



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Coloma, Carmen Julia

Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Revista Signos, vol. 47, núm. 84, marzo-, 2014, pp. 3-20

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157029689001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Narrative discourse in first grade children with Specific Language Impairment (SLI)

Carmen Julia Coloma

UNIVERSIDAD DE CHILE
CHILE
ccoloma@med.uchile.cl

Recibido: 4-VII-2012 / **Aceptado:** 25-IV-2013

Resumen

Las narraciones de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pueden estar alteradas y es posible que dichas alteraciones impacten en su desempeño académico. La información con que se cuenta sobre las características del problema narrativo en niños hispanohablantes con TEL es escasa. Por ello, el objetivo del presente trabajo es conocer la estructura y las relaciones semánticas (causales y temporales) de los relatos orales producidos por escolares con TEL de 1º básico. Se trabajó con un grupo de estudio constituido por 20 alumnos con TEL y un grupo control conformado por 19 escolares sin problemas de lenguaje. El promedio de edad de ambos grupos fue 6 años, 7 meses. La elicitation de las narraciones se realizó mediante el reconto de tres cuentos. En los relatos obtenidos se identificaron las categorías estructurales y relaciones semánticas (causales y temporales). Los resultados indicaron que los estudiantes con TEL, al compararlos con el grupo control, presentaban desempeños significativamente inferiores en la estructuración de sus relatos. Además, se encontró un porcentaje relevante de niños con TEL que evidencian déficit en la estructuración de sus narraciones. También se advirtió que utilizaban menos relaciones causales que los niños sin problemas de lenguaje. Sin embargo, la cantidad de relaciones temporales producidas por ambos grupos es similar. Finalmente, se estableció que existía correlación entre los aspectos estructurales y del contenido del discurso narrativo.

Palabras Clave: Discurso narrativo, Trastorno Específico del Lenguaje, dificultades narrativas.

Abstract

Narrative production in children with Specific Language Impairment (SLI) may be poor, and that deficit could impact their school performance. There is scarce information regarding the features of the narrative deficit in Spanish-speaking children with SLI. Consequently, the aim of this work is to study the structure and the semantic relations (causal and temporal) of the oral narrations produced by first grade children with SLI. Twenty children with an SLI diagnose were recruited, together with 19 children with no language impairment. Mean age for both groups were 6 years, 7 months. Narrative discourse was elicited through the retelling of three stories. Narratives were analyzed for structural categories and semantic relations (causal and temporal relations between the events). Results showed that children with SLI structured their stories poorly when compared to the control group. In addition, a significant percentage of children with SLI showed deficits in the structure of their stories. Moreover, children with SLI used fewer causal relations than the control group. However, the amount of temporal relations was similar in both groups. Finally, a significant correlation between structure and content of narrative discourse was found.

Key Words: Narrative discourse, Specific Language Impairment, narrative difficulties.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se define como un déficit en el desarrollo lingüístico en ausencia de factores que puedan causarlo (Leonard, 1998). Debido a lo anterior, se efectúa un diagnóstico por exclusión para asegurar que los niños no presenten dificultades auditivas, neurológicas, cognitivas o ambientales que expliquen su trastorno (Fresneda & Mendoza, 2005). Dicho diagnóstico se realiza generalmente en la etapa preescolar, sin embargo, las dificultades pueden mantenerse incluso en la adolescencia (Conti-Ramsden & Durkin, 2008).

Los niños con TEL evidencian déficits en los componentes fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático (Wetherell, Botting & Conti-Ramsden, 2007). El problema morfosintáctico destaca por ser un área de dificultad específica por lo que puede funcionar como un marcador clínico para la identificación del TEL (Conti-Ramsden, 2003). La dificultad morfosintáctica de estos niños se manifiesta de manera diferente en cada lengua (Leonard, 2009). Por ello, no es posible extrapolar de un idioma a otro las características del problema gramatical. En el caso de los hablantes del español, la alteración morfosintáctica se advierte en los pronombres clíticos, en la concordancia de número (Bedore & Leonard, 2001), en los artículos definidos (Bedore & Leonard, 2005) y en los verbos (Sanz-Torrent, 2002).

También puede estar afectada en estos niños la capacidad de narrar, lo que no es sorprendente, porque implica integrar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales (Aguado, Maggiolo, Coloma, Pavez & Pemjean, 2006). El presentar dificultades en la

narración puede impactar en el desempeño lector y en el progreso del lenguaje oral (Cleave, Girolametto, Chen & Johnson, 2010).

A pesar de la importancia de este discurso, la mayoría de las investigaciones se han realizado con sujetos europeos y estadounidenses (Price, Roberts & Jackson, 2006). En consecuencia, los estudios sobre narraciones en niños con TEL hispanohablantes son escasos (Buiza, Adrián, González & Rodríguez-Parra, 2004). Por lo anterior, el presente trabajo busca aportar mayor conocimiento sobre el discurso narrativo de menores hablantes del español con este trastorno lingüístico. Específicamente, el objetivo de la investigación es describir tanto la estructura como las relaciones causales y temporales de narraciones orales producidas por escolares con TEL de 1º básico.

1. Marco teórico

El discurso narrativo se concibe como un conjunto de oraciones organizadas coherentemente. Ellas aluden a una sucesión de eventos relacionados temporal y causalmente. Dichos eventos se caracterizan por presentar una complicación y orientarse hacia una resolución (Bassols & Torrent, 1997). Su organización se produce tanto a nivel estructural como a nivel semántico.

El plano estructural implica una serie de categorías que ordenan la información y determinan la completitud del discurso (van Dijk, 1980). Al respecto, la Gramática de las historias propone que las narraciones están constituidas por episodios que organizan la información del relato. Los episodios están conformados por un conjunto de componentes jerárquicamente organizados que involucran una ambientación, un evento inicial, respuestas internas, plan interno, intentos y consecuencia (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997).

Por otra parte, la coherencia corresponde a la dimensión semántica del discurso e implica la conexión del sentido de las oraciones. Esta conexión se produce tanto en un nivel microestructural como en uno macroestructural. Cuando se establecen relaciones entre los significados de oraciones específicas se está en un micronivel. Por su parte, el macronivel corresponde a la construcción del sentido global del texto (van Dijk, 1998, 2000).

Las relaciones semánticas causales y temporales se producen a nivel microestructural y es posible explicitarlas a través de mecanismos de cohesión como son los conectores (Álvarez, 1996). No obstante, estas asociaciones también pueden ser implícitas cuando se establecen sin recurrir a elementos cohesivos (Bernárdez, 1995). En estos casos el oyente efectúa diversos tipos de inferencias para construir las relaciones entre las oraciones del discurso (Álvarez, 1996).

En las narraciones existe un marco temporal donde las acciones a través del tiempo se transforman. En este marco, las relaciones temporales evidencian dichas

transformaciones mediante la vinculación de secuencias de eventos que expresan anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto del momento de referencia (Adam & Lorda, 1999; Ochs, 2003).

En cuanto a las relaciones causales, la Psicología reconoce los componentes de ‘necesidad’ y ‘suficiencia’ para determinar si existe causalidad entre los eventos de una narración. El componente de necesidad implica que existen sucesos que se requieren para que ocurran otros que funcionan como consecuencia. Por el contrario, el evento es considerado suficiente cuando el primer suceso está unido y seguido del segundo. Las relaciones causales son más fuertes si incluyen eventos necesarios y suficientes (van den Broek, Linzie, Fletcher & Marsolek, 2000).

Con respecto al desarrollo, el discurso narrativo evoluciona tanto en los ámbitos semánticos como en los estructurales. En el plano semántico, los niños relatan primero secuencias sin relaciones, luego narran series temporales y, por último, cuentan historias en que la causalidad es evidente (Price et al., 2006). Se sugiere que a los 7 años los menores ya han desarrollado la capacidad para ordenar temporalmente sus narraciones (Paiva Bento & Benfi-Lopes, 2009). Por su parte, la estructuración de los relatos implica una transición desde narraciones sin estructura hasta relatos organizados mediante categorías completas. Los niños de 3 años no estructuran, entre los 4 y 5 años relatan con categorías incompletas. A los 6 años sus historias presentan componentes completos aunque no son finalizadas. Por último, los escolares de 10 años son capaces de estructurar sus narraciones utilizando todas las categorías, inclusive el final (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008).

También, se cuenta con evidencia sobre la evolución de la referencia personal a través de la estructura narrativa en alumnos entre 9, 12 y 16 años. Los escolares de 9 y 12 años utilizan los episodios y la complicación para introducir y mantener la referencia; mientras que los jóvenes de 16 años recurren a todas las categorías estructurales para este fin (Aravena, 2012).

En los niños con TEL el discurso narrativo ha sido ampliamente investigado por su vinculación con el lenguaje escrito y porque se lo postula como un indicador de este trastorno (Acosta, Moreno & Axpe, 2012). De hecho se plantea que la evaluación de la narración puede ser un método efectivo para identificar a los sujetos que evidencian esta dificultad lingüística (Heilmann, Miller & Nockerts, 2010).

La estructura narrativa es uno de los focos problemáticos en estos menores, sin embargo, las investigaciones no siempre obtienen resultados que confirmen dicha dificultad (Pearce, James & McCormack, 2010).

De este modo, se ha determinado que niños con TEL de diferentes edades (4; 5; 6; 7 y 8 años) efectúan relatos más desestructurados que sus controles. Sin embargo, a los 9 años los escolares con este trastorno producen narraciones estructuralmente

semejantes al de los alumnos con desarrollo típico de la misma edad (Schneider, Hayward & Vis Dubé, 2006). Asimismo, se han analizado los componentes estructurales de narraciones producidas por menores con TEL de 6 y 8 años. Se compararon sus desempeños con dos controles de las mismas edades. Se estableció que todos los niños con este trastorno se igualaron a los menores sin problemas de lenguaje de 6 años y se diferenciaron de los de 8 años. Los resultados sugirieron que los sujetos con TEL mayores presentaban problemas y los de menor edad manifestaban rendimientos apropiados (Ukrainetz & Gillam, 2009). También en escolares con TEL de 6 años se ha observado que presentan desempeños diferentes. Específicamente, se identificó a algunos con serias dificultades en la estructuración de sus relatos y a otros con desempeños equivalentes al de sus controles pareados por edad (Coloma & Alarcón, 2009). Por otra parte, un estudio en que participaron niños con TEL de 5 años y dos grupos controles (uno de similar edad y otro equiparado por desarrollo lingüístico) evidenció que la mayoría no estructuraba sus historias. Este fenómeno también se advirtió en los controles lingüísticos, en cambio, los niños de edad similar organizaban sus narraciones con dos o más episodios. Estos datos constataron que los sujetos con TEL presentaban dificultades en sus narraciones ya que su desempeño era similar al de los niños más pequeños (Pearce et al., 2010).

Igualmente son focos conflictivos las relaciones de coherencia y sus respectivos mecanismos de cohesión (Pearce et al., 2010). Al respecto, se ha observado que niños con TEL entre 5 y 12 años narran sin mantener adecuadamente la coherencia y sin utilizar apropiadamente los conectores (Buiza et al., 2004). Además, se ha demostrado que los estudiantes con TEL en las historias orales presentan significativamente menos conectores temporales que sus controles. En cambio, en sus narraciones escritas no se observan diferencias, excepto en el uso del conector ‘cuando’ (Perroud & Brandaõ, 2006). Por otra parte, los menores con TEL entre 7 y 10 años, frente a la tarea de contar a partir de láminas, no relatan sino que describen eventos utilizando conectores temporales y causales (Befi-Lopes, Paiva Bento & Perissinoto, 2008).

También se ha investigado la producción narrativa considerando conjuntamente los ámbitos estructurales y semánticos. Así, una investigación longitudinal evidenció que preescolares diagnosticados con TEL en *kindergarten* tuvieron problemas en sus narraciones orales y escritas tanto en aspectos semánticos como en ámbitos estructurales en segundo y cuarto grado (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004). Finalmente, otro trabajo realizado con niños que evidencian TEL, de 5 y 10 años, estableció que sus desempeños eran similares al de sus controles. Esto se advirtió específicamente en los componentes estructurales y en el número de conectores que expresaban temporalidad, causalidad, adición y oposición. Se concluyó que la ausencia de diferencias entre los sujetos con TEL y sus controles se debió a que los niños sin problemas de lenguaje evidenciaron un disminuido desempeño narrativo (Reuterskiölds, Hansson & Sahlen, 2011).

En síntesis, la revisión efectuada señala que el discurso narrativo es relevante para los niños debido a que es un predictor de la lectura y del desarrollo lingüístico. En cuanto a los menores con TEL, se advierte que tienden a presentar dificultades en la organización tanto estructural como semántica de sus relatos. No obstante lo anterior, existe evidencia que indica que en algunos casos los desempeños narrativos de los sujetos con TEL son similares al de los niños con desarrollo típico de lenguaje.

2. Marco metodológico

2.1. Hipótesis del estudio

Se plantean las siguientes hipótesis para el presente estudio:

Hipótesis 1: Los niños con TEL producen significativamente menos elementos estructurales en sus relatos que los niños con desarrollo típico del lenguaje.

Hipótesis 2: Los niños con TEL producen significativamente menos relaciones causales y temporales que los niños con desarrollo típico de lenguaje.

Hipótesis 3: Existe una correlación significativa entre las puntuaciones de los elementos estructurales y del número de relaciones semánticas (causales y temporales) en ambos grupos.

2.2. Participantes, criterios e instrumentos de selección

2.2.1. Participantes

La muestra se conformó por 39 escolares distribuidos en dos grupos: grupo en estudio y grupo control. Todos eran alumnos de 1º básico y asistían a escuelas con proyectos de integración. Por lo tanto, los niños con TEL y los menores del grupo control eran compañeros de curso.

2.2.1.1. Grupo en estudio

Estuvo formado por 15 niños y 5 niñas con TEL cuyo promedio era 6 años 7 meses. Sus desempeños eran adecuados en habilidades cognitivas no verbales y en audición. En cuanto al plano lingüístico, presentaban déficit morfosintáctico en comprensión y expresión o en una de las modalidades. El requisito de que los niños con TEL evidenciaran déficit morfosintáctico se debe a que se lo considera como un aspecto específico del cuadro. En consecuencia, es propuesto como un marcador clínico para identificar a estos menores.

2.2.1.2. Grupo control

Se constituyó por 11 niños y 8 niñas con desarrollo típico de lenguaje. Su promedio fue de 6 años 7 meses. Al igual que los escolares con TEL presentaban

desempeños cognitivos y auditivos dentro de rangos normales. A ellos también se les evaluó la morfosintaxis con el fin de corroborar que no manifestaban problemas en este aspecto. Así, todos los escolares que integraron el grupo control evidenciaron desempeños dentro de rangos normales tanto en comprensión como en producción morfosintáctica.

Finalmente, se compararon los desempeños de ambos grupos en las pruebas de gramática y de habilidades cognitivas no verbales para establecer si existían diferencias entre ellos. En el caso de la evaluación audiométrica, no fue posible realizar comparaciones porque este procedimiento no arroja puntajes.

Así, en morfosintaxis los rendimientos fueron significativamente distintos (TEL, Gramática Expresiva: promedio =19.7, desviación estándar=3.3, Control, promedio =38.7, desviación estándar=4.7, $t= 5.27$, $p=.000$, $\eta^2= 1.7$; TEL, Gramática Receptiva: promedio =31, desviación estándar=4.3, Control, promedio =39.3, desviación estándar=2.3, $t=7.3$, $p=.000$, $\eta^2=2.35$). El resultado previo era esperable ya que los escolares con TEL presentaban déficit morfosintácticos y los integrantes del grupo control manifestaban un desempeño normal en este plano.

También, en el ámbito cognitivo se observaron diferencias significativas (TEL, Raven: promedio=19.7, desviación estándar=3.3, Control, promedio =23.7, desviación estándar=4.8, $t= 3.05$, $p=.004$, $\eta^2=0.94$). Lo anterior parece contradictorio ya que ambos grupos evidenciaron desempeños en habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos adecuados para su edad. Sin embargo, la diferencia encontrada es explicable porque los niños con TEL obtienen menos puntajes que sus controles, aunque sus puntuaciones se ubican sobre el percentil 25.

2.2.2. Criterios de selección

Los escolares que constituyeron el grupo en estudio debían cumplir con los siguientes requisitos: a) presentar diagnóstico de TEL realizado por un fonoaudiólogo, b) evidenciar déficit morfosintáctico, c) ser alumno de 1º básico de escuelas con proyectos de integración y d) evidenciar audición y habilidades cognitivas no verbales normales.

Los sujetos que integraron el grupo control debían exhibir las siguientes características: a) presentar desarrollo típico de lenguaje constatado por un fonoaudiólogo, b) ser compañeros de curso de los escolares con TEL y c) evidenciar audición y habilidades cognitivas no verbales normales.

2.2.3. Instrumentos para la selección de los sujetos

El déficit morfosintáctico se estableció utilizando el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (Pavez, 2010) que está constituido por dos subpruebas que evalúan de manera diferenciada la expresión y la comprensión morfosintáctica.

Cuenta con análisis de confiabilidad realizados según el método test-retest (subprueba expresiva: 0.77 y subprueba receptiva: 0.83). Ambas subpruebas poseen 23 ítems que evalúan los siguientes elementos sintácticos: oraciones (afirmativas, negativas y pasivas), pronombres (personal, indefinido, demostrativo, relativo e interrogativo), verbos (tiempos verbales, 3^a persona del verbo, verbos copulativos), adjetivos posesivos e interrogativos. Las puntuaciones ubicadas en un percentil igual o inferior a 10 corresponden a un déficit morfosintáctico.

La normalidad auditiva se determinó mediante una audiometría de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz utilizando criterios internacionales (American Speech-Language-Hearing Association, 2005). Se considera audición normal aquella que corresponde a resultados iguales o superiores a intensidades de 20 dB.

Los desempeños adecuados en habilidades cognitivas no verbales se determinaron con el Test de Matrices Progresivas y Coloreadas (Raven, 2005) que evalúa razonamiento analógico mediante la modalidad visual. Los puntajes que se ubican sobre el percentil 25 se interpretan como desempeños normales.

2.3. Evaluación y análisis de las narraciones

Se estudió la producción de narraciones con dos instrumentos que evalúan distintos aspectos de este discurso. Por una parte, se emitieron y analizaron estructuralmente los relatos infantiles según las indicaciones de la prueba Evaluación de Discurso Narrativo (EDNA) que tiene un índice de confiabilidad de 0.77 (Pavez et al., 2008). A través del test Procedimientos para Evaluar Discurso (PREDI), cuyo índice de confiabilidad es 0.72, se analizaron las relaciones temporales y causales de los cuentos infantiles (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez & Romero, 2002).

Los relatos se emitieron mediante el reconto de los tres cuentos propuestos en EDNA: ‘La ardillita glotona’ (un episodio), ‘El sapito saltarín’ (dos episodios) y ‘El lobo friolento’ (presentación más desarrollada y dos episodios) que fueron grabados y transcritos. Luego, se procedió a los respectivos análisis. Primero se explica el aspecto estructural y después el ámbito de las relaciones semánticas.

2.3.1. Análisis de la estructura (EDNA)

Se consignó que la estructura se analizaba identificando tres categorías: presentación, episodio y final. La presentación incluye al personaje y al problema del relato. El espacio y el atributo del personaje son elementos opcionales. El episodio se conforma por una secuencia de acción + obstáculo + resultado; en él también puede aparecer la meta que es optativa. La categoría de final es la información que resuelve el problema de la presentación que puede ser de dos tipos: abrupto o normal. El final abrupto es aquel que aparece inesperadamente y el normal es introducido por información desarrollada luego del resultado. A partir de estas categorías, se distinguieron cuentos infantiles con y sin estructura. Las narraciones estructuradas

son aquellas en que es factible identificar al menos las categorías de presentación y episodio, aunque estén incompletas. Es decir, en el caso de la presentación que se mencione uno de los elementos (personaje o problema) y en el episodio que se digan dos elementos de la secuencia (acción+obstáculo u obstáculo+resultado). Por su parte, las historias desestructuradas son las que no se organizan en torno a las categorías descritas, en consecuencia, no es posible identificarlas en el corpus infantil.

En los cuentos desestructurados se establecen los siguientes desempeños y puntajes: no dice nada (0), dice una o dos oraciones (0.25), aglutina acciones sin relación (0.5), agrupa oraciones en torno a un personaje (0.75) o produce secuencias de acción + obstáculo u obstáculo + resultado (0.75). Para los relatos estructurados se identifica la categoría y sus elementos, asignándole a cada uno de ellos puntuación. Presentación completa (1), presentación incompleta (0.5), atributo (1), espacio (1), episodio completo (2), episodio incompleto (1), meta (2), final abrupto (1) y final normal (2).

Los puntos obtenidos por los participantes se ubican en los percentiles que propone EDNA (Pavez, et al., 2008). Así, los alumnos con puntuaciones que corresponden a un percentil igual o inferior a 10 evidencian déficit en la estructura narrativa. Aquellos con puntajes que se ubican sobre el percentil 10 y no logran puntuaciones equivalentes al 25 presentan un rendimiento descendido. Por último, los estudiantes que están en el percentil 25 o sobre el demuestran un desempeño apropiado para su edad.

Se entiende la categoría de déficit como una dificultad narrativa evidente. A su vez el desempeño descendido es una condición de riesgo que debe ser monitoreada. Finalmente, la categoría de normal significa un desempeño apropiado para el rango etario.

2.3.2. Análisis de las relaciones semánticas (PREDI)

- Relaciones causales: son asociaciones de causa-efecto producidas entre acciones y estados. Se distinguen acciones ejecutadas y experimentadas. En las primeras los personajes actúan como agentes y en las segundas los personajes y objetos experimentan eventos. También se distinguen estados mentales o físicos. Los mentales involucran emociones, cogniciones, disposiciones e intenciones de los personajes y los físicos son las características materiales. Las posibles combinaciones para identificar relaciones causales son: a) estados mentales provocan acciones ejecutadas o experimentadas, b) acciones experimentadas provocan acciones ejecutadas o experimentadas, c) acciones ejecutadas o experimentadas provocan cambios en los estados mentales y d) estado físico o su cambio provoca una nueva acción ejecutada o experimentada.
- Relaciones temporales: señalan sucesión o coexistencia de eventos en el tiempo aludido en el relato. Se identifican mediante conectores que expresan temporalidad, algunos de ellos son: luego, entonces y después.

La puntuación para las relaciones semánticas, ya sean causales o temporales, consiste en asignar un punto a cada asociación presente en el relato.

2.4. Procedimientos utilizados en la aplicación de los instrumentos

Las evaluaciones fueron individuales y las realizó una fonoaudióloga. Se efectuaron en tres sesiones, realizadas en días diferentes, en la sala de recursos de la escuela. En la primera sesión se efectuó la audiometría y se aplicó el test cognitivo, en la segunda se midió la morfosintaxis y en la tercera se evaluó el discurso narrativo.

3. Resultados

En primer lugar, se expone la comparación de los relatos de ambos grupos en cuanto a su nivel de estructura y con respecto a la cantidad de relaciones semánticas de sus narraciones. En segundo lugar, se expone la frecuencia de escolares con TEL y de alumnos sin problemas de lenguaje que evidencian déficit, desempeño descendido y rendimiento normal. Finalmente, se informa sobre la correlación entre la estructura y las relaciones semánticas tanto en el grupo en estudio como en el control.

La Tabla 1 presenta la comparación del desempeño narrativo entre ambos grupos. Se exhiben los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, puntaje máximo y mínimo) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de producción narrativa, junto con los valores de la prueba *t* de Student, *p* (significación estadística) y η^2 (tamaño del efecto).

Se aplicó el test de Levene para asegurar que las variables dependientes no violaran el supuesto de homogeneidad necesario para utilizar la prueba *t* de *Student*. Los resultados del test mostraron ausencia de diferencias significativas, por lo tanto, el supuesto de homogeneidad se confirma en las variables estudiadas: estructura de discurso narrativo *F* (0, 006), *p*=0,938; relaciones causales *F* (0,162), *p*= 0,689; relaciones temporales *F* (1,449), *p*=0,236.

Tabla 1. Comparación del desempeño narrativo entre los escolares con TEL y los alumnos sin problemas de lenguaje.

Variable	Grupo	Promedio	Desviación estandar	Mínimo	Máximo	t	p	η^2
Estructura del discurso narrativo	Grupo con TEL n: 20	7,47	3,23	1,3	12,5	2,93	0,006	0,94
	Grupo control n: 19	10,42	3,03	3,5	16			
Relaciones causales	Grupo con TEL n: 20	5,15	2,51	0	9	2,79	0,008	0,89
	Grupo control n: 19	7,32	2,31	11	3			
Relaciones temporales	Grupo con TEL n: 20	1,80	2,41	0	8	1,37	0,182	
	Grupo control n: 19	3,16	3,64	0	15			

Se observa en la Tabla 1 que los escolares con TEL evidencian un desempeño significativamente inferior en la estructuración de sus relatos y en el uso de relaciones causales. Además, al analizar el tamaño del efecto en ambas variables, se constata que dicha diferencia es de gran magnitud ya que son mayores a 0.80 (Morales, 2011). Por su parte, no hubo diferencias en las relaciones temporales de las narraciones infantiles, aunque la media es menor en el grupo con TEL.

Con el fin de complementar la comparación previa, se estableció la frecuencia de estudiantes con TEL y del grupo control con déficit narrativo, con desempeños descendidos y sin dificultades en este discurso. Es importante destacar que los rendimientos se establecieron a partir del puntaje que obtuvieron los sujetos en la estructura narrativa. A continuación se presenta la Tabla 2 que ilustra estos resultados.

Tabla 2. Frecuencia de estudiantes con TEL y alumnos con desarrollo típico de lenguaje según grado de severidad en el desempeño narrativo.

Grado de severidad	Grupo con TEL n 20	Grupo control n 19
Déficit	70%	37%
Descendido	20%	21%
Normal	10%	42%

En la Tabla 2 se advierte que gran parte de los escolares con TEL presentan déficit en la estructura de sus narraciones y que un reducido porcentaje de ellos manifiesta desempeños apropiados para su edad. También es destacable que un porcentaje relevante de los estudiantes del grupo control evidencia rendimientos deficitarios o descendidos en este ámbito, aunque un 42% de ellos logra desempeños adecuados.

Finalmente, se estudió la posible relación entre estructura y contenido del discurso narrativo en ambos grupos. Se observó que existe correlación tanto en los niños con TEL como en los sujetos sin problemas de lenguaje ($TEL=0,800^*$ y Grupo control= $0,628^*$, $p < 0,05$). Lo anterior significa que las narraciones estructuradas presentan un mayor número de relaciones causales y temporales. Por el contrario, los relatos desestructurados evidencian escasas asociaciones semánticas.

4. Discusión

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis 1 y parte de la hipótesis 2. Ello porque al comparar a los grupos se constató un desempeño significativamente inferior de los escolares con TEL en la estructura y en las relaciones causales. La hipótesis 2 no se confirma en su totalidad ya que los alumnos con TEL y los niños sin problemas de lenguaje efectuaron una cantidad equivalente de relaciones temporales en sus relatos.

En cuanto al plano estructural, se puede afirmar que la dificultad en este ámbito es evidente no solo debido a las diferencias significativas entre los grupos sino que también por el importante porcentaje de estudiantes con TEL que tuvieron déficit en la estructuración de sus narraciones. Como se mencionó en el marco teórico la limitación de los sujetos con TEL para estructurar se ha corroborado previamente tanto en preescolares como en escolares (Botting, 2002; Schneider et al., 2006; Ukrainianetz & Gillam, 2009; Pearce et al., 2010).

En relación a la frecuencia del compromiso narrativo en los alumnos con TEL, se advirtió que el 90% de ellos evidencian algún nivel de alteración (déficit o desempeño descendido). También se ha establecido en preescolares con TEL de 4 y 5 años dificultades narrativas, aunque en porcentajes menores. En el estudio con preescolares se encontró que el 63% de ellos manifestaron problemas al relatar cuentos (Pavez et al., 2008). Lo anterior sugiere que la alteración de las narraciones es persistente porque se mantiene en el periodo escolar.

Este resultado es consistente con el hecho de que el progreso en los relatos de los niños con TEL es lento y difícil, incluso cuando están en tratamiento (Acosta et al., 2012). Igualmente es coherente con evidencia que indica que niños con TEL, diagnosticados en kindergarten, manifiestan en segundo y cuarto grado dificultades para estructurar narraciones (Fey et al., 2004).

En síntesis, los hallazgos obtenidos sobre la estructura narrativa contribuyen a sustentar la idea de que es un foco problemático que se mantiene en la etapa escolar en los sujetos con este problema de lenguaje.

Con respecto a las relaciones causales, se estableció que los escolares con TEL presentan menos asociaciones de este tipo que sus controles. El resultado mencionado es consistente con evidencia sobre la dificultad que evidencian para lograr narraciones organizadas de manera causal (Buiza et al., 2004; Befi-Lopes et al., 2008). También la menor cantidad de este tipo de relaciones demuestra que el problema narrativo trasciende lo estructural afectando la dimensión semántica, lo que se ha establecido previamente en niños con TEL de habla inglesa (Fey et al., 2004; Cleave et al., 2010).

Aun cuando se encontraron diferencias significativas en las relaciones causales, este resultado no ocurrió en las asociaciones temporales, aunque el promedio de los niños con TEL fue menor. La ausencia de diferencias puede deberse al criterio utilizado para su identificación. Este exigía una marca formal que explicitara la relación temporal, en consecuencia, debía estar presente la asociación y el conector. Al respecto, se ha determinado que los niños con TEL tienden a omitir los elementos cohesivos en sus narraciones (Liles, 1987; Pérez, 1997). Además, se ha advertido que utilizan menos conectores temporales que los sujetos con desarrollo típico (Perroud & Brandao, 2006).

A pesar de que el centro de esta investigación fue el grupo con TEL, es necesario señalar que un porcentaje considerable de estudiantes con desarrollo típico de lenguaje evidenció déficit en la estructura narrativa. Un hallazgo similar se advirtió en otra investigación en que los niños con desarrollo típico evidenciaron un bajo rendimiento narrativo al igual que los menores con TEL (Reuterskiölds et al., 2011).

Lo anterior sugiere que existen otros factores que impactarían en la alteración en este discurso. Uno de ellos puede ser la memoria de trabajo porque la tarea de recontado, que fue la utilizada en este estudio, requiere mantener e integrar información para recontar (Dodwell & Bavin, 2008). En consecuencia sería relevante indagar, en futuras investigaciones, la influencia de este tipo de memoria en la producción narrativa tanto de los sujetos con TEL como en los niños con desarrollo típico.

En cuanto a la hipótesis 3, los resultados obtenidos la confirman ya que hubo relación entre las relaciones semánticas (causales y temporales) y la estructura del discurso en ambos grupos. Dicha asociación permite postular que los problemas del discurso narrativo son dependientes y, en consecuencia, las dificultades en uno de sus ámbitos implican que los otros aspectos en alguna medida se comprometen. En esta misma línea, se efectuó un trabajo que analizó la asociación entre sintaxis compleja (sintagmas preposicionales y oraciones subordinadas), componentes estructurales y relaciones causales en los relatos infantiles en preescolares con TEL. Se estableció

correlación entre los tres ámbitos mencionados (Pavez, Coloma & González, 2001). Los resultados de la investigación expuesta (Pavez et al., 2001) y los obtenidos en el presente trabajo corroboran que existe relación entre la estructura narrativa y las relaciones causales en los períodos preescolar y escolar. Sin embargo, en el estudio actual no se analizó el plano sintáctico, consecuentemente, no es factible confirmar la vinculación entre sintaxis compleja, estructura narrativa y relaciones semánticas en estos escolares.

Finalmente, los resultados de la presente investigación constatan la dificultad narrativa, tanto a nivel estructural como semántico, de los niños con TEL. 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 la etapa escolar debido a la relación que tiene con el desempeño lector y con el éxito académico (Cleave et al., 2010).

CONCLUSIÓN

Los niños con TEL, al compararlos con el grupo control, mostraron rendimientos significativamente inferiores en la estructuración de sus relatos. Las diferencias encontradas se complementan con la gran proporción de escolares con TEL que manifestaron déficit en sus narraciones.

En cuanto a las relaciones semánticas, se estableció que efectuaban significativamente menos asociaciones causales que los sujetos del grupo control. Por otro lado, ambos grupos realizaron un número similar de relaciones temporales.

Por último, se estableció correlación positiva entre la estructura y las relaciones semánticas, lo que significa que a mayor estructuración, existe más número de relaciones temporales y causales en las narraciones de los escolares de ambos grupos.

En nuevas investigaciones se debería corroborar en la etapa escolar la correlación entre discurso y sintaxis ya que posibilitaría proponer un abordaje integrado de aspectos sintácticos y discursivos. De este modo, si el escolar muestra especial dificultad para estructurar y mayor facilidad para establecer relaciones causales, se puede comenzar con este tipo de asociaciones semánticas. Ello permitiría no solo incrementarlas sino también contribuiría a una mejor estructuración narrativa y a una mayor presencia de elementos gramaticales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastornos de Lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213.
- Adam, J. M. & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aguado, G., Maggiolo, M., Coloma, C. J., Pavez, M. M. & Pemjean, R. (2006). *Habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: Un estudio con niños chilenos y españoles*. Trabajo presentado en el 25 Congreso Internacional de AELFA, Universidad de Granada, Granada.
- American Speech-Language-Hearing Association (2005). *Audiology Information Series* [en línea]. Disponible en: <http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>
- Álvarez, G. (1996). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *Onomázein*, 1, 11-29.
- Aravena, S. (2012). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 44(77), 215-232.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish speaking-children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-924.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2005). Verb inflections and noun phase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 195-225.
- Befi-Lopes, D., Paiva Bento, A. & Perissinoto, J. (2008). Narracão de historias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20, 93-98.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Buiza, J. J., Adrián, J. A., González, M. & Rodríguez-Parra, M. J. (2004). Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 24(4), 142-155.

- 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. J. & Alarcón, P. (2009). El discurso narrativo y la comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 147-158.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistics 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.
- Dodwell, K. & Bavin, E. (2008). Children with Specific Language Impairment: An investigation their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43, 201-218.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, B. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Fresneda, D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- Heilmann, J., Miller, J. & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.
- Hughes, D., MacGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language. Procedures for assessment*. Wisconsin: Thinking Publication.
- 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.
- Morales, P. (2011). *El tamaño de efecto (effect size): Análisis complementarios al contraste de medias [en linea]*. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

- Ochs, E. (2003). Narrativa. En T. van Dijk (Comp), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). Barcelona: Gedisa.
- Paiva Bento, A. & Benfi-Lopes, D. (2009). Organizaçao e narraçao de histórias por escolares em desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista Atualizaçao Científica*, 22(4), 503-508.
- Pavez, M. M. (2010). *Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J. & González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 2, 124-130.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., Maggiolo, M., Martínez, L. & Romero, L. (2002). *Procedimientos para evaluar discurso (PREDI)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Medica.
- Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 17, 103-111.
- Pearce, W., James, D. & McCormack, P. (2010). A comparison of oral narratives children with specific language and non-Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(8), 622-646.
- Perroud, L. & Brandao, C. (2006). Variáveis lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualizaçao Científica*, 18(2), 177-188.
- Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers, language. *Speech & Hearing Services in Schools*, 37(3), 178-187.
- Raven, J. C. (2005). *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Reuterskiölds, C., Hansson, K. & Sahlen, B. (2011). Narrative skills in Swedish Children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744.

- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con Trastorno del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 22(2), 100-110.
- Schneider, Ph., Hayward, D. & Vis Dubé, R. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238.
- Ukrainetz, T. & Gillam, R. (2009). The expressive elaboration of imaginative Narratives by children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 883-898.
- van den Broek, P., Linzie, B., Fletcher, Ch. & Marsolek, Ch. (2000). The role of causal discourse structure in narrative writing. *Memory & Cognition*, 28(5), 711-721.
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 22-66). Barcelona: Gedisa.
- Wetherell, D., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent Specific Language Impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 42(5), 583-605.