.
- Valle Hernández, Gemma del, Víctor Acosta Rodríguez y Gustavo Ramírez Santana (2018), “La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”, en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. LI, núm. 98, pp. 264-284.
- Villanueva, Pia, Dianne Newbury, Lilian Jara, Zulema de Barbieri, Ghazala Mirza, Hernán M. Palomino, María Angélica Fernández, Jean-Baptiste Cazier y Anthony Monaco (2011), “Genome-wide analysis of genetic susceptibility to language impairment in an isolated Chilean population”, en *European Journal of Human Genetics*, vol. XIX, pp. 687-695.

NINA CRESPO ALLENDE: Es doctora, trabaja en la Universidad Católica de Valparaíso. Allí, lidera desde hace 17 años, equipos de trabajo que estudian el desarrollo del lenguaje en la edad escolar (financiada por Fondo de Desarrollo Técnico y Científico de Chile). Sus investigaciones partieron en el marco la metacompreensión lectora, luego se centraron en la comprensión oral del lenguaje no literal, relacionándolo con de las habilidades metapragmáticas, la teoría de la mente y del razonamiento analógico. En los últimos años, ha investigado el desarrollo de la complejidad sintáctica oral durante la edad escolar, comparando sus rasgos en el desarrollo típico con los que se observan en casos de trastorno específico del lenguaje (TEL). Los hallazgos de su equipo no solo le han permitido observar un cuadro general del desempeño sintáctico de esta población, sino también lograr una comprensión más profunda de algunos rasgos de la sintaxis del español y corroborar algunas explicaciones sustentadas desde de teorías formales que explican la lengua.

MARÍA LUISA SILVA: Es doctora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina), Especialista en Planificación y Gestión de Proyectos I+D (CAEU-OEI), Especialista Principal en Procesos de Lectura y Escritura (UNESCO-FFYL, UBA) y Licenciada en Letras (FFYL, UBA). Se desempeña como Investigadora en el CIIPME-CONICET indagando en desarrollo del lenguaje infantil típico y atípico. Es Profesora universitaria en la USAL, la UNLP y la UBA. Ha sido ganadora del premio “Ignacio Chaves Cuevas: a la mejor investigación en gramática de la lengua española” (2009). Es Investigador responsable de proyectos I+D CONICET-CIIPME con productoras audiovisuales y empresas de desarrollo informático. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre desarrollo cognitivo y lingüístico de población económicamente vulnerable y de niños con características atípicas. También es autora de libros de textos para diferentes niveles, junto con capítulos y artículos en libros y revistas y presentaciones a congresos.

JEANNETTE SEPÚLVEDA TORO: Es profesora de Castellano y Comunicación, Licenciada en Lengua y Literatura hispánica y Magíster en lingüística aplicada. Ha participado en varios proyectos de investigación Fondecyt desde 2012, como asistente técnico y tesista, relacionados con el procesamiento y desa-

rollo lingüístico en poblaciones normotípicas y atípicas. Actualmente, se encuentra indagando en el desarrollo de la narración oral y de la ortografía. A su vez, imparte clases de alfabetización académica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y de lingüística general en la Universidad de las Américas.

YAMILA RUBBO: Es editora graduada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA). Estudiante de la licenciatura y profesorado de Letras en FFyL, UBA. Adscripta de investigación en Psicolingüística para la Dra. María Luisa Silva en los proyectos que dirige (CIIPME-CONICET y FFyL, UBA). Ayudante de cátedra de Psicolingüística (cátedra Silva) en la UNLP. Coautora del libro *Estrategias lúdicas para el desarrollo léxico infantil* (2020).

MELISA GARAY FRONTINI: Es investigadora en formación. Estudiante de licenciatura y profesorado de Letras en la FFyL, UBA. Adscripta para la Dra. María Luisa Silva en el marco de sus proyectos radicados en el CIIPME-CONICET y en la FFyL, UBA. Ayudante de cátedra de Adquisición de Segunda Lengua (cátedra Silva) en el posgrado Enseñanza de segunda lengua en la Universidad del Salvador.

MARÍA FLORENCIA TENAGLIA: Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Estudiante de la Maestría en Análisis del Discurso (FFyL, UBA). Adscripta del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como investigadora en proyectos CONICET, PUE y FILOCYT, dedicados al estudio del desarrollo lingüístico y cognitivo en niños, bajo la dirección de la Dra. María Luisa Silva.

D. R. © Nina Crespo Allende, Ciudad de México, enero-junio, 2021.

D. R. © María Luisa Silva, Ciudad de México, enero-junio, 2021.

D. R. © Jeannette Sepúlveda Toro, Ciudad de México, enero-junio, 2021.

D. R. © Yamila Rubbo, Ciudad de México, enero-junio, 2021.

D. R. © Melisa Garay Frontini, Ciudad de México, enero-junio, 2021.

D. R. © María Florencia Tenaglia, Ciudad de México, enero-junio, 2021.