

Estudio comparativo de las habilidades metalingüísticas de un niño con Trastorno Específico del Lenguaje basado en un corpus de niños con este trastorno y niños que siguen la pauta estándar de desarrollo procedentes de un corpus de niños normohablantes.

M^a Isabel Navarro Ruiz
FPCEE Blanquerna. Univ. Ramon Llull
Conchi San Martín Martínez
Universidad de Barcelona

Resumen

Presentamos en primer lugar un corpus formado por 40 niños que presentan un desarrollo normal del lenguaje y un segundo corpus integrado por niños con un Trastorno Específico del Lenguaje, compuesto por 16 informantes (12 observaciones trasversales y 4 de carácter longitudinal).

En segundo lugar se presenta un estudio basado en estos dos corpus. Se realizó un estudio transversal compuesto por niños que siguen la pauta estándar de desarrollo de la misma edad cronológica que el niño con Trastorno Específico del Lenguaje y niños de inferior edad cronológica con el fin de situar al niño con trastorno en su momento evolutivo, se cubren de este modo las edades comprendidas entre los 1;8 meses y los 6;10 años. En el caso del niño con trastorno se realizó un estudio longitudinal que se inicia a los 3;4 años y concluye a los 6;10 años. Los datos obtenidos muestran diferencias entre los niños que actúan a modo de control y el niño con trastorno. Este último muestra en sus actuaciones pautas disarmónicas en los picos de frecuencia respecto a la pauta estándar de desarrollo, así como una emergencia más tardía de las habilidades metalingüísticas. La aplicación de estos datos nos permite detectar evoluciones del lenguaje que se apartan de la norma estándar de desarrollo, reconocer aquellos niveles más retrasados y su evolución, por tanto los resultados son aplicables al ámbito clínico: a la evaluación y a la intervención de los trastornos del lenguaje.

Palabras clave: corpus niños, Trastorno Específico del Lenguaje, desarrollo del lenguaje.

1. Introducción

El presente estudio está basado en dos corpus: a) un corpus compuesto por 16 informantes con Trastorno Específico del Lenguaje que consta de 12 estudios transversales y 4 de carácter longitudinal y b) un segundo corpus compuesto por 40 informantes que siguen la pauta estándar de desarrollo. En primer lugar ofrecemos una breve descripción de los corpus utilizados para pasar a continuación al estudio de las habilidades metalingüísticas de un niño con Trastorno Específico del Lenguaje, basado en los citados corpus.

2. Breve descripción de los corpus

Estos corpus fueron elaborados con el objetivo de disponer de una base de datos que nos facilitase el estudio del desarrollo del lenguaje desde la vertiente del desarrollo estándar y del patológico.

2.1. Criterios de elaboración del corpus.

A continuación describimos brevemente las pautas que hemos seguido de cara a conseguir estos objetivos, teniendo en cuenta la metodología propia del estudio del lenguaje infantil.

2.1.1. En la selección de los informantes.

Se tuvieron en cuenta las siguientes variables: *Niños que siguen la norma estándar de desarrollo.*

La muestra en el caso de los niños que siguen una pauta estándar de desarrollo está compuesta por niños residentes en Cataluña que reunían las siguientes características:

Edad: entre los 22 meses y los 10 años.

Género: 20 niñas y 20 niños.

Variables sociodemográficas: Dado que la variable nivel sociocultural influye en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, nos proponemos controlar ésta mediante la selección de niños procedentes de familias con nivel sociocultural medio.

Lengua: Los niños participantes provienen de un contexto bilingüe (castellano/catalán) por lo que se decidió seleccionar aquéllos que estuvieran expuestos a ambas lenguas tanto en el contexto familiar como en el educativo.

Niños con Trastorno Específico del lenguaje. Metodológicamente nos encontramos con dos problemas, el primero es la baja prevalencia de este déficit (un 2% pero experimenta variación según los diferentes estudios) y el segundo la necesidad de realizar una selección exhaustiva de la muestra (para poder controlar posibles variables extrañas que podrían distorsionar los resultados de futuros estudios). Así, aquellos niños de los que no se posee la información necesaria y suficiente (informes procedentes de los diferentes profesionales útiles para descartar otras patologías) no son seleccionados para la inclusión en este corpus.

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje debían poseer las siguientes características:

Criterio de inclusión en el corpus: No padecen problemas neurológicos, de audición, psicoafectivos, cognitivos y sociales que justifiquen su déficit.

Edad: entre los 4 y los 14 años

Género: masculino (20) y femenino (20).

Variables sociodemográficas: todos los niños proceden de un nivel sociocultural medio.

Lengua: Los niños participantes provienen de un contexto bilingüe (castellano/catalán) por lo que se decidió seleccionar aquéllos que estuvieran expuestos a ambas lenguas tanto en el contexto familiar como en el educativo.

Escolarización: inicio de la escolarización en P3.

Otras necesidades: asisten a Logopedia y a Educación Especial.

2.1.2. Procedimiento

Se emplea un diseño observacional. En ningún momento se provocó la aparición de ninguna habilidad lingüística con el fin de salvaguardar la validez ecológica del trabajo, mostrando de este modo la frecuencia de uso normal de estas producciones en una situación de interacción, razón por la que el entrevistador actuaba como participante externo en una situación natural. Éste fue la misma persona a través de todo el estudio controlándose así la variable estilo discursivo del interlocutor.

Las diferentes producciones fueron registradas en cintas de audio / vídeo. Posteriormente fueron transcritas, utilizando el sistema de transcripción Systematic Analysis of Language Transcript (SALT) (Miler y Chapman, 1985). Se tomó como unidad de análisis la oración y se optó por el criterio gramatical para su identificación. En caso de ambigüedad se siguió el criterio entonacional como delimitación de la oración. Se siguen, por tanto, las directrices de Crystal, Fletcher y Garman (1976), ya que este criterio nos es útil para el estudio de participantes que siguen la pauta estándar de desarrollo y de niños que presentan

un déficit de lenguaje (Navarro, 2007; Navarro y Hernández, 2004). En cada registro se rechazaron los primeros 5 minutos con el fin de eliminar producciones que pudieran ser fruto del nerviosismo propio del momento o cualquier otro elemento distractor que se hubiera podido producir al inicio de la grabación, a continuación se contabilizaron las primeras 100 oraciones para su estudio.

2.1.2.1. Materiales

Los objetos usados en los diferentes registros los aportaba la entrevistadora en un gran saco que contenía juguetes (pelotas, muñecos de diversos tipos, coches), otros materiales figurativos y libros de cuentos con grandes ilustraciones. Estos fueron usados en el transcurso de cada entrevista según los intereses y necesidades del niño.

2.1.2.2. Entrevista

Siguiendo el criterio de Berthoud (2000) se ha buscado una situación funcional para realizar este trabajo, ya que según la citada autora estas situaciones permiten al niño mostrar de modo espontáneo su conocimiento lingüístico y metalingüístico. Es por ello que se optó por una entrevista semiestructurada.

Para las entrevistas se utilizó habitualmente una sala en la escuela, espaciosa y con la posibilidad de sentarse y jugar en el suelo, así como una mesa con sillas a la medida del niño. En la sala sólo estaban presentes la entrevistadora y el pequeño.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos. En ellas el participante y la entrevistadora jugaban y hablaban sobre temas comunes para todos los niños que fueron entrevistados, siendo éstos de interés para el pequeño y próximos a su entorno. Se mantuvo un contacto previo para evitar el efecto de reactancia que pudiera presentar el niño ante una persona desconocida.

2.1.2.3. Categorización

Para la realización del estudio descriptivo de la evolución de las habilidades metalingüísticas se elaboró una categorización recogida en un manual que reflejaban distintos fenómenos que deseábamos observar. Las categorías cumplían los criterios marcados por la metodología propia, por tanto éstas han de poseer las siguientes características: Nivel de detalle apropiado al estudio, ser

exhaustivas, mutuamente excluyentes, y estar sometidas a depuración. Las categorías elaboradas para este estudio fueron las siguientes:

Categorías de tipo A: Detección y control de errores

Desde el punto de vista del procesamiento del lenguaje estas categorías estarían relacionadas con el monitor (Levelt, 1989).

- *Corrección*. El niño detecta errores en las producciones de su interlocutor.
- *Autocorrección*. El niño detecta errores en su propia producción.

Categorías de tipo B: Significado / Etiquetaje

Estas categorías están vinculadas con el significado y con el etiquetaje del mundo.

- *Categorización – verificación*:
 - a) *La categorización del mundo* (pregunta directa o indirectamente para conocer el nombre de las cosas)
 - b) *Asignación de significado*. Pregunta por el significado de las palabras.
 - c) *Verificación de la información*. El niño verifica si es correcta la información que posee.
- *Presentación*. Demuestra el conocimiento y dominio metalingüístico que tiene del mundo de forma explícita.
- *Definición*. Definición del contenido, forma o función de una unidad lingüística.
- *Sobreextensión de significado*. Generalización de significado a todos aquellos elementos que compartan alguna similitud.

Categorías de tipo C: Forma

Este grupo de categorías está destinado a estudiar las habilidades metalingüísticas que el niño posee sobre la forma de la palabra.

- *Análisis estructural de la palabra*. El niño analiza la forma de la palabra produciéndose segmentaciones que pueden afectar a cualquier parte de la estructura de ésta.
- *Repetición*. El niño repite una palabra o una oración con voluntad expresa de aprender.
- *Sobrerregularización*. Aplicar una regla regular a aquellas unidades de la lengua que son irregulares.

Categorías de tipo D: Uso discursivo

Este grupo de categorías está relacionado con la gestión de la comunicación y su relación con las habilidades metalingüísticas.

Regulación comunicación. *Ajustes comunicación:*

- Dar información. El niño da información de carácter metalingüístico para establecer una interacción comunicativa con éxito.
- Obtener información de carácter metalingüístico. Para mantener la comunicación con éxito el niño realiza preguntas explícitas de carácter metalingüístico
- *Detección incoherencias en el discurso.* Manifiesta verbalmente su desacuerdo desde el punto de vista metalingüístico.
- *Reorganización información.* La producción del niño no concuerda con sus intenciones comunicativas y procede a realizar una reorganización.

Referencias intradiscursivas.

- *Referencia discursiva a lo dicho por los interlocutores:* Hace referencia a lo que han dicho sus interlocutores en el discurso (estilo directo / indirecto).

El interlocutor como centro de interés.

- *Adecuación discursiva.* Se adapta a las características de su interlocutor, empleando un registro discursivo distinto al habitual.
- *Hace referencia al habla* de los interlocutores o seres inanimados. Se refiere a las características de su habla o a su idioma.

El sistema como centro de interés.

- *Alusión al sistema.* Alusión a otro sistema como la lengua escrita, etc.

Categorías de tipo E: Uso creativo

Este grupo de categorías refleja el conocimiento que le niño tiene de las reglas que rigen su propia lengua

- *Creación de palabras.* Crea palabras para referirse a objetos para los que no tiene nombre o desea distinguir del resto. Sigue y utiliza para ello las reglas de la lengua (composición, derivación, etc.).
- *Invención de palabras.* Inventa palabras que no siguen aparentemente las reglas de la lengua.
- *Cambio de sentido.* Uso irónico del lenguaje, descontextualización de significado, uso de ambigüedades, inferencias, etc., con intención de manipular el lenguaje para darle otro significado diferente.
- *Metáfora.* Se establecen relaciones de analogía o semejanza entre entes.
- *Aspecto lúdico del lenguaje.* Explorar y usar el lenguaje mediante el juego: juegos de palabras, etc.

3. Estudio de un niño con Trastorno Específico del Lenguaje basado en un corpus.

El estudio que presentamos a continuación está basado en los corpus descritos anteriormente. Se presenta la evolución de las habilidades metalingüísticas en un niño con un Trastorno Específico del Lenguaje comparado con la evolución estándar.

3.1. La función metalingüística.

La función metalingüística es considerada por Gombert (1990) como un subcomponente de la metacognición específico para el lenguaje, cuyo objetivo es reflexionar sobre éste y sus reglas, así como las capacidades del ser humano para controlar el proceso de producción y comprensión del lenguaje.

Esta reflexión sobre el lenguaje implica un acceso consciente a las reglas que lo rigen, desarrollándose este proceso reflexivo de una forma paulatina a través de diferentes grados o niveles de reestructuración del conocimiento que el niño va alcanzando a lo largo de su desarrollo. En este sentido, Piaget en los años 70 define la reflexión metalingüística como el proceso de llevar una determinada información lingüística desde el nivel A hasta un nivel B, para poder reconstruirla nuevamente (Berthoud, 2000), es decir, el conocimiento será redeescrito sucesivamente en la medida en que el niño adquiera nuevos conocimientos pasando del nivel de conocimiento implícito hasta llegar al conocimiento explicitado en el que el niño es capaz de verbalizar sus reflexiones sobre el lenguaje de forma correcta (Karmiloff-Smith, 1986). Gombert (1990) por su parte, utiliza el término epilingüística para designar todas aquellas actividades que se asemejan a las metalingüísticas, pero sin control consciente y que, por tanto, no serían actividades metalingüísticas propias. Según el autor, estas producciones no reflejarían más que el conocimiento que sobre el lenguaje tiene el niño en la fase de 2 o 3 años. En general podría establecerse como período del desarrollo de las habilidades metalingüísticas el que se extiende desde las primeras manifestaciones del lenguaje hasta el momento en que el adolescente domina éste. Los diferentes estudios existentes coinciden en relacionar el desarrollo de las habilidades metalingüísticas con el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Estos procesos facilitan al niño la posibilidad de poder avanzar adecuadamente en el proceso del desarrollo del lenguaje. Podemos tal y como afirma Berthoud (2000) situar la competencia metalingüística en la encrucijada de dos capacidades específicamente humanas como son por un lado la capacidad de desarrollar el lenguaje y por otro lado, la capacidad para considerar el propio conocimiento como objeto de la atención cognitiva. Por tanto, creemos que si el

proceso de desarrollo del lenguaje se ve alterado por alguna razón, esta situación se hará patente en el desarrollo de la competencia tanto lingüística como metalingüística.

3.2. El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El TEL supone una anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes del lenguaje - fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático. Además los niños con TEL suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo (Aram, 1991). No suele existir una causa clara que pueda justificar esta alteración desde un punto de vista cognitivo, socioafectivo, emocional, alteración del sistema nervioso central, audición, etc. No obstante, existen estudios que muestran anomalías relacionadas con la funcionalidad cerebral y con alteraciones genéticas.

Este trastorno no presenta un patrón homogéneo, sino que existen distintos perfiles psicolingüísticos asociados al TEL, lo que planteó la necesidad de diseñar una clasificación atendiendo a sus características, en nuestro caso particular nos interesa la elaborada por Rapin y Allen (1988) y la aparecida en el DSM IV (1994) que siguen esta misma línea, en ambas se establecen distintos subgrupos según su comportamiento psicolingüístico como se puede apreciar a continuación:

- a) Trastornos de expresión: Dispraxia verbal, déficit de programación fonológica.
- b) Trastornos de expresión y recepción: Agnosia auditiva verbal y déficit fonológico sintáctico.
- c) Trastornos de procesamiento de orden superior: Déficit léxico sintáctico y déficit semántico pragmático.

Se desprende de esta clasificación, que pueden existir aspectos lingüísticos más afectados que otros, no obstante en la práctica observamos que el resto de niveles, aunque no tan afectados, no se sitúan en el nivel cronológicamente adecuado de la norma estándar de desarrollo del lenguaje, al respecto hemos de decir que la alteración de un determinado nivel puede afectar inmediatamente a los siguientes, causando un efecto cascada.

Actualmente se han detectado distintos subgrupos en alguna de estas variantes, como es el caso del Trastorno Semántico Pragmático. Adams (2001) observó distintos comportamientos en el perfil que muestran los niños con éste

trastorno, proponiendo tres grupos diferentes atendiendo a los resultados obtenidos en un estudio precedente de Bishop y Adams (1989):

1. Niños con déficit semántico
2. Niños con déficit semántico pragmático
3. Niños con déficit semántico y un déficit pragmático de carácter secundario.

El caso que presentamos en este trabajo coincide con las características que concurren en la tercera variante.

Según Bishop y Rosenblom (1987) hasta los 5 o 6 años puede parecer que el niño sufre un retraso de lenguaje o incluso cuando es más pequeño puede parecer un niño sordo. Las primeras palabras aparecen más tarde de lo normal, a la vez que se advierte la presencia ecolalias y jerga. Con el tiempo, parece que las dificultades de producción y comprensión hayan remitido, incluso puede ocurrir que algunos de estos problemas no sean detectados a través de los tests. Donde se aprecian realmente estas deficiencias es en los intercambios comunicativos que se mantienen en el transcurso de la conversación con el niño (Bishop, 1989). Los profesores suelen estar de acuerdo en afirmar en muchas ocasiones que se distraen con facilidad y que no prestan atención en el aula, por más que les llaman la atención constantemente.

Aunque las características del lenguaje de los niños con déficit semántico pragmático pueden revestir diferentes matices dependiendo de distintas variables, como grado de afectación, entorno, personalidad, edad en que comenzó la intervención, etc., se coincide en afirmar que se trata de un déficit en que la comprensión está alterada y que afecta especialmente a los niveles semántico y pragmático. Se admite que también pueden verse comprometidos en algunos casos otros niveles de lenguaje (como la sintaxis o la fonología), aunque no en el mismo grado. En general muestran dificultades en respetar el turno de la conversación, así como en el mantenimiento del tópico discursivo en los intercambios comunicativos. En su discurso pueden aparecer perseveraciones, circumloquios o parafasias semánticas sobre todo en la edad temprana.

Aparentemente puede parecer que el niño comprende y puede seguir una conversación, debido a las estrategias compensatorias que desarrolla, sobre todo si se trata de un contexto inmediato que domina, ya que facilita la comprensión, pero en determinados momentos sus intervenciones están totalmente fuera de contexto o literalizadas, provocando una situación de desorientación en el interlocutor. Este comportamiento se puede apreciar también en aquellas tareas de selección de palabras en las que se requiere poseer unos conocimientos específicos de orden contextual. Según Bishop y Rosenbloom (1987) estos niños, pueden formular habitualmente un número elevado de preguntas, pero parecen no estar interesados en las respuestas que se les ofrecen. Las inferencias presentan serios problemas para los niños con déficit semántico pragmático,

mostrando dificultad en la descodificación de bromas, y doble sentido en general. Este aspecto ha provocado que se haya hipotetizado con una dificultad asociada a la teoría de la mente, ya que también se ha podido comprobar que muestran dificultades en la asignación de intenciones y creencias a los demás.

En el juego podemos apreciar su preferencia en las primeras edades por aquellas actividades que tienen un carácter ritualizado y repetitivo, en las que es difícil introducir algún cambio. El juego simbólico suele aparecer más tarde de lo habitual. En muchos casos se limitan a reproducir situaciones de la realidad que han vivido, tratándose por tanto de un juego de carácter funcional (Bishop y Rosenbloom, 1987). Todas estas características, condujeron a Bishop (1989, 1997) a considerar que se trataba de un trastorno y que además se debería incluir en el continuo del espectrum autista.

En base a las consideraciones expuestas concretamos los objetivos de este estudio en tres apartados:

- Estudiar la evolución de las habilidades metalingüísticas de un niño que presenta un TEL en su variedad Trastorno Semántico Pragmático de carácter secundario (en adelante TEL/TSPS).
- Comparar los datos obtenidos con la evolución estándar.
- Comprobar si existe una relación entre la evolución de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

4. Método

En el caso del niño con un (TEL/TSPS) se realiza un estudio longitudinal, las edades de observación están comprendidas entre los 3;4 años y los 6;10 años. Para poder establecer una comparación respecto a la norma estándar de desarrollo se realizó un estudio transversal de niños normohablantes (en adelante NH). Este grupo de niños actuaba a modo de control para las edades observadas, así mismo se utilizó un grupo de niños NH de inferior edad cronológica con el fin de situar al niño con TEL/TSPS) en su momento evolutivo.

4.1. Selección de los participantes

a) Participante con un TEL/TSPS:

Edad cronológica: 3;4 años al comienzo de la observación y 6;10 al finalizar ésta.

- Variables sociodemográficas:

Nivel sociocultural: niño procedente de una familia con nivel sociocultural medio.

Lengua familiar: catalán y castellano

Lengua vehicular de conocimientos: catalán y castellano

Comenzó el proceso de escolarización a los 22 meses

Antecedentes familiares: se detectan casos de retrasos de lenguaje y de sordera en la familia.

b) Participantes del grupo control:

Edad cronológica (se contempla un paralelismo entre los momentos evolutivos observados en el niño con TEL/TSPS y sus homólogos control): 11 niños comprendidos entre los 3;4 y los 6,10 años.

Grupo de inferior edad cronológica: 7 niños comprendidos entre los 1;8 y los 2;11 años

No existe un déficit lingüístico, trastorno psicopatológico, social, neurológico o cognitivo.

- Variables sociodemográficas:

Nivel sociocultural: niño procedente de una familia con nivel sociocultural medio.

Lengua familiar: catalán y castellano

Lengua vehicular de conocimientos: catalán y castellano

Antecedentes familiares: No se detectan antecedentes de alteraciones de lenguaje.

4.2. Procedimiento

Se siguió el procedimiento indicado más arriba en el apartado (2.1.2.). Se registró la producción del niño con TEL/TSPS en 11 ocasiones: 3;4, 3;7, 3;10, 4;2, 4;6, 4;10, 5;2, 5;6, 5;9, 6;2, 6;10 años. Se comparó el perfil metalingüístico de este participante con el procedente de una muestra normohablante de la misma edad cronológica que actuaba a modo de control, así mismo se procedió a comparar los datos con niños de inferior edad cronológica. Se elaboró un sistema categorial, procediéndose a comprobar la fiabilidad de las categorías mediante un acuerdo entre tres jueces, obteniéndose un valor del índice Kappa comprendido entre 0,85 y 0,87.

4.2.1. Entrevista

Se siguió el procedimiento indicado en el apartado 2.1.2.2.

4.2.2. Categorización

Se decidió aplicar un sistema extenso de categorías para detectar en este y en futuros estudios la incidencia de las habilidades metalingüísticas en diferentes escenarios y patologías (Navarro, 2007; Navarro y Hernández 2004; Navarro y San Martín, 2007). Las categorías utilizadas son las expuestas más arriba (apartado 2.1.2.3.) y que recogen los siguientes grupos categoriales:

Categorías de tipo A: Detección y control de errores.

Categorías de tipo B: Significado / Etiquetaje

Categorías de tipo C: Forma

Categorías de tipo D: Uso discursivo

Categorías de tipo E: Uso creativo

5. Resultados

Se analiza de manera cualitativa la emergencia de las categorías propuestas para determinar el patrón metalingüístico del niño con TEL/TSPS, así como los aspectos concordantes y divergentes respecto a la pauta estándar de desarrollo.

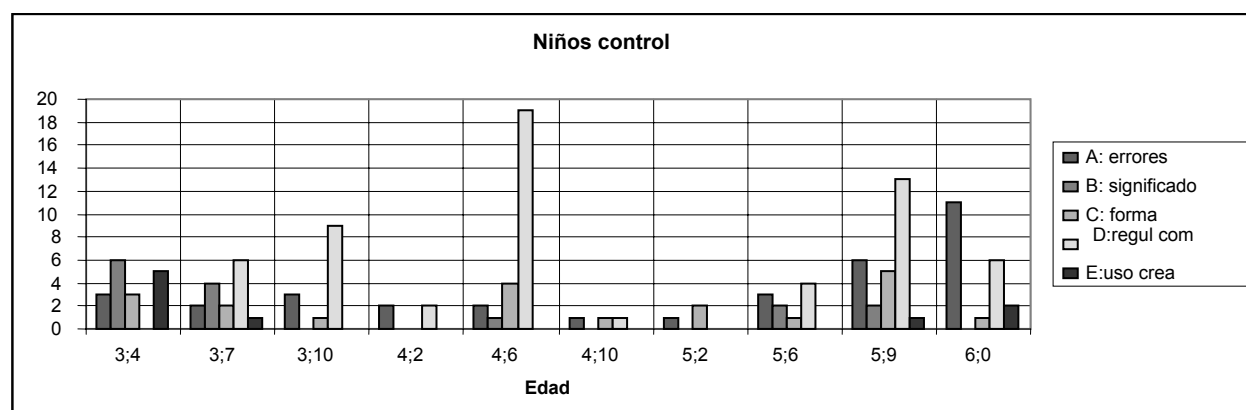


Tabla 1: Participantes control

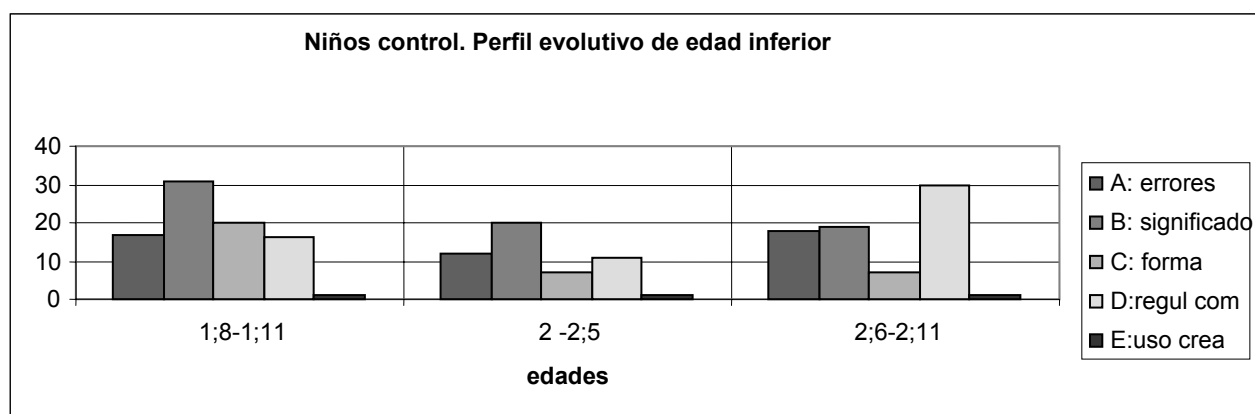


Tabla 2: Perfil evolutivo normo estándar de niños de edad inferior.

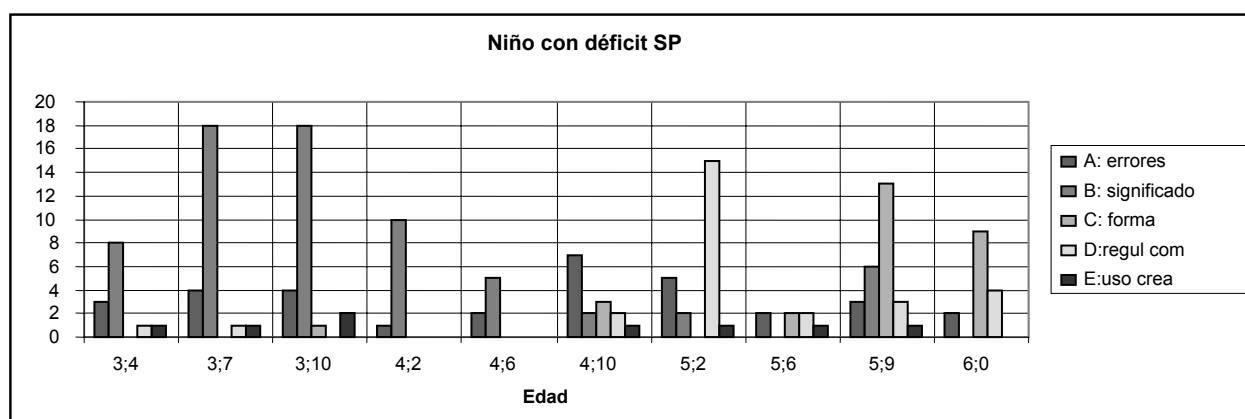


Tabla 3: Evolución participante con déficit semántico pragmático

Categoría	TEL/TSP	Pauta Estándar
Detección de errores	3;4	2;5 a los 5;7 años
Significado / Etiquetaje	3;4-4;6	1;8 a los 3;5 años
Forma	5;9 años	4;6 y 5;9 años
Regulación de la información	5;2 años	2;6 a los 2;11 años
Uso creativo	3;10 años	3;4 años

Tabla 4: Picos máximos de frecuencia observados en el niño con TEL/TSP y niños que siguen la pauta estándar de desarrollo

A los 3; 4 años, tanto el niño control como el niño con TEL/TSP muestran una tendencia mayor a la utilización de habilidades metalingüísticas relacionadas con “el etiquetaje y el significado”, no obstante en el niño con TEL/TSP esta tendencia se prolonga hasta los 4;6 al contrario de sus homólogos control. En el perfil evolutivo general de los niños NH este comportamiento se registra de los 1;8 años hasta los 3;5 años (Navarro, 2007; Navarro y San Martín, 2007). En esta

edad se registra en el niño con TEL/TSP una repetición espontánea de palabras, pero sin voluntad expresa de aprender. Durante este primer período de observación se pueden apreciar las dificultades de comprensión (total o tangencial) en el transcurso de la conversación, como se aprecia en los ejemplos siguientes:

3;4 años

A: *¿Mañana irás al colegio?*

N: *¿Ahora?*

(eran las ocho de la noche)

3;10 años

A: *¿Tienes novia?*

N: *no*

A: *y la Lola es tu novia?*

N: *sí*

Respecto al uso de las habilidades relacionadas con la categoría “regulación de la información”, en las primeras edades observadas en el niño con TEL/TSP éste se limita a realizar cambios de voz para adoptar el papel de otro personaje en el juego, mientras que los niños NH procedentes del perfil evolutivo de menor edad muestran inicios más ricos relacionados con esta habilidad metalingüística (Navarro y Hernández, 2004; Navarro, 2007; Navarro y San Martín, 2007). La categoría “regulación de la comunicación” no aparece en un índice más elevado y variado hasta los 5;2 años, mientras que en los niños control NH este comportamiento se registra de los 3;7 hasta los 4;6 años. Con posterioridad a los 5;2 años la incidencia en general de esta categoría es inferior en el niño con TEL/TSP, aunque se detecta su uso. El niño de su misma edad cronológica presenta un número elevado de categorías relacionadas con la “forma” que no aparecen en el niño con TEL/TSP hasta los 3;4 años. Si comparamos los datos obtenidos por este último y el perfil evolutivo estándar NH de menor edad, observamos que esta categoría aparece ya de forma importante a los 1;8 meses y se muestra como predominante en el intervalo comprendido entre los 2;6 años y los 2;11 años.

Nos llama la atención en el niño con TEL/TSP la utilización de estrategias para diferenciar el singular del plural como se aprecia a continuación:

N: *Uun pez, Oto pez y oto pe z*

A: *¿Otro pez?*

N: *Aquí, aquí y aquí.*

Este tipo de producciones se detectan paralelamente al análisis de la forma de la palabra (estrechamente relacionado con la morfología).

La detección de errores a los 3;4 años es equivalente a la del niño control, pero el niño con TEL/TSP sólo corrige errores léxicos de su interlocutor, mientras que el niño que actúa como control realiza correcciones a su interlocutor relacionadas con diferentes dimensiones del lenguaje. Si

comparamos los datos procedentes del niño con TEL/TSP con el perfil de edad evolutiva inferior, advertimos que la detección de errores aparece ya en edades inferiores con un índice de frecuencia más elevado y como en el caso del niño con TEL/TSP se detectan principalmente errores léxicos (en realidad se trata de desacuerdos entre el léxico del entrevistador y el léxico del niño) y en inferior frecuencia errores de otro tipo.

A los 4;10 años se registra un cambio cualitativo importante, se experimenta un aumento en todas las habilidades metalingüísticas en general, no obstante, cualitativamente se registran diferencias en la predominancia de categorías, sobre todo en aquellas que están implicadas directamente con el trastorno que nos ocupa. Sus emisiones en general también experimentan un cambio cualitativo, como se aprecia en la siguiente producción:

{situación de juego}

A: es un leopardo o es un tigre?

N: un tigre, los tigres tienen rallas.

A los 5;2 años llama la atención el incremento de las habilidades relacionadas con la regulación de la información. A partir de esta edad su uso es importante, pero con menor incidencia que sus homólogos control. Coincide con una mayor competencia de la sintaxis y del discurso en general en el que se muestran sus habilidades para ponerse en el lugar de su interlocutor. En el siguiente ejemplo, observamos cómo el niño prevé la reacción del padre:

A: ¿Quién es el Pedro?

N: El gordo!

(Pedro es su padre y en ese momento aparece. El niño sabía que lo estaba escuchando)

P: ¿Qué he oído?

N: Nada

P: ¿Quién es el gordo?

N: ríe

Sus habilidades sociales en el discurso mejoran, pudiéndose dirigir a los diferentes interlocutores de forma adecuada:

N: ¿señora, cuando empieza el cuento?

(Producción dirigida a la bibliotecaria)

Respecto a la comprensión se aprecia que en la medida que evoluciona el niño también lo hace ésta, pero además se da cuenta de que los demás no lo comprenden. En estas ocasiones vuelve a repetir para hacerse entender o bien trata de regular el significado.

Alrededor de los 6 años aparecen preguntas con intención de desambiguar la emisión de su interlocutor. En estos momentos la comprensión ha mejorado notablemente:

A: seguro que el hombre es malvado.

N: ¿cuál?

(Había varios muñecos y el niño pregunta cuál de ellos.)

6. Conclusiones

Respecto a los objetivos planteados en este trabajo hemos podido observar que el niño con TEL/TSPS presenta un perfil de las habilidades metalingüísticas distinto al de sus homólogos control de su misma edad cronológica y en muchos casos su actuación se asemeja a la de un niño de menor edad.

En otros estudios realizados anteriormente en niños con TEL, se pudo comprobar que las autocorrecciones están relacionadas preferentemente con el nivel de competencia del niño, así en aquellos niveles en los que el niño era capaz de autocorregirse con más frecuencia, eran justamente las dimensiones lingüísticas en las que estaba adquiriendo una mayor competencia (Navarro y Rallo, 2001), por tanto, nos facilitan información sobre la evolución del niño. Este comportamiento aparece también en el niño con TEL/TSPS. Apreciamos también que aquellas habilidades metalingüísticas relacionadas con los niveles de lenguaje más afectados son las que aparecen más tardíamente, dejando traslucir sus dificultades lingüísticas. Se detecta también una toma progresiva de conciencia sobre el lenguaje, siendo más elevado en los niveles que se dominan mejor.

Respecto a la aplicación práctica de este estudio pensamos que las habilidades metalingüísticas observadas en los niños con un trastorno de lenguaje, pueden ser un instrumento útil para detectar los puntos fuerte y los débiles de su lenguaje, pudiendo proporcionar a partir de los datos obtenidos estrategias que sirvan al pequeño para aumentar su competencia en los diferentes niveles del lenguaje y de la comunicación. Pensamos tal y como afirma Berthoud (2000), que la competencia metalingüística permitirá al niño controlar, comprender y modificar su propio conocimiento acerca del lenguaje.

También hemos podido apreciar que no todas las habilidades metalingüísticas evolucionan al mismo tiempo (la competencia metalingüística que se refleja en ellas puede estar más o menos desarrollada) por tanto, inicialmente estas habilidades tienen carácter embrionario que se irá desarrollando en variedad y complejidad conforme evoluciona el lenguaje y el niño posee nuevos conocimientos lingüísticos para expresarlas. Esta pauta de comportamiento también se observa en otros trabajos llevados a cabo con niños NH (Navarro y San Martín, 2007).

Respecto a la metodología empleada para la elaboración de los corpus creemos que los intercambios analizados ponen de relieve la importancia de contextualizar la emergencia de las producciones metalingüísticas (Edwards y Kirkpatrick, 1999; San Martín y Torres, 2004) sobre todo si se pretende realizar un estudio ecológico y aplicarlo a distintas patologías. Como resultado de los

diferentes trabajos que hemos realizado creemos que es importante la elaboración de estos corpus que permiten ser aprovechados en el campo de la lingüística aplicada (en nuestro caso evaluación e intervención logopédica).

Los datos obtenidos en los corpus relacionados con la norma estándar pueden también ser aplicado al ámbito de la educación, como ya hemos podido comprobar en algunos trabajos piloto que hemos realizado.

En la actualidad seguimos ampliando el número de informantes con trastornos del lenguaje y normohablantes con el fin de eliminar posibles rastros de diferencias individuales. También intentamos implementar los datos obtenidos a diferentes escenarios clínicos y educativos.

Referencias bibliográficas

Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal Language Communication Disorders*, vol. 36, no. 3, 289-305

American Psychiatric Association (1994). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition* (DSM-IV). Washington: APA.

Aram, D.M. (1991) Comments on specific language impairments a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 84-87.

Berthoud, I. (2000). Lo sviluppo della competenza metalinguistica nel bambino. *Metis*, 1, 7-25.

Bishop, D. V. M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 107-121

Bishop, D. V. M. (1997). Is specific En J. Rispens, T.A. van Yperen y W. Yule (Eds.), *Perspectives on the Classification of Specific Developmental Disorders*. Dordrecht: Kluwer, 139-153 (APU 3667)

Bishop, D. V. M. y Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.

Bishop, D. V. M. y Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. En W. Yule y M. Rutter (eds), *Language Development and Disorders. Clinics in Developmental Medicine*, n. 101-2. MacKeith Press: London.

Crystal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1976/1983). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

Edwards, H. y Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic awareness in children: A developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (28), 313-329.

Gombert, E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147-

Levelt, W. (1989). *Speaking*. Cambridge: Mit Press

Miler, G., y Chapman, J. 1985. Systematic Analysis of Language Transcript. (SALT). Madison: University of Wisconsin.

Navarro, M.I., (2007). Desarrollo de las habilidades metapragmáticas: estudio longitudinal de un niño con trastorno específico del lenguaje. En Paula Pequito y Ana Pinheiro (Ed.) *Quem aprende mais? Reflexoes sobre educação de infância*. Oporto: Edições Gailivro.

Navarro, M.I. y Hernández, E. (2004). *Desarrollo de las habilidades metalingüísticas: Aplicación a la evaluación e intervención de un niño con un déficit semántico pragmático*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Atención Temprana. Santiago de Compostela, España.

Navarro, M.I. y Rallo, L. (2001). Characteristics of mazes produced by SLI Children. *Journal of Clinical Lingüistic and Fonetic*. Vol.15, nº 1 y 2, 63-66

Navarro, M.I. y San Martín, C. (2007). Desarrollo de las habilidades metalingüísticas en la edad escolar. En Paula Pequito y Ana Pinheiro (Ed.), *Quem aprende mais? Reflexoes sobre educação de infância*. Oporto: Edições Gailivro.

Rapin, I. y Allen, D. (1988). Sindromes in developmental dysphasia and adult apraxia. En Fred Plum (Ed.), *Language Communication and the Brain*. New Cork: Raven Press.

San Martín, C. y Torres, E. (2004). Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo. *Anuario de Psicología*, 35, 71-86.