

# ¿QUÉ PROBLEMAS-FUENTE AUTORREPARAN LOS NIÑOS CON TRASTORNO PRIMARIO DE LENGUAJE? EL ÉL, EL SÚSAPE, EL PÍCIPE...

Wendy Fabiola Lara Galindo

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

Cecilia Rojas Nieto

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

Donna Jackson Maldonado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO, FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS

Celia Díaz Argüero

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

---

## RESUMEN

*Los diversos focos problemáticos o problemas-fuente (PF) que ocurren en el habla y que son objeto de la atención del hablante cuando realiza una autorreparación estricta (R) abren una ventana para explorar el monitoreo del habla (Levelt, 1989) en niños con un trastorno que se ha considerado exclusivamente lingüístico y que ahora se relaciona con déficits en el procesamiento cognitivo (Leonard et al., 2007). A partir de este planteamiento, en este trabajo se analizan las autorreparaciones producidas para atender un PF en un grupo de 3 niños con trastorno primario del lenguaje (TPL) y un grupo de 3 niños controles por edad (CE) con un desarrollo típico de lenguaje (DTL), monolingües hablantes de español entre 6.2-6.6 años de edad. La comparación del número de PF autorreparados por ambos grupos de niños muestra una incidencia menor de autorreparaciones entre los niños con TPL, una distribución significativamente diferente de PF de índole fónica y pragmática, así como un predominio en ambos grupos de PF autorreparados correspondientes a la organización sintáctica. Contra lo esperable, los niños con trastorno primario de lenguaje prestaron poca atención a los problemas en la flexión de número, persona y tiempo, marcas morfológicas que han sido identificadas como problemáticas en esta población.*

---

**PALABRAS CLAVE:** autorreparación, problema-fuente, trastorno primario de lenguaje, desarrollo típico de lenguaje

ABSTRACT

*A number of trouble-sources (TS) in speech that are the subject of the speaker's attention when doing a strict self-repair (R) constitute a window to explore language monitoring processes (Levelt, 1989) among children with a specific language impairment recently related with cognitive processing deficits (Leonard et al., 2007). From this perspective, this paper analyzes self-repairs to solve TS in a group of 3 children with primary language impairment (PLI) and another group of children matched by age (CE) with typical language development (TLD); both groups were monolingual Spanish speakers between 6.2 and 6.6 years old. Comparisons of the number of TS repaired between both groups revealed that self-repairs are less frequent in PLI children; a significantly different distribution of phonological and pragmatic TS between groups; and a prevalence of self-repaired TS related to syntactic organization in both groups. Contrary to our expectations, PLI children paid little attention to TS on inflections of number, person and tense, despite these morphological markers having been reported as typical problem source in this group of children.*

---

**KEYWORDS:** self-repair, trouble-source, primary language impairment, typical language development

Fecha de recepción del artículo: 21 de enero de 2014  
Fecha de recepción de la versión revisada: 10 de diciembre de 2014  
Fecha de aceptación: 27 de enero de 2015

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a:  
Wendy Fabiola Lara Galindo  
Calle Juárez 86, Int. 1  
Centro, Colotlán  
Jalisco, CP 46200  
tatichoan@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

### *El trastorno primario de lenguaje*

El trastorno primario de lenguaje (TPL) se define como “a developmental language disorder that occurs in the absence of mental retardation, hearing loss, motor disorder, socio-emotional dysfunction, or frank neurological deficit” (Plante, 1998: 95).<sup>1</sup> Los niños con este trastorno se caracterizan por presentar un desarrollo atípico de la lengua que se manifiesta tanto en la expresión como en la comprensión. Las alteraciones son de carácter fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático (Bishop, 2004) y están relacionadas con déficits de procesamiento cognitivo que afectan la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la atención (Bishop, 2004; Finneran, Francis & Leonard, 2009; Leonard, Weismer, Miller, Francis, Tomblin & Kail, 2007; Lum, Conti-Ramsden, Page & Ullman, 2012; Montgomery, Magimairaj & Finney, 2010).

### *La reparación en el marco de este estudio: focos de la autorreparación*

La reparación es un fenómeno complejo que puede ser definido desde diferentes perspectivas. Desde la psicolingüística se destaca el carácter reflexivo de la autorreparación pues subyacen a su ejecución operaciones de monitoreo, planeación y evaluación de aspectos de la estructura y la función de lengua (Flavell, 1978; Lucy, 1993). En el proceso de automonitoreo, el hablante es capaz de identificar los focos problemáticos (Levelt, 1989) o problemas-fuente en términos de Schegloff, Jefferson y Sacks (1977), que surgen durante el flujo de su habla. Sobre la base de procesos cognitivos se despliegan variadas estrategias de tratamiento para reparar el problema detectado. Vista desde este ángulo, la reparación ofrece una ventana a algunos procesos cognitivos y metacognitivos del hablante y permite generar hipótesis sobre la planeación discursiva del hablante (Hayashi, Raymond & Sidnell, 2013; Levelt, 1989). Desde la perspectiva psicosocial, los procesos de reparación constituyen una herramienta para alcanzar el entendi-

<sup>1</sup> “Un desorden del desarrollo del lenguaje que ocurre en ausencia de retardo mental, pérdida auditiva, alteración motora, dificultades socioemocionales o una evidente disfunción neuronal” [Traducción de las autoras. *N. del E.*].

miento mutuo o la intersubjetividad, y ofrecen evidencias para la identificación de las posiciones relativas de los interlocutores y otros aspectos en las relaciones sociales existentes (Douglas, 2013; Enfield, 2007; Levinson, 2007). Existe también un amplio número de trabajos en el dominio del análisis conversacional (Jefferson, 1974; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff *et al.*, 1977) que se refieren a la reparación como un conjunto amplio de prácticas sistemáticamente organizadas mediante las cuales los participantes de una conversación manejan y negocian distintos problemas a niveles de habla, audición y comprensión.

A partir de estos planteamientos, en este trabajo se entiende la reparación como un fenómeno interlocutivo que expone un ajuste en la producción y acusa mecanismos de monitoreo y el reconocimiento de un problema. Se trata de un fenómeno que se expresa abiertamente en el habla y se produce en el curso de la interacción social. La organización de un proceso de reparación es muy sistemática y en su desarrollo se pueden distinguir tres momentos: a) la producción o indicación de un problema-fuente o foco problemático en el habla (PF), b) un índice de reparo o una marca explícita de que se prepara una reparación (M) y c) el ofrecimiento de una solución o reparación (R) propiamente dicha. Según la manera en que se distribuyen estos movimientos entre los interlocutores en una conversación, se distingue entre autorreparaciones y alorreparaciones. En un proceso de autorreparación los tres movimientos se llevan a cabo por el mismo interlocutor; en un proceso de alorreparación el movimiento de reparo se produce por un interlocutor diferente al emisor del problema-fuente, y la reparación puede estar a cargo de cualquiera de ellos, según las pautas de interacción propias de la comunidad de habla en cuestión (Schegloff *et al.*, 1977). En este trabajo nos enfocaremos exclusivamente en la autorreparación.

Estudios antecedentes sobre las reparaciones dejan ver claramente que los hablantes reparan cualquier aspecto de la lengua y que los focos que motivan una reparación no se reducen de ningún modo a lo que podría considerarse un error (Levelt, 1989; Schegloff *et al.*, 1977). Los hablantes atienden en sus expresiones el significado, la función, aspectos formales y adecuan dichas expresiones a las convenciones sociales establecidas. Además, el nivel de atención fluctúa a lo largo de la interlocución y, como puede esperarse, es sensible al contexto de interacción (Levelt, 1989). Trabajos anteriores dan cuenta del fenómeno a partir de las operaciones realizadas en su ejecución: reemplazos locales, expansiones, cambios totales, abortos, entre otros (Schegloff, 2013), y han dedicado menor

atención a especificar los problemas-fuente que las motivan (si bien estos se pueden deducir de los ejemplos que se presentan).

Los procesos de autorreparación y alorreparación se presentan desde edades tempranas (Barriga Villanueva, 2002), es decir, entre los 2 y los 5 años (Berthoud-Papandropoulou, 1978; Clark, 1978; Karmiloff-Smith, 1986; Slobin, 1978). En niños anglohablantes con desarrollo típico de lenguaje (DTL) se reportan autorreparaciones centradas en aspectos fónicos (Clark, 1978; Fox, Maschler & Uhmman, 2010; Slobin, 1978), morfológicos y léxicos (Clark, 1978; Fox *et al.*, 2010; Karmiloff-Smith, 1986; Newbold, Howard & Wells, 2011) o respecto a dificultades sintácticas (Fox *et al.*, 2010). Para niños con un DTL del español, Montes (1992) expone autorreparaciones centradas en reemplazos léxicos, así como autorreparaciones enfocadas en la elaboración gradual de construcciones, entre otras. Navarro-Ruiz y Rallo-Fabra (2001) muestran autorreparaciones que atienden problemas pragmáticos y Rojas Nieto (2002) da cuenta de procesos de autorreparación que resuelven problemas en distintos niveles de la lengua. En cuanto a poblaciones hablantes de español con TPL, los estudios sobre este fenómeno son muy escasos: entre ellos el de Navarro-Ruiz & Rallo-Fabra (2001) y el de Bárcenas (2012). Ambos estudios ofrecen ejemplos de reparaciones de PF léxicos y funcionales, de PF relativos a construcciones sintácticas y de PF referidos a adecuaciones pragmáticas.

### *Problemas centrales en la producción lingüística de los niños con TPL*

En efecto, los trabajos sobre autorreparación en niños con TPL muestran que son capaces de monitorear su propia habla, al igual que los niños con DTL. Sin embargo, no se tiene conocimiento acerca de si las autorreparaciones de los niños con TPL enfocan como problema-fuente los problemas representativos-típicos del trastorno y tampoco se sabe si sus autorreparaciones y las que realizan los niños con DTL atienden los mismos problemas-fuente. Para explorar estas cuestiones es necesario considerar cuáles son las manifestaciones asociadas a un TPL.

El TPL es un trastorno heterogéneo y las áreas de la lengua que se ven afectadas varían individualmente, de allí que se ofrezcan distintas taxonomías del trastorno. Pese a esta heterogeneidad, puede hablarse de algunas regularidades –independientemente de que se expongan según el sistema de cada lengua (Conti-Ramsden & Botting, 1999). Así, estudios realizados con niños con TPL de diferentes lenguas exponen el predominio de alteraciones de índole gramatical:

morfológica y sintáctica (por ejemplo: para el italiano, Bortolini, Caselli & Leonard, 1997; para el francés, Paradis & Crago, 2000; para el hebreo, Dromi, Leonard, Adam & Zadunaisky, 1999; para el sueco, Hansson, Nettelbladt & Leonard, 2000; para el inglés, Bishop, 2004; Botting & Conti-Ramsden, 2004; Garrity & Oetting, 2010, entre muchos otros; para el español, Acosta, Ramírez & Hernández, 2013; Bedore & Leonard, 2001, 2005; Contreras & Mendoza, 2011; Contreras & Soriano, 2007; Jackson-Maldonado, 2012; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001; Sanz Torrent, 2002).

En general, los trabajos que reportan problemas de índole gramatical dan evidencia de dificultades en la morfología verbal y nominal, en el uso de categorías funcionales y en la organización de la estructura argumental, ya sea que se reemplacen u omitan argumentos esperablemente obligatorios, o las construcciones ofrezcan una escasa frecuencia de adjuntos (Bedore & Leonard, 2001, 2005; Bortolini, Caselli & Leonard, 1997; Leonard & Deevy, 2004; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). Además de los aspectos gramaticales, importante indicador de este trastorno, se han encontrado otra clase de problemas, pues, como se sabe desde Rapin y Allen (1983), se trata de un trastorno heterogéneo en cuanto a la diversidad de sus indicadores. Así, Leonard & Deevy (2004), además de Sheng & McGregor (2010), señalan que el habla de estos niños se caracteriza también por alteraciones en la organización léxico-semántica, patente desde ángulos muy diversos: dificultades en el aprendizaje de léxico, en el acceso léxico, en la recuperación de ítems o su comprensión, en establecer relaciones semánticas entre términos y en el uso de palabras en contextos específicos. Por ejemplo, Auza (2009) muestra la existencia de dificultades en el dominio de algunas funciones semánticas de frases nominales, como las de rol y las genéricas. En conjunto, estas alteraciones léxicas impactan la construcción de estructuras sintácticas complejas y el aprendizaje de funciones gramaticales específicas, y en un sentido más general afectan el logro de la comunicación.

Algunos estudios que atienden la producción de niños con TPL mexicanos (Bárceñas, 2012; Jackson-Maldonado, 2012) o niños con TPL hispanohablantes residentes en Norteamérica (Bedore, Fiestas, Peña & Nagy, 2006; Bedore & Leonard, 2001, 2005) han confirmado que quienes presentan TPL tienen problemas en el plano morfosintáctico. Por ejemplo, en el estudio de Bedore y Leonard (2001) se reporta el uso de formas verbales de infinitivo en contextos que exigen formas flexionadas, aunque este hallazgo no se ratifica en su estudio posterior

(Bedore & Leonard, 2005). Los mismos autores exponen que la producción lingüística de estos niños presenta dificultades en la morfología nominal y verbal. Reportan dificultades en el uso de marcas de tercera persona en verbos, así como también en el empleo del plural en sustantivos, clíticos de objeto directo y categorías funcionales (esto último también reportado por Bedore *et al.*, 2006). En trabajos sobre categorías como el artículo (Morgan, Restrepo & Auza, 2009; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001) se reporta una frecuencia menor del artículo definido en el habla de niños con trastorno específico de lenguaje (trastorno primario de lenguaje para este estudio, TPL) respecto a sus pares de la misma edad y se indica también que el artículo definido masculino es una de las categorías con un menor dominio entre estos niños, quienes tienden a sustituirlo por otros determinantes (Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001). Se señalan igualmente dificultades en la concordancia –verbal o nominal– (Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001), resultado que se sostiene en el trabajo de Jackson-Maldonado (2012), quien además encuentra que los niños con TPL emplean menos formas verbales compuestas que los niños control por edad.

Por cuanto a la relación error-procesamiento, Leonard y Deevy (2004) muestran un conjunto de estudios en los que niños con trastorno de lenguaje presentan problemas en tareas de relaciones semánticas en comparación con sus controles por edad. Entre estas tareas están la de agrupar palabras del mismo campo semántico y la de asociar una palabra a su referente.

A partir del recuento de las características de los problemas de lenguaje que presentan los niños con TPL, puede apreciarse que sus dificultades se distribuyen en distintos niveles de la lengua y su relevancia se manifiesta centralmente por la frecuencia con que ocurren estas dificultades en el habla respecto a los controles por edad (CE) con los cuales se comparan.

### *Correlatos cognitivos y problemas de procesamiento*

Otro tipo de estudios caracteriza los correlatos cognitivos de los déficits lingüísticos presentes en el TPL, entre los que reiteradamente se mencionan efectos en la memoria de trabajo, entendida como “la capacidad para retener conscientemente una cantidad limitada de información con la cual y sobre la cual se opera, sin que deba perdurar su recuerdo más allá de ese momento” (Gumá, 2001: 222). De manera general, Lum *et al.* (2012) y Montgomery *et al.* (2010) exponen que niños

con un diagnóstico de TPL exhiben limitaciones en la memoria de trabajo. Sheng y McGregor (2010) señalan en específico que las dificultades de la población con TPL para establecer relaciones semánticas pueden asociarse con déficits en la representación semántica de las palabras almacenadas en la memoria a corto plazo. Botting, Psarou, Caplin y Navin (2013), así como Frizelle y Fletcher (2013), confirman que los niños con TPL presentan deficiencias en dicha clase de memoria, que impactan negativamente el procesamiento de tareas verbales como el procesamiento de cláusulas de relativo. Además de las dificultades en memoria, se ha documentado que las personas con TPL presentan limitaciones en la rapidez de procesamiento (Leonard *et al.*, 2007) y en la capacidad de atención sostenida (Finneran *et al.*, 2009). Se considera que los problemas tanto en memoria de trabajo como en rapidez de procesamiento pueden generar efectos negativos en el aprendizaje y el funcionamiento del lenguaje, incluyendo el procesamiento parcial de nuevas palabras, de formas gramaticales y de estructuras sintácticas (Montgomery *et al.*, 2010; Conti-Ramsden, 2003). De acuerdo con Sheng y McGregor (2010), déficits cognitivos como los señalados en este apartado se reflejan al realizar reformulaciones o repeticiones. Con esto se apoya la suposición de que las reparaciones, que involucran reformulaciones y eventuales repeticiones, son una ventana abierta al procesamiento.

### *Propósito de este estudio*

Con el antecedente de que los niños con TPL presentan déficits a nivel de la lengua asociados a problemas de procesamiento más general, nos centramos en el análisis de la autorreparación, entendida como una manifestación lingüística que acusa operaciones metacognitivas como el automonitoreo, la planeación y la evaluación. Nos interesa comparar la frecuencia de este fenómeno en el habla de los niños con TPL respecto a los niños con DTL y explorar, particularmente, cuáles problemas-fuente o focos problemáticos son identificados y autorreparados por una y otra población. Buscamos describir la zona de trabajo lingüístico de niños con características cognitivas aparentemente dispares e identificar el alcance de las operaciones metacognitivas que subyacen a la autorreparación. Estimamos, con base en la hipótesis de procesamiento, que los niños con TPL tendrán un monitoreo limitado de los distintos problemas-fuente respecto a sus pares, lo que se reflejará en la frecuencia de autorreparaciones.

## MÉTODO

### *Participantes*

Hemos integrado una muestra de seis niños mexicanos de 6.2 a 6.6 años (media = 6.3; DE = 0.18; rango = 0.4), hablantes de español. Tres de estos niños presentan un trastorno primario de lenguaje (TPL) con un perfil de déficit gramatical. Tres niños, con desarrollo típico de lenguaje (DTL), forman el grupo control, establecido a partir de la edad (CE), según el criterio que aplican tanto Gathercole, Service, Hitch, Adams y Martin (1999) como Royle y Courteau (2013).<sup>2</sup>

Los participantes de cada grupo fueron pareados por edad cronológica, así como por género y estrato socioeconómico. Cada niño se identifica por las siglas del grupo de que forma parte más un número que asocia los niños con trastorno primario de lenguaje y su par en el grupo control; por ejemplo, TPL 1-DTL 1. El estándar de oro o conjunto de criterios para seleccionar a los participantes fueron los siguientes:

### Criterios de inclusión

- Niños monolingües hablantes de español.
- Rango de edad entre los 6.2-6.6 años.
- Antecedentes de problemas de lenguaje durante los primeros años de vida.
- Preocupación de los padres y/o sospecha de trastorno de lenguaje por un especialista.
- CI no verbal de 80 como mínimo.
- Índice de longitud media de la enunciación (ILME) inferior al de su control.
- Porcentaje total de agramaticalidad del 20% en una tarea narrativa.

<sup>2</sup> Existe un debate sobre la prioridad de contar con un grupo control por edad de lenguaje en estudios sobre el tema. Para Gathercole *et al.* (1999) y Royle y Courteau (2013) un grupo control por edad lingüística reúne integrantes más jóvenes, que tienen un nivel de madurez cerebral menor que el grupo con el que se compara. Contrastar grupos con características disímiles impactaría los resultados obtenidos en un análisis lingüístico. Además, se sabe que los índices utilizados para determinar la edad lingüística reportan valores no constantes, debido a variaciones metodológicas en el análisis y a las propias circunstancias de recolección de la muestra, lo que podría reducir la confiabilidad de dichos índices.

- Puntuaciones de 1.25 a 2 DE por debajo de la media en al menos dos escalas de evaluación del lenguaje.

#### Criterios de exclusión

- Anomalías de la estructura oral.
- Periodos recurrentes y recientes de otitis o pérdida auditiva.
- CI por debajo de 80.
- Déficits sensoriales.
- Estatus neurológico anormal.
- Problemas emocionales y/o conductuales que interfieran gravemente en el desarrollo del niño.

La valoración de los participantes se basó en distintos parámetros. Se realizó una entrevista clínica a profundidad a los padres, siguiendo los criterios de Restrepo (1997). En esta entrevista se revisaron los antecedentes clínicos de los participantes con la finalidad de descartar problemas conductuales, sensoriales y neurológicos. Asimismo, se recogieron datos del desarrollo del lenguaje de los infantes, lo que permitió identificar problemas en el desarrollo del lenguaje desde los primeros años. Además de la entrevista, se tomó una muestra de lenguaje mediante la narración *Frog, where are you?* de Mercer Meyer (1969). En dicha muestra se calcularon tres índices. Primero, la longitud media de enunciado (LME) (Brown, 1973), criterio usual para valorar el desarrollo del lenguaje que puede ser medido mediante el número de morfemas o el número de palabras entre el total de enunciados. En este estudio retomamos el índice LME medido en palabras por ser un marcador clínico confiable para valorar desarrollo de lenguaje en niños hablantes de español (Jackson-Maldonado & Conboy, 2007). El segundo índice fue el porcentaje total de unidades agramaticales o agramaticalidad (UAG), introducido por Restrepo (1998) y retomado en otros estudios (Simon-Cerejido & Gutiérrez Clellen, 2005) para identificar infantes con trastorno de lenguaje. Este índice se refiere a la proporción de enunciados gramaticalmente inaceptables. El tercer índice fue el porcentaje de unidades divergentes (UD) en relación con el total de enunciados. Una UD responde a “todo género de producciones discordes con las metas en la lengua adulta y exceden el dominio estricto del error gramatical” (Rojas Nieto, en prensa). Se trata de datos identificados como error desde una perspectiva funcional, por

ejemplo, el uso de un verbo formalmente adecuado en una situación inesperada es considerada una UD. Los índices obtenidos por cada participante se muestran en la Tabla 1, que ofrecen la diferencia esperada para identificar un sujeto con TPL (un porcentaje de agramaticalidad mayor a 20%, un ILME menor en los niños con TPL, además de ser notorio un porcentaje de UD mayor en el grupo TPL).

TABLA 1. Índices en cada niño obtenidos en corpus de narrativas

ÍNDICES	CONTROL 1	TPL 1	CONTROL 2	TPL 2	CONTROL 3	TPL 3
ILME	5.151	4.929	4.293	3.928	5.087	2.739
UAG %	8.140	32.143	3.797	23.188	5.797	20.290
UD %	1.163	5.357	0.000	1.449	1.449	5.797

ILME: Índice de longitud media de la enunciación, UAG: Unidades agramaticales, UD: Unidades divergentes.

Otra fase de la evaluación consistió en la aplicación de un conjunto de pruebas psicométricas para medir el CI no verbal y llevar a cabo un tamizaje de la producción lingüística. Para ello, se emplearon las sub-pruebas de ejecución de la Escala de Inteligencia WPPSI-Español (Wechsler, 1981) estandarizada para población mexicana. La valoración de lenguaje consistió en la evaluación del componente fónico mediante la aplicación del inventario de articulación de María Melgar (2002). Dicho instrumento nos permitió asegurarnos de que los déficits lingüísticos presentados por los niños con TPL no fueran exclusivamente de índole fonológica. Ahora bien, como prueba principal se utilizó la Clinical Evaluation of Language Fundamentals (edición en español) o CELF-4, por sus siglas en inglés (Semel, Wayne & Secord, 2006), que cumple con los criterios de especificidad y sensibilidad que validan su eficiencia en la detección de diferencias grupales y que permite valorar cada uno de los componentes de la lengua. Con base en lo establecido por otros estudios, aplicamos una segunda prueba para asegurarnos del diagnóstico. Empleamos la Batería III Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew & Mather, 2005), mediante la cual obtuvimos un perfil lingüístico y un perfil cognitivo (véase Tablas 5 y 6 en el Apéndice).

### *Procedimientos*

Para el estudio de la reparación se formó un corpus de 9 horas de conversaciones espontáneas en contexto familiar. Se videograbaron 1:30 horas con cada partici-

pante. Posteriormente se hizo la transcripción con el programa NEUROGES-ELAN (Lausberg & Sloetjes, 2009). La unidad adoptada para la transcripción fue la unidad entonacional (UE), descrita por Chafe (1994). En el análisis identificamos las autorreparaciones estrictas, realizadas en su totalidad por el mismo interlocutor, en este caso los niños. Se identificaron en cada caso los tres movimientos de la reparación, generalmente explícitos: problema-fuente (PF), índice o marca de reparo (M), reparación (R), representados en el Esquema 1.

ESQUEMA 1. Movimientos de una autorreparación



Reconocimos como un PF cualquier UAG y UD que el participante focaliza y sobre la que despliega una estrategia de reparación. La mayoría de las veces, los PF están claramente expuestos y limitados por un índice de reparo previo a la autorreparación, lo que facilita su ubicación. Estas marcas o índices de reparo agrupan un conjunto de fenómenos conocidos en la literatura como disfluencias. Se trata de silencios o pausas llenas (Brennan & Williams, 1995; Watanabe & Rose, 2012), que ocupan interjecciones o marcadores discursivos. Otro índice de reparo son los alargamientos de sonidos, las producciones disrítmicas, la interrupción de palabras y las repeticiones (Wexler, 1982; Yairi & Lewis, 1984). Con todo, existen casos en que el PF no se hace explícito lingüísticamente, pues los hablantes se detienen anticipando aparentemente una dificultad.<sup>3</sup> En estos casos es el movimiento, la interrupción o la pausa acompañante, así como los componentes formales de la reparación, los que operan como evidencia alternativa para reconocer de qué foco problemático se trata.

Con base en estos criterios metodológicos, reunimos un corpus de 260 autorreparaciones dirigidas a la solución de distintos problemas-fuente. Se analizaron las características de los PF autorreparados por los niños de la muestra y se formó un inventario del tipo de PF enfocados. Los PF autorreparados se agruparon

<sup>3</sup> Las interrupciones en el habla permiten detectar la fuente de un problema, aunque este no sea expresado, como lo afirma Levelt (1989): “The speaker may discover a trouble and interrupt himself before the trouble item is uttered” [“El hablante puede identificar un problema y hacer una interrupción antes de enunciar el ítem detectado como problemático”. Traducción de las autoras. *N. del E.*].

en cinco categorías en función del nivel de lengua involucrado: fónico, morfológico, léxico-semántico, sintáctico-relacional y pragmático. Para comparar el total de autorreparaciones entre ambos grupos se aplicó la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney debido al número pequeño de sujetos por grupo y a la ausencia de homogeneidad en las varianzas entre grupos. Para dar cuenta de la distribución de los PF en las categorías antes citadas, realizamos una prueba de distribución chi-cuadrada por grupo.

## RESULTADOS

### *Prevalencia*

Todos los niños presentan un número abundante de operaciones de autorreparación estricta (260). Los niños con DTL autorrepararon 158 PF, en tanto que los niños con TPL autorrepararon 102 PF. De acuerdo con la *U* de Mann-Whitney aplicada, no se encontraron diferencias significativas al comparar los grupos (mediana DTL = 39; mediana TPL = 40;  $U = 4$ ,  $p = 1.00$ ).

Sin embargo, como se aprecia en la Tabla 2, al comparar los grupos por pares, se observa que los niños con TPL presentan un porcentaje mayor de errores en un ILME menor respecto a sus controles. Sin embargo, aunque la producción de errores genera una oportunidad para autorreparar, el porcentaje de autorreparación en los niños con TPL es menor que el de los niños con DTL. De este modo, podemos afirmar que los niños con trastorno no obstante producen más errores, reparan menos.

TABLA 2. ILME, errores gramaticales y autorreparaciones en corpus de conversación

Niño	ILME	PORCENTAJE*	
		ERRORES GRAMATICALES	AUTORREPARACIONES
Control 1	4.29	3.77	4.26
TPL1	3.01	5.18	3.60
Control 2	5.19	2.50	5.78
TPL 2	2.98	8.73	4.41
Control 3	4.30	3.82	6.48
TPL 3	3.59	6.72	3.77

\* El porcentaje de errores gramaticales y el de autorreparaciones se calculó con respecto al número total de enunciaciones. Los errores gramaticales son un tipo de PF.

### *Diversidad*

Los procesos de autorreparación para intentar resolver uno o varios focos problemáticos que emergen durante el flujo del habla se distribuyen en una amplia gama de aspectos lingüísticos. En el inventario de PF autorreparados, que documentamos en nuestra muestra como resultado del análisis, distinguimos cinco rubros: PF asociados a cuestiones fónicas; PF relativos a morfología flexiva; PF asociados a ítems léxicos; PF en relaciones sintácticas y organización-producción de construcciones de diverso nivel, y PF vinculados a adecuaciones funcionales y pragmáticas de diversos recursos y diferentes niveles.

Y dentro de estos rubros distinguimos en el nivel fónico, sustituciones, omisiones e inserciones de sonidos vocálicos o consonánticos y alternancia de secuencias silábicas en busca de una palabra meta. Los PF de carácter morfológico estuvieron relacionados con marcas de número en artículos, sustantivos y pronombres, así como con reemplazos de marca de género en sustantivos y reemplazos de la forma de persona y tiempo en verbos. Respecto al léxico, los participantes realizaban búsquedas o reemplazos de ítems léxicos en frases escuetas o del núcleo léxico de frases expandidas. En el nivel sintáctico, los PF estaban relacionados con reemplazos de categorías funcionales para establecer una adecuada relación gramatical. También se identificaron como focos problemáticos las relaciones de concordancia, ajustes en la organización de los argumentos de un verbo, dificultades en la elaboración de diferentes tipos de construcciones (desde una frase hasta una oración compleja) y la organización de constituyentes en la oración. Finalmente, en el plano de lo pragmático, la modalización de predicados y la adecuación de construcciones nominales y predicativas representaron un PF para los participantes del estudio.

Para dar una idea de esta diversidad se ofrecen algunos ejemplos de los tipos más prominentes. En estos ejemplos, se marcan en negritas los pasos sucesivos de una autorreparación con los siguientes indicadores:

PF            Señala el problema-fuente.

R            Expresión que se ofrece como solución en la autorreparación.

- M Marca o índice de reparo en los lindes del PF y la reparación.
- ME Marca explícita, expresada en pausas llenas como interjecciones u operadores discursivos (Watanabe & Rose, 2012), así como en alargamiento de sonidos, producciones disrítmicas, interrupción de palabras o frases y repeticiones (Wexler, 1982; Yairi & Lewis 1984).
- MP Marca correspondiente a una pausa al interior de una UE y con una duración menor a 300 ms o bien, una pausa mayor a 300 ms entre dos UE.
- NM Sin marca explícita de reparo.

### *Problemas-fuente*

Problemas-fuente sobre aspectos fónicos

Durante el curso de su habla, los niños se detienen cuando han producido una forma fónica diferente a la meta esperada y la sustituyen por una forma convencional como en (1).

- (1) TPL 2: como *choyote* /p > 300 ms/ como *coyote*  
PF MP R

Enfocan además problemas en la organización y secuencia de los distintos segmentos de una palabra e intentan ofrecer una solución al reorganizar estos segmentos mediante un proceso de autorreparación, como se observa en (2a) y (2b).

- (2) a. TPL 2: acá *ás\** *atrás* con Andrea<sup>4</sup>  
PF-ME R

- b. TPL 2: es/u\* *contro* es un *tronco*  
PF NM R

<sup>4</sup> El asterisco (\*) en los ejemplos indica palabra incompleta.

## Problemas-fuente en marcas morfológicas

El empleo inadecuado de marcas flexivas nominales y verbales ha sido uno de los aspectos más reportados en los niños con TPL (Bedore & Leonard, 2001, 2005). Paradójicamente, la dimensión morfológica fue una de las menos atendidas, especialmente por el grupo con TPL. Cuando atendieron este tipo de problemas-fuente, repararon errores de número en determinantes, pronombres y sustantivos. Se ofrece en (3a) un ejemplo de sustitución de un pronombre en plural por el singular; un cambio de marca de género en (3b); sustitución de formas verbales con diferente persona en (3c) o tiempo en (3d).

- (3) a. TPL 3: además su papá dequiere ir por *ellas* /p > 300 ms/ *digo* por *ella*  
PF MP ME R
- b. [En el contexto de un juego con muñecas]  
DTL 3: Decorazón y novio /p > 300 ms/ una novia  
PF MP R
- c. DTL 1: este *es* /p > 300 ms/ este *eres* tú  
PF Mp R
- d. DTL 3: y *jue* el *re*\* *es* el regañón:  
PF ME R

## Problemas-fuente de orden léxico-semántico

Los niños de ambos grupos reparan problemas-fuente léxico-semánticos mediante una estrategia de reemplazo. Las categorías afectadas son sustantivos (4a) y verbos (4b). Aunque en este tipo de PF típicamente los niños llevan a cabo un proceso de reemplazo léxico (Schegloff, 2013), también realizaron búsquedas de elementos nominales (4c) y, ocasionalmente, de elementos verbales (4d).

- (4) a. DTL 1: ¿esto tiene una *camára*? *digo* una *tapadera*  
PF ME R

- b. TPL 3: el papá de la sirena le *quería dar* *pedile*  
 PF NM R
- c. DTL 3: hay /p > 300 ms/ hay /p > 300 ms/ una: una como:  
 MP MP R' ME  
*una así que hay así /p > 300 ms/ como una casita*  
 R' MP ME R
- d. DTL 3: Sí cuando hicimos un concurso de calabazas él *se*: /p > 300 ms/  
 PF ME MP  
*se puso* de pirata  
 R

Problemas-fuente originados en la organización de relaciones y en la producción de construcciones sintácticas

Los problemas-fuente que involucran aspectos de construcción sintáctica son los más productivos y diversos en el corpus. Los niños enfocan una amplia variedad de categorías funcionales (pronombres, clíticos pronominales, conectores y, con menor frecuencia, preposiciones) o realizan reemplazos que provocan cambios en las relaciones establecidas por los constituyentes en una oración. Así en (5a) surge una interrupción tras un conector condicional (*si*), reemplazado por un concesivo (*aunque*) que resulta en una construcción concesiva. También se reemplaza un pronombre interrogativo de persona por un interrogativo inespecífico (5b). Son recurrentes las autorreparaciones que atienden la organización de los argumentos verbales; entre estas el reemplazo de clíticos en búsqueda del clítico conveniente (*le, lo, le*) para el argumento en cuestión (5c).

- (5) a. DTL 2: bueno y *si* *aunque* coma no le vas a dar ¿vedá?  
 PF NM R
- b. TPL 3: no sé *quién* *cuál* quieres  
 PF NM R

- c. TPL 2: *le so\* lo le sobra la "rr"*  
PF ME R' R

De hecho, la organización de los argumentos verbales no se refleja solo en el reemplazo de clíticos; el cambio argumental se refleja también en los determinantes nominales. Así en los ejemplos (6a) y (6b) un niño cambia el determinante que anuncia la entrada de una frase nominal sujeto (*el*) por un determinante (*al*) que marca una frase nominal oblicua-dativo.

- (6) a. DTL 1: Luego se cayó *la* *al* venado  
PF NM R

- b. DTL 1: *el* *al* papá se le olvidó  
PF NM R

Reflejo también de ajustes en las relaciones sintácticas y fuente de problemas para los niños de este estudio son las relaciones de concordancia de género que atienden mediante una autorreparación (7) (que también podría responder a una búsqueda léxica).

- (7) DTL 2: *el* *la* rata adentro del calcetín  
PF NM R

Zona altamente productiva de reparación es la elaboración de diversas construcciones. Con frecuencia interrumpen su enunciado después del nexa (8a) o del verbo principal (8b) para lograr una construcción compleja como autorreparación. Al formular el nuevo enunciado retoman la mayoría de las veces el nexa o verbo en el cual detuvieron su discurso.

- (8) a. TPL 3: *porque m:* *porque llegueaba por mi hija Corazón*  
PF NM R

- b. DTL 2: *quiero que m:* *quiero que me ayudes a recortarlo todo*  
PF ME R

Además, los niños autorreparan el orden de los elementos de su construcción inicial, proporcionando un orden alternativo (9) para una producción que aparentemente no encontraron adecuada.

- (9) TPL 2: *cómo no sé* /p > 300 ms/ *no sé cómo* la la voy a recortar no sé cómo  
PF MP R

En la reparación se cambia en ocasiones la organización sintáctica de la construcción. Por ejemplo, en (10) la construcción completiva de un verbo *dicendi*, que inicia en un formato de discurso indirecto, es interrumpida y retomada después en un formato de discurso directo mediante una oración yuxtapuesta.

- (10) TPL 3: I: la muchacha le dijo *que* to\* todos parecese y toman las *ca*\*  
PF ME  
*mi casa está monita*  
R

En síntesis, como puede observarse en los ejemplos, las relaciones sintácticas atendidas por una autorreparación son de complejidad diversa e implican distintos retos para los niños. Entre estas metas está lograr la concordancia entre un determinante y su núcleo léxico; ajustar los constituyentes de una construcción a un orden canónico; organizar los argumentos respecto al predicado, y variadas operaciones de índole gramatical. Con base en la frecuencia de PF autorreparados, la zona sintáctica destaca como una de las más trabajadas por los participantes de este estudio. Y entre sus variadas metas sobresalen los aspectos de planeación de una construcción, como se mostrará más adelante.

#### Problemas-fuente sobre adecuaciones pragmáticas a diferentes niveles

Las autorreparaciones que enfocan un PF pragmático habitualmente parten de una construcción sin problemas estructurales que, al ser reformulada, expone una motivación informativa. Las autorreparaciones de este tipo exponen ajustes en las propiedades elocutivas y asertivas de un enunciado, por lo demás formalmente adecuado. Por ejemplo, reformulan una aserción incluyendo un modalizador

epistémico, y así adoptan una posición diferente respecto a lo dicho (11a) o cambian una interrogación por una aserción (11b).

- (11) a. DTL 2: *Samuel me /p > 300 ms/ se supone que Samuel me prestó el lápiz*  
                   PF                  MP                  R
- b. TPL 3: *¿y ya? /p > 300 ms/ y ya y ya me dejas con ese*  
                   PF                  MP                  R

Con todo, entre las reparaciones de índole pragmática destacan las que se resuelven como reformulación de expresiones referenciales. Estas construcciones enfocan la adecuación informativa, no sintáctica, de una expresión referencial. Se trata pues, de una reparación asociada al éxito comunicativo en la identificación de referentes, lo cual puede resolverse en formas diversas, entre ellas una alternancia entre formas pronominales o deícticas y elementos nominales, como en (12a), (12b) y (12c), un reemplazo entre dos formas de referir a la misma entidad (13) y la especificación de un referente al añadir información mediante una construcción de relativo (14).

- (12) a. [Referida a la historia de la película *Shrek*]  
       TPL 3: *ey es ella es Fiona*  
                   PF NM          R
- b. [Referida a la historia de *La bella durmiente*]  
       TPL 3: *y ella /p > 300 ms/ la hada /p > 300 ms/ ella se asustó*  
                   PF          MP          R
- c. [Referida a personajes de caricatura]  
       DTL 3: *de esta de la momia*  
                   PF NM          R
- (13) [Referida a la historia de *La bella y la bestia*]  
       TPL 3: *Mejor llega la mamá la tasa*  
                   PF NM          R
- (14) DTL 3: *el plateado el que casi no brilla pues*  
                   PF NM          R



TABLA 3. Distribución de los PF respecto a las dimensiones de la lengua en ambos grupos

DIMENSIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Fónica	25	10
Morfológica	18	7
Léxico-semántica	40	15
Sintáctico-relacional	121	47
Pragmática	56	22

Aquí observamos que la mayoría de los PF autorreparados se ubica en la categoría sintáctico-relacional (47%) y que los PF de índole morfológica (7%), a saber, marcas de número, género, persona y tiempo verbal, son los menos atendidos por los participantes de este estudio.

Dadas las dimensiones de la muestra y el tipo de variable utilizada en este estudio, para analizar la distribución de frecuencias de los PF autorreparados por categoría se aplicó la prueba de distribución chi-cuadrada (véase Tabla 4). El análisis mostró un efecto significativo para la dimensión fónica y pragmática ( $\chi^2 = 14.17$ ;  $p = 0.006$ ). La atención sobre estos dos tipos de PF difiere entre los grupos.

TABLA 4. Distribución de los PF en las dimensiones de la lengua por grupo con base en el análisis de chi-cuadrada

DIMENSIÓN	TPL	DTL
Fónica	8*	17*
Morfológica	10	8
Léxico-semántica	28	12
Sintáctico-relacional	71	50
Pragmática	41*	15*

\*  $p < 0.05$

Las diferencias son significativas en las dimensiones fónica y pragmática. En el caso de la dimensión fónica se observa que el grupo con TPL se concentra más en este tipo de PF que el grupo con DTL. Los niños con TPL autorreparan fundamentalmente aspectos fonotácticos; es decir, la estructura secuencial de segmentos o sílabas. Elaboran distintas versiones de una palabra, modificando, combinando, expandiendo o reorganizando sus componentes fónicos. En cuanto a la frecuencia de los PF de carácter pragmático, atendidos por las dos poblaciones, también se

encontró significancia, esta vez favorable para los niños con DTL: quienes ponen más atención que los infantes con TPL en adecuar en los aspectos informativos de referentes, predicados o enunciados.

Pese a que no son significativas las diferencias en la frecuencia con que ambos grupos atienden PF en las dimensiones morfológica, léxica y sintáctica, es importante para este análisis exponer algunos puntos.

En cuanto a las autorreparaciones sobre PF de orden sintáctico, prominentes en términos de frecuencia y diversidad, exploramos qué generalizaciones podrían hacerse respecto a los PF atendidos por los participantes. Así advertimos que ambos grupos de niños despliegan autorreparaciones sobre todo para lograr la producción de construcciones de diverso tipo en cuya elaboración trabajan con diversas estrategias:

- a) Aplicando una estrategia conocida como *recycling* (Schegloff, 2013), los niños interrumpen su expresión, retoman alguno de sus componentes y reorganizan o expanden la construcción que habían iniciado, como se aprecia en (8a) y (8b) (*supra*).
- b) También y de manera más radical, los niños aplican una estrategia de cambio de plan (*aborting*, en palabras de Schegloff, 2013). En estos casos, después de interrumpir la construcción en curso, los niños producen una construcción alternativa que puede o no guardar elementos de la inicialmente proyectada y fallida.<sup>6</sup>
- c) Además, de manera prominente, realizan ajustes internos en torno a la organización de la estructura argumental, expuestos a través de diversos reflejos: cambio de clíticos (*lo/le, se/lo*), adición de marcas prepositivas (*el/al*); así como los ajustes de concordancia en la frase nominal entre el género de un determinante y el de su núcleo nominal (*el/la rata*).

Así al considerar el total de PF que atienden la dimensión sintáctica ( $N = 121$ ), los niños con desarrollo típico de lenguaje trabajan más esta zona (59%) que los niños con trastorno primario de lenguaje (41%) (sin que esta diferencia arroje un con-

<sup>6</sup> Resulta notable que los resultados de la aplicación de estrategias como el *aborting* coinciden con los llamados cambios compensatorios en los trastornos afásicos, en los que el paciente cambia abruptamente de tema al no lograr comunicar su idea (Christiansen, 1995, citado en Andreetta, Cantagalloma & Marini, 2012).

traste estadístico significativo). Con todo, cabe destacar que los PF de carácter sintáctico más atendidos remiten a la planeación de una construcción, los cuales son tratados de manera diferente por los grupos. Los niños con TPL se centran principalmente en el logro de la construcción, mediante una estrategia de *recycling* interrumpen una construcción y construyen otra retomando algunos constituyentes de la construcción inconclusa. Los niños con DTL también reparan construcciones mediante una estrategia de *recycling*, pero acuden con mayor frecuencia a reformulaciones que resultan en una expresión alternativa.

Por cuanto a las autorreparaciones que resuelven PF léxicos nominales, verbales y ocasionalmente adjetivos, estas son más frecuentes en el grupo con DTL (17%) que entre los niños con TPL (11%). Aun sin ser el foco de este trabajo, pudimos darnos cuenta de que la estrategia empleada por unos y otros tiende a ser diferente. Los niños con TPL realizan más reparaciones de búsquedas léxicas, con pausas prolongadas y aproximaciones sucesivas a la palabra meta. En contraste, sus controles por edad y con desarrollo típico realizan más reemplazos de forma inmediata, ágil y adyacente.

En lo que toca a la dimensión morfológica, es notable que, en particular, los niños con TPL no reparan prácticamente este tipo de PF. Este resultado nos parece importante debido a que la morfología nominal y verbal es una de las áreas más afectadas en los niños con TPL de tipo gramatical y, por tanto, ofrece a estos niños abundantes ocasiones para detectar un problema y buscar su solución a través de una autorreparación.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En resumen, en este trabajo corroboramos que los problemas-fuente que atienden los niños cuando producen una autorreparación no se reducen a un error, como fue establecido por Schegloff *et al.* (1977) respecto a la conversación adulta. Ratificamos que los problemas atendidos por los niños de ambas poblaciones abarcan todos los niveles de la lengua (Clark, 1978; Fox *et al.*, 2010; Karmiloff-Smith, 1986; Montes, 1992; Navarro-Ruiz & Rallo-Fabra, 2001; Newbold *et al.*, 2011; Rojas Nieto, 2002). Aunque en estos y otros trabajos (Auza, 2009; Bárcenas, 2012; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001; Jackson-Maldonado, 2012) el análisis no consideró específicamente los PF atendidos en la autorreparación, sus ejemplos coinciden ampliamente con los que documentamos en nuestros datos. Entre ellos

destacan los siguientes: estructura fonotáctica, reemplazos de morfología flexiva en ítems léxicos, acceso léxico (especialmente de ítems nominales), adecuación en la concordancia (número en el verbo y género en determinantes nominales), ajuste en las relaciones argumentales (a partir de su exposición en clíticos o de su marcación prepositiva), marcación de las relaciones sintácticas de adjuntos (que realizan preposiciones y nexos) y, finalmente, la producción gradual (con recomienzos, reiteraciones y reemplazos totales) de construcciones de distinto tipo y nivel.

A pesar de esta afinidad de enfoque en PF similares, se ha confirmado la expectativa de que el proceso de automonitoreo de la lengua reflejado en una autorreparación sí mostraría diferencias entre niños que presentan un trastorno primario de lenguaje y niños con desarrollo típico. Una diferencia importante remite a la frecuencia superior del fenómeno de autorreparación en la población sin trastorno primario de lenguaje, lo cual induce a pensar en diferencias entre ambas poblaciones en términos de la activación de procesos metacognitivos como el automonitoreo, la evaluación y la planeación del lenguaje.

Destacan también la prominencia en ambos grupos de los PF sintácticos: los más frecuentes en ambas poblaciones y los que reciben mayor atención entre los niños control con desarrollo típico. Ciertamente resulta natural pensar que las autorreparaciones sobre PF sintácticos tienen una frecuencia dominante como reflejo del trabajo que deben invertir los niños para el logro de las metas lingüísticas complejas que supone la marcación y organización de las distintas relaciones sintácticas proyectadas en una frase y más aún en una oración: para generar una construcción gramaticalmente aceptable en español, es necesario organizar referentes y eventos sobre la base de relaciones de estructura argumental, concordancia, temporalidad, aspectualidad, modalización e incluso de estructura de la información (foco y tópico). Más relevante para nuestros efectos es, sin embargo, que en la producción de una frase u oración que incluye un proceso de reparación, la estrategia preferida por los dos grupos es distinta. Así, los niños con TPL adoptan fundamentalmente un formato del tipo A-AB (*recycling*) y se apoyan en una parte de lo enunciado previamente para completar la construcción en curso. En contraste –aunque los niños con DTL también utilizan la estrategia de *recycling*–, los niños del grupo control optan con frecuencia por elaborar una nueva construcción A-X (*aborting*). Esto podría relacionarse con lo que Tomasello (2003) reporta sobre las tres opciones básicas y gradualmente adoptadas por los niños pequeños para producir una construcción: a) expresiones aprendidas para situaciones específicas; b)

construcciones conocidas y modificadas para adecuarse a una situación comunicativa, y c) expresiones innovadoras que no retoman construcciones conocidas. De esta manera, los niños con TPL de este estudio autorreparan más construcciones, reelaborando sobre la base de un formato ya conocido, esto es, sobre la segunda opción que describe Tomasello (2003), mientras que los niños con DTL exploran además la tercera opción, creando nuevas construcciones. También podría acusar el contraste entre las estrategias de *recycling* y *aborting* –junto con la reparación por reemplazo de la construcción en niños con DTL y la producción gradual, por pasos y con reiteraciones, de los niños con TPL–, una diferencia en la capacidad de planear a distancia la construcción reparada (lo cual ocurre en los casos en que se da una solución por *aborting*) o la difícil y gradual producción de un elemento después de otro en los casos de *recycling*; indicio asociable al tema de la memoria de trabajo.

Por otra parte, la diferencia más notable entre los grupos recayó en la distribución cruzada de preferencias por atender PF fónicos y PF pragmáticos. De acuerdo con el modelo estadístico, el grupo TPL prestó significativamente más atención a PF fónicos que el grupo DTL. Este último se concentró significativamente en dar solución a PF pragmáticos; en tanto que las autorreparaciones de índole pragmática de los niños con TPL estuvieron por debajo de la expectativa del modelo estadístico. Sobre estos resultados, consideramos que el hecho de que el grupo con TPL continúe trabajando principalmente en la estructura fonotáctica –tal como otros estudios han reportado sobre el tratamiento de palabras inventadas– podría ser un signo de las dificultades en el procesamiento parcial de ítems léxicos (Conti-Ramsden, 2003; Leonard & Deevy, 2004; Montgomery *et al.*, 2010; Sheng & McGregor, 2010). Sobre las reparaciones de PF de naturaleza pragmática (principalmente la adecuación informativa –no sintáctica– de una expresión referencial), se ha argumentado en estudios de habla adulta que manifiestan un ajuste comunicativo (Levelt, 1989; Schegloff, 2013). El interlocutor expresa una preocupación por ser más informativo al reparar y adecuar una expresión referencial para lograr un acuerdo referencial con el interlocutor. En este trabajo, son los niños con DTL quienes realizan más este tipo de adecuaciones, en un sentido estricto de cooperación con el otro (Tomasello, 2003). Su intención comunicativa es más madura que la de sus pares del grupo CE y por lo tanto pueden manejar estratégicamente sus construcciones para comunicar más efectivamente sus intenciones y metas.

Antes de finalizar, vale la pena señalar que los niños con TPL autorreparan menos PF de morfología flexiva (número, género, persona y tiempo) respecto al universo de PF presentes en su habla y distribuidos en el resto de las dimensiones de la lengua. La relevancia de este hecho radica en que pese a las grandes dificultades en el dominio de morfología flexiva para los niños con TPL que reporta la bibliografía (Bedore *et al.*, 2006; Bedore & Leonard 2001, 2005; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2001), entre los niños de este estudio no constituyen el foco más activo para ofrecer una solución de reparación, sino que las autorreparaciones morfológicas son relativamente infrecuentes.

En síntesis, ambos grupos pueden reparar una gran variedad de problemas-fuente, pero no atienden de la misma manera dichos problemas. Esto podría explicarse por la hipótesis de déficit de procesamiento, tanto en memoria de trabajo, memoria episódica o velocidad de procesamiento. Respecto al tratamiento de PF de índole fónica, Gillam y Hoffman (2003) apuntan que las deficiencias específicamente en memoria fonológica, afectan la capacidad de transformar y retener representaciones fonológicas mentales en niños con TPL, lo que coincide con el tratamiento de palabras que realiza el grupo con trastorno de este estudio. Por el contrario, la ausencia de déficit en procesamiento de los niños con DTL podría facilitarles el uso estratégico de los mecanismos de su lengua, desde la estructura de la palabra hasta la construcción del discurso. Un ejemplo de ello son los ajustes realizados sobre expresiones referenciales, lo cual se acusa en la recurrencias de reparaciones de PF pragmáticos. Con todo, no debe cerrarse la posibilidad de que, como los estudios recientes sobre niños con TPL sugieren, este trastorno lingüístico presenta especificidades varias, por lo que sería posible hablar de un TPL pragmático. La dilucidación de esta posibilidad queda fuera del alcance y la metodología de este trabajo.

Además, será necesario para futuras investigaciones hacer una medición comparativa a partir de pruebas estandarizadas de los procesos cognitivos citados y correlacionarlos con los distintos problemas-fuente. Este estudio es apenas una primera aproximación a los focos o PF reparados por poblaciones que se presumen lingüística y cognitivamente diferentes. Tenemos claro que este trabajo es apenas una aproximación incipiente –ciertamente novedosa– a un problema complejo y ampliamente diverso. Sus resultados, más indicativos que definitorios, dejan ver que el abordaje del fenómeno de reparación desde los problemas-fuente en poblaciones con trastorno de lenguaje hablantes de español constituye una aproximación que abre nuevas interrogantes al estudio de la patología del lenguaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, V., G. RAMÍREZ & S. HERNÁNDEZ (2013). Identificación y clasificación del alumnado con trastorno específico de lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33: 157-164.
- ANDRETTA, S., A. CANTAGALLOMA & A. MARINI (2012). Narrative discourse in anomic aphasia. *Neuropsychologia*, 50 (8): 1787-1793.
- AUZA, A. (2009). *Uso de artículos y sus funciones semánticas en niños con y sin trastorno de lenguaje*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro).
- BÁRCENAS, P. (2012). *Las reformulaciones en narraciones de niños con y sin trastorno primario de lenguaje*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro).
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. Un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- BEDORE, L. M. & L. B. LEONARD (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44: 905-924.
- BEDORE, L. M. & L. B. LEONARD (2005). Verb inflections and noun phrase in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26: 195-225.
- BEDORE, L. M., C. E. FIESTAS, E. PEÑA & V. NAGY (2006). Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children. *Language and Cognition*, 9 (3): 233-247.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. En A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.). *The child's conception of language* (pp. 55-64). Berlín: Springer-Verlag.
- BISHOP, D. V. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. En L. Verhoeven & Van Balkom (eds.). *Classification of developmental language disorders* (pp. 309-326). Londres: Erlbaum.
- BORTOLINI, U., M. C. CASELLI & L. B. LEONARD (1997). Grammatical deficits in Italian speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40: 809-820.
- BOTTING, N. & G. CONTI-RAMSDEN (2004). Characteristics of children with specific language impairment. En L. Verhoeven & H. van Balkom (eds.). *Classification of developmental language disorders* (pp. 23-38). Londres: Erlbaum.

- BOTTING, N., P. PSAROU, T. CAPLIN & L. NAVIN (junio, 2013). *Boundaries of verbal and no-verbal short-memory in children with SLI*. (Ponencia presentada en el Child Language Seminar, University of Manchester, Reino Unido, 24 y 25 de junio de 2013).
- BRENNAN, S. E. & M. WILLIAMS (1995). The feeling of another's knowing: prosody and filled pauses as cues to listeners about the metacognitive states of speakers. *Journal of Memory and Language*, 34: 383-398.
- BROWN, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CHAFE, W. (1994). Intonation units. En *Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing* (pp. 53-70). Chicago: Chicago University Press.
- CLARK, E. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. En A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.). *The children's conception of language* (pp. 17-43). Berlín: Springer-Verlag.
- CONTI-RAMSDEN, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46: 1029-1037.
- CONTI-RAMSDEN, G. & N. BOTTING (1999). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42: 1195-2004.
- CONTRERAS GONZÁLEZ M. C. & E. MENDOZA (2011). El rastreo sintáctico y la planificación de los sintagmas: diferencias entre los trastornos específicos del lenguaje y la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 31 (2): 47-56.
- CONTRERAS GONZÁLEZ M. C. & M. SORIANO FERRER (2007). La morfología flexiva en el trastorno específico del lenguaje y en la deprivación sociocultural. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 27 (3): 110-117.
- DOUGLAS, W. (2013). Defensive mechanisms: I-mean-prefaced utterances in complain and other conversational sequences. En M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnel (eds.). *Conversational repair and human understanding* (pp. 198-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- DROMI, E., L. B. LEONARD, G. ADAM & S. ZADUNAISKY (1999). Verb agreement morphology in Hebrew-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42: 1414-1431.
- ENFIELD, N. J. (2007). Repair sequences in interaction. En A. Majid (ed.). *Field manual volume 10* (pp. 100-103). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- FINNERAN, D. A., A. FRANCIS & L. B. LEONARD (2009). Sustained attention in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52: 915-929.

- FLAVELL, J. H. (1978). Metacognitive development. En J. M. Scandura & C. J. Brainerd (eds.). *Structural/process models of complex human behavior* (pp. 213-245). Alphen aan den Rijn: Sijthoff & Noordhoff.
- FOX, B., Y. MASCHLER & S. UHMANN (2010). A cross-linguistic study of self-repair: evidence from English, German and Hebrew, *Journal of Pragmatics*, 42: 2487-2505.
- FRIZELLE, P. & P. FLETCHER (junio, 2013). *The role of memory in processing relative clauses in children with specific language impairment*. (Ponencia presentada en el Child Language Seminar, University of Manchester, Reino Unido, 24 y 25 de junio de 2013).
- GARRITY, A. W. & J. B. OETTING (2010). Auxiliary *be* production by African American English-speaking children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53: 1307-1320.
- GATHERCOLE, S. E., E. SERVICE, G. J. HITCH, A. M. ADAMS & A. J. MARTIN (1999). Phonological short term memory and vocabulary development: further evidence on the nature of the relationship. *Applied Cognitive Psychology*, 13: 65-77.
- GILLAM, R. B. & L. M. HOFFMAN (2003). Information processing in children with specific language impairment. En L. Verhoeven & H. V. Balkom (eds.). *Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical implications* (pp. 137-157). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- GUMÁ DÍAZ, E. (2001). La memoria humana. En V. M. Alcaraz & E. Gumá (eds.). *Neurociencias cognitivas* (pp. 195-234). México: Manual Moderno.
- HANSSON, K., U. NETTELBLADT & L. B. LEONARD (2000). Specific language impairment in Swedish: the status of verb morphology and word order. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43. 848-86.
- HAYASHI, M., G. RAYMOND & J. SIDNELL (2013). Conversational repair and human understanding: an introduction. En M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (eds.). *Conversational repair and human understanding* (pp. 1-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- JACKSON-MALDONADO, D. (2012). Verb morphology and vocabulary in monolinguals, emerging bilinguals, and monolingual children with primary language impairment. En B. Goldstein (ed.). *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 153-173). Baltimore: Brookes.
- JACKSON-MALDONADO, D. & B. CONBOY (2007). Utterance length measures for Spanish-speaking toddlers: the morpheme versus word issue revisited. En J. Centeno, R. T. Anderson & L. K. Obler (eds.). *Studying communication disorders in Spanish-speakers: theoretical, research, and clinical aspects* (pp. 142-155). North Somerset: Multilingual Matters.
- JEFFERSON, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society*, 2: 181-199.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23: 95-174.
- LAUSBERG, H. & H. SLOETJES (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 41 (3): 841-849.
- LEONARD, L. B. & P. DEEVEY (2004). Lexical deficits in specific language impairment. En L. Verhoeven & H. van Balkom (eds.). *Clasificación of developmental language disorders* (pp. 209-233). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- LEONARD, L. B., S. WEISMER, C. MILLER, D. FRANCIS, J. B. TOMBLIN & R. KAIL (2007). Speed of processing, working memory and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50: 408-428.
- LEVELT, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- LEVINSON, S. (2007). Optimizing person reference - perspectives from usage on Rossel Island. En N. J. Enfield & T. Stivers (eds.). *Person reference in interaction. Linguistic, cultural, and social perspectives* (pp. 29-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCY, J. (1993). *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUM, J. A. G., G. CONTI-RAMSDEN, D. PAGE & T. ULLMAN (2012). Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. *Cortex*, 48:1138-1154.
- MELGAR, M. (2002). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- MEYER, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial Books for Young Readers.
- MONTES, R. G. (1992). *Repair mechanisms in mother-child conversations*. (Tesis doctoral, Georgetown University).
- MONTGOMERY, W. J., B. M. MAGIMAIRAJ & M. C. FINNEY (2010). WM and specific language impairment: an update on the relation and perspectives on assessment and treatment. *American Journal of Speech Language Pathology*, 19: 78-94.
- MORGAN, G., M. A. RESTREPO & A. AUZA (2009). Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with specific language impairment. En J. Grinstead (ed.). *Hispanic child language: typical and impaired development* (pp. 283-302). Filadelfia: John Benjamins.
- MUÑOZ-SANDOVAL, A. F., R. W. WOODCOCK, K. MCGREW & N. MATHER (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- NAVARRO-RUIZ, M. I. & L. RALLO-FABRA (2001). Characteristics of mazes produced by SLI children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 15 (1-2): 63-66.
- NEWBOLD, E., S. HOWARD & B. WELLS (2011). Repair in the peer talk of 6-year-old boys. *Clinical Linguistic & Phonetics*, 25 (11-12): 1052-1058.

- PARADIS, J. & M. CRAGO (2000). Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43: 834-847.
- PLANTE, E. (1998). Criteria for SLI: the Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41: 951-957.
- RAPIN, I. & D. A. ALLEN (1983). Development language disorders: nosological considerations. En U. Kirk (ed.). *Neuropsychology of language, reading, and spelling* (pp. 155-180). Nueva York: Academic Press.
- RESTREPO, M. A. (1997). Guidelines for identifying primarily Spanish-speaking preschool children with language impairment. *Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse Populations*, 3: 11-13.
- RESTREPO, M. A. (1998). Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41 (6): 1398-1411.
- RESTREPO, M. A. & V. F. GUTIÉRREZ-CLELLEN (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 28: 433-452.
- ROJAS NIETO, C. (2002). La construcción temprana de las conexiones. Una mirada a las auto-reparaciones infantiles. En C. Curco, M. Colín, N. Groult & L. Herrera (eds.). *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 41-54). México: CELE-UNAM.
- ROJAS NIETO, C. (en prensa). ¿Errores o datos divergentes? Una mirada a la divergencia morfológica. En Rosa A. Figueira, M. F. Pereira de Castro & Z. Bosco (eds.). *Aquisição da linguagem e suas questões*. Sao Paulo: Mercado das Letras.
- ROYLE, P. & E. COURTEAU (2013). Language processing in children with specific language impairment: a review of event-related potential studies. En *Language processing* (pp. 1-32). Hauppauge, Nueva York: Nova Publishers.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF & G. JEFFERSON (1974). A simplest systematic for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50: 696-735.
- SANZ TORRENT, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno de lenguaje. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 22 (2): 100-110.
- SCHEGLOFF, E. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. En M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (eds.). *Conversational repair and human understanding* (pp. 41-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E., G. JEFFERSON & H. SACKS (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53: 361-382.
- SEMEL, E., W. WAYNE & A. SECORD (2006). *Clinical evaluation of language fundamentals. Spanish edition (CELF-4)*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

- SHENG, L. & K. MCGREGOR (2010). Lexical-semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53: 146-159.
- SIMON-CEREJIDO, G. & V. F. GUTIÉRREZ-CLELLEN (2005). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 28: 317-339.
- SLOBIN, D. (1978). A case study of early language awareness. En A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.). *The child's conception of language* (pp. 45-54). Berlín: Springer-Verlag.
- TOMASELLO, M. (2003). *A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WATANABE, M. & R. L. ROSE (2012). Pausology and hesitation phenomena in second language acquisition. En P. Robinson (ed.). *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 480-483). Nueva York/Londres: Routledge.
- WECHSLER, D. (1981) *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria* (WIPPSI). Madrid: TEA Ediciones.
- WEXLER, K. B. (1982). Developmental disfluency in 2-, 4- and 6-year old boys in neutral and stress situations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 25: 229-234.
- YAIRI, E. & B. LEWIS (1984). Disfluencies at the onset of uttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27: 154-159.

## APÉNDICE

TABLA 5. Índices de CI por niño

GRUPO CONTROL CI		GRUPO TPL CI	
Control 1	97	TPL 1	85
Control 2	108	TPL 2	95
Control 3	115	TPL 3	88

TABLA 6. Desviaciones estándar del CELF-4 por niño

SUBPRUEBAS	TPL 1	C 1	TPL 2	C 2	TPL 3	C 3
Conceptos y siguiendo direcciones (C&SD)	-1	0.3	-0.3	0.3	0.3	0.3
Estructura de palabras (EdP)	0	2	<b>-2</b>	1	<b>-1.6</b>	1.6
Recordando oraciones (RO)	<b>-2</b>	0.6	<b>-1.6</b>	1.3	<b>-2</b>	1
Formación de oraciones (FO)	<b>-1.3</b>	1	<b>-1.3</b>	1.3	-1	1.6
Clase de palabras receptivo (CPR)	<b>-1.3</b>	-1	0.3	-0.6	-0.3	-0.6
Clase de palabras expresivo (CPE)	<b>-1.6</b>	-0.6	<b>-1.3</b>	-0.3	-0.6	-0.3
Clase de palabras total (C-T)	<b>-1.6</b>	-1	<b>-0.6</b>	-0.6	-0.6	-1
Estructura de oraciones (EO)	-1	-0.3	<b>-1.3</b>	0.3	-0.6	0.3
Vocabulario expresivo (VE)	-0.6	0.6	0.6	1	0	1
Repetición de números total (RN-T)	-0.3	-0.6	<b>-1.3</b>	0	<b>-1.3</b>	-0.3
Secuencias familiares (SF1)	-0.3	-0.6	0.6	<b>-1.3</b>	<b>-2</b>	-0.6