

## Trastorno Específico del Lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles

Juan J. Buiza<sup>1\*</sup>, María J. Rodríguez-Parra<sup>2</sup> y José A. Adrián<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Málaga. (España).

<sup>2</sup> Universidad de Granada. (España).

**Resumen:** El objetivo del estudio fue determinar qué marcadores semánticos y pragmáticos sirven para discriminar mejor a niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de niños con desarrollo normal del lenguaje. El estudio analiza los resultados de 31 niños hispanohablantes con TEL en una batería de 9 tareas psicolingüísticas. Sus resultados se compararon con el de dos subgrupos control: uno de niños emparejados en edad cronológica (CE) y otro de niños emparejados en edad lingüística (CL). Los datos mostraron que el grupo TEL realizó peor que el grupo CE la mayoría de las tareas (8/9). Sin embargo, el grupo TEL sólo fue significativamente peor que el CL en una de las tareas. Un primer Análisis Discriminante TEL vs CA estableció una función canónica con una Sensibilidad de 93,5% y una Especificidad de 87,1%. Un segundo Análisis Discriminante TEL vs CL estableció una función canónica con Sensibilidad de 77,4% y Especificidad de sólo 54,8%. Una tarea semántica (Definición de palabras) y una tarea pragmática (Lenguaje contextual) parecen ser las mejores tareas para establecer un perfil del TEL en estas áreas. Estos resultados se discuten a la luz de las implicaciones que pueden tener para el diagnóstico clínico y la psicopatología del lenguaje.

**Palabras clave:** Trastorno específico del lenguaje; TEL; psicopatología del lenguaje; evaluación del lenguaje; semántica; pragmática; español.

**Title:** Specific Language Impairment: Markers into semantic and pragmatic areas in Spanish-speaking children.

**Abstract:** The aim of this study is to determine which semantics and pragmatics markers best discriminate Spanish-speaking children with Specific Language Impairment (SLI) from children with typical language development. This study analyzes the performance of 31 Spanish-speaking children with SLI on a battery of 9 psycholinguistic tasks. The performance of the SLI children was compared with that of two subgroups of controls: aged-matched (CA) and linguistically matched (CL).

The data show that the SLI group performed more poorly than the CA subgroup on most of the tasks (8/9). However, the SLI group performance only was significantly worse than that of the CL subgroup on one of the tasks. A first Discriminant Analysis SLI vs CA established canonical function with Sensitivity 93,5% and Specificity 87,1%. A second Discriminant Analysis SLI vs CL identified a canonical function with Sensitivity 77,4% and Specificity only 54,8%. One semantic task (Definition of words) and another pragmatic task (Scene language) appear to be the best variables for establishing an SLI profile in this psycholinguistics areas. Discuss the implications of these findings for the clinical diagnosis and speech-language pathology.

**Key words:** Specific Language Impairment; SLI; language delay; language assessment; semantic; pragmatic; Spanish.

### Introducción

La evaluación diagnóstica del trastorno específico del lenguaje (TEL) sigue presentando en la actualidad una notable dificultad para clínicos e investigadores, sobre todo por la heterogeneidad con la que el trastorno se presenta. Se considera el TEL como un déficit para adquirir y desarrollar el lenguaje, sin causa neurológica, sensorial o física que la justifiquen. Siendo éste un trastorno definido en parte mediante criterios diagnósticos de exclusión, en las últimas décadas han sido numerosos los estudios dirigidos a determinar los marcadores que pueden definir esta alteración del lenguaje. Desde un enfoque epistemológico, la definición de un perfil con marcadores lingüísticos en el TEL contribuirá a que los investigadores puedan diferenciarlo del perfil normal de desarrollo del lenguaje y a delimitar los factores de riesgo de esta patología. De otro lado, lograr este propósito implicará el diseño de herramientas precisas para un diagnóstico en el ámbito clínico, psicoeducativo y logopédico.

La literatura científica ha presentado distintas propuestas en este sentido, proponiendo marcadores dentro cada área psicolingüística (fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática). En este sentido, se ha señalado por distintos autores (p.ej., Leonard, 1998) la importancia de que este estu-

dio se haga diferenciadamente en cada idioma puesto que, aunque el trastorno aparece en todas las lenguas, su perfil puede ser diferente en cada una. Los estudios han aportado resultados al respecto en un buen número de idiomas (inglés, alemán, finlandés, hebreo, griego, italiano, chino, francés y español, entre otros), corroborando similitudes en los distintos idiomas pero también ciertas diferencias específicas. En este artículo se aborda el estudio del perfil de marcadores en niños con TEL de habla hispana, sólo en dos áreas psicolingüísticas concretas, la semántica y la pragmática. Estas dos áreas están seriamente implicadas en la limitación socio-cognitiva o de carácter mentalista que presentan los sujetos con TEL (Andrés-Roqueta y Clemente, 2010). Puede decirse que la normalidad del desarrollo léxico-semántico se vincula estrechamente con el éxito en la comunicación y la interpretación de la realidad (Nelson, 2005), al tiempo que el logro en competencias pragmáticas está estrechamente relacionado con el de las competencias sociales (Harris, de Rosnay y Pons, 2005). De este modo, la determinación sobre cuáles sean los indicadores semánticos y pragmáticos del TEL mejorará el conocimiento sobre su limitación de tipo mentalista, en tanto que el avance en el estudio sobre el desarrollo lingüístico de los niños con TEL está estrechamente asociado al estudio de su desarrollo en conciencia social (Andrés, Clemente y Flores, 2012).

En semántica, la investigación ha destacado las dificultades para adquirir nuevas palabras (p.ej., Alt y Plante, 2006; Alt, Plante y Creusere, 2004 y para organizarlas en categorías de significados (Gernsbacher y Faust, 1991); menor diversi-

#### \* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:

Juan José Buiza. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga (España). E-mail: [jjbuiza@uma.es](mailto:jjbuiza@uma.es)

dad léxica que niños más pequeños con similar edad lingüística (Leonard, Miller y Gerber, 1999) y que niños sin TEL de igual edad cronológica (McGregor, 1997); problemas en tareas de denominación (Lahey y Edwards, 1999; McGregor y Appel, 2002; McGregor, Rost, Guo y Sheng, 2010; Sheng y McGregor, 2010); limitaciones en la definición y búsqueda de sinónimos (Anglin, 1993; Mainela-Arnold, Evans y Coady, 2010; Marinelli y Johnson, 2002) y en la comprensión del significado verbal dentro del contexto gramatical (O'Hara y Johnston, 1997). Estudios realizados en idioma español han mostrado la pobre calidad en el uso de verbos en habla espontánea (Simon-Cerejido, 2009), limitaciones en la definición de palabras (Gutiérrez-Clellen y De Curtis, 1999), y un déficit general en el manejo de los verbos por una posible limitación en la representación mental (Andreu, Sanz-Torrent, Legaz y MacWhinney, 2012; Andreu, Sanz-Torrent, Olmos y MacWhinney, 2013; Sanz-Torrent, Andreu, Badia y Sidera, 2011).

En el área pragmática, se han subrayado los errores cometidos en la coherencia y la unidad del discurso (Bishop, 2000; Leinonen, Lets y Rae Smith, 2000; Miranda, McCabe y Bliss, 1998; Norbury y Bishop, 2003); presencia de errores gramaticales y de vocabulario en la construcción de narraciones (Auza y Morgan, 2013; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, y Xuyang Zhang, 2004), así como necesidad de guía externa para crear y contar historias (Ukrainetz y Gillan, 2009); dificultad para la inferencia y la captación de dobles sentidos (Frazier Norbury, 2004, 2005; Leinonen y Letts, 1997), para reconocer creencias falsas (Farrant, Fletcher y Maybery, 2006; Farrar et al., 2009), para asociar mensajes a un contexto (Kerbel y Grumwell, 1998; Steven y Bliss, 1995), y para captar el significado de escenas sociales (Rinaldi, 2000). Se ha resaltado que es la pobreza lingüística la que provoca una escasa asertividad durante el proceso comunicativo (Brinton, Fujiki y McKee, 1998). En español, las investigaciones han señalado la baja frecuencia de iniciativas conversacionales (Serra, 2002); una seria limitación en la comprensión de preguntas en las diferentes situaciones comunicativas (Monfort y Monfort, 2010); la comisión de errores gramaticales y de vocabulario en el discurso narrativo (Andreu et al., 2011) y la pobreza general de recursos semánticos en la formulación de expresiones comunicativas (Hincapie-Henao et al., 2008); los problemas para in-

formar verbalmente con mensajes apropiados a la información visual (Katsos, Roqueta, Estevan, y Cummins, 2011) y para comprender el humor de los gráficos (Andrés, Clemente, Cuervo y Górriz, 2009); la incompreensión de intenciones comunicativas (Andrés-Roqueta y Clemente, 2010; Farmer, 2000; Gillott, Furniss y Walter, 2004) y de sentidos figurados o profundos del lenguaje (Andrés, Flores y Clemente, 2011).

De acuerdo con la heterogeneidad de los resultados obtenidos por la investigación, parece indicado profundizar en el estudio para confirmar y validar aquéllos que más se postulan como indicadores firmes del perfil de este trastorno, concretamente en sujetos hispanohablantes. El primer objetivo de este trabajo es determinar, mediante un estudio empírico, qué marcadores psicolingüísticos discriminan eficazmente a niños con TEL respecto de niños con desarrollo normal del lenguaje; en segundo lugar, proponer una serie de tareas que puedan ser válidas para la evaluación clínica de esta patología del lenguaje.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron noventa y tres niños, 31 niños con TEL y 62 niños con desarrollo normal de lenguaje, divididos en dos subgrupos: 31 niños emparejados con los del grupo TEL en edad cronológica (CE) y 31 niños emparejados a los niños con TEL en edad lingüística (CL).

Los niños con TEL se seleccionaron en 20 colegios y en 3 gabinetes privados. Para ello, se tomó como punto de partida la valoración que los equipos de orientación escolar y los logopedas de los centros habían hecho ya de los casos. El diagnóstico tuvo en cuenta los datos clínicos de estos profesionales, por una parte, y los datos psicométricos que se obtuvieron, por otra. Para la inclusión en el grupo TEL los sujetos debieron cumplir los criterios diagnósticos de Leonard (1998). Fueron excluidos los niños con déficit auditivo o neurológico, o con problemas graves de la conducta. También se evaluó el nivel socioeconómico y cultural de cada sujeto, tomando como referencia la profesión de los padres y su lugar de residencia.

**Tabla 1.** Datos demográficos para los participantes de los grupos TEL, CE y CL: tamaño, edad cronológica media, promedio en edad lingüística en el ITPA, y promedio de CI no verbal en el TONI2.

Variable	TEL ( <i>n</i> =31)			CE ( <i>n</i> =31)			CL ( <i>n</i> =31)		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango
Edad cronológica	8.2	1.3	7.7 – 8.6	8.2	1.2	7.8 – 8.7	5.9	0.10	5.6 – 6.3
Edad lingüística (a)	5.8	1	5.4 – 6.1	8.2	1.4	7.7 – 8.7	5.9	0.11	5.5 – 6.2
CI no verbal (b)	113.6	11.6	109.3-117.8	117.1	8.6	113.9-120.2	113.2	7.7	110.4-116.1

*Nota.* TEL: Grupo de trastorno específico del lenguaje. CE: Grupo de control edad. CL: Grupo de control lenguaje.

(a) Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas Illinois ITPA (Kirk, McCarthy & Kirk, 1986).

(b) Test de Inteligencia No Verbal TONI2 (Brown, Sherbenou & Johnsen, 1995).

El grupo TEL (ver Tabla 1) estaba compuesto por 24 niños y 7 niñas, con una edad media de 8.2 años. El índice de capacidad lingüística fue establecido mediante el test ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1986), obteniendo el grupo una media en desarrollo lingüístico inferior a los 6 años ( $M = 5.79$ ;  $DT = 0.99$ ). Todos los niños puntuaron por debajo de la media de su edad en más de 1.25  $DT$  y fueron calificados como trastornos tipo mixto, con limitaciones en comprensión y expresión verbal. Para conocer el CI no verbal, se les administró el test de inteligencia TONI2 (Brown, Sherbenou y Johnsen, 1995), superándose en todos los casos el valor 85 ( $M = 113.58$ ;  $DT = 11.58$ ). En relación a su nivel socioeconómico y cultural, 26 sujetos (83.87%) se agruparon en un nivel medio o medio-bajo y los 5 restantes (16.13%), en un nivel alto o medio-alto.

Los dos grupos control fueron reclutados en el mismo ámbito geográfico, social y escolar que los niños del grupo TEL. En el grupo CE se equipararon en edad los casos que diferían en menos de cuatro meses. Como puede verse en Tabla 1, el grupo quedó formado por 17 varones y 14 mujeres, con una edad media de 8.24 años. Las mismas pruebas utilizadas en el caso del grupo TEL sirvieron para determinar la edad lingüística ( $M = 8.21$ ;  $DT = 1.40$ ) y la capacidad intelectual no verbal ( $M = 117.10$ ;  $DT = 8.61$ ). En este grupo, 27 niños (87.1%) procedían de un nivel socioeconómico medio o medio-bajo y 4 (12.9%), de un nivel alto o medio-alto.

El grupo CL (Tabla 1) lo integraron 22 varones y 9 mujeres, con una edad cronológica promedio de 5.94 años, iguales en edad lingüística con los del TEL. Se aceptaron como iguales las edades lingüísticas que diferían en menos de 4 meses en el índice obtenido en el test ITPA. Los niños fueron examinados con dicho test para el desarrollo lingüístico ( $M = 5.88$ ;  $DT = 0.95$ ) y con el test de inteligencia TONI2 ( $M = 113.23$ ;  $DT = 7.73$ ). Así mismo, se valoró el nivel socioeconómico y cultural, clasificándose a 28 sujetos (90.32%) en un grado medio o medio-bajo, y a 3 sujetos (9.68%) en un grado alto o medio-alto.

Un análisis mostró la homogeneidad de los grupos TEL y CE respecto a las variables edad [ $t(60) = 0.112$ ;  $p = .911$ ], CI no lingüístico [ $t(60) = 1.36$ ;  $p = .180$ ] y nivel socioeconómico y cultural ( $U = 399$ ;  $p = .206$ ). Igualmente, el análisis constató la homogeneidad de TEL y CL respecto a la edad lingüística [ $t(60) = 0.366$ ,  $p = .716$ ], al CI no lingüístico [ $t(60) = -0.142$ ;  $p = .888$ ] y al nivel socioeconómico y cultural ( $U = 458$ ;  $p = .729$ ).

## Instrumentos

Se seleccionaron nueve marcadores lingüísticos, y se diseñó para evaluarlos una batería *ad hoc* de nueve tareas (cinco de tipo semántico y cuatro de tipo pragmático), que se describen a continuación. El Apéndice presenta más información y ejemplo de las mismas.

## Tareas semánticas

### *Correspondencia de figura y palabra (CFP)*

Como indicador del vocabulario comprensivo, la tarea analiza el conocimiento semántico que el niño demuestra identificando el dibujo que corresponde a una palabra dada. Se inspira en el Test Peabody (Dunn, 1986) y en la prueba de “Emparejamiento palabra hablada-dibujo” de la Batería EPLA (Kay, Lesser, Valle y Cuetos, 1995).

Se ha utilizado una mayoría de dibujos de los propuestos por Snodgrass y Vanderwert (1980), junto con unos pocos de diseño original, similares en estilo. Las palabras han sido seleccionadas con arreglo a criterios de frecuencia y capacidad de las palabras para suscitar una imagen representativa, y han sido extraídas del Diccionario Español de Frecuencias del Lenguaje Infantil DEFLI (Martínez-Martín y García-Pérez, 2004). Se ofrecen al niño 30 tarjetas de una en una, formadas por cuatro dibujos agrupados: uno correspondiente a la respuesta buscada (diana), un distractor semántico, un distractor fonológico y un distractor visual.

### *Sinónimos (SI)*

Otro buen indicador de la riqueza léxico semántica es la organización categorial que el sujeto realiza, estructurando las representaciones de las palabras según la relación de afinidad, oposición y similitud de los significados. En la organización del léxico mental, cada palabra tiene un apartado de gran valor, formado por la “lista de términos relacionados” con ella (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992), que permiten al sujeto relacionar entre sí los conocimientos almacenados en memoria.

Esta tarea pretende analizar la capacidad del sujeto para identificar la existencia de sinonimia entre pares de palabras. Está diseñada siguiendo los mismos criterios para seleccionar las palabras que en la tarea anterior, de acuerdo al DEFLI (Martínez-Martín y García-Pérez, 2004). Tiene como referencia la prueba de “Juicios de sinonimia auditiva” de la Batería EPLA (Kay et al., 1995). Se presentan auditivamente 24 parejas de palabras (16 sinónimas y 8 no sinónimas), y el niño indica si se da esta condición o no (p.ej., distraído-despistado; amor-cariño; cabeza-monte).

### *Asociación semántica (AS)*

La tarea insiste en el análisis de la organización categorial del léxico mental, y se dirige a explorar la capacidad del sujeto para reconocer la similitud (no la igualdad, como en el caso de los sinónimos) de dos representaciones semánticas. Se inspira en la prueba de “Asociación auditiva” del ITPA para las analogías verbales (Kirk et al., 1986), y en la prueba de “Asociación semántica” de la Batería EPLA (Kay et al., 1995). Igualmente, para la selección de las palabras se han seguido los mismos criterios que en las dos tareas anteriores, extrayéndolas del DEFLI (Martínez-Martín y García-Pérez,

2004). También están estructuradas, según el tipo de relación categorial, en tres bloques: complementariedad (p.ej., lápiz-papel), categoría funcional (p.ej., coche-moto) y relación agente (p.ej., panadero-pan). En total son 24 pares, 12 con significado asociado y 12 sin asociación.

#### *Denominación de figuras (DF)*

Es una tarea clásica, consistente en la denominación de dibujos presentados en una serie de láminas y se muestra sensible a la capacidad de representación y al acceso al léxico de *input*. Se ofrecen al niño 45 dibujos de uno en uno, y se le pide que diga cómo se llama lo que se representa en él. Los dibujos se han tomado de los propuestos por Snodgrass y Vanderwert (1980). Las palabras son todas de alta familiaridad, extraídas del Diccionario Español de Frecuencias del Lenguaje Infantil DEFLI (Martínez-Martín y García-Pérez, 2004).

#### *Definición (D)*

Esta tarea es tradicionalmente utilizada para evaluar la expresión semántica, y se la puede encontrar en las tres escalas de Wechsler, (p.ej. Wechsler, 1993), y en la Escala MSCA (McCarthy, 1986), que la han utilizado para medir el vocabulario y la fluidez verbal. La definición de un término pone de manifiesto la calidad de acceso al significado. La tarea se inspira en los tests mencionados, ordenando la dificultad de los términos conforme a criterios de familiaridad y frecuencia léxica, de acuerdo a lo establecido por el DEFLI (Martínez-Martín y García-Pérez, 2004). Son 20 palabras: 9 con frecuencia léxica alta, 6 con frecuencia media y 5 con frecuencia baja.

La calidad de la respuesta se valora conforme a distintos criterios de acierto o error: definición por el uso, indicando bien la funcionalidad principal y general; definición descriptiva, mencionando las características esenciales; descripción pormenorizada de la acción; explicación de algo como resultante o en términos de causa-efecto; definición conceptual en sentido figurado; y definición mediante sinónimos.

### **Tareas pragmáticas**

#### *Identificación de absurdos (IA)*

Esta tarea examina el juicio de veracidad de una frase, con frases cortas que ofrecen muy poca dificultad sintáctica. Es una adaptación del test *Competing Language Processing Task* de Gaulin y Campbell (1994). Está compuesta por 42 frases que son administradas auditivamente (22 son verdaderas y 20 son absurdas o falsas).

#### *Dobles significados (DS)*

La comprensión verbal requiere capacidad de inferencia para captar significados que no están explícitos en la formulación literal del mensaje. La tarea propone al niño una serie de frases para que explique su significado lo mejor que sepa.

Se compone de 30 frases, seleccionadas de una recopilación previamente realizada en ambientes escolares (p.ej., “ese tipo es un chorizo”, “no me des la lata”). La valoración de la respuesta se realiza de acuerdo a distintos criterios: interpretación del sentido figurado de la frase, demostrando que se conoce el significado no literal; explicación del significado por medio de otra expresión figurada; interpretación de la frase con un sentido que no es el apropiado; respuesta que se atiene a lo literal, con desconocimiento del doble significado.

#### *Narración (N)*

La tarea estudia muestras de lenguaje espontáneo, a partir del discurso narrativo que el niño desarrolla al pedirle que relate un conocido cuento (“Blancanieves” o “Caperucita Roja”). Según los criterios adoptados para corregir la prueba, se tienen en cuenta los componentes lingüísticos y también los cognitivos (ideas, conocimientos): coherencia (significado global del discurso), cohesión (calidad de la expresión lingüística), personajes (conocimiento y participación en la historia), tema (conocimiento y relato fiel de la historia) y trama (organización en inicio, desarrollo y final).

#### *Lenguaje contextual (LC)*

La tarea ofrece la posibilidad de analizar lo verbal junto a lo interactivo y comunicativo. Se trata de que el sujeto elabore mensajes espontáneos asignándolos a los personajes de una escena. El niño tiene que dramatizar con su lenguaje, jugando el papel de cada personaje y ajustándose a la función pragmática que resulta procedente en la escena. Para este último aspecto, se han tenido en cuenta las funciones propuestas por Halliday (1975).

Se compone de 30 láminas, con escenas cotidianas y familiares, y tiene como referencia los subtests de Pragmática de la Batería PLON (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Útiz, 1989) y de la Batería BLOC (Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas, 1998).

### **Procedimiento**

El examen se efectuó en el centro educativo de cada niño, individualmente, y en condiciones ambientales controladas. Para evitar influencias indeseadas, la administración de las nueve tareas se llevó a cabo de manera aleatoria. El tiempo medio invertido en cada examen fue de 30 minutos, en una única sesión de trabajo. La administración y la corrección de las tareas estuvieron a cargo de experimentadores debidamente instruidos.

### **Resultados**

#### **Validez y fiabilidad de la batería de tareas**

Se estableció la validez de constructo para las distintas tareas. La correlación de Pearson entre cada tarea semántica y el resultado total en esa área mostró estos índices de validez:

CFP [ $r(91) = .627; p < .000$ ], SI [ $r(91) = .851; p < .000$ ], AS [ $r(91) = .660; p < .000$ ], DF [ $r(91) = .892; p < .000$ ], D [ $r(91) = .841; p < .000$ ]. Siguiendo igual procedimiento estadístico, se encontraron los siguientes índices para las tareas pragmáticas: IA [ $r(91) = .536; p < .000$ ], DS [ $r(91) = .961; p < .000$ ], N [ $r(91) = .713; p < .000$ ], LC [ $r(91) = .649; p < .000$ ]. Salvo en una tarea, en todas se lograron buenos índices de validez, por encima del valor .600. Sólo en Identificación de absurdos (IA) se obtiene una validez por debajo de este valor, lo que podría indicar que la tarea no comparte plenamente el mismo constructo pragmático que las demás tareas incluidas

en esa área y que su ejecución no es tan relevante para informar sobre el nivel pragmático del lenguaje.

Por otra parte, el análisis de fiabilidad para el conjunto de tareas semánticas y pragmáticas estableció un alfa de Cronbach  $r = .787$ , lo que permite decir que la batería de tareas tiene una buena consistencia interna.

### Análisis de las diferencias intergrupos

La Tabla 2 presenta los resultados de cada grupo en las nueve tareas realizadas.

**Tabla 2.** Media y desviación típica para cada tarea, por grupos.

Área	Tarea	Grupo TEL		Grupo CE		Grupo CL	
		M	DT	M	DT	M	DT
SEMÁNTICA	CFP	27.22	2.14	28.90	1.07	27.41	4.27
	SI	16.32	4.16	21.16	2.68	17.17	3.55
	AS	20.61	2.11	22.16	1.61	20.22	3
	DF	36.16	6.27	42.45	3.72	37.30	6.92
	D	12.71	4.3	26.61	7.85	16.39	5.98
PRAGMÁTICA	IA	39	4.13	41.29	1.27	39.42	2.54
	DS	18.29	14.36	36.52	10.82	18.68	11.59
	N	8.25	1.42	10.39	1.18	8.87	1.59
	LC	21.73	4.45	26.01	2.05	24.01	3.28

*Nota.* TEL: Grupo de trastorno específico del lenguaje. CE: Grupo de control edad. CL: Grupo de control lenguaje. CFP: Correspondencia figura palabra. SI: Sinónimos. AS: Asociación semántica. DF: Denominación de figuras. D: Definición. IA: Identificación de absurdos. DS: Dobles significados. LC: Lenguaje contextual

Un MANOVA analizó la diferencia de medias intergrupo (ver Tabla 3). El análisis *post hoc* señaló que el rendimiento de los niños del grupo TEL fue peor que el de los niños del grupo CE en todas las tareas. Esta diferencia fue significativa en ocho de las nueve tareas: Sinónimos, Asociación semántica, Denominación de figuras, Definición, Identificación de absurdos, Dobles significados, Narración y Lenguaje contextual, y mostró tendencia a la significación estadística en la tarea de Correspondencia figura-palabra. Por su parte, la comparación entre el TEL y el grupo control CL sólo mostró tendencia a la significación en la tarea de Definición y un efecto significativo en la tarea de Lenguaje contextual; en ambas, los niños del grupo TEL rindieron por debajo de sus pares de igual edad lingüística.

### Análisis discriminante stepwise

Mediante un doble análisis se buscó determinar cuáles eran las funciones discriminantes, es decir, cuáles eran las dos combinaciones de variables que mejor lograban diferenciar al grupo TEL de cada uno de los grupos control. Se siguió para ello el método secuencial *stepwise*.

**Tabla 3.** MANOVA: Diferencias entre grupos en las nueve tareas psicolingüísticas.

Comparaciones *post-hoc* (Método Bonferroni)

Área	Tarea	Grupo (1)	Grupo (2)	Diferencia de medias (1-2)	<i>p</i>
SEMÁNTICA	CFP	TEL	CE	-1.68	.065
		CL		-0.19	1
	SI	TEL	CE	-4.84	.000**
		CL		-0.85	1
	AS	TEL	CE	-1.55	.030*
		CL		-0.39	1
	DF	TEL	CE	-6.29	.000**
		CL		-1.14	1
D	TEL	CE	-13.9	.000**	
	CL		-3.68	.066	
PRAGMÁTICA	IA	TEL	CE	-2.29	.010*
		CL		-0.42	.850
	DS	TEL	CE	-18.22	.000**
		CL		-0.39	.992
	N	TEL	CE	-2.14	.000**
		CL		-0.63	.219
	LC	TEL	CE	-4.28	.000**
		CL		-2.28	.035*

*Nota.* TEL: Grupo de trastorno específico del lenguaje. CE: Grupo de control edad.

CL: Grupo de control de lenguaje. CFP: Correspondencia figura palabra. SI: Sinónimos.

AS: Asociación semántica. DF: Denominación de figuras. D: Definición.

IA: Identificación de absurdos. DS: Dobles significados. LC: Lenguaje contextual

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

Un primer análisis (TEL vs CE) logró una función canónica compuesta por dos variables: Definición y Lenguaje contextual. La función discriminó significativamente entre los grupos [ $F = 0.374$ ,  $\chi^2(2) = 58,09$ ,  $p < 0,000$ ], explicando por sí misma el 62.6% de la varianza intergrupos. La Tabla 4 muestra los índices de Sensibilidad y Especificidad de esta función: mediante esta combinación de variables, 29 de los

31 participantes fueron correctamente clasificados dentro del grupo TEL (Sensibilidad 93,5%) y 27 de los 31 participantes fueron correctamente clasificados dentro del grupo CE (Especificidad 87.1%). Complementariamente, se ilustró la validez discriminativa de esta función con la obtención de una curva ROC (véase Figura 1, arriba), con un área bajo curva de .934.

**Tabla 4.** Sensibilidad y especificidad de las funciones discriminantes entre los grupos.

Grupos	Función discriminante	Sensibilidad	Especificidad
TEL vs CE	Dos tareas: Definición Lenguaje contextual	93.5%	87.1%
TEL vs CL	Una tarea: Definición	77.4%	54.8%

*Nota:* TEL: Grupo de trastorno específico del lenguaje. Ce: Grupo de control edad. CL: Grupo de control de lenguaje.

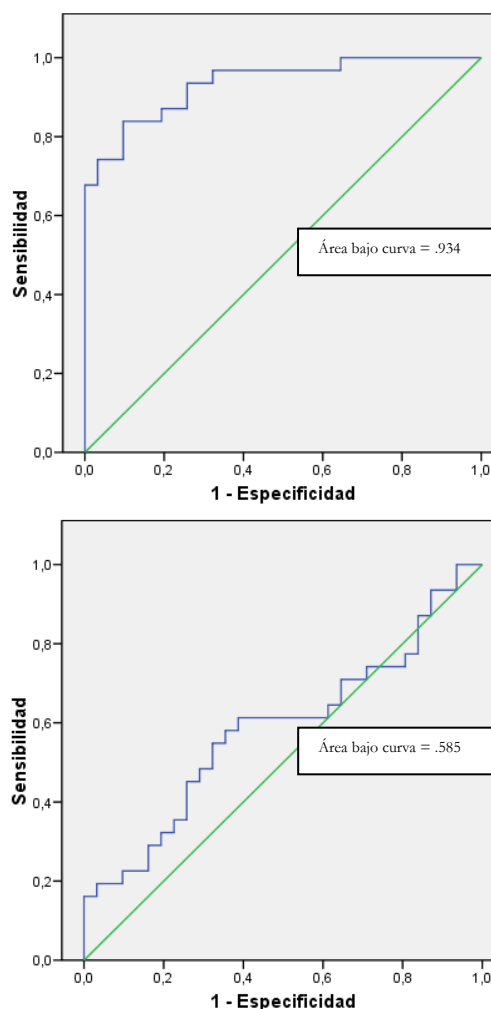
Un segundo análisis (TEL vs CL) estableció una función canónica de una variable: Definición (D). La significación estadística [ $F = 0.886$ ,  $\chi^2(5) = 7.21$ ,  $p < .007$ ] indica en este caso que la función sólo explica el 11,4% de la varianza intergrupos. La Tabla 4 muestra que 24 de los 31 participantes fueron correctamente clasificados dentro del grupo TEL (Sensibilidad 77.4%) y que 17 de los 31 participantes fueron correctamente clasificados dentro del grupo CL (Especificidad 54.8%). La validez discriminativa de esta segunda función mostró un área bajo curva ROC de .585 (véase Figura 1, abajo).

## Discusión y conclusiones

El propósito de este trabajo era determinar los marcadores psicolingüísticos semánticos y pragmáticos que mejor definen el perfil de niños hispanohablantes con un trastorno específico del lenguaje. Se ha comparado a niños con TEL con dos grupos control, uno igualado en edad cronológica y otro igualado en edad psicolingüística. A través de un conjunto de tareas, que la bibliografía ha señalado como apropiadas en la evaluación del lenguaje de los niños TEL, se ha estudiado la ejecución de todos los niños participantes en este estudio, diferenciando los resultados en el área semántica y el área pragmática.

Un análisis global del rendimiento por tareas muestra que los TEL son significativamente inferiores a los pares de igual edad cronológica en prácticamente todas las tareas, aunque sólo rinden peor que sus pares más jóvenes de igual edad lingüística en una tarea del área semántica y en otra del bloque pragmático.

Respecto a sus controles del grupo CE, los niños con TEL de este estudio muestran en las tareas semánticas ciertas limitaciones, ya recogidas por la literatura en estudios de niños con TEL de otros idiomas aunque menos expresamente en niños de habla hispana.



**Figura 1.** Validez discriminante de los *screening* de tareas. Curvas ROC: TEL vs CE (arriba) y TEL vs CL (abajo).

En primer lugar, se corrobora la dificultad para el acceso al léxico de *output*, la pobreza y la baja calidad del vocabulario en tareas de denominación y de definición, tanto con verbos como con sustantivos y adjetivos. El fracaso en denominación se ha justificado teóricamente en este trastorno por un

déficit en la capacidad de representación y en el enlentecimiento en el funcionamiento cognitivo general (Bishop, 1992; Kail, 1994).

Los problemas planteados a la hora de definir palabras ponen de manifiesto lo difícil que resulta para el niño con TEL dar respuesta a esta demanda compleja: la definición por medio de lenguaje espontáneo requiere, además de realizar una adecuada selección lexical, formular el mensaje y programarlo fonológica y sintácticamente. La dificultad para hacerlo desvela lo complicado que resulta para estos niños explicar el conocimiento que tienen de las cosas mediante sus representaciones lingüísticas. La teoría del déficit de procesamiento cognitivo en el TEL (Johnston, 1992) postula que todo se deba a la amplia demanda cognitiva y lingüística que implica la compleja tarea de definir. Además, en esta tarea de definir palabras los niños con TEL de este estudio también rinden peor que sus pares más jóvenes del grupo CL (con resultados que tienden a la significación estadística), lo que concede una mayor capacidad discriminante a esta tarea y la habilita como un claro marcador del TEL.

En segundo lugar, los resultados con tareas semánticas afirman como hallazgos más específicos las limitaciones en la organización del léxico en categorías de significados, lo que conlleva problemas para buscar asociaciones semánticas y sinonimias. Esto reafirma que estos niños activan representaciones de palabras asociadas de modo desordenado, con poca habilidad para seleccionarlas y eliminar del procesamiento mental las que no son apropiadas (Gernsbacher y Faust, 1991) y para elegir en su lugar significados alternativos (Anglin, 1993).

En el área pragmática, los resultados del grupo TEL han corroborado hallazgos citados por la investigación, bastantes de ellos con niños de habla hispana. De un lado, se subrayan las limitaciones para captar la falsedad, el significado absurdo y los dobles sentidos de los mensajes. En cuanto a la primera cuestión, la interpretación de la veracidad o falsedad de un mensaje implica la conjunción y el funcionamiento simultáneo de memoria de trabajo y comprensión verbal, en lo que Daneman y Carpenter (1980, 1983) han dado en llamar memoria funcional. En el trastorno específico del lenguaje este sistema de almacenaje y procesamiento simultáneo de la información fracasa por la limitación de recursos cognitivos y lingüísticos.

Respecto a la interpretación de dobles sentidos o sentidos figurados, los niños con TEL muestran una seria dificultad para evitar la comprensión literal e inferir el significado más profundo del mensaje. Su particular déficit en la capacidad global de representación y procesamiento cognitivo (Johnston, 1992) justificaría esta deficiencia.

En el estudio se han hecho evidentes los problemas de los niños con TEL para estructurar el discurso narrativo conforme a criterios de coherencia y cohesión en el manejo del tema. La literatura ha señalado que es precisamente en el discurso narrativo donde más notable se hacen las limitaciones del lenguaje en el TEL, dada la evidente incompetencia

lingüística que queda al descubierto en los diferentes dominios verbales.

La tarea de narrar ofrece la posibilidad de estudiar lo verbal junto con lo interactivo y lo comunicativo del lenguaje. También ocurre esto con la actividad de formular de mensajes en un lenguaje contextual. En esta tarea los niños del grupo TEL fallan más que los niños control CE, y no logran adaptar su formulación al rol del personaje ni a la escena o contexto social en que está implicado. Tal aspecto también plantea más dificultad para los niños con TEL que para los niños más pequeños del grupo CL. Este hecho contribuye a reforzar la idea de que en el trastorno específico del lenguaje se da una estrecha relación entre las limitaciones pragmáticas y cierta debilidad en las competencias sociales, y anima a profundizar en estudios que vinculan desarrollo lingüístico y conciencia social (Andrés-Roqueta et al., 2012).

Con estos resultados, se ha conseguido el primer objetivo de esta investigación: identificar un conjunto de marcadores psicolingüísticos semánticos y pragmáticos que sean eficaces para discriminar el TEL del desarrollo normal del lenguaje en niños hispanohablantes. En cuanto al segundo objetivo propuesto, la batería de tareas utilizada acredita unos coeficientes de fiabilidad y validez que invitan a considerarla como herramienta útil en la evaluación clínica de este trastorno. Como se ha visto, la tarea de Identificación de absurdos no muestra un índice de validez tan bueno como el resto, por lo que convendría revisar su diseño para futuros estudios, ya que la fundamentación teórica de este tipo de tareas en el área pragmática parece estar suficientemente acreditada por la investigación.

La obtención de dos funciones discriminantes permite ampliar la utilidad de los resultados. En primer lugar, se puede disponer de una herramienta tipo *screening* para el diagnóstico diferencial del niño con TEL respecto de niños controles de igual edad con sólo evaluar dos marcadores psicolingüísticos semántico-pragmáticos: Definición y Lenguaje contextual. De acuerdo con esto, el valor obtenido en la función canónica permitiría distinguir a 9 de cada 10 niños con riesgo de TEL. Al observar la curva ROC correspondiente puede decirse que la evaluación tipo *screening* resultaría útil para separar “verdaderos positivos” (niños con TEL) y “verdaderos negativos” (niños sin TEL) entre los niños de mayor edad del estudio. Esto supone que los valores obtenidos potencian la capacidad de esta herramienta para discriminar por medio de un procedimiento breve entre niños afectados y no afectados de TEL a partir de los 8 años de edad.

En segundo lugar, en el caso de niños pequeños, un *screening* de una sola tarea (Definición de palabras) serviría para identificar a 6 de cada diez niños con riesgo de TEL. Este dato, junto con la curva ROC obtenida, viene a señalar que la evaluación tipo *screening* no tiene tantas garantías cuando se trata de niños más pequeños (entre 5 y 6 años de edad), momento en el que el índice de especificidad de pruebas reducidas provoca un alto número de “falsos positivos” (niños normales que se comportan lingüísticamente como niños TEL). Parece evidente que aquí no sería tan eficaz la evalua-

ción con procedimientos breves, y que diferenciar a los TEL respecto de niños pequeños exigiría un diagnóstico más profundo y detallado.

Así pues, los datos de estos análisis indican que existe menos dificultad para establecer las fronteras entre el grupo TEL y el grupo control edad que entre el grupo TEL y el grupo control lenguaje. Es en este segundo caso donde se produce un mayor “trasvase” intergrupos, ya que ciertos niños con TEL tienen un comportamiento muy similar al de niños de menor edad en la combinación de variables de la función canónica.

## Referencias


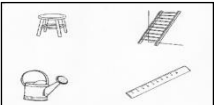
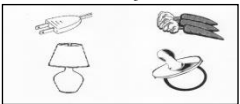



- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Útiz, N. (1989). *Prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Alt, M., y Plante, E. (2006). Factors that influence lexical and semantic fase mapping of young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 941-954.
- Alt, M., Plante, E., y Creusere, M. (2004). Semantic features in fase mapping: performance of preschoolers with specific language impariment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 407-420.
- Andrés, C., Clemente, R.A., Cuervo, K. y Górriz, A.B. (2009). ¿Necesita Superman alas para volar? Comprensión del humor gráfico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International International Journal of Developmental and Educational Psychology, Num.1 (3)*, 257-266.
- Andrés, C., Flores, R. y Clemente, R.A. (2011). ¡No me tomes el pelo! Pragmática y competencia en modismos por parte de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(4)*, 285-294.
- Andrés-Roqueta, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el Trastorno Específico del Lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema, vol. 22, (4)*, 677-683.
- Andrés-Roqueta, C. A., Clemente Estevan, R. A., Flores Buils, R., (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research, 5(1)*, 59-69.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Legaz, L. y MacWhinney, B. (2012)Effect of verb argument structure on picture naming in children with and without specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders, 47 (6)*, 637-653.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Olmos, J. y MacWhinney, B.( 2013). The formulation of argument structure in SLI: an eye-movement study. *Clinical Linguistics & Phonetics, 27 (2)*, 111-113
- Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 238*, 1-165.
- Auza, A., Morgan, G. (2013). The use of prepositions in storytelling: Comparison between Spanish speaking children with and without language impairment. *Infancia y Aprendizaje, 36 (1)*, 35-49
- Belinchón, M., Riviére, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bishop, D.V.M. (1992). The underlying nature ofspecific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 3-66.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D.V.M Bishop y L.B. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairment in Children* (99-114). Hove: Psychology Press.
- Brinton, B., Fujiki, M., y McKee, L. (1998). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41*, 927-940.
- Brown, L., Sherbenou, R., y Johnsen, S. (1995). Test de inteligencia no verbal TONI2. Madrid: TEA. (Orig. 1982).
- Daneman, M., y Carpenter, P.A., (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450-466.
- Daneman, M. y Carpenter, P.A., (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 9*, 561-584.
- Dunn, L. M. (1986). *Test de vocabulario imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA.
- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 627-636.
- Farrant, B., Fletcher, J. y Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development, 77*, 1842-1853.
- Farrar, M.J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., y Benigno, J.P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 42*, 428-441.
- Fey, M.E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B., y Xuyang Zhang. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 1301-1318.
- Frazier Norbury C.F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 1179 -1193.
- Frazier Norbury, C. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 383-399.
- Gaulin, C.A. y Campbell, T.F. (1994). Procedure for assessing verbal working memory in normal school-age children: some preliminary data. *Perceptual and Motor Skills, 79*, 55-64.
- Gillott, A., Furniss, F. y Walter, A. (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 20*, 1, 1-11.
- Gernsbacher, M.A., y Faust, M.E. (1991). The mechanism of suppression: a component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 17*, 245-262.
- Gutiérrez-Clellen, V., y De Curtis, L. (1999). Word definitional skills in Spanish-speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly, 21(1)*, 23-31.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Arnold.
- Harris, P.L., De Rosnay, M. y Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current direcions in psychological science, 14 (2)*, 69-73.
- Hincapié-Henao, L., Giraldo-Prieto M., Lopera-Restrepo, F., Pineda-Salazar, D.A., Castro-Rebolledo, R., Lopera-Vásquez, J.P. et al. (2008) Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje en una población infantil colombiana. *Universitas Psychologica, 7*, 557-569.
- Johnston, J.R. (1992). Cognitive abilities of language-impaired children. En P.Fletcher y D. Hall (Eds). *Specific speech and language disorders in children*. Londres: Whurr Pub.



- Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 418-421.
- Katsos, N., Roqueta, C. A., Clemente, R.A. y Cummins, C. (2010). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, 119(1), 43-57.
- Kay, J., Lesser, R., Valle, F. y Cuetos, F. (1995). *Evaluación del Procesamiento Lingüístico en la Afasia (EPLA)*. Erlbaum (UK): Taylor y Francis.
- Kerbel, D., y Grunwell, P. (1998). A study of idiom comprehension in children with semanticpragmatic difficulties. Part I: Task effect on the assesment of idiom comprehension in children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 1-22.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J., y Kirk, W.D. (1986). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. Adaptación española. Madrid: TEA. (Orig.1968).
- Lahey, M., y Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 195-205.
- Leinonen, E., y Letts, C. (1997). Why pragmatic impairment? A case study in the comprehension of inferential meaning. *British Journal of Disorders of Communication*, 32, 35-51.
- Leinonen, E., Letts, C., y Rae Smith, B. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. London: Whurr.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Leonard, L.B., Miller, C., y Gerber, E. (1999). Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 678-689.
- Mainela-Arnold, E., Evans, J.L., y Coady, J.A. (2010). Explaining Lexical-Semantic Deficits in Specific Language Impairment: The Role of Phonological Similarity, Phonological Working Memory, and Lexical Competition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1742-1756.
- Marinellie, S.A., y Johnson, C.J. (2002). Definition skill in school-age children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders* 38, 143-162.
- Martínez-Martín, J. A. y García-Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Servicio de Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca.
- McCarthy, D. (1986). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Adaptación española. Madrid: TEA.
- McGregor, K.K. (1997). The nature of word-finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1232-1244.
- McGregor, K. K., y Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16, 1-20.
- McGregor, K.K., Rost, G.C., Guo, L.Y., Sheng, L. (2010). What compounds mean to children with SLI. *Applied Psycholinguistics*, 31, 463-487.
- Miranda, A., McCabe, A. y Bliss, L. (1998) Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19 (4), 647-667
- Monfort I. y Monfort M (2010). La comprensión de preguntas: una dificultad específica en niños con trastornos pragmáticos de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Neurología*, 50 (3), 107-111.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. En: J.W. Astington y J.A. Baird (eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 26-49). New York: Oxford University Press.
- Norbury, C.F., y Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- O'Hara, M., y Johnston, J. (1997). Syntactic bootstrapping in children with specific language impairment. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 189-205.
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wüig, E.H. (1998). *Evaluación del lenguaje*. BLOC. Barcelona: Elsevier-Masson.
- Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1-29.
- Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Badia, I. y Sidera, F. (2011). Argument omissions in preschool Catalan and Spanish speaking children with SLI. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), 49-66
- Serra, M. (2002). Trastornos del Lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII(2), 63-76.
- Sheng, L., y McGregor, K.K. (2010). Object and action naming in children with specific language impairment *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1704-1719
- Simon-Cereijido, G. (2009). Verb argument structure deficits in Spanish-speaking preschoolers with specific language impairment who are English language learners. Recuperado de <http://www.lib.umi.com/cr/ucsd/fullcit?p3344746>
- Stevens, L.J., y Bliss, L.S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 599-611.
- Snodgrass, J.G. y Vanderwert, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 174-215.
- Ukrainetz, T.A., y Gillam, R.B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 883-898.
- Wechsler, D. (1993). *Escala de inteligencia para niños*. Revisada. Adaptación española. Madrid: TEA.

(Artículo recibido: 26-07-2013; revisado: 24-05-2014; aceptado: 26-05-2014)

Apéndice

BATERÍA DE TAREAS PSICOLINGÜÍSTICAS (1/2)	
TAREA	ÍTEM DE EJEMPLO
<p><b>Correspondencia figura palabra (CFP)</b>                      Identificar un objeto entre cuatro posibles, que corresponde a la palabra propuesta                      Total ítems: 30</p>	<p><i>botón</i></p>  <p><i>escalera</i></p>  <p><i>enchufe</i></p> 
<p><b>Sinónimos (SI)</b>                      Identificar si hay sinonimia en pares de palabras                      Total ítems: 24</p>	<p><i>escuela-colegio</i>  <i>mesa-pared</i>  <i>alto-bajo</i></p>
<p><b>Asociación semántica (AS)</b>                      Identificar pares de palabras entre las que hay la misma categoría semántica                      Total ítems: 24</p>	<p><i>aguja-bilo</i>  <i>silla-río</i>  <i>andar-correr</i></p>
<p><b>Denominación de figuras (DF)</b>                      Denominar dibujos presentados sucesivamente                      Total ítems: 45</p>	<p><i>cocodrilo</i></p>  <p><i>pinza</i></p>  <p><i>bombilla</i></p> 
<p><b>Definición (D)</b>                      Explicación del significado de una palabra                      Total ítems: 20</p>	<p><i>vaso</i>  <i>leyenda</i>  <i>conocer</i></p>

BATERÍA DE TAREAS PSICOLINGÜÍSTICAS (2/2)		
TAREA	ÍTEM DE EJEMPLO	
<b>PRAGMATIC BLOCK (P)</b>	<p><b>Identificación de absurdos (IA)</b>                      Identificar frases verdaderas o absurdas                      Total ítems: 42</p>	<p><i>Los niños juegan</i>  <i>Las manzanas son negras</i>  <i>El hielo está caliente</i>  <i>Los ratones comen queso</i></p>
	<p><b>Dobles significados (DS)</b>                      Comprensión de frases con doble significado                      Total ítems: 30</p>	<p><i>Este tipo es un chorizo</i>  <i>Ya me tienes frito</i>  <i>Me ha puesto verde</i></p>
	<p><b>Narración (N)</b>                      Exposición verbal de una historia o cuento</p>	<p><i>Cuento de Blancanieves</i>  <i>Cuento de Caperucita roja</i></p>
	<p><b>Lenguaje contextual (LC)</b>                      Asignación de mensajes apropiados a los personajes de una escena                      Total ítems: 15</p>	