

Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje

Natalia León Bustos^{*a} e Irsa Cisternas Fierro^b

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 12 septiembre 2017

Aceptado: 05 marzo 2018

RESUMEN. El propósito que persigue esta investigación es determinar un perfil narrativo de niño/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), por medio de la descripción de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura al recontar un texto narrativo. Para llevar a cabo la investigación, se realizó un estudio de caso múltiple con 19 participantes, específicamente, 11 niños y 8 niñas diagnosticados con TEL Mixto y Expresivo, cuyo promedio de edad fluctúa entre los 5 años 6 meses. Al momento de realizar el estudio, los niños y niñas cursaban el segundo nivel de transición (Kinder), en una Escuela Especial de Lenguaje, ubicada en la comuna de Talcahuano, Chile. Los casos se analizaron según su estructura organizativa a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura por medio de la elicitación de tres cuentos escuchados previamente, sin apoyo visual. Los resultados obtenidos se asemejan a investigaciones realizadas por otros autores que evidencian que los niños y niñas con TEL presentan un déficit narrativo evidente, sin embargo, al realizar un estudio más en detalle y pragmático, permite evidenciar que poseen ciertos mecanismos textuales que están en proceso de desarrollo.

PALABRAS CLAVE. Trastorno específico del lenguaje (TEL); discurso narrativo; superestructura, macroestructura; microestructura.

Narrative profile of children with specific language disorder

ABSTRACT. The purpose of this research is to determine a narrative profile of children with Specific Language Impairment (SLI), through the description of textual mechanisms at the level of superstructure, macrostructure, microstructure when retelling a narrative text. To carry out the research, a multiple case study was conducted with 19 participants, specifically 11 children and 8 girls diagnosed with SLI, whose average age fluctuates between 5 years and 6 months. At the time of the study, the boys and girls enrolled in the second level of transition (Kinder), in a Special Language School, located in Talcahuano city. The cases were analyzed according to their organizational structure at the level of superstructure, macrostructure, microstructure by means of the elicitation of three stories previously heard, without visual support. The results obtained are similar to investigations carried out by other authors that show that children with SLI show an evident narrative deficit, however, when carrying out a more detailed and pragmatic study, it is possible to evidence that they have certain textual mechanisms that are still in the process of development.

KEYWORDS. Specific language disorder (SLI); narrative discourse; superstructure; macrostructure; microstructure.

*Correspondencia: Natalia León Bustos. Dirección: El Quetru 2043, Talcahuano, Chile. Correos electrónicos: nleon@magister.ucsc.cl^a, icisternas@ucsc.cl^b

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), se caracteriza por el déficit en el desarrollo lingüístico en ausencia de factores que puedan causarlo (Leonard, 1998). Debido a que su origen aún es desconocido, su diagnóstico es realizado por exclusión, con el propósito de asegurar que los/as niños/as no presenten dificultades auditivas, neurológicas, cognitivas o ambientales que expliquen el trastorno (Fresneda y Mendoza, 2005). Dicho diagnóstico, se realiza generalmente en la etapa preescolar, pero al presentar problemas en la expresión y comprensión lingüística, las dificultades pueden mantenerse y extenderse, incluso, hasta la adolescencia (Conti – Ramsden y Durkin, 2008).

Si este trastorno se extiende hasta la adolescencia, es probable que tenga un impacto directo en el desempeño escolar, debido a que las dificultades lingüísticas afectan a los niveles fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático del lenguaje (Cleave, Girolametro, Chen y Johnson, 2010; Reuterskiölds, Hanson y Sahlen, 2011), por ende, se ve comprometido el progreso del lenguaje oral, el discurso narrativo, tanto a nivel de producción como comprensión (Coloma, Maggiolo y Pavez 2013; Coloma, 2014), lo que obstaculiza el proceso de la alfabetización y rendimiento académico (Fiorentino y Howe, 2004; Fitzhugh, 2010; Wellman et al., 2011).

Las últimas investigaciones que se han realizado, en relación con la comprensión y producción narrativa, han evidenciado que el discurso narrativo y la comprensión lectora tienen componentes que los asocian (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). Esto se produce, debido a que ambas son una competencia comunicativa global que implica la coordinación de variadas estructuras de conocimientos y habilidades lingüísticas (Soto y Hartmann, 2006). Además, las muestras que se obtienen por medio del discurso narrativo, se pueden convertir en un medio útil para conocer el desarrollo cognitivo y lingüístico de los/as niños/as, lo que permite detectar a tiempo si existe alguna alteración en el lenguaje (López, Duque, Camargo y Ovalle, 2014).

Un método para detectar alteración en la producción del discurso narrativo, es analizar cómo se presentan los niveles textuales en este tipo de texto. Al respecto, Kintsch y Van Dijk (1978), postulan un modelo de estructura textual conformado por tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura, los cuales permiten obtener conocimientos y habilidades sobre el contenido narrativo, las características estructurales de la narración, conocimiento microlingüístico y contextual (Shapiro y Hudson, 1997). En el caso de esta investigación, se asume el recontado de cuentos o renarración, como la forma más pertinente y privilegiada para obtener esta información (Vergara, Balbi y Schierloh, 2009; Ibáñez, 2012).

Por otra parte, cabe mencionar, que la mayoría de los estudios sobre narraciones en niños/as con TEL, corresponden a niños/as norteamericanos y europeos, siendo escasos los estudios en niños/as de este lado del continente (Buiza, Adrián, González y Rodríguez, 2004). No obstante, en Chile, existe un grupo de académicas e investigadoras de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, que han liderado las investigaciones relacionadas con este tema. En general, en sus investigaciones, se reconoce que los/as niños/as con TEL desarrollan más tardíamente sus narraciones que los que presentan un desarrollo típico del lenguaje, al igual que, evidencian dificultades narrativas tanto en la coherencia y en la superestructura, además, de que una proporción importante de ellos presentan un desarrollo narrativo deficitario (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2002; 2012).

Como se puede apreciar, los estudios sobre discurso narrativo tanto a nivel de producción como de comprensión, muestran que los/as niños/as con TEL presentan un rendimiento disminuido. Sin embargo, no siempre manifiestan un desempeño descendido, en particular a nivel de la producción narrativa (Pearce, James y McCormack 2010; Coloma, Mendoza y Carballo, 2017).

La presente investigación pretende aportar a la discusión con una caracterización del perfil narrativo de niños/as con TEL, por medio de la descripción de la producción narrativa de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura, microestructura al recontar un texto narrativo.

2. MARCO TEÓRICO

El TEL afecta a un grupo heterogéneo de niños/as cuyo déficit en el desarrollo lingüístico no es atribuible a dificultades auditivas, cognitivas, neurológica o de motricidad oral (Leonard, 1998). Este trastorno se caracteriza por el déficit lingüístico, que afecta a la expresión, así como también a la comprensión del lenguaje en sus distintos componentes (Conti-Ramsden, 2003). Las dificultades más frecuentes en estos/as niños/as se relacionan con los componentes fonológicos, morfosintácticos y léxico (Coloma et al., 2012). Además, cabe señalar, que los problemas se expresan de modo diverso, los cuales varían según la lengua que se esté adquiriendo (Leonard, 2009).

Por este motivo, los/as niños/as con TEL poseen un déficit que afectan a distintas capacidades consideradas relevantes en la sociabilización, como por ejemplo en la conversación (Craig y Evans, 1993), así como también, en la emisión de narraciones (Aguado, 1999; Acosta, González y Lorenzo, 2011), y en la producción oral del discurso narrativo (Kaderavek y Sulzby, 2000; Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Cleave et al., 2010).

Durante el último periodo, investigaciones han comprobado que el discurso narrativo es considerado como un predictor del fracaso escolar, principalmente por su relación con la adquisición del proceso de la lecto-escritura (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Este hecho ha llevado a que los/as niños/as con TEL sean considerados como un grupo de riesgo para el aprendizaje escolar (Naremore, Densmore y Harman, 2001), ya que tienen mayores dificultades que sus pares para lograr los objetivos de aprendizajes propuestos en la educación regular (Coloma, 2014). Estas dificultades provienen de la limitación lingüística que poseen, las cuales se evidencian en las emisiones orales que carecen de una organización, de una coherencia temporal y/o causal, con una estructura gramatical carente de complejidad y con escasa diversidad léxica (Acosta et al., 2011).

Por este motivo, se debe desarrollar las habilidades narrativas desde la primera infancia, con el propósito de detectar la existencia de alguna alteración del lenguaje y conocer el desarrollo cognitivo de los/as niños/as (López et al., 2014). Asimismo, fortalecer las capacidades que involucra el proceso lecto-escritor con el fin de mejorar el desempeño académico de los escolares con TEL (Acosta et al., 2012).

Un adecuado método de estudiar el discurso narrativo en etapa preescolar es por medio del análisis de los mecanismos textuales (Kintsch y Van Dijk, 1978); en específico, la elicitación de cuentos infantiles. Este tipo de texto posee una estructura formal característica, de naturaleza motivadora, que favorece el desarrollo de la imaginación, el vocabulario la creatividad (Nieto, 1995), y facilita la estimulación del lenguaje de niños/as con dificultades en el desarrollo lingüístico (Pavez et al., 2008).

A pesar de que los/as niños/as con TEL poseen similitudes en sus dificultades lingüísticas, siempre se debe tener presente la heterogeneidad que caracteriza a este trastorno, lo que evidencia que los logros obtenidos se adquieran a diferentes ritmos, así como también pueden poseer habilidades narrativas similares y/o diferentes a sus pares.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca bajo el enfoque cualitativo, ya que estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, interpretando los fenómenos de acuerdo a las personas implicadas (Blasco, 2007). En otras palabras, explora los fenómenos en profundidad con la finalidad de recolectar datos empíricos, tratando de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1987).

De acuerdo al enfoque y propósito que tiene esta investigación la estrategia de diseño, a nivel general, corresponde a un **estudio de casos**, debido a que es una técnica particular de recogida y tratamiento de información que busca dar cuenta del carácter evolutivo y complejo de fenómenos que conciernen a un sistema social que posee sus propias dinámicas (Mucchielli, 2009). A nivel de modalidad, esta investigación corresponde a un **estudio de casos múltiples**. Para Stake (1998), el interés de este tipo de estudio se centra “en la indagación de un fenómeno, población o condición general. No se focalizaría en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino en el estudio intensivo de varios casos” (p. 237).

En consonancia con lo anterior, esta investigación busca profundizar en un colectivo de estudiantes con Trastorno específico de lenguaje que cursan el segundo nivel de transición (NT2) en una Escuela Especial de Lenguaje, las habilidades que poseen a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Llevar a cabo esta modalidad, permite levantar el perfil narrativo de niños y niñas con TEL y, con ello, tener una visión particular de los casos al describir los mecanismos textuales narrativos.

3.1. Objetivos

Objetivo General

- Determinar un perfil narrativo de niños/as con TEL, por medio de la descripción de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura, microestructura que utilizan al recontar un texto narrativo.

Objetivos Específicos

- Identificar la presencia de sucesos que caracterizan al cuento, considerando inicio, desarrollo y cierre.
- Identificar la presencia de la idea global del cuento recontado mediante las relaciones causales y temporales.
- Identificar los mecanismos de cohesión que utilizan niños/as con TEL, al momento de recontar un cuento.

3.2. Escenario de la investigación

La investigación se realizó en una Escuela Especial de Lenguaje, ubicada en un sector urbano de la comuna de Talcahuano, Chile. Se rige por el Decreto de Ley N° 1300, de diciembre de 2002, que aprueba Planes y Programas de estudio para alumnos/as con necesidades educativas especiales con Trastorno Específico de Lenguaje (Ministerio de Educación).

En este establecimiento educacional se imparte una educación gratuita y se atiende a niños/as provenientes de distintos niveles socioeconómicos. El objetivo principal de esta unidad educativa es brindar una atención especializada mediante los recursos, ayudas, servicios y estrategias

aquellos alumnos que presentan TEL, con el fin de adaptar para ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje que le permitan alcanzar el máximo desarrollo personal y social.

Los niveles educativos que se imparten son para alumnos/as de edad preescolar, desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses, en los niveles educativos medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición.

3.3. Participantes

Los participantes de este estudio de caso corresponden a 11 niños y 8 niñas con TEL en edad preescolar que cursan el segundo nivel de transición (Kinder), cuya edad promedio fluctúa en los 5 años 6 meses.

Para la selección de los participantes se utilizó el método de muestreo por conveniencia. (Hernández, 2010).

Los criterios de selección que se optaron para ser parte de la investigación son los siguientes:

- Presentar diagnóstico de TEL, realizado por un fonoaudiólogo.
- Presentar valoración de salud realizada por un pediatra, neurólogo o médico familiar que certifique habilidades cognitivas normales, sin presencia de déficit intelectual, ni problemas sensoriales.
- Ser alumno/a de Segundo nivel de transición en escuela de lenguaje.

3.4. Instrumento para la recogida de datos

Para obtener los datos sobre los mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura de los niños con TEL, fue preciso realizar el proceso en dos fases, y en cada una de ellas, aplicar un instrumento para conseguir la información.

A continuación, se describirá el instrumento aplicado en cada una de ellas:

- Primera Fase:

El instrumento utilizado para la evaluación del discurso narrativo, se realizó con el test, de similar nombre: Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), creado en el año 2008 por Carmen Julia Coloma, Mariangela Maggiolo y María Mercedes Pavez, docentes de la escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, y aborda tanto la modalidad expresiva como la comprensiva y se utiliza en niños/as sin problemas lingüísticos y en niños con TEL. El test evalúa tres ámbitos: manejo de guiones, producción de narraciones y comprensión de narraciones.

Para efectos de esta investigación se considerará sólo el ámbito “producción de narraciones” por ajustarse a los objetivos que persigue esta investigación. Las razones que justifican esta selección son:

- Las narraciones literales se obtienen mediante la transcripción fonológica de las elicitaciones verbales por cada niño o niña.
- Permite evaluar si los relatos presentan o no contienen estructura.
- Permite conocer la etapa en el desarrollo narrativo que se encuentran los niños y niñas.
- Permite analizar la superestructura considerando las categorías de presentación, episodio y final.

- Permite analizar la información a nivel de macroestructura y microestructura considerando las relaciones de coherencia causal, temporal y de finalidad.

- Segunda Fase:

Para tener una visión más amplia de los aspectos que desarrolla el EDNA de los mecanismos textuales del discurso narrativo, se incorporó una segunda fase que recoge los aspectos a nivel de la microestructura y macroestructura de los relatos con y sin estructura narrativa.

Para este propósito se elaboró un instrumento que pormenoriza en aspectos que el EDNA generaliza. Estos aspectos son los siguientes mecanismos textuales narrativos:

a) Macroestructura: Se estimó conveniente considerar la coherencia local, por medio de las relaciones de causalidad y temporalidad; a saber: la emisión del personaje principal, emisión del problema que desencadena el cuento, emisión de la progresión de sucesos con secuencia de acción-obstáculos–resultado, y emisión de secuencia de eventos organizadas temporalmente.

b) Microestructura: Para analizar este nivel textual se incorporó el análisis de: los adverbios de tiempo, el tipo de conectores empleados, y el uso adjetivo calificativos.

Las razones que justifican y validan la selección de estos mecanismos a nivel de microestructura y macroestructura obedecen a una adaptación, realizada por las autoras del EDNA a niños hablantes de español, de los estadios narrativos propuestos por Applebee (1978). En esta adaptación menciona que los/as niños/as entre 5 años hasta los 7 años poseen un desarrollo con respecto a:

- Las historias poseen un tema central, personaje y trama.
- Las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales.
- Las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales.

Además, se consideró las evidencias de la revisión bibliográfica (Coloma et al., 2002; Pavez, Coloma y González, 2001) sobre el desarrollo narrativo de los/as niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje; investigaciones que evidencian que los niños y niñas con este trastorno presentan un desarrollo narrativo deficitario, por lo cual se consideró las habilidades narrativas que poseen en edades inferiores, según los estadios de desarrollo narrativo de Applebee.

3.5 Aplicación del instrumento

- Primera Fase:

Considera la evaluación de las producciones narrativas. En esta fase se requirió que el/la niño/a reproduzca oralmente el relato, el cual posteriormente se transcribió ortográficamente. Por ello, la evaluación se realizó en un ambiente sin estímulos distractores visuales ni auditivos, en donde sólo se encontraban el examinador y el/la niño evaluado/a. Luego, el examinador procedió a la lectura de los cuentos, el que es contado con naturalidad, con una velocidad y énfasis adecuado para una narración. Es importante mencionar que en esta lectura de cuentos no se requirió apoyo visual. Terminada la narración se le solicitó al/la niño/a recontar el cuento, el que fue grabado en un audio. El examinador sólo pudo intervenir ocasionalmente para no influir en el relato, a través de expresiones como: “¿qué más?”, “¿qué más paso?”, o “algo más”.

El orden de presentación de los cuentos se estableció considerando la complejidad narrativa de cada relato. Por ello se comienza con “la ardillita glotona”, “el sapito saltarín” y “el lobo friolento”.

Terminado el proceso de obtención de la producción de las narraciones, se procedió al análisis de las emisiones orales. Para ello se transcribió ortográficamente los audios de los cuentos.

Una vez finalizado la transcripción literal de los cuentos, se procedió a realizar el análisis a nivel de superestructura, mediante la identificación de tres categorías básicas: presentación, episodio y final. Se entendió por presentación la categoría que incluía tanto el personaje como problema del relato. Asimismo, el espacio y el atributo del personaje se consideró como elementos opcionales de la presentación. El episodio se concibió como la secuencia de acción + obstáculo + resultado, siendo la meta un elemento optativo del episodio. El final corresponde a la información que resuelve el problema de la presentación, existiendo dos tipos, el abrupto (aparece inesperadamente) y el normal (introducido por información que se desarrolla después del resultado). Sin embargo, según Applebee (1978) este surge en rangos etarios superiores, por lo cual no se considera en la presente investigación.

A partir de estas categorías, se puede apreciar si el recontado de los cuentos infantiles son con o sin estructura.

Cabe mencionar que en los relatos con estructura se identificaron las categorías de presentación y episodio principalmente. En cambio, en las narraciones sin estructura se distinguieron, principalmente, emisiones de una o dos oraciones, aglutina acciones y/o estados, agrupa enumerativamente en torno a un personaje y hace secuencias obstáculos + resultados y/o acción + obstáculo.

El análisis de las narraciones estructuradas implicó determinar categorías completas e incompletas para la presentación y el episodio. Así, una presentación se consideró completa cuando estaba constituida por el personaje y el problema, en cambio, es incompleta si sólo existe uno de los elementos mencionados con anterioridad. Con respecto al episodio, se estableció que estaba completo si aparecía la secuencia de acción, obstáculo y resultado. El episodio incompleto incluye sólo dos de los tres elementos, es decir, puede estar constituido por una secuencia de acción y obstáculo o por una de obstáculo y resultado.

Se considera que la categoría la maneja el/la niño/a si aparece, al menos, dos veces. Por ejemplo, si la presentación está en dos cuentos y en uno no, significa que la categoría está presente. Por el contrario, si sólo aparece en un cuento se interpreta que aun el/la niño/a no tiene dominio de la categoría. Lo mismo sucede con el episodio, aunque los episodios estén en un mismo cuento. Al igual que con el final puede ser abrupto o normal.

Cada categoría y subcategoría tiene una puntuación. La puntuación obtenida en el apartado de no estructura y estructura se suman, arrojando un resultado que permite clasificar al niño o niña en una etapa del desarrollo narrativo, según su edad.

Luego de haber obtenido la información arrojada del EDNA, se procede a vaciar la información obtenida en la matriz considerando los elementos textuales del discurso narrativo a nivel de macroestructura y microestructura.

- Segunda Fase:

En esta segunda fase, la transcripción literal de los relatos de los/as niños/as con y sin estructura narrativa, obtenidos del análisis de la primera fase, se clasifica en matriz que enfatiza aspectos de los mecanismos textuales a nivel de macroestructura y microestructura, de cada cuento emitido en complejidad creciente. Lo que significa que primero se vació la información obtenida de “la ardillita glotona”, “el sapito saltarín”, “el lobo friolento”, de cada uno de los casos.

La información obtenida apunta principalmente a corroborar la presencia de aspectos como:

a) Macroestructura:

- La presencia del personaje principal.
- El contenido principal que desencadena la trama del cuento.
- La emisión de la progresión de sucesos con secuencia de acción-obstáculos–resultado.
- La secuencia de eventos organizadas temporalmente.

b) Microestructura:

- Los adverbios de tiempo.
- Conectores.
- Tipo de adjetivos empleados al momento de recontar un cuento.

Cabe recalcar, que estos elementos se analizan en relatos con y sin estructura, debido a que en la mayoría de las investigaciones generalizadas no los contemplan.

Al obtener este análisis en detalle, se puede obtener información sobre las características internas de las narraciones de los/as niños/as con TEL y de cómo se articulan sus diferentes elementos de manera significativa, para proporcionar información acerca de su calidad y complejidad de sus emisiones, tal como lo plantea Acosta (2012).

Una vez clasificada la información obtenida en cada caso se procede a describir las características del perfil narrativo que poseen estos/as niños/as. Este perfil narrativo contempla conocer los mecanismos formales que permiten establecer la relación entre las oraciones (Cohesión), la cual está constituida por un conjunto de mecanismos formales sintácticos y/o semánticos que posibilitan la continuidad temática de un discurso y explicitan las relaciones de coherencia local. Además de, conocer el significado global de las narraciones.

3.6. Categorías de análisis

Como se hizo mención con anterioridad, la presente investigación consta de dos fases para obtener en detalle los mecanismos textuales narrativos a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Cada fase posee diferentes categorías de análisis las cuales serán detalladas a continuación.

• Primera Fase:

En esta fase se consideró las categorías de análisis planteadas por la sección de producción narrativas de la evaluación del discurso narrativo (EDNA). Mediante las categorías de análisis propuestas en esta evaluación, permite obtener una panorámica en relación a la superestructura de los relatos. Principalmente si los relatos de los/as niños/as con TEL poseen o carecen de estructura narrativa.

Las narraciones que presentan superestructura deben considerar al menos las categorías de presentación y episodio, aunque estén incompletas. Es decir, en el caso de la presentación, debe ser mencionado uno de los elementos (personaje o problema), y en el episodio, que aparezca dos elementos de la secuencia (acción + obstáculo + resultado). En cambio, para las narraciones sin estructura, se consideró que las elicitaciones emitidas de los cuentos eran narradas de una forma

desorganizada en torno a las categorías descritas, por tanto, no se podía identificar al interior de los relatos. En estos casos podemos clasificar su desempeño en: no relata nada, emite una o dos oraciones, expresa una serie de oraciones sin que estén relacionadas, produce oraciones que se asocian por el personaje principal o dice secuencia de acción + obstáculo u obstáculo + resultado.

- Segunda Fase:

Producto de que la evaluación de la producción narrativa (fase 1), solo hace un análisis de la superestructura de los relatos, se consideró pertinente ahondar en los mecanismos textuales de macroestructura y microestructura considerando categorías que los/as niños/as a la edad de 5 años debían tener adquiridas (Applebbe, 1978; Pavez et al., 2008).

Se consignó relevante considerar a nivel de macroestructura la coherencia local, por medio de las relaciones causales y temporales.

Las relaciones causales son aquellas relaciones de causa – efecto que se producen entre acciones y estados. Las acciones pueden ser ejecutadas o experimentadas. Las acciones ejecutadas son aquellas en la cual el personaje actúa como agente, en cambio, las acciones experimentadas es cuando el personaje y objeto experimentan eventos. Para los estados también se consideran dos aspectos que son los mentales y los físicos. Los mentales involucran emisiones, cogniciones, disposiciones e intenciones de los personajes, en cambio los estados físicos incluyen las características materiales.

Por ello se consideró relevante que a nivel de macroestructura se incorporará la emisión del personaje principal, ya que da indicios de que los niños y niñas tienen noción de lo que le pasará en el cuento, por medio de sus acciones o estados. Al igual que la emisión del contenido principal, ya que, por lo general, es una relación causa – efecto.

Las relaciones temporales, son aquellas que señalan sucesión o secuencia de eventos en el tiempo. Se identifican mediante marcas formales que expresan temporalidad. Por ejemplo, marcadores cohesivos como /luego/, /entonces/, /después/ y /mientras/ (Coloma, 2014).

A nivel de microestructura, se optó por considerar aspectos como los adverbios de tiempo empleados, que son característicos al realizar relaciones de temporalidad. Al igual que, se consideró los conectores que emplea para unir las oraciones emitidas, y la emisión del adjetivo calificativo que describe al personaje, por ser un aspecto básico en la consideración de la amplitud las relaciones léxicas.

3.7. Análisis de la información

Para examinar la información obtenida en ambas fases de la investigación, se recogió los aportes provenientes del Análisis de Contenido. El análisis de contenido es un conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1990).

En el caso de la aplicación del EDNA, Primera Fase, en primer lugar se transcriben los relatos de los/as niños/as; para luego aplicar la técnica de análisis de contenido, identificando las unidades de registro que dan cuenta de las categorías que considera el EDNA en su categoría de producción de narraciones; posteriormente se vacían los datos a la matriz que considera este instrumento, la sistematización de esta información hace posible, para analizar la emisión verbal y verificar información en cuanto a la estructura de los relatos, para luego asignar los puntajes en los protocolos y con ello conocer el nivel de desarrollo narrativo en los que se encuentran los/as alumnos/as.

Por su parte, para la segunda fase, se elaboró una matriz que consideró las categorías del instrumento elaborado para esta fase, en ella se alojaron las unidades de registro que informan de las categorías a nivel de microestructura y macroestructura. Esto permitió tener una visión más amplia de los mecanismos textuales que poseen los niños y niñas con TEL en estos ámbitos.

Para precisar las unidades de registro, categorías y sub categorías que componen a cada una de ellas, se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 1 Categorías y Subcategorías de análisis.

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Especificación
Superestructura (SUP)	Emisión sin estructura (ESE)	No cuenta nada
		Dice una o dos oraciones
		Aglutinación: sólo secuencia acciones y/o estados.
		Agrupación enumerativamente entorno a un personaje
		Hace secuencias: Obstáculos + resultados y/o acción + obstáculos
	Relatos con estructura (RE)	Presentación
Episodio		
Final		
Macroestructura (MAC)	Emisión de personaje principal (EPP)	
	Emisión del contenido principal que desencadena el cuento. (ECC)	
	Emisión de secuencia de eventos organizadas temporalmente (EST)	
Microestructura (MIC)	Adverbios de tiempo (AT)	
	Conectores empleados (CE)	
	Uso adjetivo calificativo (AC)	

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados tras el análisis descriptivo de los datos de la investigación de los mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura narrativa. Sin embargo, cabe señalar, que, para presentar los resultados, en su mayoría, se utilizó un orden cuantitativo demostrado en porcentajes.

Como se ha hecho mención en capítulos anteriores, la presente investigación cuenta de dos fases y el análisis de sus resultados también se realizó siguiendo este orden.

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos mediante el análisis del corpus de la evaluación del discurso narrativo (EDNA), que refleja la estructura narrativa (Primera Fase).

En segundo lugar, se exhibe el análisis obtenido mediante matriz confeccionada para la identificación de la presencia de mecanismos textuales a nivel de macroestructura y microestructura (Segunda Fase).

4.1 Análisis superestructura: Primera fase.

En la figura 4.1, 4.2 y 4.3 se presentan los resultados obtenidos a nivel de superestructura (Primera Fase). Así como también el porcentaje alcanzado en cada subcategoría que se consideran en los relatos con y sin estructura.

En la figura 4.4, se exponen los resultados de los relatos con y sin estructura, pero realizando una comparación con respecto al diagnóstico de los/as niños/as con TEL.

La presente gráfica expone los resultados de la estructura narrativa.



Figura 4.1. Superestructura Narrativa (Primera Fase).

Del 100% de los casos, el 84% emite relatos ESE (emisión sin estructura). En cambio, sólo el 16% de los casos emite narraciones RE (relato con estructura).

De acuerdo al EDNA estos resultados indicarían que la mayoría de los niños y niñas con TEL, al momento de recontar un cuento, realizan emisiones orales alteradas sin considerar aspectos como la presentación, episodio, ni final. Aspectos claves en el discurso narrativo y que permite al interlocutor comprender el mensaje enviado.

La gráfica detalla el porcentaje obtenido en los relatos ESE (emisiones sin estructura) y su categoría de clasificación.

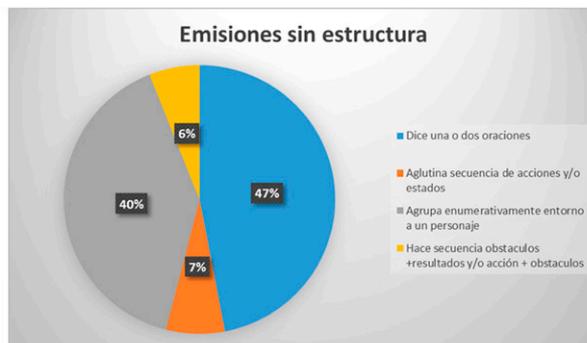


Figura 4.2. Emisiones sin estructura (Primera Fase).

Del 100% de los casos que emiten relatos sin estructura narrativa (que corresponde al 84% del total), el 47% de ellos emite en sus recontado de cuentos sólo un par de oraciones. Sin embargo, sólo el 7% de los casos aglutina secuencia de acciones y/o estados al momento de recontar. En cambio, el 40% de los estudios agrupa enumerativamente en torno a un personaje. No obstante, el 6% de los casos emite relatos haciendo secuencia de obstáculos más resultados y/o emite acciones más obstáculos.

Estos resultados reflejan que la mayoría de los/as niños/as con TEL que no evidencian una estructura narrativa en sus emisiones orales, simplifica el contenido del relato a tal extremo de emitir sólo un par de oraciones o enumerar cualidades o acciones que realiza el personaje principal.

La gráfica presenta los resultados obtenidos en los relatos RE (relatos con estructura).

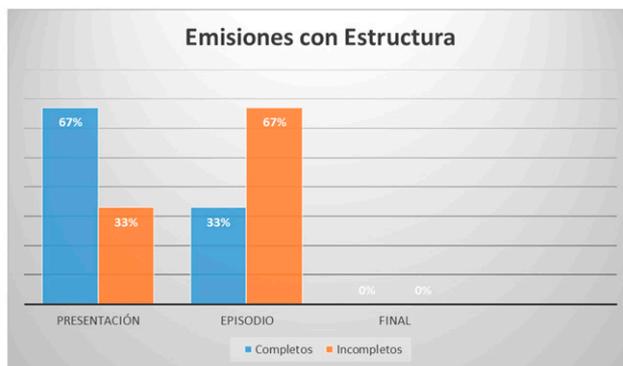


Figura 4.3. Emisiones con Estructura Narrativa: Primera Fase.

Del 100% de los casos (que corresponde al 16%) que poseen estructura narrativa al momento de recontar un cuento, sólo se evidencia que el 67% de ellos realiza una presentación completa, considerando personaje principal y presentación del problema. En cambio, el 33% de los casos hace mención de una presentación incompleta, lo que significa que al momento de recontar un cuento menciona al personaje o sólo hace mención de la presentación del problema.

Con respecto al episodio sólo el 33% de los casos emite episodios completos, los que considera la acción, obstáculo y resultado. El 67% emite al recontar un cuento episodios incompletos. Lo que significa que los/as niños/as aun no tienen un dominio propio de esta categoría, haciendo mención de una trama débil en la que existe un hecho inicial, un intento de hacer algo o una acción del personaje, y alguna consecuencia del tema central.

A pesar de que sus relatos poseen estructura narrativa, ningún caso hace mención del final del cuento.



Figura 4. 4. Etapas y Niveles Narrativos.

La figura expone los resultados de las etapas y niveles narrativos en la que se encuentran los niños con TEL Expresivo y Mixto. Cabe recordar que los niños con TEL Expresivo presentan dificultades principalmente en la expresión de su lenguaje y que el TEL Mixto su falencia abarca dificultades en su expresión como comprensión del lenguaje.

Del 100% de los casos del presente estudio, el 48% corresponde a niños/as con diagnóstico TEL Expresivo y un 52% corresponde a niños con diagnóstico TEL Mixto.

De los porcentajes señalados con anterioridad, se puede desprender que del 100% de los casos, el 85% se encuentra en una etapa inicial de emisiones sin estructuras, la cual abarca cuatro niveles. Los cuales se detallarán a continuación.

El 11% de los casos de niños/as con TEL Expresivo y un 32% de niños/as con TEL Mixto, se encuentran en un nivel 2, lo que significa que emite en su recuento de cuentos sólo un par de oraciones. El 5% de los/as niños/as con TEL Mixto se encuentra en un nivel 3, lo que se traduce en que en sus producciones realiza una aglutinación de secuencias de acciones y/o estados. Un 21% de los/as niños/as con TEL Expresivo y un 16% con TEL Mixto, agrupa enumerativamente en torno a un personaje. Sin embargo, el 15% de los/as niños/as con TEL Expresivo alcanzan un nivel 7, lo que significa que, en sus emisiones orales al momento de recantar un cuento, realizan una presentación completa y episodios incompleta. Este nivel narrativo evidencia que se encuentran en una etapa de estructuración del relato.

Estos resultados reflejan que los casos con TEL Mixto se encuentran en una etapa narrativa inicial, en donde emiten relatos sin estructura. Al igual que, la mayoría de los con TEL Expresivo, siendo un porcentaje menor de casos con TEL Expresivo que logran emitir relatos con estructura narrativa.

4.2 Análisis de la Macroestructura: Segunda Fase

En la figura 4.5 se expone el análisis a nivel de macroestructura. Para realizar este análisis se consideró los relatos con y sin estructura. Además, se analizó la macroestructura de los tres cuentos que son parte de esta investigación.

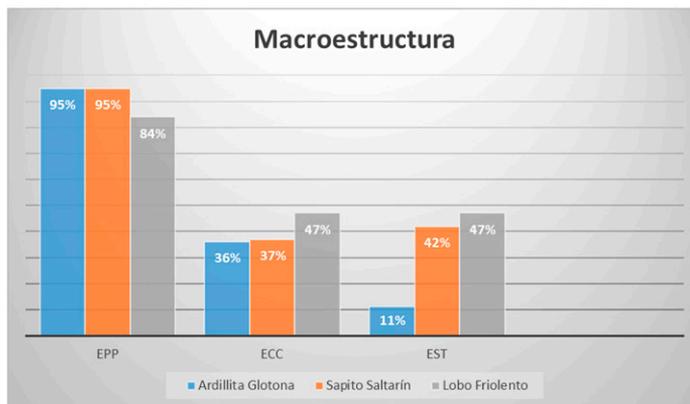


Figura 4 - 5. Macroestructura Narrativa.

A nivel de macroestructura un 95% de los niños y niñas con TEL emiten el personaje principal (EPP) de los cuentos “la ardillita glotona” y “el sapito saltarín”, en cambio un 84% menciona al personaje principal del “lobo friolento”.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los/as niños/as con TEL que realizan relatos con y sin estructura narrativa consideran en sus emisiones al personaje principal como un núcleo central que desencadena la historia.

Con respecto a la subcategoría ECC (emite el contenido principal del cuento), un 36% de los casos con TEL mencionan el contenido principal del cuento “la ardillita glotona”, un 37% lo emite en el cuento “el sapito saltarín” y “el lobo friolento”.

Estos resultados revelan que el dominio que poseen los/as niños/as sobre la trama del cuento es débil.

Por su parte, en la subcategoría EST (emisión de secuencias de eventos organizadas temporalmente), se desprende que un 11% realiza una secuencia de eventos en el cuento “la ardillita glotona”, un 42% realiza secuencia temporal en el cuento “el sapito saltarín” y un 47% en el cuento “el lobo friolento”.

Estos resultados evidencian que los/as niños/as con TEL, tienen noción sobre la progresión de sucesos que se desencadenan en los cuentos. Además, revela un detalle a destacar, el cual refleja que, entre más episodios tenga el cuento aumenta la emisión de secuencia de eventos organizadas temporalmente.

4.3. Análisis Microestructural (segunda fase).

Los resultados obtenidos en el nivel microestructural se presentan en una tabla, la cual contiene los adverbios de tiempo, conectores y adjetivos calificativos que se utilizaron con mayor frecuencia en la emisión del cuento “la ardillita glotona”, “el sapito saltarín” y “el lobo friolento”.

Tabla 2. Análisis Microestructural

AT (adverbio de tiempo)		
Adverbio utilizado	Ejemplos	Descripción
/Después /	<p>Caso 1: “el sapito saltarín” .../ y su patita le lolia porque no podía mah saltal / y su amigo pinieron tite / y nuna mas hizo eso y depue hicieron un ginacio con pueta con ventana y ventanal/ al final le regalaon un regalo y se puso muy contento/.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este adverbio es utilizado para denotar posterioridad en que transcurrieron los hechos del cuento.
	<p>Caso 4: “la ardillita glotona” .../ engoldo/ y después cuando la invitaron a jugar y después estaba tan goldita/ ...</p>	
	<p>Caso 4: “ el sapito saltarín” .../ y después cuando quería salil el se quebo su palita/...</p>	
	<p>Caso 10: “la ardillita glotona” .../ y después se convirtió en gorda/ y después no podía salir de su casa / después vinieron sus amigos/ y después dejeron queri jugar con nosotros/ y no podía salir de su casa porque estaba muy gorda.</p>	
	<p>Caso 10: “el sapito saltarín” Que el sapito estaban saltando/ y después se endedo una patita/ y después le dijoieron los amigos que nunca mas iba a hacer eso/ y eso.</p>	
	<p>Caso 12: “el lobo friolento” El lobo teniba fio y quito estufa a lo conejito/ depe se dulmio y se quemo la cola/ ...</p>	
	<p>Caso 14: “la ardillita glotona” .../y engodo mucho/ depueh quería jugar con loh amigoh y miraba la ventana.</p>	
	<p>Caso 14: “el sapito saltarín” En la noche saltaba el sapito y depetaba a lo amigo/ y depee le pepalon una tampa/ y depue estaba saltando de noche y tompio una patita/ y depep los amigos le culalon la pata/ y depue los amigoh hizo un gimnacio/ y depue un regalo/ y depueh mucho feliz y depue mmm.</p>	
	<p>Caso 14: “el lobo friolento” .../ pero el lobo fero apago el fuego /y después se convirtió en hielo/...</p>	
	<p>Caso 15: “el sapito saltarín” .../ después se entro en la tampa /...</p>	
<p>Caso 15: “el lobo friolento” .../ y el lobo fue corriendo y se quemo/ y después los conejitos se fueron/...</p>		

CE (conector empleado)			
/Y/	<p>Caso 1: “la ardillita glotona” .../y deo chocolate, pastel dulce y helao /y comio y estaba tan goldita que ella invitalon a jugar/...</p>	<p>Conector empleado frecuentemente, pero con distintos significados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para unir palabras y/o frases (copulativas) 	
	<p>Caso 2: “el sapito saltarín” .../y le dolio la patita / y le hicieron un gimnacio/...</p>		
	<p>Caso 7: “la ardillita Glotona” .../y se fue a su casita y comio chocolate y ... ,como se llama, comio bellotas/ y se hizo golda y sus amigos se fueron/ y le dejaron comida/ y los miro por la ventana</p>		
	<p>Caso 11: “el sapito saltarín” El sapito estaba saltando de noche y de dia/...</p>		
	<p>Caso 16: “la ardillita glotona” Sapito sato/ y quebo pata / y culalon y regalo feliz.</p>		
	<p>Caso 17: “el sapito saltarín” El sapito/ que estaba en le agua/ y estaba canshao/ y no podía dolmil/ y quebró su patita/ y lloraba/...</p>		
	<p>Caso 17: “el lobo friolento” El lobo/ se quemo la cola/ y tiro agia que se apaga/ y se puso un hielo que se enfia/ y no podía caminar y no podía comer/ y no podía colel / y se robo la cocina y salieron todos corriendo/ y comio un poco.</p>		
	<p>Caso 19: “la ardillita glotona” .../la aldillita encontró una tasa y miel y puso sal y azúcar y se la tomo y se puso a encogerse y fin.</p>		
	<p>Caso 2: “el lobo friolento” .../lobito se le quemo su cola / y le tiraron agua y se congelo /y el lobo le hicieron le le le pusieron la estufa y asi se derritió/...</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Para aludir a una consecuencia (condicional).
	<p>Caso 4: “el lobo friolento” El lobo / y le quito la estufa a lo conejito/ y lo conejito se punieron tite / el lobo se dulmio/ y se quemo la cola/ y gito socolo y lo conejito tilalon agua y se convitio en hielo/.</p>		
	<p>Caso 7: “el sapito saltarín” .../y le hicieron trampa / y su penieta se le rompió/ ...</p>		
	<p>Caso 7: “el lobo friolento” El lobo felo tenia fio/ y quito la estufa a los conejitos/ y los conejitos estaban tiste / y el lobo se dulmio y se quemo la cola / gito socorro y conejito tiraron agua y se convitio en hielo/...</p>		

	<p>Caso 9: “la ardillita glotona” La adillita se comio toda la comia/ <u>y</u> se puso golda /...</p> <p>Caso 10: “el lobo friolento” .../lobo tenia fio/ y <u>y</u> quito la estufa a lo conejo/ <u>y</u> lobo se la llevo <u>y</u> se dulmio <u>y</u> se quemo la colita/ lo conejo tilalon agua <u>y</u> se convitio en hielo <u>y</u> el lobo dijo nunca mas.</p> <p>Caso 11: “el lobo friolento” El lobo tenia fio/ <u>y</u> jue a casa de conejito a quital la estufa/ se dulmio <u>y</u> se quemo/ gito socolo <u>y</u> lo conejito tiraron agua/ <u>y</u> el lobo quedo en hielo <u>y</u> se delitio/...</p> <p>Caso 13: “la ardillita glotona” .../estaba muy gorda/ <u>y</u> no podía entrar por la puerta/</p>	
/porque/	<p>Caso 1: “la ardillita glotona” .../ y el no podía a jugar porque estaba muy goldita/...</p> <p>Caso 1: “ el sapito salraín” .../ y su patita le lolia porque no podía mah saltal /...</p> <p>Caso 5: “el sapito saltarín” .../ no caba nomil/ poque sapito mu satalin/...</p> <p>Caso 11: “la ardillita glotona” .../ estaba goldita /porque se comio toda la comida/...</p> <p>Caso 13: “la ardillita glotona” .../ no podía jugar con sus amigos/ porque estaba muy gorda/...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conector empleado para aludir que una oración subordinada es consecuencia de una principal.
/también/	<p>Caso 2: “el sapito saltarín” .../le hicieron un gimnacio y también roncaba y/ también hicieron un...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Señala que la información expresada se añade a otra que la precedente.
AC (adjetivo Calificativo)		
/glotona/	<p>Caso 10: “la ardillita glotona” De la ardillita glotona/...</p> <p>Caso 11: “la ardillita glotona” De la ardillita muy glotona/...</p> <p>Caso 12: “la ardillita glotona” La adillita era gotona/</p> <p>Caso 10: “la ardillita glotona” De la ardillita glotona/...</p> <p>Caso 11: “la ardillita glotona” De la ardillita muy glotona/...</p> <p>Caso 12: “la ardillita glotona” La adillita era gotona/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado para describir a la ardillita, protagonista del primer cuento.

/saltarín/	Caso 5: “El sapito saltarín” De un sapito <u>saltarín</u> /...	• Utilizado para describir al sapito, protagonista del segundo cuento.
	Caso 13: “El sapito saltarín” De un sapito mus <u>saltarín</u> /...	
	Caso 19: “ el sapito saltarín” El sapito <u>saltarín</u> salto de mañana/...	

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas sobre el Discurso narrativo de niños y niñas con TEL, están principalmente enfocadas en realizar comparaciones con niños/as sin dificultades lingüísticas, en ellas quedan en evidencia que los/as niños/as con TEL desarrollan más tardíamente sus narraciones que los que presentan un desarrollo típico del lenguaje, al igual que, evidencian dificultades narrativas tanto en la coherencia y en la superestructura, además, de que una proporción importante de ellos, presentan un desarrollo narrativo deficitario (Coloma et al., 2002; 2012).

Los resultados de esta investigación se asemejan a los anteriormente expuestos en cuanto a la estructuración de narraciones y al déficit narrativo. No obstante, se discrepa en cuanto a la coherencia, esto se debe a que, en investigaciones generalizadas suelen clasificar los relatos según una puntuación, sin analizar minuciosamente los relatos sin estructura. Al realizar un análisis en detalle, se puede determinar que existen elementos por los cuales se logra concebir la existencia, aunque sea mínimo, de coherencia en las emisiones. Esto se debe a que los/as niños/as con TEL, en general, reconocen elementos centrales del cuento como lo son la emisión de un personaje principal y en la emisión del contenido central que desencadena la historia. A pesar de que el dominio en la coherencia sea débil, no se debe hacer caso omiso a este dominio.

Siguiendo con la literatura científica de las dificultades narrativas de los/as niños/as con TEL, hacen mención a que las falencias provienen de la limitación lingüística que poseen, las cuales se evidencian en las emisiones orales que carecen de una organización, de una coherencia temporal y/o causal, con una estructura gramatical carente de complejidad y con escasa diversidad léxica (Acosta et al., 2011). Con respecto a los resultados de este estudio, la presente investigación concuerda que las falencias lingüísticas que presentan los/as niños/as con TEL hacen que las emisiones orales sean, en ocasiones, inteligible. Lo que provoca que el receptor no entienda el mensaje. Igualmente, se considera que la estructura gramatical y la complejidad léxica es escasa. Sin embargo, discrepa en cuanto al énfasis de que “carecen de una organización”, ya que en la mayoría de los casos realizan emisiones orales siguiendo un orden secuencial de los eventos, que no posee las características de una estructura narrativa, pero se evidencian. Esto evidencia de que los/as niños/as con TEL, tienen una noción sobre la progresión de sucesos que se desencadenan en el cuento.

Otro aspecto a considerar es que en los relatos sin estructura narrativa pueden existir relaciones causales, principalmente para recontar acciones que efectuó el personaje principal. Este hecho se contrasta con estudios previos que hacen mención sobre la dificultad que evidencian para lograr oraciones de manera causal (Buiza et al., 2004; Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto, 2008).

Por su parte los mecanismos de cohesión que utilizan los/as niños/as con TEL son escasos. Dentro de estos, los más utilizados son los adverbios de tiempo /después/, el cual permite seguir una secuencia temporal de la historia. Y los conectores /y/. Este hecho se asemeja con investigaciones que señalan que estos/as niños/as tienden a omitir los elementos cohesivos en sus narraciones (Liles, 1987; Pérez, 1997).

Los resultados de esta investigación constatan la dificultad narrativa, principalmente a nivel estructural. Ello apoya la propuesta de que el discurso narrativo es un indicador de este trastorno (Acosta et al., 2012), lo que adquiere mayor relevancia en una etapa escolar, debido a la relación con el desempeño lector y éxito académico (Cleave et al., 2010).

En síntesis, los resultados obtenidos en la presente investigación confirman el supuesto de que los/as niños/as con TEL, a pesar de su carencia lingüística y dificultades para estructurar narraciones orales, utilizan mecanismos textuales a nivel de macroestructura y microestructura, los cuales muchas veces son imperceptibles en evaluaciones generalizadas.

Mediante el análisis en detalle de las narraciones orales emitidas por estos/as niños/as, se puede determinar que, el perfil narrativo de los/as niños/as con TEL Mixto y Expresivo que cursan el segundo nivel de transición, en una escuela especial de lenguaje de la comuna de Talcahuano es el siguiente:

- En general, los/as niños/as con TEL presentan un desarrollo narrativo disminuido.
- Un gran porcentaje, se encuentran en una etapa narrativa en la cual realizan emisiones sin estructura. Estas emisiones, se encuentran en un nivel en donde utilizan una o dos oraciones, aglutina secuencias de acciones y/o estados o agrupan enumerativamente en torno a un personaje.
- Al realizar un análisis en base al diagnóstico, se puede mencionar que la mayoría de los casos con TEL Expresivo y TEL Mixto realizan emisiones narrativas sin estructura en donde sólo emiten una o dos oraciones. Al igual que, sólo un pequeño porcentaje con TEL Expresivo realizan emisiones con estructura narrativa, en la cual realizan una presentación completa y episodios incompletos.
- En las emisiones sin estructura, podemos encontrar que, al momento de decir un par de oraciones, estas están referidas a nombrar sucesos y/o acciones.
- En las emisiones con estructura, los/as niños/as narran la historia considerando un personaje y suceso que desencadena la historia, al igual que mencionan el hecho inicial y/o acción y/o consecuencia.
- Realizan emisiones orales siguiendo un orden secuencial de sucesos. Lo que evidencia que tienen una noción sobre la progresión de sucesos que se desencadenan en el cuento.
- Sus relatos poseen mecanismos textuales a nivel de macroestructura, ya que se constatan relaciones de causalidad y temporalidad, mediante la emisión de secuencia de eventos ordenados temporalmente.
- También, se evidencia a nivel de microestructura, que los mecanismos cohesivos más utilizados son los adverbios de tiempo /después/, que tiene una función de anterioridad, posterioridad, los cuales son propios de un texto de secuencias de acción como lo es el discurso narrativo. Por su parte y los elementos cohesivos más empleado están relacionados con el /y/, el cual cumple una función copulativa y condicional.
- Sus emisiones orales son carentes de complejidad y con escasa diversidad léxica.

REFERENCIAS

Acosta, V., González, N., & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de l'Esport*, 28, 143–159.

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 23–36.
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2012). *La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Inclusive Action to Improve Oral Language Skills and Early Literacy in Children with Specific Language Impairment (SLI)*. Ministerio de Educación.
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 29, 118–128.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico de lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Befi-Lopes, D., Bento, A., & Perissinoto, J. (2008). Narration of stories by children with specific language impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93-98.
- Blasco, J. (2007). *Naturaleza y Enfoques de la Investigación Cualitativa. En Metodologías de Investigación en las Ciencias*. España: Club Universitario.
- Buiza, J. , Adrián, J., González , M., & Rodríguez-Parra, M. (2004). Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 142-155.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, Language, and hearing Research*, 45 (6), 1142-1157.
- Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X. & Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication & Disorders*, 43, 511 - 522.
- Coloma, C., Pavez, M., & Maggiolo, L. (2002). Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 3 (1), 75-90.
- Coloma, C.J., Pavez, M.M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Onómazein*, 26 (2), 351-375
- Coloma, C., Maggiolo, M., & Pavez, M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Oral. *Actualidades en psicología*, 27(115), 129–140.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 1–2.
- Coloma, C., Mendoza, E., & Carballo, G. (2017). Desempeño Gramatical Y Narrativo En Niños Con Trastorno Específico Del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 69, 67-90.
- 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., & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51 (1), 70 - 83.

- Craig, H., & Evans, J. (1993). Pragmatics and SLI: within- group variations in discourse behaviours. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 777- 789.
- Florentino, L., & Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (4), 280.
- Fitzhugh, A. (2010). *The development of language and literacy skills in preschool narratives* (Doctoral dissertation, San Diego State University).
- Fresneda, D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición). McGRAW-Hill nteramericana.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45 (78), 20-43.
- Kaderavek, J., & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kintsch, W., van Dijk, T.A.(1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologías de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicaciones.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge MA: MIT Press.
- Leonard, L. (2009). Some reflections on the study of children with Specific Language Impairment. *Child Language teaching and Therapy*, 25 (2), 169-171.
- Liles, B. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30, 185-196.
- López, L., Duque, C., Camargo, G., & Ovalle, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares de la Región Caribe colombiana. *Psicología desde el Caribe*, 39-58.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Naremore, R., Densmore, A., & Harman, D. (2001). *Assessment and treatment of school-age language disorders: A resource manual*. Canada: Singular, Thomson Learning.
- Nieto, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 73.
- Pavez, M., Coloma, C., & González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 21 (3), 124-130.
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. España: Ars Médica.
- Pearce, W., James, D., & McCormack, P. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(8), 622-645.
- Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17, 103-111.

Reuterskiöld, C., Hansson, K. & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744.

Shapiro, L. & Hudson, J. (1997). Coherence and Cohesion in Children's Stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Compresión of Text* (pp. 23-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Soto, G., & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by fourchildren who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39, 456 - 480.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Taylor, S., & Bogdan, R., (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigation*. Ed. Paidós Studio, Argentina.

Vergara, A., Balbi, M. & Schierloh, S. (2009). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Cuadernos de educación*, 7 (7), 277-288.

Wellman, R., Lewis, B., Freebairn, L., Avrich, A., Hansen, A., & Stein, C. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42(4), 561-579.