



Facultad de Medicina
Escuela de Fonoaudiología

Construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales en niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje.

Tesis para optar al grado de Magíster.

Flga. Paulina Zepeda Troncoso

Profesora Guía de Tesis

Flga. Begoña Góngora Costa

Viña del Mar – Chile

Abril 2016

Agradecimientos

Ciertamente es difícil plasmar en unas cuantas palabras las gracias que les debo a muchas personas que permanecieron junto a mí durante este periodo de formación.

Gracias a mi familia que supieron comprender, sin mayor dificultad, los momentos de stress por los que pase y a su vez de apoyo constante. De igual forma gracias por disfrutar junto a mí los logros obtenidos, que sin duda son sus logros.

Gracias a mis amigas por estar siempre presentes y mostrarme continuamente diversos caminos para llegar a soluciones en momentos en que mi cabeza ya no los encontraba.

Gracias a ti por apoyarme y entregarme inyecciones de energías en estos últimos tramos de trabajo. Fuiste y eres indispensable.

Finalmente gracias a la profesora Begoña Góngora, ciertamente un apoyo constante y determinado en todo el camino de elaboración de este trabajo investigativo. Una gran persona y excelente profesional.

RESUMEN

Los sustentos teóricos de la presente investigación se centran en la noción del “paisaje dual” de las narraciones propuesta por Bruner (2001), a través de la cual el autor postula que durante la producción de un relato se elaboran dos panoramas simultáneamente: el de la acción y el de la conciencia. Este último es el foco del presente estudio y corresponde a lo que saben, piensan, sienten o dejan de saber, sentir o pensar los que llevan a cabo una determinada acción. A partir de allí, se asume que para lograr construir el paisaje de la conciencia durante una narración es necesario atribuirles estados mentales a los personajes, lo que vincula directamente esta noción a lo que actualmente se conoce como Teoría de la Mente (Perner, 1994; Rivière & Nuñez, 2001). Algunos estudios han demostrado que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje presentan un descendido desarrollo en la Teoría de la Mente (Farrant, Fletcher, Maybery, 2006) y, por lo tanto, se espera que esta condición repercuta sobre su construcción del paisaje de la conciencia en la producción de sus narraciones. Dentro de este contexto y en el marco del proyecto FONDECYT 11304020, el presente estudio tiene por objetivo describir la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales de niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje de 5 años a 5 años 11 meses de edad. Así, la muestra de este estudio estuvo constituida por dos grupos. El primero estaba conformado por 19 niños con Desarrollo Típico (DT), mientras que el segundo estaba constituido por 16 niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Como parte del procedimiento a cada participante se les presentó las imágenes del cuento “Frog where are you” (Mayer, 1969) y se les solicitó que hicieran una narración del mismo, las que fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, los textos producidos por los niños fueron analizados estableciendo la frecuencia de aparición de verbos asociados a las categorías mentales propuestas por Perner (1994). Los resultados de esta investigación develaron, en primer lugar, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la población de niños con DT y TEL respecto la construcción del paisaje de la conciencia en sus narraciones y, en segundo lugar, que existe una baja frecuencia de aparición de marcas lingüísticas de tipo mentalistas en ambos grupos. A partir de allí y considerando los hallazgos de otros estudios se podría asumir que la expresión de los estados mentales de los otros parece estar influenciada por la modalidad discursiva, lo que contribuye al debate de la relación entre la teoría del mente y el lenguaje.

Palabras Claves: Teoría de la mente, paisaje de la conciencia, Trastorno Específico del Lenguaje

Tabla de Contenidos

Capítulo 1 Introducción	1
Capítulo 2 Marco Teórico.....	5
2.1 Trastorno Especifico del Lenguaje.....	5
2.1.1 Definición de Lenguaje.....	5
2.1.2 Definición de TEL.....	6
2.2 Teoría de la mente y paisaje de la conciencia.....	10
2.3 Trastorno específico del lenguaje y teoría de la mente.....	19
Capítulo 3 Marco Metodológico.....	25
3.1 Pregunta de Investigación.....	25
3.2 Objetivos de Investigación.....	25
3.2.1 Objetivo General.....	25
3.2.2 Objetivos Específicos.....	26
3.3 Hipótesis.....	26
3.3.1 Hipótesis General.....	26
3.3.2 Hipótesis Específica.....	27
3.4 Participantes.....	27
3.5 Tipo de Estudio.....	33
3.6 Diseño de la Investigación.....	33
3.7 Variables de la Investigación.....	33
3.8 Instrumentos de selección de la muestra e instrumentos de selección de la muestra e instrumentos de evaluación de la muestra.....	35
3.9 Procedimientos.....	36
3.10 Análisis de datos.....	38
Capítulo 4 Resultados.....	39
4.1 Análisis descriptivo.....	39
4.1.1 Resultados obtenidos por el grupo de Desarrollo Típico (DT).....	39

4.1.2 Resultados obtenidos por el grupo de Trastorno Específico de Lenguaje (TEL).....	42
4.2 Análisis comparativo.....	45
Capítulo 5 Discusión.....	48
Capítulo 6 Conclusión.....	54
Lista de Referencia.....	56
Anexo I Pauta Pedagógica	67
Anexo II Protocolo Test Raven	69
Anexo III Protocolo test de Ling.....	70
Anexo IV Ficha Entrevista a la Familia. Anamnesis	72
Anexo V Protocolo TEPROSIF-R.....	79
Anexo VI Protocolo Test TECAL.....	80
Anexo VII Protocolo Test STSG	81
Anexo VIII Protocolo TEVI-R.....	85
Anexo IX Pauta de Cotejo de Habilidades Pragmáticas	86
Anexo X Ficha Fonoaudiológica	87
Anexo XI Protocolo registro de narración	89

Capítulo 1

Introducción

Es aceptado por diversos investigadores que las narraciones facilitan la construcción de la experiencia influyendo en el pensamiento, las acciones, las intenciones y las motivaciones (Villegas Besora, 1995). Esto queda en evidencia cuando al definir a las narraciones Pavez, Coloma y Maggiolo (2010) las conciben como un organizador de la experiencia humana, a través del cual los sujetos son capaces de organizar y dar sentido a sus experiencias mediante lo narrado (Fiorentino & Howe, 2004). Así, “si un niño tiene problemas narrativos probablemente mostrara dificultad para organizar sus experiencias y compartirlas con los demás” (Pavez et al., 2010, p. 21).

Para Bruner (2001) la narrativa es aquella modalidad de pensamiento que captura las intenciones y acciones de los personajes de una historia, incluyendo todo aquello que le acontece en una situación particular, sea ésta ficticia o real. De acuerdo con la propuesta de Bruner (2001), estas intenciones y acciones corresponderían a lo que el autor ha denominado “el paisaje dual”, constituido por “el paisaje de la acción” y el “paisaje de la conciencia”. El primero hace referencia a los eventos que les suceden a los personajes, como el inicio, desarrollo y meta de determinada situación. Mientras que “el paisaje de la conciencia” se vincula con “lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir” los personajes que intervienen en la acción (Bruner, 2001). Considerando que este último punto es nuestro objeto de estudio, nos referiremos a él en mayor detalle a continuación.

Para Bocaz (1996) la atribución de los estados mentales a los personajes de determinada historia es relevante ya que implica comprender el porqué de las acciones de cada personaje y con eso se construye una narración con mayor nivel de coherencia. Por su parte, Bocaz (1996) señala que la construcción del paisaje de la conciencia implica reconocer los estados mentales de

los personajes de las historias y por lo tanto relaciona esta habilidad con la teoría de mente (ToM).

El término de ToM fue propuesto por Premack y Woodruff en el año 1978 para hacer referencia a la habilidad de explicar, predecir e interpretar la conducta propia y de otros. Ahora bien, Bocaz (1996, 1998) y Rivière y Nuñez (2001) señalan que la noción de Teoría de la Mente ha sido definida desde dos corrientes, las que se diferencian en su explicación teórica respecto de las destrezas mentalistas de los seres humanos. La primera de ellas, plantea que la comprensión de la mente es el resultado de un proceso cognitivo de inferencia. Mientras que la segunda implica todas aquellas propuestas que consideran que la actividad mental se intuye, “se simula, se siente o más llanamente se entrega directo a las transparencias de la conciencia” (Rivière & Nuñez, 2001:83) (para mayor detalle revisar capítulo 2, a partir de p. 10).

Ahora bien, en la literatura especializada se ha señalado que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan déficit en la ToM. En las investigaciones desarrollada por Farrant, Fletcher y Maybery (2006) y Roqueta, Clemente y Flores (2012) se detectó un retraso en la adquisición de algunas facultades socio-cognitivas en los niños y niñas con TEL, observándose un déficit en ToM, tanto en ámbitos clásicos como en el reconocimiento de falsas creencias (hace referencia a aquella capacidad de identificar lo que el personaje principal, de determinada historia, piensa con respecto a la localización de un objeto que se le oculta).

Dado este aparente déficit y debido a la conexión que existe entre teoría de la mente y la construcción del paisaje de la conciencia, se podría suponer que los niños con TEL presentan dificultades en esta última habilidad. Sin embargo, esta idea debe ser aún investigada para su corroboración. En este contexto nuestra investigación tiene por objetivo describir la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales de niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje de 5 años a 5 años 11 meses de edad.

Para lograr este objetivo, se desarrolló una investigación enmarcada dentro del paradigma cuantitativo con un alcance descriptivo-comparativo. En este estudio se analizaron las narraciones de dos grupos de participantes. El primero constituido por niños con desarrollo típico y el segundo conformado por niños con TEL. Como herramienta de elicitación de discurso se utilizó el clásico cuento infantil “Frog, where are you?”(Mayer, 1969), que consiste en una secuencia de imágenes sin texto. A cada participante se le mostró las imágenes gráficas secuenciadas, a modo de estímulo, y se les solicitó narrar lo acontecido al personaje de la historia. Posteriormente se analizaron los discursos emitidos por los niños para identificar la construcción del paisaje de la conciencia, en base a la propuesta de Perner (1994).

Los datos obtenidos a partir de esta investigación nos permitirán recabar información acerca del desarrollo del discurso narrativo en niños con TEL. Específicamente, este estudio nos revelará cómo los niños con esta patología construyen el paisaje de la conciencia y de qué forma sus alteraciones del lenguaje y de la ToM se vinculan con este proceso. Esta información será de gran utilidad para clínica fonoaudiológica, favoreciendo la construcción de un perfil cognitivo-lingüístico más detallado de los niños con TEL y la elaboración de un programa de intervención más acotado a sus déficits, que incorpore aspectos vinculados con el discurso narrativo. Esto es de gran relevancia ya que se ha demostrado que el discurso narrativo es un predictor del desempeño escolar (Pavez, Coloma & González, 2001).

Por último, cabe señalar que la presente tesis está organizada en cinco apartados. El primero de ellos corresponde al marco teórico en el que se dará a conocer el concepto de TEL, con su respectiva definición y las clasificaciones que actualmente se manejan. Además, contempla una aproximación al término “paisaje de la conciencia” entregado por Bruner (2001) y a los diferentes enfoques que han abordado la noción de ToM (Revière & Nuñez, 2001), así como las alteraciones en la ToM observadas en niños con TEL. El segundo apartado está dedicado a describir la metodología utilizada en la presente investigación, que entre otros elementos, incluye una caracterización de los participantes y una descripción de los procedimientos e instrumento empleados en la ejecución de este estudio. El tercer apartado corresponde a una

detallada exposición de los resultados obtenidos, los que serán analizados en el bloque de discusiones correspondiente al apartado número cuatro. Finalmente, el quinto apartado contemplará algunas reflexiones finales sobre las implicancias y proyecciones de los datos obtenidos en la presente investigación.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1 Trastorno específico del lenguaje

2.1.1 Definición de Lenguaje. El lenguaje es una de las herramientas más potente del ser humano, ya que a través de éste las personas logran establecer relaciones y compartir el conocimiento adquirido por medio de sus habilidades cognitivas, siendo el principal dispositivo social y puerta de entrada al aprendizaje (Acosta & Moreno, 1999). Rondal (1980) resumen la evolución del concepto de la siguiente manera. En una primera etapa el lenguaje era visualizado como un pool de palabras organizadas sobre una base asociativa. Posteriormente la noción de lenguaje se centró en aspectos formales concibiéndose como palabras organizadas en sintagmas y éstos en oraciones. Finalmente, a partir de la década de los 70, la noción de lenguaje traspasa los límites de la semántica y sintaxis y se considera, en el estudio de éste, el factor social. Posteriormente se introduce lo que hoy conocemos como la dimensión pragmática del lenguaje. Dando cuenta de todas estas dimensiones, Acosta y Moreno definen al lenguaje como (1999:2):

“Un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantiene una organización interna de carácter formal; su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en formas concretas de conducta”.

A partir de esta definición podemos considerar al lenguaje como una estructura de signos organizada que cumple un rol social. En este contexto y reflexionando sobre el lenguaje y su relación social, Monfort y Juárez (2003) se plantean la siguiente pregunta ¿Qué función tiene el lenguaje sobre el desarrollo y la conducta general del niño? Respondiendo a esta interrogante los autores identifican cuatro funciones del lenguaje mediante el cual es concebido como a) un medio de comunicación, b) como un instrumento estructurante del pensamiento y de la acción, c) como un factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social y d) como un medio de transmisión cultural, permitiendo la identificación a un grupo social. Cabe señalar que Monfort y

Juárez (2003) plantean que se produce una influencia bidireccional entre el lenguaje y los factores del desarrollo y la conducta del niño. Así, dependiendo de múltiples factores, será el lenguaje el que condicione a estos elementos, y en otros escenarios serán los cuatro aspectos los que condicionen al lenguaje.

Dada la complejidad de la función lingüística, es factible que este sistema de signos pueda fallar, especialmente durante el proceso evolutivo. Tanto es así, que uno de los desórdenes del desarrollo de mayor prevalencia corresponde a los Trastornos Específicos del Lenguaje, (Tomblin, Record, Backwalter, Zhang, & Smith 1997), los que revisaremos en detalle a continuación.

2.1.2 Definición de TEL

El término TEL desplazó paulatinamente al de disfasia, alalia, audiomudez, sordera verbal congénita, afasia evolutiva, entre otros. En 1980 la Asociación Americana de Habla-Lenguaje-Audición definió al TEL como:

“La anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento de lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo y a largo plazo”. (ASHA, 1980 en Mendoza, 2006: 26 -27)

Actualmente en Chile los centros de educación especial y las escuelas regulares con proyectos de integración que atienden a niños con TEL se encuentran regidos por el decreto 170 (MINEDUC, ley N° 20.201, 2009), que define a esta alteración como:

“Una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta

dificultad no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco debe considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico”.

Ahora bien, existen varias clasificaciones de TEL, las que se sustentan en diferentes criterios. En primer lugar presentaremos la tipología con base clínica propuesta por Rapin y Allen (1983), a partir de la cual se reconocen seis tipos de trastornos, según la sintomatología observada en las dimensiones de la función lingüística. El primero de estos trastornos corresponde a la Agnosia verbal auditiva, que se caracteriza por una comprensión del lenguaje significativamente alterada, pero con conservación de la interpretación de gestos simbólicos. En segundo lugar, esta tipología contempla la Dispraxia verbal cuya sintomatología nuclear incluye habla poco fluida, problemas fonológicos y articulatorios, esencialmente se refiere a una deficiencia en la programación de movimientos en el habla. En tercer lugar se presenta el Déficit de programación fonológica, esta se puede reconocer por la presencia de múltiples procesos de simplificación fonológica, presentando deficiencias importantes en la comprensión y expresión del nivel fonológico. El cuarto tipo de trastorno identificado es el Déficit Fonológico – Sintáctico, en este se presentan, además de múltiples procesos de simplificación fonológica, una confección pobre de oraciones omitiendo principalmente palabras función. En quinto lugar se encuentra aquel trastorno caracterizado por dificultades léxicas, morfológicas y de evocación de palabras, este cuadro es llamado Déficit Léxico – Sintáctico. Para finalizar encontramos el Déficit semántico – pragmático, este se presenta con dificultades importantes de comprensión del significado de los mensajes verbales, ya que los suele interpretar de una forma completamente literal.

La tipología propuesta por Rapin y Alen (1983) revela la heterogeneidad de los trastornos específicos del lenguaje, cuya diversidad clínica en ocasiones dificulta su identificación. En este contexto, Mendoza (2006) señala la existencia de cuatro criterios de identificación de TEL: el

criterio por inclusión-exclusión, de especificidad, de discrepancia y de evolución. El primero de ellos, el criterio de inclusión-exclusión, contempla los requisitos mínimos o los problemas que se deben descartar, para que un sujeto sea identificado como portador de TEL. El segundo de ellos es el criterio de especificidad, este establece que las alteraciones se enmarcan en la función lingüística sin afectar otros módulos cognitivos. Cabe señalar que esta noción de especificidad del cuadro está siendo cuestionada, dado que se han evidenciado alteraciones no verbales en niños con TEL (Bishop, 1992; Mendoza, 2012; Van der Lely, 2005). En cuanto al tercer criterio, denominado de discrepancia, Stark y Tallal (1982) propusieron que debe existir al menos doce meses de diferencia entre edad mental (EM) o edad cronológica (EC) y edad de lenguaje expresivo (ELE), además, se debe contar con una diferencias de seis meses entre EM o EC y edad de lenguaje receptivo (ELR), y para finalizar, se debe contar con al menos doce meses de diferencia entre EM o EC y una puntuación de edad lingüística compuesta. El criterio de evolución se centra en que el TEL será perseverante en el tiempo, además de ser resistente al tratamiento, permitiendo identificar si el trastorno lingüístico presente en el niño corresponde a un retraso del lenguaje o a un Trastorno específico.

Con el fin de complementar los criterios diagnósticos recién mencionados, y de esta forma lograr un mejor reconocimiento del TEL, se han postulados diversas clasificaciones de los subtipos más frecuentes, las que consideran la variabilidad sintomatológica de esta entidad clínica. Una de las clasificaciones más utilizadas por clínicos e investigadores corresponde a la propuesta por el DSM-IV (2008). Esta describe cinco tipos de trastornos de la comunicación, dentro los cuales, dos cumplen los criterios para el diagnóstico de TEL. El primero de ellos corresponde al Trastorno del Lenguaje Expresivo en el que las puntuaciones obtenidas en pruebas que miden la expresión oral se sitúan sustancialmente por debajo de las obtenidas en instrumentos aplicados para valorar la capacidad intelectual no verbal y el desarrollo del lenguaje receptivo. Este trastorno puede llegar a incluir un vocabulario sumamente limitado, cometer errores en los tiempos verbales, experimentar dificultades en la memorización de palabras y en la producción de frases (DSM- IV, 2008). El segundo corresponde al Trastorno Mixto del Lenguaje de tipo Receptivo-Expresivo. Este subtipo se diagnostica cuando las puntuaciones obtenidas

mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas de la capacidad intelectual no verbal. Los síntomas incluyen los propios del trastorno del lenguaje expresivo, así como dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como términos espaciales (DSM- IV, 2008).

Si bien la clasificación del DSM-IV (2008) apunta a la especificidad del cuadro, señalando que TEL corresponde a un déficit que se limita al módulo de procesamiento primario del lenguaje, existen investigaciones que cuestionan esta idea. En concreto, se plantea que el TEL trasciende a las alteraciones lingüística y que implica la afectación de otras funciones cognitivas, aun cuando el lenguaje es la habilidad más comprometida (Mendoza, 2012). En sintonía con esta propuesta se ha demostrado que existencia de una directa relación entre alteraciones en la memoria procedimental y declarativa, ya que estos tipos de memoria “sustentan diferentes componentes del Lenguaje” (Mendoza, 2012:77). Ullman y Pierpont (2005) relacionan directamente dificultades específicas en el lenguaje con los tipos de memoria procedimental y declarativa, ya que estas sustentarían componentes importantes en el ámbito lingüístico. Por un lado la memoria declarativa estaría implicada en el aprendizaje, almacenamiento y recuperación del conocimiento general influyendo en el aprendizaje del léxico, mientras que, la memoria procedimental al estar relacionada con la adquisición, almacenamiento y uso de la información secuencial y reglada se relacionaría directamente con el aprendizaje y uso de la sintaxis.

La atención es otra de las funciones cognitivas que se ve mermada de manera paralela con el TEL. Vaquerizo, Estévez y Pozo (2005) nos plantean que las dificultades en el área de la atención se explicaría por la presencia, en parte, de alteraciones en el área de la comunicación y del aprendizaje. Específicamente en el área de la comunicación indican las dificultades en la capacidad para encontrar las palabras apropiadas y usar de manera adecuada las reglas gramaticales. Por lo anterior nos exponen que aquellos niños diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje presentarían una atención alterada ya que difícilmente logran entender lo que ocurre a su alrededor, específicamente ordenes de construcción compleja.

La Teoría de la Mente es un tema que se encuentra en boga durante los últimos años. Esta se define como “un subsistema cognitivo, que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y que cumple, en el hombre, la función de manejar, predecir e interpretar la conducta” (Revière & Núñez, 2001:22). Para lograr desarrollar las inferencias recién descritas es importante contar con niveles lingüísticos adecuados. Cada nivel entrega diferentes herramientas que permiten que esto se concrete, el nivel semántica entrega un vocabulario, caracterización, analogías, etc. herramientas necesarias para mantener conceptos comunes entre los interlocutores y de esta forma la interpretación sea eficaz. De manera paralela el nivel morfosintáctico nos entregara las bases para identificar aquello que se nos quiera plantear de manera verbal, a través de la conformación de oraciones de construcción simples o complejas, logrando una decodificación textual o inferencial. Para finalizar, ciertamente, el nivel pragmático es uno de los niveles lingüísticos mas relacionados con esta definición de ToM ya que coincide con su máxima, la de lograr una conexión con el interlocutor. Por lo anterior aquellos niños que presenten dificultades en el lenguaje, mas específicamente aquellos diagnosticados con un TEL, se les presentara dificultades importantes para desarrollar una ToM adecuada (Mendoza & López- Herrero, 2004; De Villier, 2007; Miller, 2006; Roqueta et al., 2012; Andrés & Clemente, 2010; Tomasello & Farrar, 1986).

Dado que este es el foco de este estudio revisaremos en detalle qué se entiende por teoría la mente y caracterizaremos el desempeño de los niños con TEL en este tipo de tareas en ítem posterior.

2.2 Teoría de la mente y paisaje de la conciencia

El ser humano es un agente social y ante estas demandas sociales la mente habría evolucionado requiriendo capacidades mentales complejas para sobrevivir. La capacidad de interpretar otras mentes, y de esta forma lograr relacionarse socialmente, es indicador de la existencia de un concepto denominado Teoría de la Mente (ToM) (Garcia, Gonzalez & Maestú, 2011). La ToM ha sido definida por numerosos autores (Tirapu, Pérez, Erekatxo-Bilbao &

Pelegrín, 2007; Lacannelir, 2004; Laborde, 2009; García et al, 2011, etc.) siendo una de las mas aceptadas por la comunidad científica la de Rivière y Núñez (2001:10) como la capacidad para “atribuir mente a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y los deseos”.

Este, actualmente, presenta una connotación relevante dentro del mundo cognitivo dando paso a teorías que explican la manera en que la ToM se presenta y / o se puede desarrollar al interior de la mente, entendiendo la mente bajo la definición de García et al. (2011) como un conjunto de pensamiento, intenciones y emociones. Es así como se presentaron cinco grandes posturas de como se desarrolla esta capacidad, mecanismo o habilidad (dependiendo de la concepción que el autor adopta).

La primera postura la entrega Gopnick (citado en Laborde, 2009) denominada Teoría – teoría, donde se argumenta que para lograr identificar los estados mentales en el otro seguiríamos los pasos científicos para elaborar una teoría. Estos pasos hacen alusión a la observación, elaborando y eliminando de hipótesis finalizando con una conclusión del estado mental del otro.

Rivière y Núñez (2001), relacionan la ToM con una Teoría de Mente como sistema Conceptual. Es así como definen a los conceptos como representaciones cognitivas de relaciones más o menos estables, las que están desvinculadas de la realidad concreta y que son relativamente independiente de los procesos emocionales y afectivos. Desde este punto de vista, afirman estos autores, los deseos, creencias e intenciones también deben ser considerados conceptos, y agregan: “cuando atribuimos a alguien creencias y deseos, organizamos su conducta en función de nuestros conceptos” (Rivière & Núñez, 2001, p. 97).

En otras palabras este Sistema Conceptual es una estructura que permite establecer un orden, es decir, un mapa que nos permite movernos sin dificultad por el mundo, puesto que unifica lo plural y universaliza a lo particular de las situaciones. A través de este sistema conceptual, los seres humanos somos capaces de asimilar ordenadamente la conducta de los otros y nos permite

predecir su comportamiento. En relación a los sistemas conceptuales Revière y Núñez (2001, p. 99) agregan:

“Las capacidades de predicción, que los sistemas conceptuales permiten, no se derivan sólo de su poder organizador y unificador, sino también de otro aspectos, a saber: los sistemas conceptuales son artefactos de representación que están al servicio de la inferencia”.

A través de esta cita, los autores plantean que la Teoría de la Mente consiste en un sistema conceptual y un conjunto de mecanismos de inferencias. Son precisamente estos últimos los que habilitan a las personas para predecir y explicar el comportamiento de los otros, sobre la base de una serie de reglas de interconexión entre los constituyentes del sistema conceptual (Revière & Núñez, 2001, p. 99).

La tercera postura recibe el nombre de Teoría de la Simulación. Esta teoría es una propuesta explicada por Gordon (1995, citado en Laborde, 2009) donde se relaciona específicamente con procesos afectivos, alejándose de lo racional, identificando los estados mentales del otro a partir de la simulación en uno mismo. Al explicar la idea central de este enfoque Bocaz (1996, p. 52) señala:

“[Las personas] ingresamos los *inputs* perceptivos recibidos por la otra mente a la nuestra y, luego le atribuimos los estados mentales que experimentamos en la situación simulada”.

Lo anterior pone de manifiesto que para reconocer los estados mentales de las otras personas, los sujetos se ponen imaginariamente en la posición de éstas. Imaginan los deseos, emociones y pensamientos que ellos mismos tendrían si estuvieran en una situación idéntica a la del personaje en cuestión. De acuerdo con Revière y Núñez (2001), para lograr esta simulación es necesario que los sujetos sean capaces de realizar actividades cognitivas con independencia del contexto inmediato. Harris (1992, *From simulation to Folk psychology: the case for development*, citado en Revière & Núñez, 2001) señala que existen cuatro etapas en el desarrollo del sistema de simulación-imaginación, que está a la base de las competencias mentalistas. En la primera etapa, alrededor del primer año de vida, los niños son capaces de reproducir en su propio sistema sensorial o afectivo las intenciones de quienes les rodean, en relación con los objetivos y metas

presentes. En la segunda etapa, que se observa entre el primer y segundo año de vida, los niños pasan de una conducta meramente reproductiva a la asignación de actitudes hacia objetivos presentes. Es decir, durante esta fase el niño es capaz de simular lo que la otra persona siente o percibe. La tercera etapa, entre los dos y cuatro años y medio, se caracteriza en que la simulación evoluciona y se convierte en conducta imaginativa propiamente tal, desligándose de los objetivos inmediatamente presentes. Por último, la cuarta etapa, a partir de los 4 años y medios, las destrezas mentalistas adquiridas le permiten al niño imaginar actitudes intencionales hacia metas contrafácticas, es decir contrarias a las que él mismo percibe. Esto les permite resolver la clásica tarea de falsa creencia que evalúa el desarrollo de la ToM. Un ejemplo de esta tarea es la elaborada por Revière y Núñez (2001). Esta consiste en una historia de 5 escenas sobre dos personajes, Pedro y Juan, la que es graficada y narrada a los niños (revisar figura 1). En la primera escena de la historia aparecen Pedro y Juan en una habitación. Pedro tiene una pelota, mientras que Juan no tiene nada en su poder. En la escena dos, Pedro, en presencia de Juan, guarda la pelota en un canasto. Luego, en la tercera escena, Pedro se va de la habitación despidiéndose de su amigo. Inmediatamente después de que Pedro se retira de la sala, en la escena número cuatro, Juan cambia de posición la pelota y la guarda al interior de una caja que estaba en la habitación y se va. En la última escena, Pedro vuelve a entrar a la habitación en busca de su pelota. Al finalizar la historia se le pregunta al niño evaluado ¿Dónde va a buscar Pedro su pelota?. De acuerdo con Revière y Núñez (2001), para que un niño responda adecuadamente a esta pregunta debe ser capaz de darse cuenta de que el personaje de la historia posee una falsa creencia, respecto de la situación en curso, la cual difiere de su propia creencia sobre la localización real del objeto. Esta tarea implica que el menor no sólo se represente mentalmente el estado de los hechos, sino que también debe representarse la creencia del personaje en función al acceso que éste ha tenido de la situación particular.

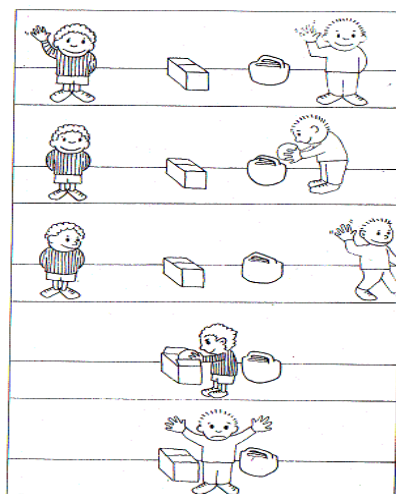


Figura 1. Lámina de apoyo del paradigma de falsa creencia elaborado por Revière y Núñez (2001)

La teoría de la simulación, por lo tanto, se relaciona directamente con procesos afectivos, relacionando esta capacidad de asignar estados mentales en el otro a áreas cerebrales vinculadas directamente con las emociones. La cuarta postura se denomina Teoría Modular, siendo Leslie (1987, citado en Laborde, 2009) uno de los autores insigues. En este caso se propone que la capacidad de asignar estados mentales en el otro se presenta por una facultad específica de dominio y con un mecanismo particular que le es propio, innato, compacto, autónomo y no ensamblado, conlleva un modo determinado de procesamiento.

Este enfoque plantea que la teoría de la mente es el resultado del funcionamiento de un sistema modular de cómputos. Esta perspectiva asume la existencia de un módulo, esto es, una competencia específica y relativamente independiente, que crea y manipula metarrepresentaciones (Scholl & Leslie, 1999). Una de las principales operaciones que realiza este subsistema mental es la suspensión, o desacoplamiento de las representaciones primarias (representaciones de la situación que se percibe en un momento), llevándolas fuera del sistema normal de *input* y *output*. En otras palabras, es un módulo especializado en la formación de un plano representacional más complejo: el nivel metarrepresentacional. Este plano además, de las

representaciones primarias, está conformado por representaciones secundarias, las que son opacas puesto que son “representaciones de representaciones” (Scholl & Leslie, 1999).

Una de las últimas posturas, y muy ligada a la recién revisada por el nivel de abstracción, es la ToM como sistema representacional. Uno de los investigadores que con mayor fuerza ha defendido la idea de que la comprensión de la mente implica un sistema representacional es Joseph Perner (1994). Para este psicólogo evolutivo el surgimiento de la Teoría de la Mente en un niño depende de su capacidad para distinguir entre “contenidos proposicionales” y “actitudes proposicionales”. Los primeros son aquellos que describen estados o hechos del mundo, los que pueden ser verdaderos o falsos. Mientras que las actitudes proposicionales hacen referencia a un estado mental sobre un estado o hecho del mundo, donde la veracidad del evento o hecho es irrelevante. Para facilitar la comprensión de estos dos constructos examinemos los siguientes ejemplos: “María salió de su casa” y “Pedro cree que María salió de su casa”. El primer ejemplo es una afirmación que tiene un contenido proposicional, el cual puede ser verdadero o falso en función de si el hecho expresado en esta efectivamente ocurrió o no. El segundo ejemplo, en cambio, se trata de una afirmación que implica “una actitud proposicional (en este caso una creencia) respecto de su contenido proposicional” (Bocaz, 1996, p. 51).

Tomando en cuenta lo anterior, desde esta perspectiva se asume que las funciones mentales son las formas de relación de ciertos sujetos con determinados contenidos. Así, “lo que se representa alguien cuando piensa acerca de las creencias, deseos o intenciones de otra persona o de sí mismo, son relaciones representacionales”, es decir, actitudes proposicionales (Revière & Núñez, 2001, p. 101). De acuerdo con Bocaz (1996), las lenguas poseen recursos lingüísticos para expresar las actitudes proposicionales, tales como verbos modales y adverbios epistémicos, los que hacen referencia específicamente a estados mentales propios y ajenos. Es precisamente el análisis de este tipo de recursos los que permiten determinar si un sujeto particular reconoce estados mentales en los otro o no.

Desde el punto de vista evolutivo, Perner (1994) señala que la adquisición de Teoría de la Mente en los niños depende del desarrollo de formas de representación cada vez más complejas. Este autor distingue tres etapas esenciales en esa evolución, las que son resumidas en la tabla N°2. La primera etapa, alrededor del primer año, corresponde al nivel primario de representación. Durante esta fase los niños tienen modelos simples de determinados aspectos del mundo. El término “simple”, en este caso particular, tiene el sentido de “único”, puesto que los niños que se encuentran en esta fase sólo logran elaborar un modelo mental para guiar sus procesos cognitivos, siendo este altamente dependiente del mundo concreto. En la segunda fase, que se alcanza aproximadamente a los 2 años de vida, los niños son capaces de manejar dos o más modelos paralelamente de la misma situación. Al describir esta etapa Perner (1994, p. 140) comenta:

“La formación de modelos múltiples en el segundo año de vida da a los niños el razonamiento hipotético necesario como para preguntarse “¿qué experiencia tendría yo (qué sentiría) si me hallara en la posición de la otra persona”. En consecuencia, tendrá la capacidad para integrar su propia experiencia en el marco de constructos teóricos para explicar la conducta observable (...). Los modelos múltiples también permiten al niño representar objetos y situaciones no existentes.

Por último, la tercera fase, a partir de los 4 años, corresponde al nivel metarrepresentacional. Durante esta fase los niños logran comprender las mentes debido a que han adquirido nociones de aspectualidad (se refiere a la idea que el conocimiento, aún cuando apunta a un objeto existente, sólo lo hace en relación a un aspecto del objeto. Esto es lo que lo diferencia de un acto físico) y representación errónea (establece que los pensamientos están dirigidos a objetos, pero en nuestra mentes éstos pueden estar representados erróneamente). Estos dos elementos son esenciales y le permite al niño elaborar una representación de ciertas perspectivas de una situación.

Tabla N°2. Niveles representacionales y su relación con la comprensión de la mente (Extraída de Perner, 1994).

Nivel representacional	Criterio de mentalidad	Descripción y ejemplos
Primaria: Modelo único (primer año)	Constructo Teórico/ (experiencia interior)	Puede formar constructos teóricos (por ej., atención) que los adultos identifican como <i>mental</i> , pero que el niño no distingue de los constructos físicos.
Secundaria: Modelo múltiples (segundo año)	Constructo teórico + experiencia interior Intencionalidad: No existencia	Puede ligar constructos teóricos explicación de conductas con experiencias interiores; de ahí que los constructos teóricos se convierten en específicamente <i>mentales</i> . Puede comprender la mente como relación con objetos y situaciones no existentes. Aprende gran parte de la psicología como acción dirigida a un objetivo.
Meta: Modelo de modelo (a partir de 4 años)	Intencionalidad: Aspectualidad, representación errónea.	Puede comprender la perspectiva visual, la aspectualidad del conocimiento, la creencia falsa.

Cada uno de los enfoques revisados en esta sección constituye un intento por describir la denominada Teoría de la Mente. Todos ellos coinciden que, independientemente de su naturaleza, esta corresponde a la habilidad para reconocer estados mentales en los otros, lo que permite explicar y predecir su comportamiento. Ahora bien, las cinco posturas presentadas son las que actualmente representan las tendencias mas importantes en términos de lograr dar una

respuesta al ¿Qué es ToM?. Pero al ser un concepto de una complejidad más profunda las preguntas continúan y surgen otras como: ¿Por qué elementos se constituye la ToM?. Bajo esta última inquietud Tirapu et al. (2007) plantea la existencia de seis niveles constituyentes de la ToM: a) reconocimiento facial de emociones; b) Creencias de primer y segundo orden; c) Comunicación metafóricas e historias extrañas; d) Meteduras de patas; e) Expresiones emocionales través de la mirada; f) Empatía y juicio moral.

En cuanto a estos contenidos solo nos referiremos a dos de ellos que consideramos son un aporte para lograr comprender mejor como los niños identifican en los personajes de una narraciones ilustrada lo que saben, piensan o sienten los personajes (específicamente del libro “Frog, where are you?” de Mayer, 1969). El primer nivel a referirnos será el reconocimiento facial. Este se encuentra a cargo de la estructura denominada amígdala quien convierte las representaciones perceptuales en cognición y conducta. De esta forma entrega un valor emocional y social a dichos estímulos reconociendo e identificando las emociones. En cuanto al siguiente nivel, denominado empatía y constituyente de la ToM, es donde se ve implicado la abstracción e introspección. Esta se despliega cuando, al proyectarse uno mismo en un acontecimiento específico, se activa un estado visceral por posible asociación con la memoria episódica, y este cambio visceral produce una activación emocional.

Estos niveles descritos, pertenecientes a la ToM, darían paso a la capacidad para lograr identificar estados mentales en personajes de narraciones. Esta identificación de estados mentales en narraciones es un tema que abordo Bruner en su libro “Realidad mental y mundos posibles” (2001). En este libro nos hace referencia a la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo que buscan ordenar la experiencia y construir la realidad: el relato y el argumento. El relato busca convencer de la verdad mediante procedimiento que permiten establecer una prueba formal y empírica, mientras que el argumento convence acerca de su semejanza con la vida, estableciendo la verosimilitud.

El relato, específicamente, se constituye por dos panoramas simultáneos: acción y conciencia. El panorama de la acción se constituye por agente, intención o meta, situación, instrumento. Por su parte el panorama de la conciencia, o paisaje de la conciencia, esta constituido por aquellos que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción (Bruner, 2001).

2.3 Trastorno específico del lenguaje y teoría de la mente

Revière y Núñez (2001) plantean que poseer ToM y una competencia lingüística dentro de los parámetros normales resulta esencial para interpretar adecuadamente los códigos en el contexto de la comunicación humana. Para constatar esto basta preguntarse ¿de que manera se podría interpretar, simular, representar e ingresar a la mente de un otro para comprender su intención en un intercambio comunicativo? O frente a la ausencia de lenguaje, sea éste verbal, de señas u otro, ¿cómo se podrían comunicar las propias ideas o decodificar las expresadas por los otros?

Ahora bien, tal como señalan Mendoza y López-Herrero (2004), la ToM y el lenguaje están vinculados. Sin embargo, se desconoce si existe una relación causal entre ambos y en qué dirección se daría esta. En otras palabras, aun es materia de debate si la ToM está determinada por la emergencia del lenguaje o viceversa. En relación a este punto, Tomasello y Farrar (1986) mostraron que las habilidades sociocognitivas tempranas –como la ToM- resultan fundamentales para el desarrollo de la atención conjunta y el vocabulario. Hughes y Dunn (1997) evidenciaron una relación importante entre tareas de falsas creencias y habilidades lingüísticas como vocabulario y memoria de frases, postulando una relación bidireccional entre ambas competencias. Mendoza y López-Herrero (2004, p. 25) intentan zanjar esta controversia y postulan que si bien “el lenguaje emerge antes que la ToM y puede que sea una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se desarrollen las habilidades de la ToM”. Esta idea se apoya en resultados de investigaciones que han observado que se requiere un desarrollo, mínimo tanto a nivel semántico como sintáctico, para que se desplieguen las habilidades relacionadas con

la ToM (De Villiers, 2007; Doherty & Perner, 1998; Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002; Rivière, Sotillo, Sarriá & Núñez, 1994; Schwanenflugel, Fabricius, Noyes, Bigler & Alexander, 1994; Schwanenflugel, Henderson & Fabricius, 1998; Schwanenflugel, Martin, & Takahashi, 1999).

Entre los investigadores que aportan evidencia acerca de este predominio lingüístico, por sobre la ToM, se encuentra De Villiers (2007). Ellos hacen referencia de manera específica a las falsas creencias y señalan que un buen desempeño en este tipo de tareas requiere de habilidades semánticas y sintácticas asociadas con la complementariedad. Así, la competencia gramatical es un precursor crítico del desarrollo de la ToM, ya que los estados mentales que se transmiten en una escena requieren de construcciones gramaticales complejas (De Villiers 2007). Con respecto a esto, Astington y Jenkins (1999) indican que la habilidad sintáctica, necesaria para combinar palabras en oraciones, posibilitan el razonamiento sobre falsas creencias ya que facilitan la representación de estados diferentes a la realidad actual. De Villiers y Pyers (2002) desarrollaron un estudio longitudinal en el que se les aplicó una serie de medidas lingüísticas y de falsa creencia a niños de 3 a 5 años en cuatro momentos temporales diferentes. Los resultados de esta investigación demostraron que el buen desempeño en tareas de falsa creencia no es una función de la habilidad sintáctica en general, sino que se basa exclusivamente en el dominio de las formas sintácticas utilizadas para expresar complementos de verbos de comunicación o de pensamiento (*decir que o pensar que*). En cuanto a la relación entre semántica y ToM, Mendoza y López-Herrero (2004) respaldan que la semántica facilita la participación del niño en las interacciones sociales verbales. En particular se ha planteado que para la emergencia de la teoría de la mente resulta fundamental el desarrollo y manejo del significado de ciertos verbos como *pensar, saber, recordar, creer*.

Otro de los niveles del lenguaje es la pragmática y su desarrollo se ha postulado como esencial para la emergencia de una ToM adecuada (Mendoza & López-Herrero, 2004). De acuerdo con McTear y Conti-Ramsden (1992) pragmática es la habilidad de un individuo para interpretar el significado que pretende transmitir el hablante utilizando indicadores del contexto

lingüístico y no lingüístico. Respecto de la asociación entre la pragmática y la ToM, Roqueta et al., (2012) identifican tres aspectos que unen a estos dos conceptos: ambas facultades son necesarias en la adecuación al contexto; el uso funcional del lenguaje en las conversaciones se nutre de cierta competencia mentalista y ambas destrezas se desarrollan a través de intercambios conversacionales. A partir de allí, los autores concluyen que el desarrollo de la competencia lingüística, en todas sus dimensiones, contribuye a enriquecer la cognición social de los sujetos.

Toda la información antes señalada nos plantea la fuerte asociación entre las dimensiones del lenguaje y la ToM. Sin embargo como nos dice Mendoza y López-Herrero (2004) aun cuando el lenguaje emerge antes que la ToM, este es una condición necesaria, pero no suficiente para explicar el desarrollo de la teoría de la mente.

Ahora bien, considerando la vinculación entre estas dos habilidades cognitivas cabe preguntarse aquí ¿cómo evoluciona la ToM en aquellos niños que presentan trastornos del lenguaje?. De acuerdo con Mendoza y López-Herrero (2004) esta es una pregunta difícil de responder debido a la alta heterogeneidad sintomatológica de los TEL. Esta situación complica la relación y especificidad que se puede llegar a establecer entre los TEL y la ToM, explicando las escasas investigaciones que existen al respecto y los resultados muy divergentes de las mismas.

Una de las investigaciones desarrolladas al respecto es la realizada por Shields, Varley, Broks y Simpson (1996). Estos autores compararon el desempeño de niños con autismo, con TEL (fonológico – sintáctico, semántico-pragmático) y con desarrollo típico en tareas de falsa creencia. Los resultados mostraron un rendimiento similar entre la población de niños autistas y el grupo de niños TEL de tipo semántico-pragmático. Algo similar ocurrió entre el grupo de niños con TEL de tipo fonológico-sintáctico y los niños con desarrollo típico. Para las autoras, las mínimas diferencias que se registraron entre estos dos grupos pueden ser atribuidas a las demandas de comprensión lingüística que subyacen a este tipo de tarea. En otras palabras, las pequeñas diferencias existentes entre niños normales y niños con TEL obedecen, no a un déficit de ToM, sino a las posibles diferencias en comprensión del lenguaje.

Mendoza y López-Herrero (2004), no concuerdan con las conclusiones elaboradas por Shields et al. (1996) debido a que la tarea de falsa creencia incluye dos preguntas de comprensión, cuya respuesta errónea determina la suspensión de su aplicación. Para Mendoza y López-Herrero (2004) esto descarta la posibilidad de que los resultados obtenidos por Shields et al. (1996) estén vinculados con la comprensión del lenguaje literal y proponen que se deben a un déficit en la habilidad para generar inferencias sobre las creencias de otras personas.

Otro investigador que estudió la relación entre el lenguaje y la ToM es Miller (2006), quien aplicó la tarea de falsa creencia a niños con trastorno del lenguaje, siempre considerando la heterogeneidad de este cuadro. La tarea de este estudio era una versión de la clásica prueba de Sally y Ann en la que el papel de Sally lo realizaba una marioneta accionada por el examinador y las preguntas formuladas fueron las siguientes: a) ¿dónde *piensa* Sally (marioneta) que está el juguete?, b) ¿dónde *buscará* Sally el juguete?, c) *muéstrame* qué hará Sally para jugar con el juguete, y d) ¿dónde *cree* Sally que está su juguete?. Los resultados de esta investigación demostraron que los niños con TEL presentan dificultades para ejecutar correctamente esta tarea como consecuencia de las demandas lingüísticas que ella implica. En particular, en aquellas preguntas que implicaban los verbos *pensar* y *creer*, el rendimiento de los niños con TEL fueron similares a los de sus pares equiparados por desempeño lingüístico (niños con desarrollo típico de 3 años, 9 meses). No obstante, en las condiciones menos demandantes, que implicaban verbos *buscar* y *mostrar*, el rendimiento del grupo de niños con TEL fue homólogo al de sus pares equiparados por edad (5 años 6 meses). Cabe señalar que de acuerdo con Miller (2006) las preguntas a) y d) resultaron particularmente difíciles para el grupo de niños con TEL debido a que implicaban la interpretación de estados mentales complejos y presentaban una estructura gramatical de subordinación. En consecuencia, esta investigación logra aportar evidencia a la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje es un prerequisite para poder resolver con éxito las tareas de ToM.

Con todos los antecedentes hasta el momento entregados parece innegable que las alteraciones del lenguaje presentes en los niños con TEL inciden sobre la realización de tareas

de falsas creencias y el desarrollo de la cognición social. Esta postura es ratificada por Roqueta et al. (2012) al señalar que, dado que el lenguaje es un prerrequisito para mantener o iniciar relaciones interpersonales, una alteración a este nivel determinaría desajustes conductuales y un retraso en el desarrollo de la cognición social.

Ahora bien, la gran mayoría de los estudios que comparten la postura de Roqueta et al. (2012) han evaluado el desarrollo de la ToM utilizando la prueba de falsa creencia. Sin embargo, tal como nos sugiere Aura Bocaz (1996), otra forma para valorar la evolución de esta función en los niños es observando el uso de términos mentalistas en la producción del discurso narrativo. Considerando que este será el procedimiento utilizado en la presente investigación a continuación se realizará una breve introducción sobre el discurso narrativo.

De acuerdo con Gortázar (2002), la narración es un género discursivo centrado en la entrega de información sobre sucesos o eventos organizados temporalmente y que mantienen una conexión causal entre ellos. Este tipo de discurso puede aludir a sucesos personales o de terceras personas, ya sean reales o ficticios. Desde una perspectiva más cognitiva, Bruner (2001) asume que las narraciones son una forma de organización de la experiencia. Esto explica la relevancia del discurso narrativo en el aprendizaje social y lingüístico, así como en el éxito académico (Petersen, Gillam & Gillam, 2008).

Bruner (2001) plantea que la narración se construye en base a dos panoramas simultáneos, a saber el de la acción y de la conciencia. El primero hace referencia a cada evento de la narración de manera cronológica e incluye no solo las acciones de los personajes sino también el marco espacial y temporal en la que estas ocurren. El panorama de la conciencia corresponde a *“lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción”* (Bruner, 2001: 25).

Desde una perspectiva evolutiva, Whetherell, Botting y Conti-Ramsden (2007) señalan que debido a que las narraciones son un estilo de expresión altamente familiar su desarrollo inicia

tempranamente, pero evoluciona en forma gradual y aumenta con la edad (Pavez et al., 2010). Específicamente, la evolución del discurso narrativo va de relatos sin estructura hasta la producción de historias con todos los elementos básicos de este género presentes, a saber, la presentación de los personaje, los episodios y el final (Coloma, 2014).

Sin embargo, el desarrollo del discurso narrativo puede verse interrumpido debido a la presencia de alteraciones del lenguaje, como ocurre en el caso de los niños con TEL (Pavez et al., 2010). De acuerdo con Andreu, Sanz-Torrent, Guardia Olmos y MacWhinney (2011) la producción narrativa de los niños con TEL se caracteriza por un menor uso de los elementos de la gramática de las historias (Stein & Glen, 1979). Al respecto, Pavez et al. (2010) observaron que los relatos producidos por los niños TEL muestran un menor dominio de la presentación y del episodio. Además, los autores corroboraron que la población de niños con TEL tiende a establecer significativamente menos relaciones causales en sus relatos.

Ahora bien, tomando en cuenta los antecedentes entregados en este marco teórico en referencia al TEL en sí y como niños que lo presentan pueden llegar a desenvolverse con respecto a la ToM, específicamente la capacidad de identificar aquello que saben, sienten o piensan personajes específicos de una narración, la presente investigación busca caracterizar la construcción del paisaje de la conciencia en las narraciones de los niños con TEL.

Capítulo 3

Marco metodológico

3.1 Pregunta de investigación

El sustento teórico de la presente investigación se centra en la noción del “paisaje dual” de las narraciones propuesta por Bruner (2001), a través de la cual el autor postula que durante la producción de un relato se elaboran dos panoramas simultáneamente: el de la acción y el de la conciencia. Este último es el foco del presente estudio y corresponde a lo que “saben, piensan, sienten o dejan de saber, sentir o pensar los que llevan a cabo una determinada acción” (Bruner, 2001, p. 25). A partir de allí, se asume que para lograr construir el paisaje de la conciencia durante una narración es necesario atribuirles estados mentales a los personajes, lo que vincula directamente esta noción a lo que actualmente se conoce como Teoría de la Mente (Perner, 1994; Rivière & Nuñez, 2001).

Algunos estudios han demostrado que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje presentan un descendido desarrollo en la Teoría de la Mente (Farrant et al., 2006) y, por lo tanto, se espera que esta condición repercuta sobre su construcción de la conciencia en la producción de sus narraciones. En sintonía con lo anterior, la pregunta de investigación que guía este estudio es ¿los niños con TEL presentan diferencias en la construcción del paisaje de la conciencia en sus narraciones al compararlas con niños con desarrollo típico?

3.2 Objetivos de investigación

3.2.1 **Objetivo general.** Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de las categorías percepción-cognición, sentimiento-emociones y deseos e intenciones en la construcción del paisaje de la conciencia de niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje de 5 años a 5 años 11 meses.

3.2.2 Objetivos específicos

- Reconocer la frecuencia de aparición de las categorías percepción-cognición, sentimiento-emociones y deseos e intenciones en la construcción del paisaje de la conciencia de narraciones orales de niños con Desarrollo típico de 5 años a 5 años 11 meses.
- Reconocer la frecuencia de aparición de las categorías percepción-cognición, sentimiento-emociones y deseos e intenciones en la construcción del paisaje de la conciencia de narraciones orales de niños con Trastorno específico del lenguaje de 5 años a 5 años 11 meses.
- Comparar la frecuencia de aparición de las categorías percepción-cognición, sentimiento-emociones y deseos e intenciones en la construcción del paisaje de la conciencia de niños con y sin trastorno del lenguaje de 5 años a 5 años 11 meses.

3.3 Hipótesis

3.3.1 Hipótesis general

Hi: Existen diferencias en la construcción del paisaje de la conciencia en las narraciones de niños con TEL y con desarrollo típico de 5 años a 5 años 11 meses que asisten a las escuelas Mireya Zuleta, El Olivar, Mis Raíces y Nueva Juventud de la Comuna de Huasco.

H0: No existen diferencias en la construcción del paisaje de la conciencia en las narraciones de niños con TEL y con desarrollo típico de 5 años a 5 años 11 meses que asisten a las escuelas Mireya Zuleta, El Olivar, Mis Raíces y Nueva Juventud de la Comuna de Huasco.

3.3.2 Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de la categoría percepción-cognición en las narraciones de los niños con TEL y con desarrollo típico que asisten a las escuelas Mireya Zuleta, El Olivar, Mis Raíces y Nueva Juventud de la Comuna de Huasco.

H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de la categoría sentimiento –emoción en las narraciones de los niños con TEL y con desarrollo típico que asisten a las escuelas Mireya Zuleta, El Olivar, Mis Raíces y Nueva Juventud de la Comuna de Huasco.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de la categoría deseos –intenciones en las narraciones de los niños con Tel y con desarrollo típico que asisten a las escuelas Mireya Zuleta, El Olivar, Mis Raíces y Nueva Juventud de la Comuna de Huasco.

3.4 Participantes

En el presente estudio participaron niños y niñas de 5 años a 5 años 11 meses, quienes cursaban segundo nivel de transición en la ciudad de Huasco. Los participantes fueron divididos en dos grupos, como se puede ver en la tabla N°3, según el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión / exclusión.

Tabla N°3. Criterios de Inclusión y Exclusión.

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Grupo 1 (DT)	<p>-Presentar un desarrollo del lenguaje dentro de la norma.</p> <p>-Presentar un rendimiento académico normal, según la pauta pedagógica (anexo N° I)</p> <p>-Tener entre 5 años y 5 años 11 meses de edad.</p> <p>-Asistir al sistema de educación regular, cursando el Segundo Nivel de Transición</p> <p>-Ser considerado como alumno vulnerable según criterios de ley N° 20.248 (2008). Para estos efectos el sujeto evaluado debe cumplir al menos uno de los siguientes subcriterios:</p> <p>-Pertener a Chile Solidario</p> <p>-Pertener al tercio más vulnerable según Ficha de Protección Social (FPS)</p> <p>-Encontrarse en el tramo A de FONASA</p> <p>-El ingreso familiar, la escolaridad de la madre, la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna con compatibles con un alumno en situación de vulnerabilidad</p>	<p>-Presentar Trastorno Específico del Lenguaje según decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar déficit intelectual según decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar déficit auditivo según decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar alteraciones cerebrales evidentes según decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar déficit psicopatológicos.</p> <p>-Presentar alteraciones lingüísticas secundarias a privación sociocultural.</p> <p>-Presentar alteraciones pedagógicas detectadas por educadora de párvulo a cargo.</p>

Continuación Tabla N°3. Criterios de Inclusión y Exclusión.

<p>Grupo 2 (TEL)</p>	<p>-Presentar Trastorno Específico del Lenguaje diagnosticado por un/a Fonoaudiólogo/a debidamente registrado/a en el Ministerio de Educación. El diagnóstico de TEL deberá establecerse siguiendo lo estipulado en el Decreto N° 170 que rige la educación Especial (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Tener entre 5 años y 5 años 11 meses de edad.</p> <p>-Asistir a la Escuela Especial de Lenguaje, cursando segundo nivel de Transición.</p> <p>-Obtener un desempeño cognitivo normal en el Test de Matrices progresivas de Raven (Escala Coloreada) (Anexo N°II)</p> <p>-Presentar un audición normal, de acuerdo al Test de Ling (Anexo N° III).</p> <p>-Ser considerado como alumno vulnerable según criterios del decreto 235 (ley N° 20.248, 2008), Para estos efectos el sujeto evaluado debe cumplir al menos uno de los siguientes subcriterios:</p> <p>-Pertener a Chile Solidario</p> <p>-Pertener al tercio más vulnerable según Ficha de Protección Social (FPS)</p> <p>-Encontrarse en el tramo A de</p>	<p>-Presentar déficit intelectual según decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar déficit auditivo según decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar alteraciones cerebrales evidentes decreto 170 (ley N° 20.201, 2009).</p> <p>-Presentar déficit psicopatológicos.</p> <p>-Presentar alteraciones lingüísticas secundarias a privación sociocultural.</p>
------------------------------	--	--

Continuación Tabla N°3. Criterios de Inclusión y Exclusión.

	<p>FONASA</p> <p>-El ingreso familiar, la escolaridad de la madre, la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna con compatibles con un alumno en situación de vulnerabilidad</p>	
--	--	--

Así la muestra definitiva quedó constituida por un total de 19 niños/as con Desarrollo Típico (10 hombres y 9 mujeres; edad promedio 5.3 años) y 16 niños/as con TEL (9 hombre y 7 mujeres; edad promedio 5.4).

La tabla N° 4 presenta los resultados obtenidos por los participantes del grupo 1 en la pauta pedagógica aplicada durante el proceso de selección de la muestra para la verificación del cumplimiento de los criterios de inclusión /exclusión.

Tabla N° 4

Grupo DT	Edad	Ptje.	Pauta pedagógica
01	5;7	5	
02	5;6	5	
03	5;11	5	
04	5;5	5	
05	5;10	4	
06	5;7	5	
07	5;11	3	

Continuación Tabla N° 4

08	5;3	5
09	5;9	4
10	5;9	5
11	5;3	3
12	5;10	3
13	5;10	5
14	5;1	4
15	5;9	5
16	5;5	3
17	5;2	5
18	5;11	5
19	5;0	5

La tabla N° 5 presenta los resultados obtenidos por los participantes del grupo 2 en los diferentes instrumentos aplicados durante la selección de la muestra para la verificación del cumplimiento de los criterios de inclusión /exclusión.

Tabla N° 5

Grupo TEL	Edad	Test Raven	Test Ling	TEPROSIF- R	TECAL	STSG		TEVI-R (Puntaje T)	OFA	Habilidades Pragmáticas
						R	E			
01 TEL	5;5	19	2	75	85	34	10	40	Amig. Hipert.	Adec.
02 TEL	5;1	19	2	34	72	36	19	38	Indem.	Adec.
03 TEL	5;7	19	2	24	85	35	22	41	Dias- Tema	Adec.
04 TEL	5;9	23	2	37	82	34	10	43	Amig. Ausent	Adec.
05 TEL	5;2	18	2	36	67	27	06	37	Indem.	Adec.
06 TEL	5;4	19	2	41	69	32	10	36	Indem.	Adec.
07 TEL	5;6	23	2	77	55	32	12	36	Indem.	Adec.
08 TEL	5;6	18	2	36	75	35	22	39	Indem.	Adec.
09 TEL	5;6	22	2	35	77	38	22	38	Indem.	Adec.
10 TEL	5;5	18	2	38	63	31	9	38	Prax. Insuf.	Adec.
11 TEL	5;3	18	2	35	83	37	10	39	Indem.	Adec.
12 TEL	5;7	19	2	51	84	36	27	35	Indem.	Adec.
13 TEL	5;4	19	2	47	68	38	12	41	Indem.	Adec.
14 TEL	5;5	20	2	24	73	35	18	36	Indem.	Adec.
15 TEL	5;2	20	2	30	69	31	16	44	Indem.	Adec.
16 TEL	5;6	26	2	17	85	35	22	43	Indem.	Adec.

3.5 Tipo de estudio

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cuantitativo al centrarse en la cuantificación de la frecuencia de aparición de las categorías percepción-cognición, sentimiento-emociones y deseos e intenciones en la construcción del paisaje de la conciencia de niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje de 5 años a 5 años 11 meses. Con este tipo de enfoque definido se optó por un alcance descriptivo – comparativo. Esta elección se determinó ya que, los dos alcances mencionados, ofrecen la posibilidad de describir el fenómeno mencionado anteriormente es decir, cómo es y cómo se manifiesta, además de buscar las propiedades y características a través de la recolección de datos para posteriormente compararlos (Hernández, Fernández & Baptista, 2004).

3.6 Diseño de la investigación

Las variables específicas de la investigación no se manipularon deliberadamente, por lo tanto estas no variaron en forma intencional, de esta forma, se observó el fenómeno tal y como se da en su contexto natural permitiendo su correspondiente análisis (Hernández et al, 2004). Así, en el presente estudio se utilizó un diseño no experimental de corte transversal. Esto último debido a que la recolección de datos se realizó en un solo momento (Hernández et al, 2004).

3.7 Variables de la investigación

La variable general de este estudio corresponde al paisaje de la conciencia, la que se operacionaliza en base a la propuesta de Perner (1994) a través de los siguientes indicadores expuestos en la tabla N° 6.

Tabla N° 6

Variable: Paisaje de la conciencia. Cuya definición conceptual es la explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción (Marincovich, 1999).		
Indicadores (variables específicas)	Definición conceptual	Definición operacional
1.- Categoría percepción y cognición	Estados que recogen información del mundo exterior y la almacenan, la transforman e incluso distorsionan	Conteo absoluto de la presencia de la categoría percepción y cognición Ejemplos: - Se dio cuenta que X. - El piensa que X.
2.- Categoría sentimientos y emociones	Estados que pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y se desea.	Conteo absoluto de la presencia de la categoría sentimientos y emociones Ejemplos: - Ellos están felices por X. - Tiene miedo de que X.
3.- Categoría Deseos e intenciones	Estados mentales que especifican cómo debería cambiar el mundo y qué producen esos cambios.	Conteo absoluto de la presencia de la categoría deseos e intenciones Ejemplos: - Ella desea que X. - Él quiere que X.

En tanto que su definición operacional, como se expone en la tabla, se refiere a la frecuencia de aparición de las marcas lingüísticas asociadas a las categorías propuestas por Perner (1994), específicamente a los verbos que expresan cognición - percepción, sentimientos - emociones y deseos e intenciones.

3.8 Instrumentos de selección de la muestra e instrumentos de evaluación de la muestra.

En cuanto al proceso de selección, a cada participante se le aplicó los siguientes instrumentos para corroborar el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión:

Grupo 1. Desarrollo Típico

- Aplicación de pauta pedagógica a cada sujeto (se realizaron preguntas específicas acerca del comportamiento pedagógico y evolución pedagógica a la educadora de párvulo encargada del curso).

Grupo 2. Trastorno Especifico del Lenguaje

- Entrevista familiar. Toma de datos del niño (a) para descartar trastornos de base.
- TEPROSIF – R. Test que cuantifica la cantidad de PFS presentes en el Nivel Fonológico (Pavez, Maggiolo & Coloma, 2008)
- TECAL. Test que mide la comprensión de Niveles Semántico, Morfológico y Sintáctico (Pavez, 2006).
- STSG - Receptivo y Expresivo. Test encargado de medir la gramática receptivo y expresivo (Pavez, 2003).
- TEVI –R. Encargado de evaluar vocabulario pasivo (Echeverria, Herrera & Segure, 2009).
- Pauta de Cotejo de Habilidades Pragmáticas.
- Test de Ling. Entrega información sobre la habilidad que tiene el niño (a) de detectar todas las frecuencias del habla.
- Test de Matrices progresivas de Raven. Escala Coloreada.

- Ficha Órganos Fonoarticulatorios. Identificar y consignar estado de Órganos Fono Articulatorios.

En relación a los materiales utilizados para el desarrollo del estudio, y determinar si se cumple o no las hipótesis planteadas, se utilizaron:

- El libro de cuento infantil “Frog, where are you?” de Mercer Mayer (1969).
- Grabadora de audio.
- Protocolo de análisis del relato.
- Prueba de Falsas Creencias. Sally & Ann (Revière & Núñez, 2001).

3.9 Procedimientos

Para dar inicio a la toma de datos se realizó una reunión con cada director de los cuatro establecimientos educacionales participantes del presente estudio. Ellos, mediante una carta firmada corroboraron su aceptación, apoyando y permitiendo la realización del procedimiento en su totalidad dentro de cada establecimiento.

Todas las evaluaciones realizadas a los participantes fueron autorizadas por los padres mediante la firma del consentimiento informado, según formato entregado por comité de la facultad y previa charla, la cual tuvo por objetivo explicar en que consiste el estudio y específicamente la participación del/la menor.

Para la selección del grupo 1, Desarrollo Típico, se entrevistó a la educadora de párvulo perteneciente a cada escuela regular, a cargo de los cursos NT2. Utilizando los resultados, donde se busca determinar el nivel pedagógico de cada menor, se determinó aquellos que finalmente fueron partícipes del grupo 1.

Por su parte, la selección del grupo 2, Trastorno Especifico del Lenguaje, se realizó mediante la extracción de los resultados de las evaluaciones que cada fonoaudióloga desarrolló al momento de diagnosticar a los niños pertenecientes a los cursos NT2 de las escuelas especiales de Lenguaje. Lo anterior permitió acceder a los datos necesarios para contar con los puntajes obtenidos en los test TEPROSIF-R, TECAL, STSG (receptivo y expresivo), Pauta de Habilidades Pragmáticas y Órganos Fono-articulatorios. En cuanto a los Test de Matrices progresivas de Raven, TEVI – R y test de Ling, test que no son requeridos para el diagnóstico de ingreso a escuelas especiales de Lenguaje, estos fueron aplicados por los profesionales correspondientes (psicóloga y fonoaudióloga).

La aplicación de los instrumentos, tanto para la selección de la muestra como para la recolección de los datos, se llevó a cabo en dos sesiones en una sala especialmente ambientada para estos fines y previo firma del consentimiento informado de los padres o representante legal del niño o la niña correspondiente.

El instrumento que se aplicó en este estudio para la recolección de datos consiste en una secuencia de imágenes sin texto titulada “Frog where are you?”(Mayer, 1969). A los participantes se les solicitó que contaran la historia mediante procedimiento y consigna sugerida por Reilly, Losh, Bellugi y Wulfeckd (2004) y Gonçalves, Pérez, Henriques, Prieto, Reis, Fuster y Sousa (2004) constituida por la siguiente secuencia. En primer lugar se presentó el libro, seguido de la siguiente instrucción “En este libro esta la historia acerca de un niño, un sapo y su perro; quiero que primero veas las imágenes y luego, mientras ves las imágenes otra vez, me cuentes la historia”; continuando con el procedimiento el sujeto hojea el libro; se finaliza cuando el sujeto cuenta la historia mientras hojea el libro nuevamente.

Una vez elicitado el discurso, este fue audiograbado y posteriormente transcrito. Consecutivamente, este discurso se analizó para determinar la frecuencia de aparición de las categorías percepción y cognición, sentimientos y emociones, deseos e intenciones (Perner, 1994) para la evaluación de la construcción del paisaje de la conciencia (Bruner, 2001).

3.10 Análisis de datos

En cuanto a la técnica de análisis de datos, ésta se sustenta en estadística descriptiva univariada y bivariada. Es decir, se describe los valores obtenidos para cada variable (Hernández et al., 2004). Se aplicaron técnicas gráficas, tabulares y cálculos de estadísticas para alcanzar los objetivos descriptivos.

Para lograr los objetivos de nivel comparativo, se aplicaron técnicas estadísticas paramétricas (t-Student) y/o no paramétricas (Mann-Whitney; Prueba de Wilcoxon), en función del cumplimiento de los supuestos estadísticos de las pruebas antes mencionadas. Los datos fueron procesados con el software estadístico SPSS versión 19.

Capítulo 4

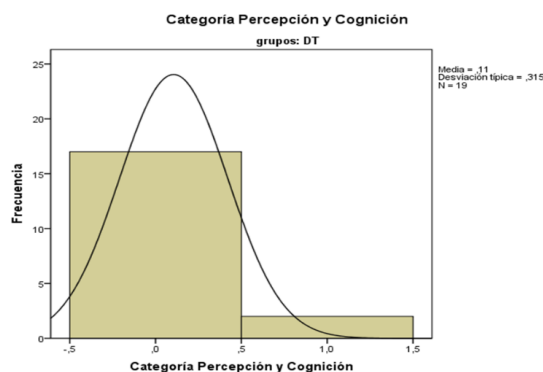
Resultados

Los siguientes resultados están presentados en dos partes. La primera parte establece una descripción de la muestra de DT y la de TEL en las variables: categoría percepción y cognición, categoría sentimientos y emociones, categoría deseos e intenciones. Para tal efecto, se presentan histogramas de frecuencias con la curva gaussiana y la estadística descriptiva, que incluye datos acerca de la media, la mediana, la moda, percentiles (25 y 75), la desviación típica, y el coeficiente de variación. En la segunda parte se entregan los resultados de las comparaciones entre las muestra DT *versus* la muestra TEL en las tres variables, a través de las gráficas cajón con bigotes y la estadística U de Mann Whitney.

4.1 Análisis Descriptivo

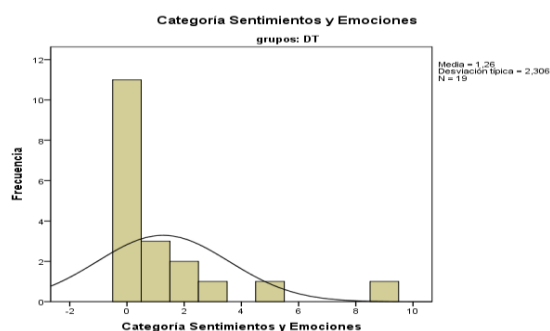
4.1.1 Resultados obtenidos por el grupo de Desarrollo Típico (DT). Tal como se muestra en el gráfico 1, la distribución de los datos obtenidos por el grupo DT en la categoría Percepción y cognición tienen una asimetría positiva. Es decir, la mayoría de los datos se encuentra en los valores bajos de la distribución (cero). Además, aplicando la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a esta muestra, quedando rechazada. Por tanto, los datos no se ajustan a una curva Gaussiana con una probabilidad de significación $p=0$.

Gráfico 1. Histograma de frecuencia de los datos obtenidos por el grupo DT en la categoría Percepción y cognición



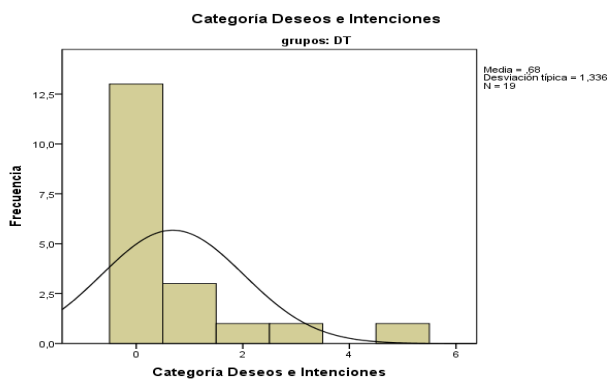
El gráfico 2 muestra que los datos del grupo DT en la categoría sentimiento y emociones presentan una distribución asimétrica positiva. Es decir, la mayoría de los datos se ubican en valores bajo la distribución (cero). Tras la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a esta muestra, quedando rechazada. En consecuencia, y de igual manera como ocurrió en la categoría anterior, los datos no se ajustan a una curva Gaussiana con una probabilidad de significación $p=0$.

Gráfico 2. Resultados del grupo DT en la categoría sentimientos y emociones



El gráfico 3 muestra que los datos del grupo DT para la categoría deseos e intenciones presenta un comportamiento similar al observado en las dos categorías anteriores. Es decir, la distribución es asimétrica positiva y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov fue rechazada. En consecuencia, es posible señalar que los datos no se ajustan a una curva Gaussiana con una probabilidad de significación $p=0$.

Gráfico 3. Resultados del grupo DT en la categoría deseos e intenciones



La tabla N° 7 muestra un resumen de las estadísticas descriptivas de los resultados obtenidos por el grupo DT en las tres categorías de estudio. Se puede observar que la media de la categoría percepción y cognición es de 0,11 con una variabilidad de 0,315. El 25%, 50% y el 75% de los datos obtuvo un puntaje máximo de cero, siendo este el valor más frecuente. Cabe señalar que el valor máximo fue igual a 1. Además, al comparar las tres categorías, la de percepción y cognición es la que presenta una mayor variación (1,864). En las categorías sentimientos y emociones y deseos e intenciones, el valor mínimo, el 25%, el 50%, 75% y el dato más frecuentes son equivalentes a 0. Por último, el valor máximo en estas mismas categorías fue de 9 y 5 respectivamente.

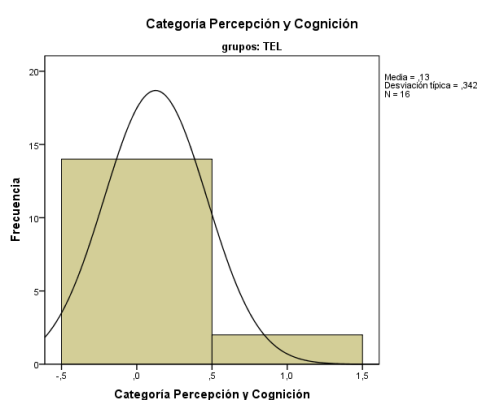
Tabla N° 7. Estadística descriptiva de los resultados obtenidos por el grupo DT en las categorías percepción y cognición, sentimientos y emociones y deseos e intenciones.

CATEGORIAS (n= 19)	Media	Mediana	Moda	Percentiles		Desviación Típica	Mín.	Max	Coef. Var
				P 25	P 75				
Percepción y cognición	0,11	0	0	0	0	0,315	0	1	2,864
Sentimientos y emociones	1,26	0	0	0	2	2,306	0	9	1,830
Deseos e intenciones	0,68	0	0	0	1	1,336	0	5	1,965

En un análisis más específico expondremos que el grupo DT los niños, en la categoría cognición-percepción, no expresan verbos asociados a esta categoría, lo que se refleja claramente en una media y moda de cero. En tanto que en las categorías restantes, sentimiento –emociones y deseos e intenciones, la frecuencia de aparición es algo mayor con una media de 1,26 y 0,88, sin embargo esta no es estadísticamente significativa.

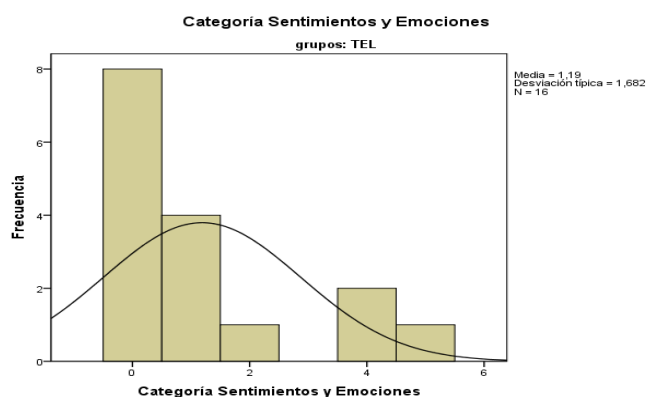
4.1.2 Resultados obtenidos por el grupo Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL). Al igual como ocurrió con el grupo DT, los datos obtenidos por el grupo TEL en la categoría percepción y cognición mostraron una distribución asimétrica positiva y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov fue rechazada. Esto permite señalar que los datos no se ajustan a una curva Gaussiana con una probabilidad de significación $p=0$.

Gráfico 4. Resultados del grupo TEL en la categoría percepción y cognición



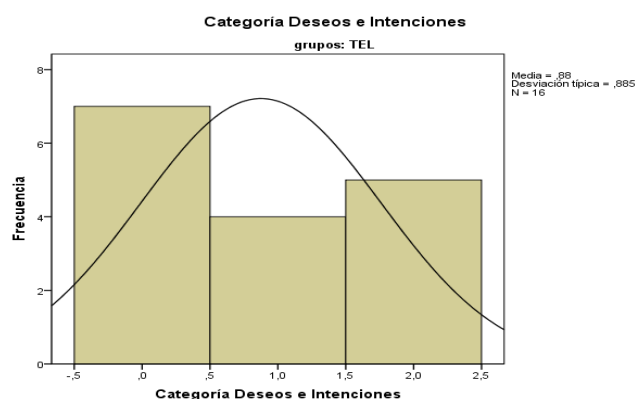
El gráfico 5 corresponde al histograma de frecuencia derivado de los datos obtenidos en la categoría sentimiento y emociones. Se puede observar que la distribución es asimétrica positiva, es decir la mayoría de los datos se encuentra en los valores bajos de la distribución (cero). Además, aplicando la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a esta muestra, esta queda rechazada. Por tanto, los datos no se ajustan a una curva Gaussiana con una probabilidad de significación $p=0,001$. En la categoría Sentimientos y Emociones se observa una frecuencia de aparición bajo la normalidad en el desenvolvimiento del grupo TEL.

Gráfico 5. Resultados grupo TEL en la categoría Sentimientos y Emociones



El gráfico 6 representa el histograma de frecuencia correspondiente a los datos obtenidos en la categoría sentimiento y emociones. Se puede observar que la distribución es asimétrica positiva, a partir de lo cual se puede afirmar que la mayoría de los datos se encuentra en los valores bajos la distribución (cero). Asimismo, aplicando la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a esta muestra, esta queda rechazada. Por tanto, los datos no se ajustan a una curva Gaussina con una probabilidad de significación $p=0,002$. Para la categoría Deseos e Intenciones el grupo TEL presenta una frecuencia de aparición similar a las categorías previamente presentadas. Este grupo se manifiesta con un desarrollo escaso de aparición durante la narración del cuento infantil utilizado para la evaluación.

Gráfico 6. Resultados grupo TEL en la categoría Deseos e intenciones.



A continuación se presenta la tabla N° 8 con un resumen de las estadísticas recabadas para el desenvolvimiento y frecuencia de aparición de las categorías Percepción y Cognición, Sentimientos y Emociones, Deseos e Intenciones durante la narración del cuento infantil “Frog, where are you?” para el grupo TEL.

Tabla 8. Estadística Descriptiva del grupo TEL

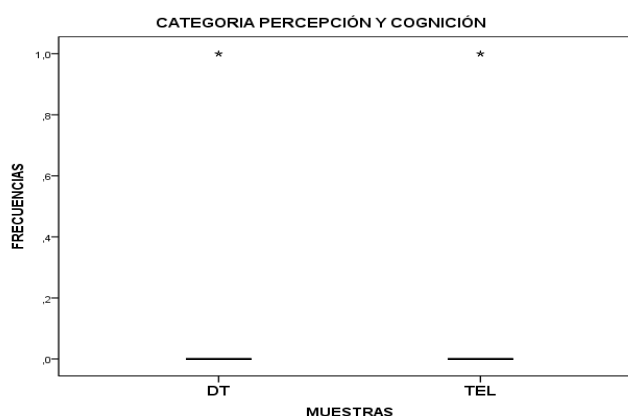
Categorías (N= 16)	Media	Mediana	Moda	Percentiles		Desv. Típica	Min.	Máx	Coef. Var.
				P 25	P 75				
Percepción Y Cognición	0,13	0	0	0	0	0,342	0	1	2,631
Sentimientos Y Emociones	1,19	0,5	0	0	1,75	1,682	0	5	1,413
Deseos Y Intenciones	0,88	1	0	0	2	0,885	0	2	1,006

Se puede observar que la media de la categoría percepción y cognición es de 0,13 con una variabilidad de 0,342. El 25%, 50% y el 75% de los datos es cero, como también el dato más frecuente. El dato mayor es de 1. Además, si se comparan las tres categorías, la de percepción y cognición es la que presenta mayor variación (2,631). En las categorías sentimientos y emociones y deseos e intenciones, el mínimo, el 25% y el dato más frecuente tiene un registro de cero. Por último, el máximo en sentimientos y emociones y deseos e intenciones se obtiene en 5 y 2 respectivamente.

4.2 Análisis comparativo

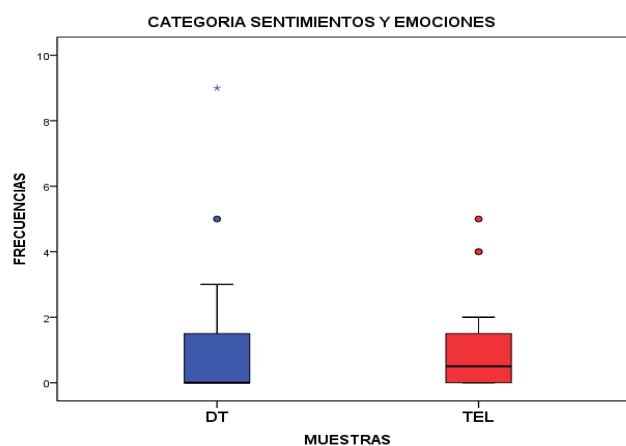
Tal como se puede observar en el gráfico 7, que representa los resultados comparativos de la muestra DT y TEL, ambos grupos presenta un mismo valor para la mediana (cero) como para el dato extremo superior (uno). Por tanto, se puede decir que no se observa una diferencia entre estas muestras. Lo anterior nos da a entender que al comparar ambos grupos, DT y TEL, estos manifiestan un desenvolvimiento similar para la categoría Percepción y Cognición.

Gráfico 7. Resultados comparativos DT versus TEL categoría Percepción y Cognición



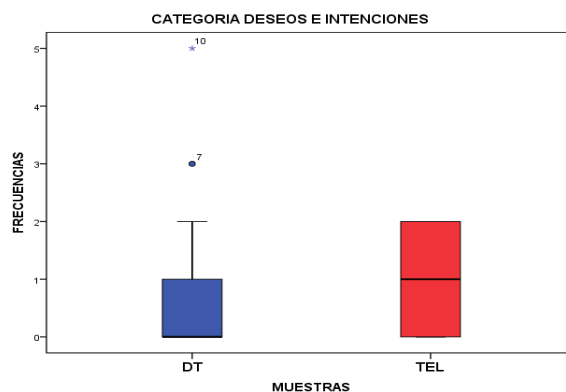
El Gráfico 8 muestra que en el grupo DT la mediana de los datos es inferior a la mediana del grupo TEL. Por otro lado, los percentiles 25 y 75 logran obtener el mismo valor en ambos grupos. Esto no ocurre en relación a los valores máximos y extremos, en donde el grupo DT supera al grupo TEL. Esto indica que algunos participantes del grupo DT logran frecuencias superiores para esta categoría que aquellos que constituyen el grupo TEL.

Gráfica 8. Resultados comparativas muestra DT versus TEL categoría Sentimientos y Emociones



El gráfico 9 muestra que en el grupo DT la mediana de los datos es inferior a la mediana de la muestra de TEL. Por otro lado, el mínimo, el percentil 25 logran obtener el mismo dato en las dos muestras (cero). El valor máximo en DT es equivalente al percentil 75 en TEL (2). Finalmente, la muestra DT presenta valor extremo, no así la muestra TEL.

Gráfico 9. Resultados comparativos DT versus TEL categoría Deseos e Intenciones



A continuación se observa la tabla N° 9 donde se resume la estadística de comparación entre el comportamiento del grupo DT y el grupo TEL en relación a las categorías de Percepción y Cognición, Sentimientos y Emociones, Deseos e Intenciones.

Tabla 9. Prueba de significación estadística

Comparaciones DT versus TEL	U - Mann Whitney	Prob. De Significación	Resultado
Percepción y Cognición	149,0	0,857	No Existe Diferencia Significativa
Sentimientos y Emociones	143,5	0,758	No Existe Diferencia Significativa
Deseos e Intenciones	118,0	0,208	No Existe Diferencia Significativa

Capítulo 5

Discusión

La presente investigación tenía por objetivo describir la construcción del paisaje de la conciencia en la producción narrativa de niños con DT y TEL. Para lograr este objetivo se sometió a un grupo de 19 niños con DT y 16 con TEL a una tarea de reconto del cuento internacionalmente utilizado para estos fines “Frog, Where are you” (Mayer, 1969). Posteriormente, los textos producidos fueron analizados con la intención de determinar la frecuencia de aparición de marcas lingüísticas asociadas con las categorías propuestas por Perner (1994). Así, se cuantificó la presencia de verbos mentales (Bocaz, 1994; 1996) que denotaran procesos de percepción y cognición, sentimientos y emociones y deseos e intenciones.

Los resultados de esta investigación develaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de verbos mentalistas entre los niños con DT y TEL que participaron en el estudio. De acuerdo con el marco conceptual a partir del cual se ha desarrollado el presente estudio, estos datos revelarían que la evolución de la teoría de la mente de los niños con DT y TEL es similar. Esto no concuerda con los hallazgos de un número importante de estudios que demuestran que los niños con TEL presentan una alteración a este nivel (Farrant et al., 2006). Esta inconsistencia podría responder a diferencias metodológicas ya que la mayoría de los estudios en estas poblaciones evalúan la ToM a través de la tarea de falsa creencia, prueba que presenta una alta demanda de recursos lingüísticos y cognitivos, particularmente de tipo inferenciales.

Sin embargo, cabe destacar que no todos los estudios que evalúan la ToM mediante la tarea de falsa creencia en poblaciones de niños con TEL y desarrollo típico obtienen los mismos resultados. En efecto, Shields et al. (1996) no hallaron diferencias entre el desempeño de los niños con TEL de tipo fonológico-sintáctico respecto del alcanzado por aquellos con desarrollo típico en este tipo de tarea. Para estos autores, los casos de niños con TEL que fracasan en responder correctamente a la tarea de falsa creencia se producen como consecuencia de la alta

demanda lingüística que esta implica. Esta idea es compartida por Miller (2004), quien especifica que cuando las demandas lingüísticas en las tareas de falsa creencia son controladas, disminuyendo su complejidad, el rendimiento de los niños con TEL se equipara al de niños con desarrollo típico de su misma edad. Complementando lo anterior, Roqueta, Adrian, Clemente y Katsos (2013) señalan que el desempeño de los niños con TEL en tareas de falsa creencia es predecible a partir de su nivel de competencia sintáctica, en particular en base a su capacidad para procesar los complementos de las estructuras gramaticales. En consecuencia, las dificultades de los niños con TEL se centrarían en la dimensión lingüística, sin comprometer las habilidades de tipo mentalistas. Sin embargo, esta idea es aun materia de debate y tiene como trasfondo la relación entre la función lingüística y la teoría de la mente, aspecto que será revisado en mayor profundidad más adelante.

Ahora bien, otra potencial explicación al comportamiento similar entre los niños con TEL y desarrollo típico respecto de la frecuencia de aparición de marcas lingüísticas de naturaleza mentalista en sus discursos podría encontrarse en la propuesta Jean Piaget (citado en Meece, 2000 y Vidal, 2015). De acuerdo con este psicólogo evolutivo, los niños de entre 2 y 7 años se encuentran en una etapa pre-operacional. Si bien en este período se produce un adelanto extraordinario en la actividad representacional y los niños son capaces de utilizar símbolos para representar objetos, lugares y personas, así como retroceder y avanzar en el tiempo, su pensamiento es aun rudimentario. Específicamente, durante la primera fase de esta etapa (alrededor de los 3 años) los niños son perceptualmente egocéntricos y físicamente realistas, de tal forma que para ellos existe una realidad física, pero no una realidad mental. Además, de acuerdo con Vidal (2015), de la teoría Piagetana se desprende que los niños son cognitivamente egocéntricos hasta los 6 a 7 años de edad. A partir de allí, se podría afirmar que los niños y niñas en esta etapa entienden todo lo que pasa a su alrededor solo a través de su propia perspectiva y, en consecuencia, no logran ponerse en el lugar de otras personas. Esto podría explicar la baja aparición de verbos mentales, tanto en las producciones narrativas de los niños con DT como de los niños con TEL de este estudio.

Sin embargo, cabe señalar que no todos los expertos en el desarrollo de habilidades mentalistas concuerdan con la propuesta del psicólogo suizo. Entre los autores que representan esta postura alternativa se encuentran Riviere y Nuñez (2001), Olson y Astington (1990) y Bocaz (1994, 1996), quienes señalan que ya a la edad de 4 años los niños son capaces de reconocer los estados mentales de otros. Para Araya (2009), esto se manifestaría en el temprano uso de verbos mentalistas -como querer y saber- en sus producciones discursivas. De acuerdo con esta autora, este repertorio de verbos mentalistas se va posteriormente refinando de tal forma que los niños son capaces de establecer distinciones semánticas muy específicas. Esto les permitiría utilizar términos como saber y adivinar correctamente y según los contextos de comunicación.

Respecto de la baja frecuencia de aparición de marcas lingüísticas de naturaliza mentalista, en especial de categorías verbales, que se observa en este estudio, es necesario puntualizar que está en sintonía los hallazgos de Crespo, Góngora y Figueroa (2015). Estas autoras compararon la complejidad de los discursos narrativos elaborados por niños y niñas con desarrollo típico y trastornos específico del lenguaje, a través de una versión adaptada del índice de complejidad narrativa de Petersen, Gilliam y Gilliam (2008), y observaron que en ambas poblaciones la presentación de marcas textuales asociadas a la respuesta interna de los personajes era muy escasa. Petersen et al (2008), definen a la respuesta interna como aquellas expresiones en las que se entrega información respecto del estado psicológico de los personajes del relato como emociones, deseos, sentimientos y pensamientos, lo que estaría vinculado con el desarrollo de la teoría de la mente. Una explicación que podría justificar tanto los resultados del presente estudio como los de Crespo et al. (2015) es que las narraciones de los niños de 5 años tienden a centrarse en los aspectos más prototípicos de la gramática de las historias (Stein & Glenn, 1978), lo que estaría asociado más bien con aquellas categorías que dan cuenta de la cadena causal del relato como el evento que enfrenta el personaje y las acciones y consecuencias que derivan de este. En etapas posteriores, los niños lograrían incorporar categorías menos prototípicas, como la respuesta interna, complejizando progresivamente la elaboración de sus narraciones. Así, la falta

de aparición de verbos y expresiones mentalistas podría estar asociado con la modalidad de evaluación utilizada en este estudio, a saber, la tarea de recontado.

No obstante, es importante destacar que si bien las producciones narrativas de los niños con DT y TEL que participaron en este estudio presentan una baja frecuencia de verbos mentalistas, esto no necesariamente es un indicador que no reconozcan los estados mente de los personajes. En efecto, en un estudio realizado por Crespo y Bustos (2014) en el que se les solicitaba a 31 niños con desarrollo típico recontar una historia presentada previamente en formato audiovisual, se detectó que los participantes producían de manera espontánea un número muy reducido de marcas lingüísticas de tipo mentalistas. Sin embargo, cuando se les preguntaba por los estados mentales de los personajes en tareas de comprensión daban cuenta de ellos, develando un reconocimiento de estos, el que no explicitaban en la producciones narrativas.

Hasta aquí el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación se ha centrado en explicar -desde un punto de vista cognitivo- dos aspectos fundamentales. El primero dice relación con la falta de diferencias entre la población de niños con DT y TEL respecto la construcción del paisaje de la conciencia en sus narraciones y el segundo con la baja frecuencia de aparición de marcas lingüísticas de tipo mentalistas en ambos grupos. Este último punto podría ser abordado desde otra óptica, en particular, que considerara el contexto social en el que se han desarrollado los participantes de este estudio. Tal como se señaló en el apartado de metodología, los niños con DT y TEL considerados en esta investigación pertenecían a grupos tipificados como vulnerables socialmente. Desde una mirada interaccionista, esta vulnerabilidad social afecta el desarrollo cognitivo y la adquisición de la ToM, ya que ambos aspectos son muy permeables a la forma en que nos representamos el mundo y esto a su vez es determinado drásticamente por las posibilidades que nos proporciona la cultura. En efecto, para Bruner (2001) no es la biología la que moldea la vida y la mente humana, sino más bien la cultura. A partir de allí, se podría considerar que una posible explicación a la baja frecuencia de expresiones mentalistas producidas por los participantes de este estudio en sus narraciones estaría vinculada con el contexto social en el que se han desarrollado.

Ahora bien, el análisis por categoría indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de las marcas lingüísticas asociadas a los procesos de percepción y cognición producidas por los niños con DT y TEL. Esta misma tendencia se observa en las categorías de sentimiento y emociones y deseos e intenciones. Un aspecto importante de puntualizar a este nivel es que en ambos grupos se observa una mayor producción de expresiones mentalistas que refieren sentimientos y emociones. Si bien no existe una propuesta teórica que sustente este hallazgo, se podría especular que la mayor frecuencia de marcas lingüísticas de la categoría sentimientos y emociones se debe a que la representación de estos estados mentales resulta más accesible para los niños debido a que se vinculan con expresiones corporales y faciales que son muy perceptibles, lo que no ocurre con las otras dos categorías estudiadas.

Para finalizar estas discusiones y tal como se anticipó antes, un punto necesario de abordar es la relación entre la ToM y la facultad lingüística. De acuerdo con Miller (2004), al respecto existen dos posturas. La primera plantea que la ToM se desarrolla con independencia del lenguaje, mientras que la segunda postula que la función lingüística opera como un facilitador de la competencia para representarse los estados mentales propios y de los otros. Con la intención de aportar al debate, Miller (2004) comparó no paramétricamente el desempeño de un grupo de niños con TEL en cinco tareas de falsa creencia con el de niños sin TEL de la misma edad y con otro grupo equiparado por su nivel de comprensión de frases. Las cinco tareas de falsa creencia variaban en las demandas lingüísticas que estas imponían. Los resultados de la investigación revelaron que cuando la prueba tenía una baja demanda de lenguaje, los niños con TEL no solo la resolvía exitosamente, sino que su rendimiento era similar al exhibido por los niños sin TEL equiparados por edad, pese a que presentaban un menor desempeño en la comprensión de los complementos de las frases. A partir de allí, Miller (2004) concluye que los niños con TEL desarrollan teoría de la mente y responden adecuadamente la tarea de falsa creencia, pero solo cuando los recursos lingüísticos que deben ser desplegados son limitados. En consecuencia la ToM se desarrolla con independencia del lenguaje, pero la expresión de esta se ve restringida cuando la facultad lingüística esta alterada. Otros estudios como los de Roqueta et al. (2013) han

comprobado la fuerte asociación entre la competencia lingüística y el desempeño en la tarea de Falsa creencia en los niños con TEL. Sin embargo, este tema aún está abierto y se requiere de mayor investigación para determinar en qué medida el lenguaje impacta sobre la capacidad de representarse los estados mentales de los otros.

Ahora bien, los resultados de los estudios antes mencionados interpela a los clínicos, los que a partir de estos debieran ajustar las pruebas para evaluar la ToM al desarrollo lingüístico de los niños evaluados y así evitar subvaluar su rendimiento a este nivel y obtener falsos positivos. Además, dejan en evidencia la necesidad de abordar a temprana edad las alteraciones del lenguaje mediante adecuados programas de intervención para limitar los efectos en el desarrollo de otras dimensiones de la cognición y que evolucionan con posterioridad a la facultad lingüística (Roqueta et al, 2013)

Capítulo 6

Conclusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición de marcas lingüísticas asociadas a las categorías de percepción y cognición, sentimiento y emociones y deseos e intenciones en las producciones narrativas de niños con desarrollo típico y trastorno específico del lenguaje. A partir de allí, es posible señalar que al narrar los niños en esta fase del desarrollo se centran en mayor medida en la construcción del paisaje de la acción, restringiendo los esfuerzos cognitivos destinados a la construcción del paisaje de la conciencia (Bruner, 2001).

Otra importante conclusión que se deriva de este estudio es que la expresión de los estados mentales de los otros parece estar influenciada por la modalidad discursiva. Esto tiene ciertas implicancias al momento de evaluar el desarrollo de la Teoría de la mente a partir de la tarea de recontado ya que se ha demostrado que si bien los niños parecen reconocer las emociones, deseos e intenciones de los personajes, estos no las incorporan en sus producciones narrativas.

De este último punto se desprenden las principales proyecciones de la presente investigación. En primer lugar, es necesario revisar el efecto de la modalidad discursiva en la expresión de marcas lingüísticas asociadas a estados mentales. Para ello, se sugiere llevar a cabo una investigación en la que se comparen la frecuencia de aparición de estas marcas lingüísticas en distintos géneros discursivos. Otra proyección de este estudio es la exploración de la evolución de la habilidad para expresar los estados mentales, asumiéndola como una capacidad que cursa, en algún grado, de manera independiente al reconocimiento de las emociones, deseos, pensamientos e intenciones de los otros. Además, es necesario estudiar si los resultados aquí obtenidos se replican en poblaciones con otras características socioculturales. Los grupos de niños con DT y TEL que participaron de esta investigación pertenecían a estratos considerados vulnerables desde una perspectiva social, en consecuencia, se sugiere replicar esta investigación en una población de niños que pertenezcan a estratos socioculturales medios y altos.

Finalmente, respecto de esta investigación cabe señalar que representa un aporte al debate sobre el desarrollo de la teoría de la mente en niños con DT y TEL y sobre la relación que existe entre esta función y el lenguaje. Asimismo, la propuesta de análisis y de medición de la construcción del paisaje de la conciencia y con ello del desarrollo de la teoría de la mente utilizada aquí se constituye como una herramienta útil no solo a nivel educativo, sino también a nivel clínico. Sin embargo, es necesario llevar a cabo otras investigaciones que validen este método y que permitan su uso para fines diagnósticos.

Lista de Referencias

Acosta, V. y Moreno, A., (1999), *Las dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*, Barcelona, España: Masson.

Astington, J.W. y Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language y theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311 - 1320.

Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el Trastorno Específico del Lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22, 677-683.

Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Guàrdia Olmos, J., y MacWhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: an eye movement study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25, 767 – 783.

Araya, M. (2009). Construcción del Paisaje de la conciencia en Narraciones Orales de Niños de Distintos Medios Socioculturales. Producción Discursiva y Teoría de la Mente. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bishop, D. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *J Child Psychol Psyc*, 33, 3 - 66.

Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49 - 70.

Bocaz, A. (1998). La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos. *Lenguas Modernas*, (25), 71 – 94.

Bruner, J., (2001), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Coloma, C.J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos, Estudios Lingüísticos*, 47 (84), 3 – 20.

Crespo, N. y Bustos, A. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 30, 111 – 126.

Crespo, N., Góngora, B. y Figueroa, A. (2015) La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 114---122

De Villiers, J. (2007). The Interface of Language and Theory of Mind. Recuperado el 19 de Octubre de 2014 desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2000852/>

De Villiers, J.G. y Pyers, J.E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037-1060.

Doherty, M., y Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the 732 same thing?. *Cognitive Development*, 13, 279–305

DSM IV. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Cuarta Edición. Washington DC, 2008.

Echeverría, M., Herrera, M. y J., Segure. (2009), *Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R)*, Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Farrant, B.M., 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 (6), 1842 – 1846.

Fiorentino, L., y Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preshool Children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (4), 280 – 294.

García, E., González, J. y Maestú, F. (2011). “Neuronas espejo y la teoría de la mente en la explicación de la empatía”. *Ansiedad y Stress*, 17 (2-3), 265-279.

Gonçalves, O., Pérez, A., Henriques, M., Prieto, M., Reis, M., Fuster, M. y Sousa, N. (2004). Funcionamiento Cognitivo e Produção Narrativa no Síndrome de Williams: Congruência ou Dissociação Neurocognitiva?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 623 – 638.

Gortázar, M. (2002). Discurso narrativo: Pautas para la evaluación y la intervención. Sevilla, España: Alanda – III jornadas sobre autismo: Asociación Autismo de Sevilla. Recuperado de http://www.asociacionalanda.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=98

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., (2004), *Metodología de la Investigación*, México D.F., México: Editorial Mc Graw Hill.

Hughes, C., y Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Young children's talk about mental states in the context of pretend play. *Cognitive Development*, 12, 477 - 499.

Laborde, D. (2009). Teorías de la teoría de la mente. Una aproximación al objeto a partir del debate epistemológico. (Spanish). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 6 (1), 109 - 115.

Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la Psicopatología del Desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22 (1), 61 – 67.

Marincovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista signos*, 32, 121 - 128.

Mayer, M., (1969), *Frog, where arer you?*, New York, EE.UU.: Dial Books for Young Readers.

Mctear, M. y Conti-ramsdén, G., (1992), *Pragmatic Disability in Children*, London, Inglaterra: Whurr

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. *Compendio para educadores, SEP, México, D.F.*, 101 – 127.

Mendoza, E. y López-Herrero, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente y del lenguaje. *Rev Psicol Gral Apl.*, 57, 49 - 68.

Mendoza, E., (2006), *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*, Madrid, España: Pirámide.

Mendoza, E (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. Recuperado el 5 de Diciembre de 2012 desde [http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/eop/S02144603\(12\)00029-0.pdf](http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/eop/S02144603(12)00029-0.pdf)

Miller, C. (2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39 (2), 191 – 213.

Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 15, 142 - 154.

MINEDUC. Ley 20.201, decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidad educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del congreso nacional de Chile, Santiago, Chile, 14 de abril de 2009.

MINEDUC. Ley N° 20.248, decreto 235. Aprueba reglamento de la ley n° 20.248, que establece una subvencion escolar preferencial para niños y niñas prioritarios. Biblioteca del congreso nacional de Chile, Santiago, Chile, 03 de abril de 2008.

Monfort, M. y Juárez, A., (2003), *El Niño que habla. El Lenguaje Oral en el Preescolar*, Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Olson, D.R. y Astington. (1990). Talking About Text: How Literacy Contributes to Thought. *Journal of Pragmatics*, 14, 705 – 721.

Pavez, M. M., Coloma, C. J. y González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2, 124 - 130.

Pavez, M. M., Coloma, C. J. y Maggiolo, M., (2010), *El desarrollo narrativo en niños*, Barcelona, España: Ars Medica.

Pavez, M. M., Maggiolo, M., y Coloma, C. J., (2008), *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pavez, M.M., (2003), *Test Exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile

Pavez, M.M., (2006), *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow. Aplicación en Chile*, Santiago, Chile: Editorial Universitaria

Perner, J., (1994), *Comprender la mente Representacional*, Barcelona, España: Editorial Paidós.

Perner, J., Stummer, S., Sprung, M. y Doherty, M. J. (2002). Theory of mind finds its Piagetian Perspective: Why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development*, 17, 1451–1472.

Petersen, D. B., Gillam, S. L., y Gillam, R.B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115 – 130.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). *Tiene teoría de la mente un chimpancé*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Rapin, I. y Allen, DA. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press. 155 - 84.

Raven, J.C., (2005), *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada. Serie A, AB, y B.*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. y Wufeck, B. (2004). Frog, Where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams síndrome. *Brain and Language*, 88, 229 – 247.

Rivière, A., Sotillo, M., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 23 - 32.

Rivière, A., & Núñez, M., (2001), *La mirada mental*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

Rondal, J.A. (1980). Fathers' and mothers' speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7 (2), 353 – 369.

Roqueta, C., Clemente, R. y Flores, 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.

Roqueta, C., Adrian, J., Clemente, R. y Katsos, N. (2013). Which are the best predictors of theory of mind delay in children with specific language impairment?. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 00 (0), 1 – 12.

Scholl, B. J. y Leslie, A.M. (1999). Modularity, development, and 'theory of mind'. *Mind and Language*, 14, 131 - 153.

Schwanenflugel, P.J., Fabricius, W.V., Noyes, C.R., Bigler, K.D. y Alexander, J.M. (1994). The organization of mental verbs and folk theories of knowing. *Journal of Memory and Language*, 33, 376 - 395.

Schwanenflugel, P.J., Henderson, R.L. y Fabricius, W.V. (1998). Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle child hood: Evidence from extensions. *Developmental Psychology*, 34, 512 - 524.

Schwanenflugel, P.J., Martin, M. y Takahashi, T. (1999). The organization of verbs of knowing: evidence for cultural commonality and variation in theory of mind. *Memory and Cognition*, 27 (5), 813 - 825.

Shields, J., Varley, R., Broks, P. y Simpson, A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 487 - 495.

Stark, R. y Tallal, P. (1982) Specific language impairments in children. *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics*, 3, 257 - 271.

Stein N. L., y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.

Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44, 479 - 489.

Tomasello, M., y Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454 – 63.

Tomblin, B., Record, N., Backwalter, P., Zhang, X. y Smith, E. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, language, and hearing Research*, 40, 1245 – 1260.

Ullman M.T. y Pierpont, E. I. (2005) Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41 (3), 399 – 433.

Villegas Besora, M. (1995). La construcción narrativa de la experiencia en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 6 (22-23), 5 - 17.

Van der Lely, H.K.J. (2005). Grammatical-specific language impairment and the computational grammatical complexity hypothesis. *Revue Frequences*, 17 (3), 13 - 20.

Vaquerizo, J., Estévez, F y Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. Disfasias primarias. *Revista de Neurología*, 41 (1), 83 - 89.

Vidal, M. (2015). Piaget y la Teoría de la Mente. El portal de recursos de psicología, educación y disciplinas afines. Recuperado de <http://reeducacion.com/teoria-mente-piaget.aspx>

Wetherell, D., Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent Specific Language Impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 42 (5), 583 - 605.

Anexo I. Pauta Pedagógica. Entrevista aplicada a educadora de párvulo responsables de los cursos NT2, cuyos alumnos presentan un desarrollo típico del lenguaje.

PAUTA PEDAGÓGICA
NT2

Nombre del Alumno(a): _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Curso: _____ Establecimiento: _____

HISTORIA EDUCATIVA

1.- A que edad ingreso al sistema educativo: _____

2.- Edad en la que comenzó a ir al colegio actual: _____

3.- Materias que domina más: _____

4.- Materias que domina menos: _____

5.- En que materias va peor: _____

6.- Presenta problemas de ausencias frecuentes: _____

7.- Opinión de la educadora acerca de su capacidad de aprendizaje: _____

8.- Opinión de la educadora acerca de su nivel lingüístico: _____

9.- Se ha utilizado algún recurso educativo específico hasta el momento:_____

DESARROLLO LINGUISTICO VISTO EN EL AULA DE CLASES

1.- Se expresa con frases negativas:_____

2.- Comprende ¿por qué?, ¿quién?, ¿cuánto?:_____

3.- Se comunica con niños de menor edad a él/ella:_____

4.- Se comunica con sus pares:_____

5.- Utiliza habitualmente artículos en sus enunciados:_____

6.- Elabora frases mas completas:_____

7.- Presenta simplificaciones en su lenguaje espontáneo:_____

8.- En el caso que presente simplificaciones fonológicas, estas interfieren en la inteligibilidad de sus enunciados:_____


9.- Maneja un vocabulario acorde a los requerimientos pedagógicos del curso:_____

Informante:

Fecha:

Firma:_____

Anexo II. Protocolo Test de Raven. Instrumento de evaluación intelectual para menores de edad.



EDITORIAL PAIDÓS

PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN
ESCALA COLOREADA

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre _____

Forma de aplicación _____ Prueba Nº _____

Fecha de nac. _____	Motivos de la apl. _____
Edad: ____ años ____ meses ____ Grado: _____	Fecha de hoy: _____
Distrito: _____ Escuela: _____	Hora de inic.: _____ Duración: _____
Localidad _____	Hora de fin.: _____

Nº	A			Nº	Ab			Nº	B		
	Tanteos	S	±		Tanteos	S	±		Tanteos	S	±
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			

Punt. par.: _____	Punt. par.: _____	Punt. par.: _____
-------------------	-------------------	-------------------

ACTITUD DEL SUJETO <i>Forma de trabajo</i>	DIAGNOSTICO						
Reflexiva _____ Intuitiva _____ Rápida _____ Lenta _____ Inteligente _____ Torpe _____ Concentrada _____ Distraída _____ <i>Disposición</i> Dispuesta _____ Fatigada _____ Interesada _____ Desinteresada _____ Tranquila _____ Intranquila _____ Segura _____ Vacilante _____ <i>Perseverancia</i> Uniforme _____ Irregular _____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Edad cron.</td> <td style="width: 50%;">Puntaje</td> </tr> <tr> <td>T/minut.</td> <td>Percent.</td> </tr> <tr> <td>Discrep.</td> <td>Rango</td> </tr> </table> Diagnóstico Examinador	Edad cron.	Puntaje	T/minut.	Percent.	Discrep.	Rango
Edad cron.	Puntaje						
T/minut.	Percent.						
Discrep.	Rango						

Anexo III. Protocolo test de Ling. Instrumento de evaluación auditiva de modo subjetivo.

PROTOCOLO TEST DE LING

Nombre del alumno: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Informante: _____

Historia clínica: _____

Otras pruebas auditivas previamente realizadas: _____

Prueba de detección: El sujeto, con los ojos cerrados o mirando en dirección contraria al evaluador, debe realizar una señal con la mano para indicar cuándo **sí** oye.

Al terminar de emitir el fonema espere un par de segundos y continúe con el siguiente. Antes que diga el fonema que sigue espere un tiempo diferente.

Sonidos	Respuesta			
	1 mt.		3 mts.	
	Det.	No Det.	Det.	No Det.
/a/				
/u/				
/i/				
/m/				
/ch/				
/s/				

Observaciones: _____

Prueba de identificación: El sujeto, con los ojos cerrados o mirando en dirección contraria al evaluador, debe repetir lo que oye.

Al terminar de emitir el fonema espere un par de segundos y continúe con el siguiente. Antes que diga el fonema que sigue espere un tiempo diferente.

Sonidos	Respuesta			
	1 mt.		3 mts.	
	Id.	No Id.	Id.	No Id.
/a/				
/u/				
/i/				
/m/				
/ch/				
/s/				

Observaciones: _____

Anexo IV. Ficha de entrevista a la familia.

Anamnesis

Esta pauta –de uso optativo- ha sido diseñada para facilitar a los profesionales que realizan los procesos de evaluación de NEE, en el marco del Decreto 170, la recogida de antecedentes de anamnesis relevantes del estudiante. Puede ser completada por uno o más profesionales en el proceso de detección y evaluación de las NEE que presenta el alumno(a) y de los apoyos que requiere para aprender y participar en el contexto escolar.

1. IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE

Nombre					Sexo	F		M
Fecha Nacimiento		Edad actual	años	meses	País natal:			
Domicilio actual:				Teléfono				
Lengua materna		Grado dominio	comprende <input type="checkbox"/> habla <input type="checkbox"/> lee <input type="checkbox"/> escribe <input type="checkbox"/>					
Lengua de uso		Grado dominio	comprende <input type="checkbox"/> habla <input type="checkbox"/> lee <input type="checkbox"/> escribe <input type="checkbox"/>					
Escolaridad actual:		Establecimiento						

2. IDENTIFICACIÓN DEL O LOS INFORMANTES

1. Fecha de la entrevista:		2. Fecha de la entrevista:	
Nombre:			Nombre:
Relación con el/la estudiante:			Relación con el/la estudiante:
En presencia de (miembro de la familia, intérprete, otro/a)			En presencia de (miembro de la familia, intérprete, otro/a):
3. Fecha de la entrevista:		4. Fecha de la entrevista:	
Nombre:			Nombre:
Relación con el/la estudiante:			Relación con el/la estudiante:
En presencia de (miembro de la familia, intérprete, otro/a)			En presencia de (miembro de la familia, intérprete, otro/a):

3. IDENTIFICACIÓN DEL O LOS ENTREVISTADORES

1. Fecha de la entrevista:		2. Fecha de la entrevista:	
Nombre:			Nombre:
Rol/cargo:			Rol/cargo:
3. Fecha de la entrevista:		3. Fecha de la entrevista:	
Nombre:			Nombre:
Rol/cargo:			Rol/cargo:

4. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA O SITUACIÓN QUE MOTIVA LA ENTREVISTA

--

--

5. ANTECEDENTES RELATIVOS AL DESARROLLO Y A LA SALUD DEL/LA ESTUDIANTE

¿El o la estudiante tiene algún diagnóstico previo? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí (especificar)	
Pediatría:	Psicología:
Kinesiología:	Psiquiatría:
Genético:	Psicopedagogía:
Fonoaudiología:	Terapia Ocupacional:
Neurología:	Otro:

5.1. Primer año de vida

Tipo de parto: <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> inducido <input type="checkbox"/> fórceps <input type="checkbox"/> cesárea (señalar motivo)									
Tuvo asistencia médica durante el parto? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO					Peso:			Talla:	
Señale antecedentes relevantes del Embarazo y Parto:									
Señale si durante los doce primeros meses de vida el niño o niña presentó:									
Desnutrición	Sí	No	Traumatismos	Sí	No	Encefalitis	Sí	No	
Obesidad	Sí	No	Intoxicación	Sí	No	Meningitis	Sí	No	
Fiebre alta	Sí	No	Enfermedad respiratoria	Sí	No	Otra(s)			
Convulsiones	Sí	No	Asma	Sí	No				
Hospitalizaciones	Sí	No	Especifique motivos y duración:						
Se realizaron controles periódicos de salud				Sí	No	Vacunas		Sí	No
Observaciones:									

5.2. Desarrollo Sensorio Motriz

Edad en que el niño (a)									
Fija la cabeza:			Se sienta sólo/a:			Camina sin apoyo:			
Primeras palabras:			Primeras frases:			Se viste solo/a:			
Controla esfínter vesical Diurno: _____ Nocturno: _____					Controla esfínter anal Diurno: _____ Nocturno: _____				
Observaciones:									

En su actividad motora general se aprecia: <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> activo <input type="checkbox"/> hiperactivo <input type="checkbox"/> hipoactivo				Su tono muscular general se aprecia: <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> hipertónico <input type="checkbox"/> hipotónico					
En relación con su motricidad gruesa se aprecia:									
Estabilidad al caminar	Sí	No	Caídas frecuentes	Sí	No	Dominancia lateral	Sí	No	
En relación con su motricidad fina el niño (a) logra:									
Garra	Sí	No	Prensión	Sí	No	Pinza	Sí	No	
Ensarta	Sí	No	Dibuja	Sí	No	Escribe	Sí	No	
En relación con algunos signos cognitivos el niño (a)									
Reacciona a voces o caras familiares	Sí	No	Manipula y Explora objetos	Sí	No		Sí	No	
Demanda objetos y compañía	Sí	No	Comprende prohibiciones	Sí	No		Sí	No	
Sonríe, balbucea, grita, llora, indica o señala	Sí	No	Posee evidente descoordinación ojo-mano	Sí	No		Sí	No	
Observaciones:									

5.3. Visión - Audición:									
Se interesa por los estímulos visuales (colores, formas, movimientos, etc.)	Sí	No	Se interesa por los estímulos auditivos (ruidos, voces, música, etc.)	Sí	No		Sí	No	
En ocasiones tiene los ojos irritados o llorosos	Sí	No	Reacciona o reconoce voces o sonidos familiares	Sí	No		Sí	No	
Presenta dolores frecuentes de cabeza	Sí	No	Gira la cabeza cuando se le llama o ante un ruido fuerte	Sí	No		Sí	No	
Se acerca o aleja demasiado los objetos a la vista (frunce el ceño)	Sí	No	Acerca los oídos a la TV, radio o fuente de sonido.	Sí	No		Sí	No	
Sigue con la vista el desplazamiento de los objetos o personas	Sí	No	En ocasiones se tapa o golpea los oídos	Sí	No		Sí	No	
Presenta movimientos oculares "anormales"	Sí	No	Presenta frecuentes dolores de oídos	Sí	No		Sí	No	
Manifiesta conductas "erróneas" (tropezos, choques)	Sí	No	La pronunciación oral es adecuada	Sí	No		Sí	No	
Presenta diagnóstico médico de miopía, estrabismo, astigmatismo, u otro.	Sí	No	Presenta diagnóstico médico de otitis crónica, hipoacusia u otra.	Sí	No		Sí	No	
Observaciones:									

5.4. Desarrollo del Lenguaje									
El niño (a) se comunica preferentemente en forma <input type="checkbox"/> oral <input type="checkbox"/> gestual <input type="checkbox"/> mixto <input type="checkbox"/> otro (especifique):									
Características del lenguaje expresivo									
Balbucea (oral o señas)/emite sonidos	Sí	No	Emite/produce frases	Sí	No		Sí	No	
Vocaliza/realiza gestos o señas aisladas	Sí	No	Relata experiencias	Sí	No		Sí	No	
Emite palabras/produce señas	Sí	No	La emisión/pronunciación/producción es clara	Sí	No		Sí	No	
Características del lenguaje comprensivo									

Identifica objetos	Sí	No	Sigue instrucciones simples	Sí	No
Identifica personas	Sí	No	Sigue instrucciones complejas	Sí	No
Comprende conceptos abstractos	Sí	No	Sigue instrucciones grupales	Sí	No
Responde en forma coherente preguntas de la vida diaria	Sí	No	Comprende relatos, noticias, cuentos cortos	Sí	No
Manifestó pérdida del lenguaje oral (especifique edad y motivos):					
Observaciones:					

5.5. Desarrollo Social					
Se relaciona espontáneamente con las personas de su entorno natural.	Sí	No	Se relaciona en forma colaborativa	Sí	No
Explica razones de sus comportamientos y actitudes	Sí	No	Respeto normas sociales	Sí	No
Participa en actividades grupales	Sí	No	Respeto normas escolares	Sí	No
Opta por trabajo individual	Sí	No	Muestra sentido del humor	Sí	No
Presenta lenguaje ecológico	Sí	No	Movimientos estereotipados	Sí	No
Exhibe dificultad para adaptarse a situaciones nuevas	Sí	No	Pataletas frecuentes	Sí	No
Ante los siguientes estímulos su reacción es:					
Luces: <input type="checkbox"/> natural <input type="checkbox"/> desmesurada	Sonidos: <input type="checkbox"/> natural <input type="checkbox"/> desmesurada		Personas extrañas: <input type="checkbox"/> natural <input type="checkbox"/> desmesurada		
Observaciones:					

5.6. Estado Actual de Salud del/la Estudiante					
Vacunas al día	Sí	No	Trastorno motor	Sí	No
Epilepsia	Sí	No	Problema bronco-respiratorio	Sí	No
Problemas cardiacos	Sí	No	Enfermedad infecto-contagiosa	Sí	No
Paraplejia	Sí	No	Trastorno emocional	Sí	No
Pérdida auditiva	Sí	No	Trastorno conductual	Sí	No
Pérdida visual	Sí	No	Otro (especifique):		
El o los problemas de salud reciben control/tratamiento (especifique):					
Alimentación: <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> "malo/a" para comer <input type="checkbox"/> "bueno/a" para comer <input type="checkbox"/> Otro (especifique)					
Peso (apreciación del informante): <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> bajo peso <input type="checkbox"/> obesidad					
Sueño: <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> tranquilo <input type="checkbox"/> inquieto Horas que duerme:					
<input type="checkbox"/> insomnio <input type="checkbox"/> pesadillas <input type="checkbox"/> terrores nocturnos			Duerme: <input type="checkbox"/> solo <input type="checkbox"/> acompañado		
<input type="checkbox"/> sonambulismo <input type="checkbox"/> despierta de buen humor			(Especifique):		
Humor/comportamiento (señale el comportamiento habitual)					
<input type="checkbox"/> alegre <input type="checkbox"/> juguetón/bromista <input type="checkbox"/> risueño(a) <input type="checkbox"/> triste <input type="checkbox"/> serio <input type="checkbox"/> rebelde <input type="checkbox"/> apático <input type="checkbox"/> violento(a)					
Otro:					
Observaciones:					

--

6. ANTECEDENTES FAMILIARES

Personas que viven con el niño o niña y/o que son que son responsables de su cuidado.				
Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación actual
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

Antecedentes de Salud de la Familia
<i>(Señale aquellos antecedentes que son relevantes en función de la entrega de apoyos que requiere el o la estudiante):</i>
Observaciones:

7. ANTECEDENTES ESCOLARES Y APOYO DE LA FAMILIA

Trayectoria escolar				
Edad de ingreso al sistema escolar		Asistió a jardín infantil	Sí	No

Nº de colegios en que ha estudiado				Modalidad de enseñanza Regular <input type="checkbox"/> Especial <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/>							
Motivo de los cambios:											
Ha repetido curso/s	Sí	No	Curso(s)	Motivo:							
Situación actual											
Nivel/curso actual			Dificultad de aprendizaje	Sí	No	Dificultad para participar	Sí	No	Conducta disruptiva	Sí	No
Asiste regularmente	Sí	No	Asiste con agrado	Sí	No	Apoyo familiar en tareas	Sí	No	Amigos (as)	Sí	No
Actitud de la familia											
¿Cómo evalúa la familia el desempeño escolar del estudiante?											
<input type="checkbox"/> satisfactorio <input type="checkbox"/> insatisfactorio (motivos)											
¿Cuál es la respuesta de la familia frente a las dificultades escolares del estudiante?											
<input type="checkbox"/> apoyo <input type="checkbox"/> castigo <input type="checkbox"/> indiferencia <input type="checkbox"/> compasión <input type="checkbox"/> tensión <input type="checkbox"/> otra											
¿Cuál es la respuesta de la familia frente a los éxitos escolares del estudiante?											
<input type="checkbox"/> apoyo <input type="checkbox"/> indiferencia <input type="checkbox"/> otra											
Especifique el tipo de refuerzos o premios:											
<input type="checkbox"/> expresiones afectivas <input type="checkbox"/> alimentos preferidos <input type="checkbox"/> ver TV <input type="checkbox"/> juguetes <input type="checkbox"/> tiempo libre <input type="checkbox"/> otro(s).....											
¿Quiénes apoyan el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante?											
<input type="checkbox"/> madre <input type="checkbox"/> padre <input type="checkbox"/> hermanos/as <input type="checkbox"/> Otros familiares <input type="checkbox"/> Otros profesionales											
¿Qué expectativas muestra la familia frente al futuro escolar del estudiante?											
<input type="checkbox"/> alta (incluye al grupo familiar) <input type="checkbox"/> mediana (incluye sólo madre/padre) <input type="checkbox"/> baja (no incluye a ningún miembro)											
¿Ofrece la familia un ambiente físico y emocional adecuado para el aprendizaje?											
<input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/> Sólo físico (espacios, materiales, ventilación, luminosidad) <input type="checkbox"/> Sólo emocional (tranquilo, relajado, comprensivo)											

Comentarios u otras observaciones relevantes que no se han registrado o explorado:

Anexo V. Protocolo TEPROSIF-R. Instrumento evaluación nivel fonológico expresivo del Lenguaje.

HOJA DE RESPUESTAS TEPROSIF-R

NOMBRE : _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____
 EDAD : _____ SEXO: _____ FECHA DE EVALUACIÓN: _____
 TOTAL PSF BARRIDO : _____ TOTAL PSF TEPROSIF COMPLETO: _____
 NIVEL DE DESEMPEÑO : N R D NIVEL DE DESEMPEÑO: N R D

ÍTEMES	REGISTRO	NIVEL DE DESEMPEÑO: N R D				OTRAS RESP. (*)
		EST. SILÁBICA	ASIMILACIÓN	SUSTITUCIÓN	TOTAL PROC.	
1. PLANCHA	_____					
2. RUEDA	_____					
3. MARIPOSA	_____					
4. BICICLETA	_____					
5. HELICÓPTERO	_____					
6. BUFANDA	_____					
7. CAPERUCITA	_____					
8. ALFOMBRA	_____					
9. REFRIGERADOR	_____					
10. EDIFICIO	_____					
11. CALCETÍN	_____					
12. DINOSAURIO	_____					
13. TELÉFONO	_____					
14. REMEDIO	_____					
15. PEINETA	_____					
TOTAL PSF BARRIDO CON 15 ÍTEMES						
16. AUTO	_____					
17. INDIÓ	_____					
18. PANTALÓN	_____					
19. CAMIÓN	_____					
20. CUADERNO	_____					
21. MICRO	_____					
22. TREN	_____					
23. PLÁTANO	_____					
24. JUGO	_____					
25. ENCHUFE	_____					
26. JABÓN	_____					
27. TAMBOR	_____					
28. VOLANTÍN	_____					
29. JIRAFÁ	_____					
30. GORRO	_____					
31. ÁRBOL	_____					
32. DULCE	_____					
33. GUITARRA	_____					
34. GUANTE	_____					
35. RELOJ	_____					
36. JAULA	_____					
37. PUENTE	_____					
TOTAL P.S.F.						

(*) OTRAS RESPUESTAS [no se contabilizan en el total de respuestas del test]
 No responde [NR] Respuesta no transcribible [NT] Responde otra palabra [OP]
 Respuesta con procesos no identificables [PNI]
 Respuesta con procesos no clasificables según las categorías propuestas [PNC]

Anexo VII. Protocolo Test STSG. Instrumento de evaluación gramatical, comprensivo y expresivo.

**TEST EXPLORATORIO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA DE A. TORONTO
APLICACIÓN EN CHILE**

HOJAS DE RESPUESTAS - SUBPRUEBA RECEPTIVA

Nombre _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Fecha de evaluación _____

ÍTEMS RECEPTIVOS	PUNTAJES
1. El niño está sentado.* El niño no está sentado.	
2. El gato está encima de la caja. El gato está adentro de la caja.*	
3. El está subiendo. Ella está subiendo.*	
4. El perro está detrás de la silla.* El perro está debajo de la silla.	
5. Están comiendo. Está comiendo.*	
6. El libro es de él.* El libro es de ella.	
7. El niño se cayó.* El niño se cae.	
8. Alguien está en la mesa. Algo está en la mesa.*	
9. El niño la está llamando. El niño lo está llamando.*	
10. Este es mi papá.* Aquel es mi papá.	
11. El niño está tomando helado.* El niño estaba tomando helado.	
12. ¿Dónde está la niña? ¿Quién es la niña?*	

ÍTEMS RECEPTIVOS	PUNTAJES
13. El niño tiene el pájaro.* El niño tenía el pájaro.	
14. La niña las tiene.* La niña la tiene.	
15. Esta es mi cama. Esta es nuestra cama.*	
16. El niño se ve. El niño lo ve.*	
17. La niña subirá.* La niña subió.	
18. Mira a quien llegó. Mira lo que llegó.*	
19. La mamá dice: "se lo dio". La mamá dice: "me lo dio".*	
20. La mamá va a comprar pan.* La mamá fue a comprar pan.	
21. Este es un avión.* Ese es un avión.	
22. El papá es alto. El papá está alto.*	
23. El niño es llamado por la niña.* La niña es llamada por el niño.	
PUNTAJE TOTAL	

OBSERVACIONES

**TEST EXPLORATORIO DE GRAMÁTICA ESPAÑOLA DE A. TORONTO
 APLICACIÓN EN CHILE**

HOJAS DE RESPUESTAS - SUBPRUEBA EXPRESIVA

Nombre _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Fecha de evaluación _____

ÍTEMS EXPRESIVOS	PUNTAJES
1. La puerta no está cerrada.* La puerta está cerrada.	
2. El perro está encima del auto.* El perro está adentro del auto.	
3. El gato está debajo de la silla. El gato está detrás de la silla.*	
4. El ve el gato.* Ella ve el gato.	
5. Alguien está en la silla. Algo está en la silla.*	
6. El sombrero es de ella. El sombrero es de él.*	
7. Está durmiendo Están durmiendo.*	
8. El niño se vistió.* El niño se viste.	
9. La niña está escribiendo.* La niña estaba escribiendo.	
10. La niña la ve. La niña lo ve.*	
11. El niño tenía el globo.* El niño tiene el globo.	
12. La niña lo lleva.* La niña los lleva.	

ÍTEMS EXPRESIVOS	PUNTAJES
13. Este es mi amigo. Aquel es mi amigo.*	
14. El niño lo lava. El niño se lava.*	
15. Este es su perro.* Este es nuestro perro.	
16. La niña comió.* La niña comerá.	
17. Esa es mi muñeca. Esta es mi muñeca.*	
18. ¿Quién está en la puerta?*	
19. ¿Dónde está el niño? ¿Quién es el niño?*	
20. El niño va a cortarse el pelo. El niño fue a cortarse el pelo.*	
21. El niño dice: "me la dio".*	
22. El niño es alto. El niño está alto.*	
23. La niña es empujada por el niño.* El niño es empujado por la niña.	
PUNTAJE TOTAL	

OBSERVACIONES

Anexo VIII. Protocolo Test TEVI – R. Instrumento de evaluación de la comprensión del vocabulario pasivo.

Nombre Sujeto: _____		
Paterno	Materno	Nombre
Nombre examinador: _____		
Fecha de aplicación: _____		Edad: _____
Fecha de Nacimiento: _____		Sexo: _____
Año	Mes	Día
Establecimiento educacional: _____		
Forma	A	
	Techo:.....	
	-errores:.....	

1	D	
2	A	
3	D	
4	B	
5	A	
6	A	
7	C	
8	B	
9	D	
10	B	
11	C	
12	B	
13	D	
14	A	
15	C	
16	B	
17	D	
18	A	
19	C	
20	C	
21	D	
22	A	
23	C	
24	B	
25	D	
26	A	
27	D	
28	B	
29	A	

30	B	
31	C	
32	B	
33	D	
34	A	
35	C	
36	B	
37	D	
38	B	
39	C	
40	C	
41	D	
42	A	
43	C	
44	B	
45	D	
46	A	
47	C	
48	B	
49	A	
50	A	
51	D	
52	B	
53	D	
54	B	
55	C	
56	B	
57	D	
58	A	

59	C	
60	C	
61	D	
62	B	
63	C	
64	B	
65	D	
66	A	
67	C	
68	C	
69	D	
70	A	
71	C	
72	B	
73	A	
74	A	
75	D	
76	B	
77	D	
78	A	
79	C	
80	B	
81	D	
82	A	
83	C	
84	C	
85	D	
86	A	
87	C	

88	B	
89	A	
90	A	
91	C	
92	B	
93	D	
94	B	
95	D	
96	B	
97	D	
98	A	
99	C	
100	B	
101	D	
102	A	
103	D	
104	B	
105	D	
106	A	
107	C	
108	B	
109	D	
110	A	
111	C	
112	C	
113	D	
114	A	
115	C	
116	B	

Anexo IX. Pauta de Cotejo de Habilidades Pragmáticas. Instrumento de evaluación nivel pragmático del Lenguaje.

PAUTA DE COTEJO DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha de Evaluación: _____ Evaluador: _____

		SI	NO	A.V.
CINÉTICA	Usa gestos adecuados para comunicarse.			
PRXEMICA	Mantiene distancia y postura.			
INTENCIÓN	Comunica sus deseos y/o necesidades.			
CONTACTO OCULAR	Mantiene contacto visual adecuado.			
EXPRESIÓN FACIAL	Corresponde al mensaje e interpreta expresiones.			
FACULTAD CONVERSACIONALES	Sabe conversar, iniciar, responder preguntas, interrumpir, etc.			
VARIACIONES ESTILÍSTICAS	Adapta su conversación al auditorio y a las circunstancias.			
ALTERNANCIA RECÍPROCA	Sabe mantener un dialogo.			
TEMATIZACIÓN	Puede mantener el tema.			
PETICIONES	Formula peticiones completas.			
ACLARACIÓN Y REPARACIÓN	Pide y entrega aclaraciones en caso de dudas.			

OBSERVACIONES

Anexo X. Ficha Fonoaudiológica. Instrumento de evaluación órganos fono articulatorios, voz y ritmo del habla.

FICHA FONOAUDIOLÓGICA

1.- IDENTIFICACIÓN ALUMNO (A):

Nombre: _____

Fecha de Nac. : _____ Fecha de Ev.: _____ Edad: _____

2.- FUNCIONES PRE – ARTICULATORIAS

Succión	Normal _____	Alterada _____		
Deglución	Normal _____	Atípica _____		
Masticación	Normal _____	Alterada _____		
Soplo	Normal _____	Insuficiente _____		
Respiración	Tipo: Costal Superior _____	Costo diafragmática _____	Abdominal _____	
	Modo: Nasal _____	Bucal _____		

3.- ÓRGANOS FONOARTICULATORIOS

A) LABIOS

Superior	Normal _____	Corto _____	Largo _____	Fisurado _____
Inferior	Normal _____	Evertido _____		
Fuerza Labial		Normal _____	Alterada _____	

Praxias Labiales:

Apertura Labial	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Cierre Labial	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Fruncimiento Labial	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Vibración Labial	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Retracción Labial	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____

B) LENGUA

Tamaño	Normal _____	Macroglosia _____	Microglosia _____
Fuerza	Normal _____	Aumentada _____	Disminuida _____
Frenillo	Normal _____	Corto _____	Funcional _____ No Funcional _____

Praxias Linguales:

Propulsión Lingual	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Colocar Lengua Arriba	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Colocar Lengua abajo	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____

Colocar Lengua en Comisuras	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Llevar lengua a D – I rápido	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____
Vibración Lengua Alta	Normal _____	Insuficiente _____	Nulo _____

C) PALADAR ÓSEO Normal _____ Alto _____ Ojival _____ Fisurado _____ Operado _____

D) VELO DEL PALADAR Normal _____ Corto _____ Fisurado _____

E) ÚVULA Normal _____ Bífida _____

F) MORDIDA Normal _____ Cruzada _____ Abierta _____ Bis a Bis _____

G) AMÍGDALAS Normales _____ Hipertróficas _____

H) OBSERVACIONES: _____

5.- VOZ

Timbre	Normal _____	Disfónica _____	Nasal _____
Intensidad	Normal _____	Débil _____	Fuerte _____
Altura Tonal	Normal _____	Aguda _____	Grave _____

6.- RITMO Normal _____ Bradilalia _____ Traquilalia _____ Tartamudez _____

Anexo XI. Protocolo registro de narración.

Protocolo de análisis

I. Datos de Identificación.

Nombre:

Fecha de Nacimiento:

Establecimiento:

Curso:

Código:

II. Transcripción:

III. Análisis:

Categorías	Frecuencia	Marca Lingüística
Percepción y Cognición		
	Total:	
Sentimientos y Emociones		
	Total:	
Deseos e Intenciones		
	Total:	

