



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje Facultad de Filosofía y Educación Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL USO DE MARCADORES DISCURSIVOS
EN NIÑOS DE 7 AÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Tesis para optar al grado de Licenciada en Lingüística y Literatura con mención en
Lingüística Aplicada en el marco del proyecto Fondecyt 1191481

Estudiante: Sara Asenjo
Profesor Guía: Rogelio Nazar
Viña del Mar, Junio del 2019

Índice

Introducción.....	3
1.Marco Teórico.....	6
1.1 Gramática del texto.....	6
1.2 Cohesión.....	9
1.3 Marcadores discursivos.....	10
1.4 TEL y narración.....	15
2. Marco Metodológico.....	20
2.1 Pregunta de investigación.....	20
2.2 Objetivos de investigación.....	20
2.2.1 Objetivo general.....	20
2.2.2 Objetivos específicos.....	20
2.3 Tipo de estudio.....	21
2.4 Sujetos participantes.....	21
2.5 Corpus.....	21
2.6 Procedimientos de análisis de datos.....	22
2.6.2 Categorías de análisis.....	22
2.6.3 Clasificación de conectores.....	23
2.6.4 Extracción de datos.....	24
2.6.5 Elaboración de estadísticas.....	25
3. Resultados.....	27
3.1 Total de conectores por población.....	27
3.2 Comparación del total de conectores por grupo muestral.....	27
3.3 Comparación del total de conectores por categorías.....	28
3.3.1 Diferencias entre producción de conectores por texto.....	29
3.4 Comparación de reproducción de conectores del texto original.....	34
3.4.1 Conectores en el texto fuente.....	34
3.4.2 Cantidad de reproducciones por texto y grupo muestral.....	35
3.4.3 Reproducciones de conectores del texto original por categoría.....	36
4. Discusión.....	39
5. Conclusiones.....	44
Referencias Bibliográficas.....	47

Introducción

Las personas con trastorno específico del lenguaje (TEL) poseen dificultades en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en distintos niveles, ya sea fonológico, morfológico, sintáctico, e incluso, pragmático. En este sentido, de no recibir un tratamiento adecuado, estas deficiencias pueden perdurar o agravarse a lo largo de su vida, lo que incidirá en su proceso de aprendizaje en la escuela, y, probablemente, en la vida laboral, así como en su calidad de vida, en general. Por esta razón, es de suma importancia profundizar en los distintos elementos en los cuales estas personas podrían tener problemas de desarrollo, y uno de ellos puede ser la cohesión al construir un texto. Con respecto a este punto, tener dificultades de cohesión ha sido indicado como un aspecto característico del trastorno, pero a pesar de ello, investigadores como Hernández, Acosta y Ramírez (2018), han señalado que hay pocos estudios sobre esta área específica del lenguaje en personas con este diagnóstico.

Para la lengua española estos estudios se ubican principalmente en España, donde Pérez (1997) investigó la narrativa de 14 niños TEL de entre 6 y 9 años, centrándose en vínculos cohesivos como la referencia personal y la elipsis. A su vez, Acosta, González y Lorenzo (2011) estudiaron un plan de intervención de lectura y estimulación narrativa en la que se ven involucrados los conectores en niños con TEL. Luego Hernández, Acosta y Ramírez (2018) realizaron un estudio del uso de anáforas y elipsis. En México, mientras tanto, Jackson-Maldonado y Maldonado (2016), estudiaron el uso de conectores en niños de 5 a 9 años con TEL. En todas estas investigaciones se señala que hay un menor uso de mecanismos de cohesión en niños con TEL con respecto al grupo control. Y en el caso de Chile, en tanto, Coloma (2014), realizó un estudio sobre las relaciones causales y temporales que indican un uso significativamente menor de relaciones causales, no así en las temporales, para luego en 2017 identificar junto a Carballo y Mendoza, que no existen diferencias significativas en ninguno de los dos tipos de relaciones. Mientras que León y Cisternas (2017) estudian conectores en niños con TEL de 5 años, identificando que hay un escaso uso de estos recursos e identificando algunas de las palabras que son más utilizadas como conectores por el grupo.

En este sentido, las investigaciones sobre cohesión y conectores en este trastorno a nivel nacional siguen siendo incipientes, debido a lo cual el presente estudio se plantea abordar este fenómeno en relación a los conectores, pues son elementos lingüísticos que enlazan segmentos y activan lazos cognitivos preexistentes (Calsamiglia y Tusón, 1999). Su relevancia radica en que en el contexto comunicativo, el mensaje está construido para un destinatario del cual el emisor depende para llevar a cabo su objetivo comunicativo (Escandell, 1996). Desde esa mirada, resulta esencial el uso de estas expresiones lingüísticas, debido a que es un mecanismo de cohesión que permite guiar las inferencias del receptor (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), lo cual habilita la elaboración de textos claros y fáciles de comprender.

Estas son características textuales consideradas en la enseñanza de la lengua, por lo cual es relevante plantear el estado de la cuestión a los 7 años, pues en los Planes y Programas de

Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2013), a partir de 3ro básico, se solicita que los estudiantes escriban textos utilizando conectores. Además, los niños con TEL reciben tratamiento hasta los 8 años, por lo cual el grupo de 7 años da cuenta de un momento adecuado para trabajar las habilidades lingüísticas y las posibles dificultades en el uso de conectores que presenten estos niños con desarrollo deficiente del lenguaje. De esta manera, el aporte de información que se entregue es útil como material y antecedente para aplicar terapias y métodos que se adecúen a las características del aprendizaje, las necesidades educativas y a las exigencias académicas a las que se enfrentan los niños con TEL.

En razón de todo lo anteriormente planteado, la pregunta de investigación que se formula es ¿Cuál es la cantidad y variedad de conectores en sujetos con TEL de 7 años en comparación a niños con desarrollo típico?, ante lo cual el objetivo de la investigación es describir el uso de conectores en niños con TEL de 7 años en comparación con sus pares sin esta alteración. Esto se realizará mediante la muestra de 50 niños, 25 con TEL y 25 sin TEL de la misma edad, que serán los grupos a comparar en cuanto a cantidad, variedad y reproducciones de conectores de un texto base. Para ello se cuenta con un corpus de 50 textos transcritos de tarea de recuento oral de un cuento producido por el grupo muestral, el cual fue recopilado y utilizado en el proyecto Fondecyt 1130420 (Crespo, 2015) y fue facilitado para esta investigación. Este será el material a partir del cual se realizará un análisis en base a la taxonomía planteada por Calsamiglia y Tusón (1999), la cual resulta útil para el estudio de textos narrativos, en tanto incluye una amplia variedad de conectores que se corresponden con las relaciones prototípicas de este tipo textual, como lo son las relaciones temporales y espaciales. Mientras que otras propuestas, tales como la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), están orientadas a otros tipos de texto, como los argumentativos, o se concentran en marcadores discursivos que son propios de un ámbito formal o académico, correspondientes a un comunicador experimentado. En este sentido, las categorías postuladas por Calsamiglia y Tusón resultan más apropiadas para modelar las características de los sujetos que son el centro del estudio.

Por consiguiente, en esta investigación se postula como variable independiente el diagnóstico de TEL o NO TEL y como variables dependientes la cantidad y variedad de conectores que utilicen los sujetos en la tarea de recuento y las reproducciones del texto original. En este procedimiento se contabiliza la cantidad y variedad de conectores presentes en el cuento base, y se analizan los conectores que utilizan ambos grupos. Luego se pasa a realizar una comparación entre ambos grupos y de acuerdo a las reproducciones de conectores que aparecen en el cuento base. En suma, esta investigación lograría profundizar en cuanto al conocimiento sobre el uso de conectores en niños con TEL, facilitando información que podría aportar en futuras propuestas de tratamiento terapéutico y en implementaciones educativas para tratar la cohesión a tiempo en personas que tienen este trastorno, mejorando su forma de comunicarse y su calidad de vida.

Para dar cuenta de esto, la investigación presentará, en primer lugar, el marco teórico que fundamenta la investigación. En segundo lugar, se dará cuenta de la metodología implementada, con cada uno de los pasos realizados para el análisis de los datos. En tercer lugar se presentarán los resultados obtenidos por el método de análisis, para finalizar el estudio

con las conclusiones en las cuales se determinará la información que aporta la investigación y las posibles proyecciones a futuro.

1. Marco Teórico

En este capítulo, se presentan los fundamentos teóricos que definen la disciplina a la cual se suscribe la investigación, así como los conceptos fundamentales y se establece teóricamente el objeto de estudio. Para ello el marco teórico se divide en cuatro puntos estructuradores principales. El primero trata de la contextualización de la investigación dentro de la Gramática del Texto. El segundo punto se refiere al fenómeno de la cohesión como objeto que se indaga a través de los conceptos de marcadores discursivos. Estos últimos vienen a ser el eje principal del tercer punto estructurador, en el cual se presentarán las taxonomías existentes, profundizando en aquella en la cual se basa el estudio. Para finalizar con el cuarto y último punto, en el cual se define el Trastorno Específico del Lenguaje y se expresa la relevancia de la narrativa para abordar sus dificultades lingüísticas.

1.1 La Gramática del Texto

Las manifestaciones discursivas que permiten la construcción de un texto, tales como la cohesión y los marcadores discursivos, comenzaron a ser estudiados desde la gramática textual y el análisis discursivo. Por ende, este trabajo de investigación se inscribe dentro de la Gramática del texto, pues es el texto, y específicamente las narraciones, el objeto a analizar desde su perspectiva gramatical. Así, se hace necesario comprender los puntos de vista y los conceptos esenciales que definen los fenómenos textuales que permiten la creación de textos con determinadas características, lo cual se dará a conocer a continuación.

Esta disciplina aparece entre los años 60-70 del siglo XX dentro de una explosión de escuelas y corrientes lingüísticas tales como la psicolingüística, la pragmática, la sociolingüística, entre otros. En específico, este enfoque se suscribe a las ciencias del texto, que como explica van Dijk (1978), enfocan su estudio en el texto como una unidad superior a la oración. Y como gramática, se encarga de describir las normas que forman la base de la producción y comprensión de enunciados de una lengua determinada, por lo cual se constituye como una gramática que da cuenta de la estructuración de un idioma (Casado Velarde, 1993) y que según van Dijk (1980) no tiene una metodología estricta, sino que se define por su alcance, que es el texto.

Tiene como antecedentes y aportes teóricos la tagmémica, la escuela de praga, la gramática funcional todas las cuales comienzan a dirigir su foco en el discurso (Van Dijk 1980). En este aspecto, según Bernardez (1982), las disciplinas dedicadas al texto se concretizan, por un lado, a partir de la inabarcabilidad desde la Gramática Generativa, desarrollada de acuerdo a los planteamientos de Chomsky (1965), para estudiar elementos que vayan más allá de la sintaxis. Esto debido a que la Gramática Generativa se centra en el estudio de fenómenos sintagmáticos como si fueran fenómenos autónomos, de igual forma que sostiene como base el postulado de la existencia de reglas universales que gobiernan todas las lenguas.

A diferencia de ella y como ya se había mencionado, la Gramática del Texto considera importante la descripción de la lengua en uso de acuerdo al idioma y trata de ir más allá de la oración. A causa de lo anterior y por la abundancia de paradigmas que entran en contacto en la época de auge de corrientes lingüísticas, también es considerado importante por Bernardez, el acercamiento de la gramática a la semántica y la explicación de sus relaciones a través de fundamentos pragmáticos. Puesto que al evidenciar la necesidad de expandir las fronteras del sintagma, la gramática se inserta dentro de un nivel superior a todos los aspectos formales de la lengua hasta entonces estudiados por esta rama lingüística, que es la semántica. Así es como se comienza a identificar el texto, por ejemplo, como unidad semántica (Halliday y Hasan 1976).

Por otro lado, Bernardez indica que esta escuela lingüística también trata de responder a algunos de los problemas evidenciados en el tratamiento automático del lenguaje y la traducción, en la cual se trabaja con textos completos imposibles de abarcar por las gramáticas anteriores. Bajo esta misma dirección se reconoce la necesidad de un estudio contextual de los textos, dentro de lo cual la pragmática entra a estudiar justamente las relaciones entre texto y contexto (van Dijk 1978), tomando en consideración cómo la situación comunicativa condiciona las características de un discurso. En suma, el concepto de gramática desde su concepción clásica se amplía al considerar aspectos pragmáticos y semánticos.

Estos aspectos, entonces, se utilizan para abordar el objeto de esta disciplina que es el texto, considerado por Bernardez como una unidad comunicativa, que posee una naturaleza social, y que tiene entre sus características principales su cierre semántico y comunicativo, una intención comunicativa que implica la necesidad de una coherencia profunda y superficial, conllevando una estructuración por medio de las reglas del nivel textual y del sistema lingüístico. En complemento a esta definición, Cuenca (2010), define el texto como uno o más enunciados interrelacionados y cuya materialidad lingüística interactúa con su contexto extralingüístico. Además y, en concordancia con otros autores ya mencionados, Cuenca sostiene que el texto posee propiedades semánticas, sintácticas y pragmáticas, a partir de las cuales se construye y estructura para lograr un determinado objetivo. Siendo estas las características principales de la unidad máxima de la Gramática del Texto, el texto está constituido por secuencias de enunciados, estos últimos vienen a ser, entonces, la unidad mínima de la Gramática del Texto.

Si bien Cuenca considera que los enunciados son oraciones con interpretación pragmática, es importante plantear el hecho de que la oración es una unidad de abstracción. En oposición, Calsamiglia y Tusón (1999) indican que el enunciado puede o no ser una oración, pero sin duda es un producto concreto del proceso de enunciación. Por ende, se puede decir que el enunciado es la realización de la entidad abstracta que es la oración, o lo que Lozano et al denomina frase (1989). Sin poner en duda lo anterior, se ha considerado para efectos de este trabajo de investigación el enunciado como un símil de proposición, puesto que Adam y Lorda (1999), desde el estudio de la narración, consideran la secuencia como una unidad textual que puede descomponerse en proposiciones. Por lo cual una proposición se define como la unidad mínima de significado, constituida por un núcleo verbal, su predicado y argumentos que se relacionan con el núcleo (Renkema, 1999).

Con respecto a la estructura argumental de la proposición, según la Real Academia Española (RAE, 2009), los argumentos son aquellos participantes que intervienen en el predicado y que son semánticamente exigidos por el núcleo verbal. Así, hay verbos que no exigen argumentos como el verbo llover, otros denominados monovalentes exigen un argumento, como dormir, para lo cual solo se requiere alguien que realice la acción. Los bivalentes que requieren de dos argumentos, implicando un sujeto y un complemento directo en relación al verbo, por ejemplo:

(1) *Ramona usará una polera gris.*

Desde esta mirada, aquellos verbos que requieren un complemento directo son denominados transitivos. Y por último los verbos trivalentes, que consideran los argumentos anteriores, más alguien que recibe la acción, como es el caso del ejemplo (2).

(2) *Ulises envió una carta a su amigo.*

A su vez, el complemento indirecto puede funcionar en algunas ocasiones como argumento del núcleo verbal, que, desde el punto de vista semántico, ocurre cuando se designa al destinatario de una acción como es el caso del ejemplo (2), o cuando se refieren a quien experimenta la noción del verbo, como:

(3) *A Helena le cuesta dormir.*

De esta manera, se hace evidente que los argumentos pueden corresponder a distintas funciones sintácticas como grupos nominales, preposicionales, verbales e incluso actuar a nivel oracional como:

(4) *Ryan comentó que quería marcharse.*

En el cual el nexos *que* permite introducir el sintagma que funciona como el complemento directo que requiere el verbo bivalente comentar. Bajo estas directrices, no son argumentos de un verbo aquellos elementos que, de ser extraídos de la proposición, no alteran la predicación dejándola incompleta. Es el caso de los complementos circunstanciales, como:

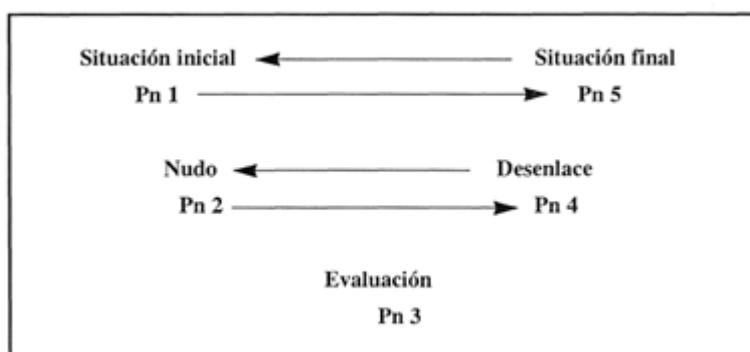
(5) *Pepita se declaró en la micro*

(6) *Ella viajó con María.*

Como se puede apreciar, estas proposiciones pueden funcionar sin la necesidad de los complementos, pues el verbo declarar requiere como argumentos un sujeto y un complemento directo, el complemento de lugar no es estrictamente necesario para que la proposición sea completa. Lo mismo ocurre con el verbo viajar, que requiere el sujeto y el lugar al cual se viaja. Entonces, tomando en cuenta la noción de proposición, Adam y Lorda, plantean que la secuencia prototípica de la narración está compuesta por cinco proposiciones narrativas (PN):

Figura 1: Esquema de secuencia proposicional narrativa

SECUENCIA NARRATIVA DE BASE



El esquema presenta la estructura proposicional típica de un texto narrativo que conciben Adam y Lorda, desde lo cual Pn1 se denomina a la situación inicial, donde se plantean las circunstancias espacio-temporales, los agentes de la acción y los acontecimientos; Pn2, el nudo que se comporta como el desencadenante del relato; Pn3, la acción de evaluación que presenta una reacción al nudo; Pn4, el desenlace desembocado por una resolución que modifica la situación inicial, dando paso a Pn5, que viene a ser la situación final. Es lo que Calsamiglia y Tusón entienden como modo de organización narrativa, y cuyo carácter semántico principal es que “se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (van Dijk, 1978: 154).

Esta acción es un componente fundamental de la narración e implica una razón en el agente para actuar, lo que se constituye como causalidad (Adam y Lorda, 1999). Otro componente propio en la narrativa de acuerdo a los autores es la transformación de los predicados de la situación inicial a aquellos que ahora conforman la situación final, lo cual ocurre en un tiempo determinado. De esta forma, la temporalidad se define como otro componente narrativo, el marco temporal que envuelve una narración y que se expresa por medios lingüísticos. Como resultado de estos componentes, las relaciones temporales y causales son típicas para este tipo textual, además de las consecutivas y espaciales (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Debido a todo lo anterior, es claro que la Gramática del texto presenta su objeto de estudio desde dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas para responder a un fenómeno sensible al contexto y a niveles de análisis superiores. Esta unidad, a su vez, está compuesta por enunciados, cuya organización permite que se lo determine como un tipo textual específico. Por esta razón, la existencia de formas de organización como la narrativa, es posibles gracias a fenómenos discursivos como la cohesión.

1.2 Cohesión

Como se había planteado anteriormente, esta investigación se dedica al estudio del texto y específicamente a sus fenómenos gramaticales que permiten la unión de elementos discursivos, o sea los mecanismos de cohesión y entre ellos los conectores. En cuanto a esto, Cuenca (2010), plantea que el estudio del texto se puede abordar desde tres perspectivas: con un enfoque en la

adecuación, en la coherencia o en la cohesión, siendo este último al que se aboca la investigación presente. Esto porque desde los planteamientos de De Beaugrande y Dressler (1997), la estabilidad de un texto se consigue a través de la continuidad de sus elementos, lo cual es posible por el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos lingüísticos que lo componen. Así, De Beaugrande y Dressler plantean en 1981 siete normas de textualidad, entre las cuales se encuentra la cohesión, que actúa a nivel de superficie textual y que se establece en dependencias gramaticales.

De acuerdo a lo anterior, la cohesión es parte de la estructura de un texto, que según Halliday y Hasan (1976) “refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text” (4). En cuanto a esto, los autores indican que aquello que diferencia a un texto de uno que no lo es, es la textura, la cual permite que el texto funcione como unidad y se expresa en su estructura. De esta forma, la cohesión permite generar esa textura que convierte al texto en un todo unificado, por medio de una cohesión gramatical y otra léxica, esto quiere decir que la cohesión tiene más de una forma de expresión. De acuerdo a estos autores, la cohesión se puede realizar a través de mecanismos gramaticales como la pronominalización, la elipsis y la sustitución, que serían parte de la cohesión gramatical. Y también se puede realizar a través de la selección del vocabulario que posee el sistema de la lengua, por ejemplo, formas de reiteración léxica a través de sinonimia, lo que viene a definirse como cohesión léxica.

Por consiguiente, en concordancia con los autores, Calsamiglia y Tusón (1990) consideran que el texto se ve envuelto en un juego de relaciones y en el cual los elementos lingüísticos pueden funcionar como instrucciones, marcadores o indicadores del sentido textual. Para las autoras, desde esta perspectiva, la cohesión es una forma de manifestación de la coherencia que aporta a la interpretación semántica del texto. Por ende, las autoras consideran formas de cohesión la elipsis, la sustitución, la reiteración léxica, la pronominalización, la progresión temática y los marcadores discursivos.

1.3 Marcadores discursivos

Los marcadores discursivos son unidades que funcionan como mecanismo de cohesión, y han adquirido diversas designaciones tales como partículas discursivas, enlaces extraoracionales, operadores del discurso, entre otros. Existen diferentes perspectivas desde las cuales, en el ámbito de la Gramática del Texto, se ha planteado esta clasificación lingüística, razón por la cual, para poder realizar un análisis se ha de posicionar, primero, dentro de los planteamientos de un autor específico para poder estudiar el fenómeno. Para ello, es necesario conocer algunas de las conceptualizaciones a partir de las cuales se realizan clasificaciones que tratan de sistematizar el estudio de los marcadores discursivos.

Como antecedente a la definición de marcadores discursivos, Halliday y Hasan (1976), plantean dentro de los mecanismos que permiten la cohesión, las conjunciones, definidas como elementos cohesivos cuyo significado implica la existencia de otros componentes discursivos. Es decir, no son elementos que funcionen por sí mismos de forma autónoma, sino dentro de un contexto, indicando cómo se conecta un elemento discursivo con el otro. Sin negar la existencia

de otras clasificaciones posibles, ellos plantean cuatro tipos de conjunciones: las aditivas, adversativas, causales y temporales. Estas conjunciones, como *y*, *pero*, *porque*, *después de*, serán parte de lo que se entiende posteriormente como marcador discursivo.

También es necesario destacar que algunas de estas conjunciones tienen una función importante para la creación de proposiciones compuestas. Este fenómeno se logra gracias a nexos que suelen ir como incisos y que conectan las cláusulas mediante relaciones de coordinación y subordinación, lo que Gili Gaya (1980) viene a denominar enlaces extraoracionales. Como conjunciones que permiten la coordinación en la cual las dos proposiciones unidas son independientes la una de la otra, están los copulativos, adversativos, disyuntivos y distributivos. Como conjunciones que permiten la subordinación, en la cual una proposición existe en función de una proposición principal, están aquellas que expresan causa, consecuencia, concesivas y de condicionalidad. El autor aclara que la creación de estas formas compuestas y sobre todo las subordinadas, son parte del desarrollo tardío del lenguaje del ser humano.

Desde esta perspectiva, el espectro de elementos gramaticales que son aplicables a la función de conectar elementos discursivos se va ampliando, ya no solo para considerar conjunciones, como por ejemplo Fraser (1999), quien reconoce la existencia de los marcadores como una clase pragmática de expresiones léxicas que provienen de clases sintácticas como las frases conjuntivas, preposicionales y adverbiales. Él plantea dos tipos principales de marcadores, aquellos que relacionan mensajes o enunciados como *pero*, *porque*, *en contraste*, y aquellos que relacionan tópicos, los cuales se encargan de la gestión del discurso en cuanto a aquello de lo que se discute, por ejemplo: *para volver al punto anterior*, *por cierto*, *hablando de*, *en relación a*. Así, además, los marcadores se diferencian de otras formas léxicas porque su carácter semántico es procedimental y no conceptual (Blakemore, 1987).

Los marcadores discursivos tienen un contenido semántico que indica al interlocutor cómo debe ser interpretada la consecución de enunciados. Según Blakemore, “the meanings of discourse markers or connectives are linked to cognitive effects, but more particularly, (...) they directly encode the type of cognitive effect intended” (Blakemore, 2004: 85). Es decir que los marcadores tienen el efecto cognitivo de llevar al sujeto comprendedor a determinados procesos inferenciales. Incluso, Blakemore distingue en 1992 una categorización de marcadores de acuerdo a efectos cognitivos relacionados a la derivación de implicaciones contextuales, el fortalecimiento de un supuesto o la contradicción y eliminación de un supuesto ya existente. De esta manera, Fraser determina que el significado de lo que él denomina marcadores, es negociado a través del contexto, puesto que tiene un componente inferencial importante.

A su vez, Casado Velarde (1993) no especifica un tipo de marcador que considere como conector, sino que en general plantea los marcadores como “piezas lingüísticas que tienen como función marcar relaciones que exceden los límites de la sintaxis oracional” (30). Además de las categorías sintácticas ya mencionadas, incluye en este grupo a adverbios e incluso interjecciones y, de acuerdo a sus criterios, distingue unidades que tienen una función

extraoracional, en su gran mayoría son adverbios que se consideran un elemento marginal de la oración y que realizan alguna especie de comentario sobre ella. Y también considera marcadores con una función textual, dentro de los cuales elabora una extensa lista de elementos multifuncionales con subcategorías como adición, aclaración, atenuación, continuación, continuidad, etc,

Por otra parte, Martín Zorraquino y Portolés en 1999, presentan una taxonomía en la cual sí se plantean los conectores como una categoría dentro de lo que ellos consideran como marcadores discursivos. Los marcadores se caracterizan como unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica sobre la oración y no contribuyen al significado conceptual del enunciado, desde lo cual, en su taxonomía se formulan cinco categorías principales compuesta por los estructuradores de la información, los reformuladores, los marcadores conversacionales, los operadores argumentativos y los conectores. Con respecto a estos últimos, solo se presentan como subcategorías los aditivos, consecutivos y contraargumentativos, dejando de lado otros tipos de relaciones que son esenciales para la construcción de textos narrativos, como las temporales.

Al igual que estos autores, los operadores argumentativos también son considerados por Loureda (2010), quienes reconocen los marcadores con el nombre de partículas discursivas. Así, estas partículas pueden cumplir tres funciones esenciales: la modalización, la marcación y el control del contacto que es propia de la conversación. Y al interior de la clasificación de marcación se considera en el plano argumentativo los conectores y los operadores de argumentación, que según el autor se diferencian en tanto los operadores no tienen la función de conectar miembros discursivos, sino que actúan sobre ellos incidiendo en su interpretación.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) definen los marcadores discursivos como elementos sintáctico-semánticos que activan lazos preexistentes en el conocimiento de la mente de los interlocutores, permitiéndoles inferir el sentido de la secuencia de enunciados. Estos elementos se caracterizan por tener la función de enlazar un segmento textual previo con el que le sigue y toman diversas formas ya sea como locuciones, conjunciones, adverbios, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. Bajo estas determinaciones, plantean tres macrotipos de marcadores discursivos: los marcadores de ordenación del discurso, los marcadores que introducen operaciones discursivas y los conectores.

Los primeros, también denominados conectores metatextuales, no tienen como función el conectar enunciados, sino que se concentran en el desarrollo de la enunciación misma. En otras palabras, permiten organizar los enunciados, así como darles un inicio, continuación y fin. Por tanto, se plantean como categorías los iniciadores, distribuidores, ordenadores, de transición, continuativos, aditivos y digresivos. A su vez, se plantea como segundo macrotipo los marcadores que introducen operaciones discursivas, lo que tiene que ver con la introducción de una postura o evidenciamiento del tratamiento de la información por parte del enunciador. Por ende, se plantean como categorías los marcadores de expresión de punto de vista, de manifestación de certeza, de confirmación, de tematización, de reformulación y de ejemplificación. Estas autoras se plantean los conectores como aquellos elementos lingüísticos

que establecen relaciones semánticas entre los enunciados y se utilizan tanto en la escritura como en la oralidad. Se entiende, entonces, que a diferencia de los tipos de marcadores anteriores, su función es meramente conectar enunciados semánticamente.

Tabla 1 2: Taxonomía de conectores de Calsamiglia y Tusón (1999)

Conectores			
Categorías	Definición	Ejemplos	
Aditivos	Conexión A+B. Provocan que el texto siga una misma línea al tiempo que se añaden elementos.	<i>y, además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni tampoco.</i>	
Contrastivo/contraargumentativo	Conexión A-B. La línea argumentativa sufre un quiebre, cambiando a una orientación contraria ya sea de forma total o parcial, con respecto a lo que se había planteado anteriormente.	<i>pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, sino, por el contrario, contrariamente, de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, no obstante, aun así.</i>	
De base causal	Causativos	Introducen relación de causa entre segmentos textuales.	<i>porque, por eso, a causa de ello, pues, puesto que, ya que, gracias a...</i>
	Consecutivos	Introducen la consecuencia	<i>entonces, así pues, así que, pues, por eso, luego, por lo tanto, en consecuencia, por consiguiente, en efecto, de modo que.</i>
	Condicionales	Introducen la causa hipotética, indicada en el primer segmento, y el segundo introduce con un consecutivo.	<i>si, cuando, mientras, a no ser que, siempre y cuando, a menos que, siempre que, en el caso de que.</i>

	Finales	Introducen la causa como meta o propósito.	<i>para que, de tal modo que, a fin de que, con el propósito de, con el objeto de.</i>
Temporales		Introducen relaciones temporales.	<i>cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida.</i>
Espaciales		Introducen relaciones espaciales.	<i>enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima.</i>

Como se puede evidenciar, hay concordancia entre los planteamientos de Calsamiglia y Tusón en cuanto a tomar una perspectiva cognitiva interpretativa, así como de uso pragmático ya presente en otros autores. Sin embargo, es esta última taxonomía la que se ha seleccionado para realizar el análisis del corpus y no otros, porque presenta una clasificación que es específica para conectores, que explica un grupo amplio de estas relaciones semánticas en textos narrativos. A diferencia de Gili Gaya o Halliday y Hasan que solo consideran conjunciones, o de Martín Zorraquino y Portolés que solo presenta conectores para la argumentación. Por su parte, Casado Velarde plantea un espectro extenso de marcadores con función textual, pero se consideró que era de difícil aplicación, puesto que era un listado numeroso de categorías y muchas de las cuales no tienen una definición explícita, ni ejemplos que permitan distinguir la función de una categoría con respecto a las otra.

Además, hay que señalar que hay ciertas coincidencias, aunque con usos más específicos, entre las funciones de los conectores metatextuales de Calsamiglia y Tusón, con respecto a los estructuradores de la información y los reformuladores de Martín Zorraquino y Portolés, y los marcadores que gestionan el discurso de Fraser. En cuanto a estas categorías presentadas, se consideró que correspondían a un enunciador experimentado en la oralidad, puesto que tienen un uso intencionado que es adquirido y en su mayoría los ejemplos como *por consiguiente, antes bien, en particular, así las cosas*, etc., son propios de un uso académico que todavía no es solicitado para estudiantes de 7 años que todavía están en proceso de adquisición de sus competencias discursivas básicas. A su vez, los marcadores que según Calsamiglia y Tusón introducen operaciones del tratamiento de la información se corresponden con algunos de las categorizaciones de autores ya mencionados, como los marcadores conversacionales de Martín Zorraquino y Portolés, marcadores con función extraoracional de Casado Velarde, y que responden a lo que Loureda establece como marcadores con función modalizadora. Estas

categorías también fueron eliminados del análisis, puesto que la modalización no es el objeto de interés para esta investigación.

En síntesis, la taxonomía que se utilizará en este estudio es la de Calsamiglia y Tusón (1999), y concretamente la que se refiere a uno de los subtipos de marcadores discursivos, denominados como conectores. De acuerdo a lo revisado hasta ahora, los conectores son unidades lingüísticas que tienen la función de guiar las inferencias que debe realizar el interlocutor para comprender un texto. Por lo cual, los conectores, para este estudio, se considera que son unidades marginales de la proposición que cumplen su función mediante su capacidad de enlazar segmentos textuales, y además, pueden funcionar como nexos para crear formas sintácticas complejas. Estos elementos pueden tratarse de una diversa clase de construcciones lingüísticas como los adverbios, conjunciones, locuciones y sintagmas, pero no tienen una función sintáctica ni un significado conceptual, sino procedimental. De esta forma, los conectores se constituyen como una forma de establecer la cohesión textual, otorgándole estructura y dotando al texto de su textualidad.

1.4 Trastorno Específico del Lenguaje y narración

Desde la perspectiva educativa se ha considerado importante la inclusión de estudiantes con TEL en el contexto de aula a nivel nacional, razón por la cual desde el año 2002 se han instaurado iniciativas de Programas y planes de estudio, así como legislaciones que cubran los derechos de personas con este diagnóstico. En este sentido, las habilidades discursivas son un punto fundamental en el desarrollo de aprendizaje de todos los estudiantes, pues los contenidos y herramientas del conocimiento se comparten a través del lenguaje. Entendiendo lo anterior, resulta necesario el manejo de distintos tipos textuales que se utilizan como material pedagógico, entre ellos, el texto narrativo, que como ya se había mencionado, tiene una estructura específica que es posible gracias a determinados conectores.

Pero para poder abordar este asunto, antes es necesario delimitar qué se entiende por Trastorno Específico del Lenguaje, el cual desde el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales en su quinta versión (DMS-V, 2014), sostiene que el Trastorno del Lenguaje consiste en “Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o producción”(42). Los síntomas se traducen en un vocabulario reducido, limitaciones en las estructuras gramaticales y deterioro en su capacidad discursiva, lo cual está indicado como dificultad en el uso de vocabulario y la conexión de frases. De acuerdo al manual, estos síntomas se comienzan a presentar al inicio del desarrollo lingüístico del ser humano, mostrando resultados cuantificables por debajo de lo esperado acorde a su edad.

Así, el decreto 1300 del gobierno de Chile señala en el Artículo 4 que “se entiende por niños o niñas con TEL aquellos con un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral que no se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socioafectiva ni por

lesiones o disfunciones cerebrales evidentes.” (2002, 4). De este trastorno se reconocen dos manifestaciones, el TEL expresivo y el mixto. El primero presenta un déficit en el desarrollo a nivel de producción lingüística: “errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario sumamente limitado, cometer errores en tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño o niña.” (5), son algunos de sus síntomas. Mientras que el TEL mixto presenta síntomas de la forma expresiva, así como dificultades a nivel de comprensión de palabras y frases.

Con respecto a esto, existe una cantidad considerable de estudios de las últimas décadas que se dedican a dar cuenta de estos problemas lingüísticos en personas con TEL de los cuales casi la totalidad se dedica al área narrativa. Esto se debe a que, como indican Soriano y Contreras (2004), “la producción narrativa es una fuente importante de información sobre el funcionamiento social y lingüístico del niño porque exige la capacidad de tener en cuenta las necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con finalidades comunicativas.” (119), por lo cual los textos narrativos son útiles para estudiar el desarrollo lingüístico de un individuo, así como para diagnosticar e identificar problemas lingüísticos en niños con TEL. Esto guarda relación con que las narraciones son una de las primeras formas discursivas con las que el ser humano entra en contacto desde su infancia, cuyo desarrollo conlleva un proceso largo que se inicia a los 2 años y se completa entre los 10 a 12 años (Serra et al, 2000).

De acuerdo a esto, a los 2 o 3 años, las narraciones se caracterizan por enumerar un listado de acciones y luego se van desarrollando narraciones que incluyen estados físicos, emociones, conocimiento y estados mentales de los personajes. Y entre los 2 y 8 años gradualmente se desarrolla la capacidad para narrar secuencias de eventos conectados causalmente. Al respecto, Landaeta, Coloma y Pavez (2009), determinan una secuencia evolutiva de la estructuración narrativa de niños sin trastornos del lenguaje en tres fases:

1. Etapa de no estructuración: característica de los niños de 3 años. En este momento los niños no realizan una narración de acuerdo a las categorías formales de presentación, desarrollo y final que componen un texto narrativo.
2. Etapa de transición: no tiene una edad determinada, pero suele llevarse a cabo entre los 4 y 5 años. En esta etapa aparecen algunas secuencias que insinúan algún tipo de organización, pero no está bien desarrollada, se encuentra incompleta.
3. Etapa de estructuración: típicamente se presenta alrededor de los 4 años y sigue desarrollándose con posterioridad. Las narraciones se estructuran de acuerdo a un inicio, un desarrollo y un fin.

En concordancia con lo presentado y como ya se había mencionado, la estructuración textual se logra gracias a los elementos que conectan el discurso. En este sentido, Soriano y Contreras (2004), plantean que los niños con TEL tienen problemas de cohesión y, en el año 2010, dieron cuenta en un trabajo de escritura de que este grupo presenta menor organización y coherencia narrativa. Así también lo confirma Buizá (2015) y es posible destacar la investigación reciente

de Acosta, Hernández y Ramírez (2018), focalizada en 34 niños con TEL de entre 5 a 11 años en España, la cual indica que los jóvenes con este trastorno tienen dificultades en el uso de mecanismos como la elipsis y la anáfora, pues tienen un menor uso y mayor frecuencia de error. En este último estudio, los autores recalcan al presentar sus resultados que existen muy pocos estudios sobre la cohesión en niños con TEL, a pesar de que la deficiencia en esta dimensión es uno de sus aspectos característicos.

Aunque existen antecedentes como el trabajo de Pérez (1997), en el cual también se estudia la elipsis y pronominalización, donde los TEL tienden a omitir antecedentes, repetir información y presentan un menor uso de vínculos cohesivos. A su vez, en 2011, Acosta, González y Lorenzo, aplican un plan de intervención a 5 niños con TEL de 3 años, en cuya prueba inicial se evidencia la ausencia de estructura narrativa, así como un uso de recursos de cohesión reducido en cuanto a relaciones temporales, espaciales y causales, siendo la falta de coherencia causal uno de los puntos que persiste después de la intervención. En tanto, en EE.UU Kaderaveck y Sulzby en EE.UU en el año 2000 no identificaron diferencias significativas en el uso de conectores entre niños de entre 2 a 4 años con y sin TEL. Además, solo encontraron conectores coordinantes *y*, *pero* y *entonces*, en esa población.

En este aspecto, Bloom et al (1980), encuentra que el primer conector en ser adquirido es la conjunción *y*, Marinkovich (1985), reconoce que los primeros conectores en adquirirse son las conjunciones *y*, *porque* y *pero*. Además, establece que el orden que la adquisición de las relaciones semánticas sigue es la adición, luego causalidad y disyunción, para proseguir con la aparición de la temporalidad, adversatividad y consecutividad, siendo los marcadores de condicionalidad los últimos en ser producidos entre los 3 y 4 años. A su vez, en México, Jackson Maldonado y Maldonado (2016), estudiaron conectores en un grupo de 16 sujetos con TEL de entre 6 y 9 años, encontraron que los conectores coordinantes aditivos fueron los que tuvieron mayor proporción de uso y no hubo casos de conectores finales, locativos y modales, por lo cual concluyen que los niños con DT tienen usos de formas lingüísticas más complejas que los que poseen TEL. De igual manera, estos últimos autores no encontraron una diferencia significativa en la cantidad de conectores entre ambos grupos.

Ante lo presentado, la investigación sobre cohesión en TEL en el país es todavía escasa, en la cual se pueden considerar los estudios de Coloma (2014) y Coloma, Mendoza y Carballo (2017), que presentan resultados diferentes. En el primer caso, el estudio se realiza en estudiantes de 1ro básico y obtiene como resultados un menor uso de relaciones causales, pero no así de relaciones temporales. En cambio, en el segundo estudio realizado en 20 estudiantes con un promedio de 6,6 años, aunque TEL sí presenta un menor uso, no se evidenciaron diferencias significativas entre DT y TEL ni en relaciones temporales, ni causales. Al mismo tiempo, León y Cisternas (2017) en un estudio de caso en 19 niños con TEL de 5 años en la comuna de Talcahuano determina un uso de elementos cohesivos escaso con un mayor uso del conector *y*, y adverbio temporal *después*, lo cual da cuenta de dificultad narrativa a nivel estructural en sujetos con este diagnóstico.

Por lo pronto, se hace evidente la existencia de problemas de cohesión en niños con TEL de diversas edades, si bien varios de los estudios describen el fenómeno de la cohesión de forma general puesto que se abocan a crear un perfil narrativo en niños con este diagnóstico, analizando para ello diversas variables además de la cohesión. Al mismo tiempo, algunos estudios no se enfocan en los conectores o específicamente en ellos, sino en otros mecanismos de la cohesión como la pronominalización o la elipsis. Además, los incipientes estudios en el tema en Chile (Coloma, 2014; Coloma et al, 2017) parecen indicar que, si bien hay un menor uso de vínculos semánticos causales y temporales en niños con TEL con respecto a DT, estas diferencias no son significativas. Sin embargo, son pocos los estudios que dan cuenta de otras variedades de conectores, como el de León y Cisternas, y que comparan la realización de conectores en relación a los presentes en el cuento que es recontado de lo cual no se ha encontrado evidencia. Por ende, esta investigación se concentra específicamente en los conectores en TEL y cómo se manifiesta su uso en narrativa.

Sin duda, lo planteado hasta el momento es importante en el ámbito pedagógico, puesto que el texto narrativo no solo es uno de los primeros en ser adquiridos y ha sido utilizado como indicador del desarrollo lingüístico del niño sino que, además, es uno de los primeros tipos textuales en ser trabajados a nivel de aula. Debido a esto, resulta relevante el estudio en niños con TEL quienes han demostrado tener dificultades en la adquisición de elementos lingüísticos que son parte del desarrollo temprano, como los mecanismos de cohesión, que permiten estructurar las narraciones. No solo eso, pues, el texto narrativo es parte de la vida cotidiana de los seres humanos, ante lo cual se utiliza como instrumento pedagógico para acceder a conocimientos lingüísticos más avanzados. Esto implica que su buen dominio facilita el desenvolverse tanto en el diario vivir como en el contexto académico, que en su conjunto pueden llevar a una mejor calidad de vida desde el ámbito comunicativo.

Para concluir el apartado relacionado al Marco Teórico, como ya se ha planteado, esta investigación se desenvuelve dentro de la Gramática del texto, en tanto aborda la unidad textual en relación a aspectos gramaticales de los fenómenos que le otorgan características a su naturaleza discursiva. Este fenómeno se trata de la cohesión, cuya facultad es dar una estructura determinada al texto y que, para cumplir este objetivo, cuenta con distintos mecanismos cohesivos entre los cuales se encuentran los marcadores discursivos. Estas son unidades marginales que permiten guiar la comprensión del interlocutor en una situación comunicativa, siendo la sub.categoría de los conectores quienes están encargados de relacionar semánticamente enunciados.

Para tratar este mecanismo de cohesión se optó por la taxonomía de Calsamiglia y Tusón, en vista de que respondía a las características de la narración en el grupo que se trata de estudiar, el cual tiene un dominio del lenguaje que todavía está en desarrollo. Justamente, la narración permite vislumbrar el nivel de desarrollo lingüístico en niños con TEL, a partir de lo cual hay poca investigación en el país, sobretodo en lo que respecta a conectores y en una edad específica. Por esta razón se abarcan los conectores en narraciones orales de niños con este diagnóstico, ofreciendo además, información con respecto a las reproducciones de conectores del texto fuente que los niños realizan, lo cual se desconoce. Todos estos elementos influyen

en la comunicación de los estudiantes chilenos, ante lo cual hay que responder educativamente, he ahí la principal relevancia de los temas que se tocan en esta investigación.

2. Marco Metodológico

Como se había planteado anteriormente, en este apartado se hará una descripción de la forma en la que se ha procedido para investigar el objeto de estudio que se quiere describir. Luego los objetivos general y específicos, para dar paso a la especificación del diseño de investigación. Posteriormente, se definirá el grupo de estudio y el corpus con el que se ha trabajado, para finalizar dando a conocer los pasos de análisis y procesamiento de los resultados.

2.1 Pregunta de investigación

¿Existen diferencias en la cantidad y variedad del uso de marcadores discursivos en sujetos con TEL de 7 años con respecto a sujetos con DT de la misma edad?

2.2. Objetivos de investigación

2.2.1 Objetivo general

Describir el uso de conectores en narraciones orales de niños con Trastorno Específico del Lenguaje en comparación a niños con Desarrollo Típico de 7 años.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar el total conectores en los textos orales narrativos producidos por niños con TEL de 7 años y niños con DT de la misma edad.
2. Comparar el total conectores en los textos orales narrativos producidos por niños con TEL y DT de 7 años de edad.
3. Comparar el total de conectores por categoría presentes en los textos orales narrativos de niños con TEL y DT de 7 años.
4. Comparar el total de reproducciones de categorías de conectores presentes en los textos orales narrativos de los niños con TEL y DT con respecto al total y tipo de conectores del texto fuente.

2.3 Tipo de estudio

En correspondencia con el objetivo general, este estudio se trata de una investigación descriptiva, pues como lo plantean Sampieri, Fernández y Baptista (2006), su propósito es “decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno”(45), siendo esencial para ello el hecho de que “miden de forma más bien independiente los conceptos o variables con los que tiene que ver” (46). En consecuencia, el concepto utilizado para abordar la conexión textual en este caso son los conectores, cuyas variables a medir son la cantidad, así como la variedad de categorías que son utilizadas en la producción oral. Además, el estudio tiene un alcance comparativo, en tanto las variables señaladas son estudiadas en un grupo con TEL a partir de su contraste con un grupo control. Y de acuerdo a los planteamientos de los mismos autores, el estudio tendría un carácter transversal cuasiexperimental. Transversal en tanto la toma de la muestra fue solo en un momento específico y no se tomaron muestras distintas por grupo. Y cuasiexperimental pues se trabaja con grupos que existían previamente y que fueron seleccionados para estudiarlos en igualdad de condiciones, y no se pudieron controlar las variables de confusión que pueden alterar los resultados de la muestra, que por ejemplo, para el caso de esta investigación podría ser la existencia de algún distractor que afecte la producción del discurso al elicitar la muestra.

2.4 Sujetos participantes

El corpus que es objeto del estudio fue producido por 50 niños de 7 años escolarizados en instituciones de carácter público, particular subvencionado y particular en Valparaíso, Viña del Mar y Concón. De ellos, 25 poseen un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), quienes reciben tratamiento en escuelas de lenguaje y a los cuales se les aplicaron tres tests de selección: el Test exploratorio de gramática española A de Toronto (STSG-R) en su versión revisada por Pavez en 2003, Test de Repetición de oraciones (STSG-E) y el Test para evaluar los procesos de simplificación fonológicas en su versión revisada por Pavez, Maggiolo y Coloma (2009). Los otros 25 sujetos son parte de un grupo control, quienes poseen desarrollo típico (DT) y fueron seleccionados de acuerdo a su fluidez comunicativa.

2.4.1 El corpus

El conjunto de textos se identifica por la denominación MIR 2014 y proviene de una base de datos elaborada para el proyecto de Fondecyt 1130420 (Crespo, 2015). Se compone de 50 textos producidos en una tarea de recuento del cuento El Valiente Lilo. Esta tarea consta de la reproducción oral de un texto que el emisor ha logrado dominar, lo cual se desarrolla a partir de tres pasos esenciales: el primero es la visualización del cuento en el formato de video, en segundo lugar, se revisa un libro con las imágenes que componen el cuento, sin

ningún apoyo verbal, y por último, los niños reproducen el cuento de forma oral, basándose en los elementos visuales del libro que representa el cuento. Sus narraciones fueron recolectadas por fonodiólogas especialmente instruidas para motivar la tarea de recontado, y por medio de grabaciones de video que fueron posteriormente transcritas fonética y ortográficamente en documentos de word y segmentadas en cláusulas numeradas. Este corpus entre las poblaciones tiene un tamaño similar, pues si bien varía la cantidad de palabras por texto de acuerdo al niño, en promedio TEL produce 163 palabras por texto y DT produce 174 palabras por texto.

2.5 Procedimientos de análisis de datos

En este apartado se describirán los procedimientos específicos para el análisis de datos aplicado en el corpus ya mencionado, para ello hay que recordar que el análisis de datos implica la comparación de los datos obtenidos con el grupo control, así como la comparación con los conectores presentes en el cuento que es recontado. Es decir, se dará cuenta del proceso de clasificación de conectores, luego el traspaso de los resultados para visualizarlos en su totalidad y realizar una comparación entre ambos grupos DT y TEL, seguidamente de la realización de análisis estadísticos a partir de los datos extraídos.

2.5.1 Categorías de análisis

Para la clasificación de conectores aplicado al análisis del corpus se utilizó la taxonomía de Calsamiglia y Tusón (1999) señalada en el marco teórico. Por lo cual, se han considerado conectores solo aquellos elementos que no inciden semánticamente de forma conceptual los enunciados, sino de forma procedimental, y que no son parte de la proposición. Las autoras consideran ocho categorías: los aditivos, contraargumentativos, causativos, consecutivos, condicionales, finales, temporales y espaciales, las cuales serán ejemplificadas a continuación.

1. Aditivos

(1) *Siguió los consejos que le dio su mamá y voló con mucha fuerza.*

2. Contraargumentativos

(2) *Pensó que iba a volar, **pero** le dio mucho miedo.*

3. Causativos

(3) *Se hizo el enfermo **pues** no quería ir.*

4. Consecutivos

(4) *Comenzó a temblar, **así que** se puso a correr como loco.*

5. Condicionales

(5) **Si** se hacía el enfermo, no tendría que ir a la escuela.

6.Finales

(6) *Encendieron la música **para que** pudieran comenzar.*

7.Temporales

(7) *Estaban bailando **cuando** se puso a temblar.*

8.Espaciales

(8) *Algunos entraron a la Iglesia y se pusieron a bailar **encima** de la mesa.*

2.5.2 Clasificación de conectores

El procedimiento de clasificación de conectores se realizó en los 50 textos que componen el corpus y en el cuento que fue recontado, identificando cantidad de marcadores y categorías presentes de acuerdo con lo ya presentado en la taxonomía de Calsamiglia y Tusón. En primer lugar, se realizó el análisis en el cuento El Valiente Lilo, para lo cual se visualizó el video que relata la historia, transcribiendo en un listado a mano los conectores que se iban encontrando, luego se volvió a revisar el video para establecer su categoría correspondiente de acuerdo a su función en contexto. Estos resultados se establecieron en una tabla, y funcionarán como antecedente a lo largo del análisis, con respecto a los conectores que los sujetos de la muestra podrían presentar en sus elaboraciones discursivas propias. En ella se colocan las categorías de conectores, la cantidad de conectores por categoría y el conector específico que se está utilizando con su cantidad de repeticiones a lo largo de la narración, correspondiente, para por último colocar la suma del total de conectores utilizados.

En segundo lugar, para el análisis de conectores en los textos de la muestra se procedió a anonimizar todos las producciones textuales mediante el uso de identificadores numéricos utilizando un procedimiento automático por medio de un script Perl (Christiansen, foy, Orwant, Wall, 2012), resultando así imposible distinguir los textos pertenecientes a niños con TEL de los de niños con DT. Este procedimiento se llevó a cabo para evitar cualquier tipo de sesgo en la clasificación de conectores a un grupo de estudio en particular. Una vez hecho lo anterior, se realizó un análisis manual de los documentos transcritos, en el cual se colocó entre corchetes la construcción lingüística identificada como conector, luego se etiquetaron los conectores identificados colocando entre paréntesis a su lado la categoría correspondiente, de la siguiente manera:

11. [póřke(causativo)] éra ún árbol múi lárĝo /

Al terminar de realizar ese procedimiento en la totalidad de un texto, se coloca al final del documento un registro constituido por la contabilización general de la cantidad de conectores, así como las categorías evidenciadas, como se presenta en el siguiente ejemplo:

Marcadores discursivos: 19

Aditivos: 8 (y)

Temporales: después (2), después (3) = 5

Contraargumentativo: 1 (pero)

Causativo: 3 (porque)

Consecutivo: 1 (entonces)

Final: 1 (para)

Finalizado este proceso de análisis, como estrategia de triangulación de datos, este es verificado por Hernán Robledo, lingüista especializado en los marcadores discursivos de la lengua española. Al revisar la clasificación, el especialista realizó algunos comentarios al margen en los documentos, a partir de los cuales se realizaron las correcciones correspondientes, lo cual tiene la finalidad de reducir el margen de error del análisis.

2.5.3 Extracción de los datos

Este procedimiento, que es el segundo paso para el análisis de los resultados, consiste en sacar los datos obtenidos de la cantidad, variedad y reproducciones de conectores del texto fuente que se encuentran en los documentos, para tabularlos y poder realizar estadísticas e interpretar los resultados. Lo primero para este caso, la utilización de un procedimiento automático (otro script Perl), el cual devela qué textos pertenecen a cada grupo de acuerdo al código de identificación. De esta forma, los resultados obtenidos por texto son colocados en una matriz en la cual se distingue el diagnóstico de cada sujeto que produce el texto, el código de identificación y las categorías de análisis, en las cuales se coloca el número de conectores evidenciados, y una última columna en la cual se coloca el total de conectores por texto.

Luego se extrajeron los datos de coincidencias entre conectores de cada texto y el texto original, para lo cual se utilizó un script Perl que permite identificar las coincidencias entre un conector que está presente tanto en el texto original y uno producido por los sujetos de estudio. La forma en la que trabaja el script es a través de la comparación de los datos identificados en el texto fuente lo cuales se señalan con la etiqueta MDbase, señalando la presencia o ausencia de los conectores existentes en el texto original, en cada texto codificado. Si hay una coincidencia, se marca como match, luego de este procedimiento de identificación del match, se realiza la suma de conectores coincidentes por texto, lo cual da como resultado un número entero positivo. Estos resultados son tabulados en una planilla de Excel para facilitar la visualización de los datos obtenidos. A través del mismo mecanismo de script Perl se verifica cuáles son los conectores reproducidos por texto, datos que también son traspasados a una planilla en la cual se colocan los conectores que aparecen en el texto fuente enmarcados por categorías. Luego se

marca la ausencia o presencia del conector por texto con su respectivo diagnóstico, lo cual da como resultado números enteros positivos.

A partir del procedimiento ya señalado, se obtuvieron los datos que permiten verificar el uso de conectores en ambos grupos de la muestra con TEL y sin TEL. Estos datos corresponden a la cantidad de conectores totales, la cantidad de conectores por categoría y las coincidencias entre el texto fuente y los reproducidos en el corpus. En relación a estos datos se aplicarán estadísticas que permitirán comprender el fenómeno que se indaga en este estudio.

2.5.4. Elaboración de estadísticas

En cuanto a la elaboración de estadísticas, estas corresponden al cálculo de porcentaje de la cantidad total de conectores correspondiente a cada población, así como las cantidades de conectores por categoría y de las reproducciones del texto fuente por población. Estos resultados son reflejados en gráficos de torta y de barra realizados por medio de Excel. A su vez, se utiliza el programa R (The R Foundation, 2019), el cual permite la manipulación de datos y la realización de estadísticas de forma automática. En el estudio, se hizo uso de este programa para aplicar el test estadístico t-test, para realizar histogramas, diagramas de cajas y calcular las medidas de tendencia central con el fin de facilitar la descripción de los resultados.

En el caso del t-test se utiliza para poner a prueba las diferencias entre los resultados de las dos muestras, indicando si las diferencias estadísticas pueden ser atribuidas o no al azar. Esto mediante el cálculo del valor de p, en el cual la diferencia significativa queda determinada si $p < 0,05$, valor que es convencional en nuestra disciplina. A través de este cálculo se puede evaluar la hipótesis nula, la cual es la negación de la hipótesis, por ejemplo: No existen diferencias significativas en el uso de conectores entre niños de 7 años con TEL y DT. Si el valor de p llega a ser mayor a 0,05, esto quiere decir que se comprueba la hipótesis nula, en otras palabras, el valor de p es la probabilidad de que la hipótesis nula sea correcta.

Entonces, para calcular el valor de p se utilizó el código que le permite al programa hacer este cálculo de forma automática siendo este: `t.test(etiqueta 1,etiqueta 2)`. La etiqueta 1 y 2 es el nombre que se le ha dado al conjunto de datos por población, de los que se busca calcular el valor de p. También se utilizó el código `mean(etiqueta)` para calcular la media de cada población, `sd(etiqueta)` para calcular la desviación estándar, `hist(etiqueta)` para producir un histograma a partir de los datos. Estos comandos se utilizaron para identificar los datos señalados con respecto a la cantidad de conectores totales por muestra, la cantidad de conectores por categoría y también la cantidad de reproducciones del texto fuente por grupo muestral simplemente reemplazando el título de la clasificación, por ejemplo por `dtadit` y `teladit`, para distinguir la categoría de aditivo, colocando por consiguiente los números que representan la cantidad de conectores de esa categoría presentes en los textos.

Para el caso de la cantidad de reproducciones del texto fuente por grupo muestral, en vez de realizar un histograma, se reflejan los resultados a través de un gráfico de caja, el cual se realiza en R por medio del código `boxplot(etiqueta)`. Este gráfico permite identificar el rango de valores en cuanto a cantidad de coincidencias por grupo muestral, indicando la mediana alcanzada y los cuartiles de los resultados. De acuerdo a estos procedimientos, se evidenciaron los resultados y se realizó una interpretación que permite elaborar la descripción del uso de conectores en el corpus.

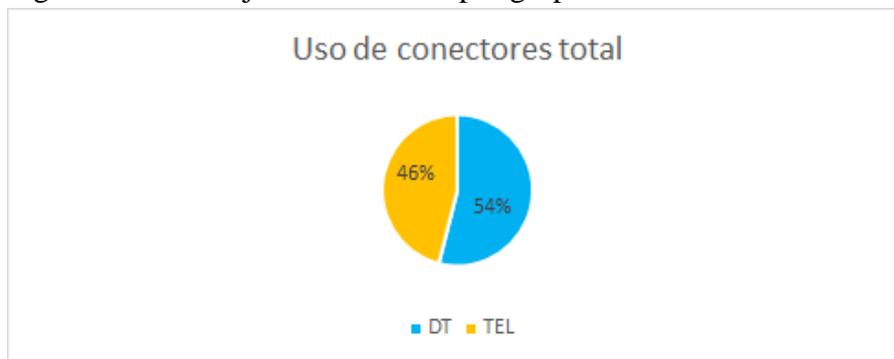
3. Resultados

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos a través de los procedimientos de análisis ya explicitados en Metodología. En primer lugar, se expondrán los resultados referidos al total de conectores de los grupos con TEL y DT por separado, para luego dar paso a la comparación de estos datos. En segundo lugar, se dará cuenta de los resultados en relación a la cuantificación de los conectores por categoría para compararlos entre ambos grupos. Por último, se compararán las reproducciones entre el texto fuente y los conectores presentes en ambos grupos de la muestra.

3.1 Total de conectores por población en estudio

A partir de la cuantificación de los conectores en el corpus total de por ambos grupos (DT y TEL), se obtuvo como resultado total 1079 conectores. En función de dicho dato, en la figura 3 se presentará el porcentaje de este total al que corresponde el grupo respectivo.

Figura 2: Porcentaje de conectores por grupo

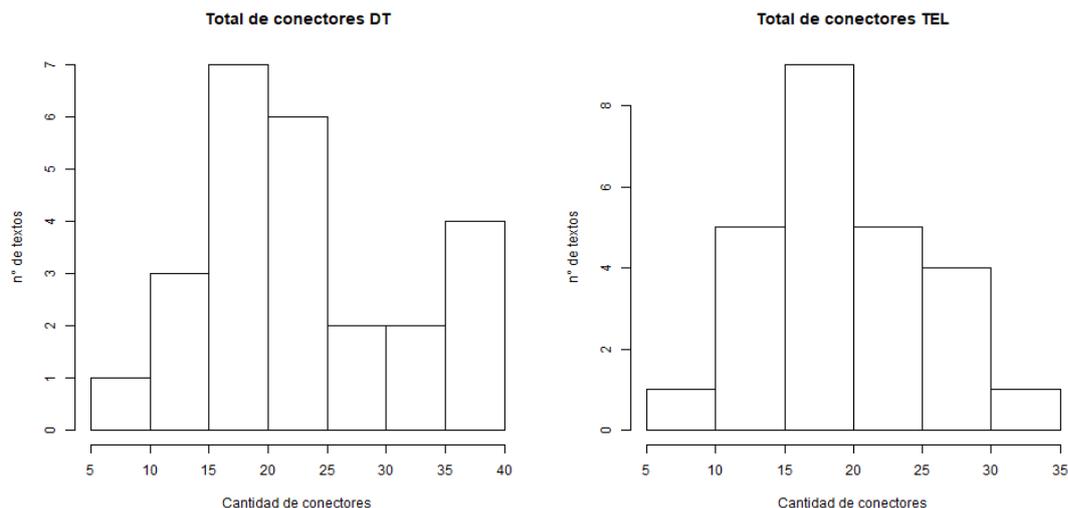


Como se puede apreciar, el grupo con desarrollo típico es aquel que presenta una mayor cantidad de conectores con respecto a TEL. Sin embargo, es necesario conocer en qué radica esta diferencia y si esta es significativa, lo cual da paso a la comparación entre ambos grupos.

3.2 Comparación del total de conectores por grupo muestral

Para ampliar esta información en el caso de cada grupo, el siguiente histograma muestra la cantidad de conectores por texto, indicando cuál es el valor más frecuente en cada población.

Figura 3: Histogramas de la cantidad de conectores por población



Como se observa, ambos grupos coinciden en que el intervalo de mayor uso de conectores es de entre 15 y 20 conectores por texto. Entonces, si bien DT presenta una cantidad general de conectores que es mayor al grupo con TEL, la cantidad total de conectores que es más frecuente por población no presenta diferencia, lo cual pareciera indicar que no hay diferencias significativas. Esto queda verificado en el cálculo del valor P que es bastante bajo, pero no lo suficiente para rechazar la hipótesis nula, por lo que no hay diferencias significativas entre las cantidades de conectores entre ambos grupos, lo cual queda reflejado junto a las medidas de tendencia central en la siguiente tabla.

Tabla 2: Medidas de tendencia central de la cantidad total de conectores

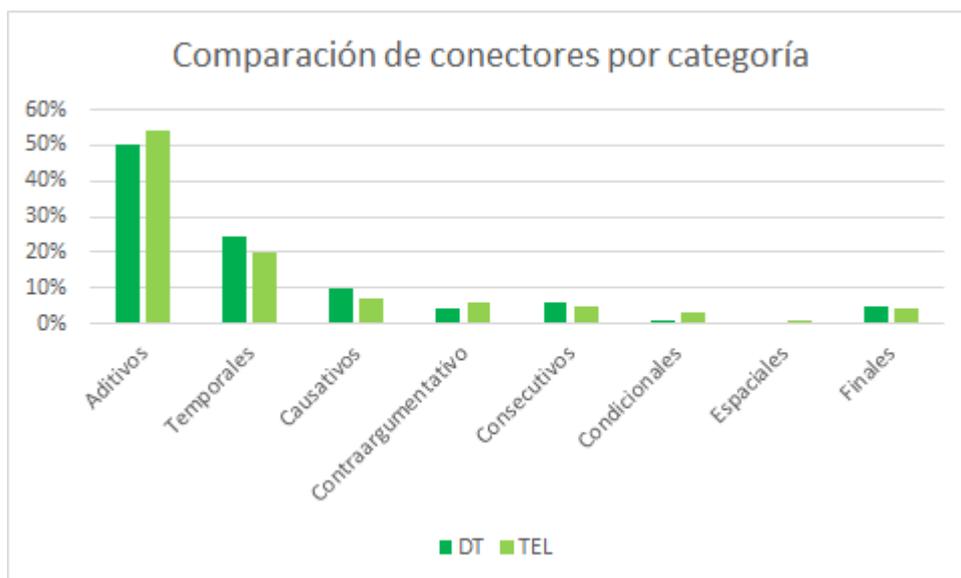
	Promedio	Desviación estándar
DT	23,44	8.860399
TEL	19,72	5.806031
Valor de p(t-test)	0.08651	

Aunque no existen diferencias importantes de la cantidad de conectores entre ambas poblaciones, la media del grupo con TEL sí es menor con respecto al grupo con DT, por lo cual en promedio usan menos conectores. A su vez, la desviación estándar del grupo con TEL es menor que la del grupo de DT, lo que indica menor dispersión de los datos.

3.3 Comparación del total de conectores por categorías

Con respecto a la cantidad de conectores a nivel de categorías de la taxonomía de Casamiglia y Tusón(1999), las tendencias por población quedan registradas en la figura 2 en el cual se muestran los resultados a nivel de porcentajes.

Figura 4: Gráfico de comparación por grupo



Estos resultados indican que a nivel general los conectores de mayor uso para ambas poblaciones son los aditivos, luego los temporales y los causativos, mientras que las otras categorías tienen un uso escaso. En este sentido, tanto DT y TEL se comportan de una forma similar, si bien hay categorías en las que TEL presenta un mayor porcentaje como en los aditivos que constituyen más del 50% del total de conectores de ese grupo muestral. Asimismo, TEL tiene un mayor porcentaje con respecto a DT en las categorías de contraargumentativos, condicionales y espaciales. En cambio, DT presenta mayor porcentaje en los temporales, causativos, consecutivos y finales, aunque en la mayoría de los casos las diferencias son menores. A causa de esto, se describirán esas diferencias entre las poblaciones en la producción de conectores por texto de acuerdo a cada categoría, indicando la existencia de diferencias significativas.

3.3.1 Diferencias entre producción de conectores por texto, según cada categoría de conectores

En este apartado se presentarán los histogramas realizados que permiten identificar la cantidad de conectores de cada categoría por cantidad de textos en el grupo muestral respectivo, a partir de lo cual se calcula el valor de p. Primero se presentarán los valores de P de todas las categorías en la Tabla 3 para luego describir los hallazgos específicos de aquellas categorías que tienen mayor porcentaje de uso; luego, aquellas que presentaron resultados similares en el valor más presente por texto y, finalmente, se describirá el caso del conector espacial que es el de menor uso.

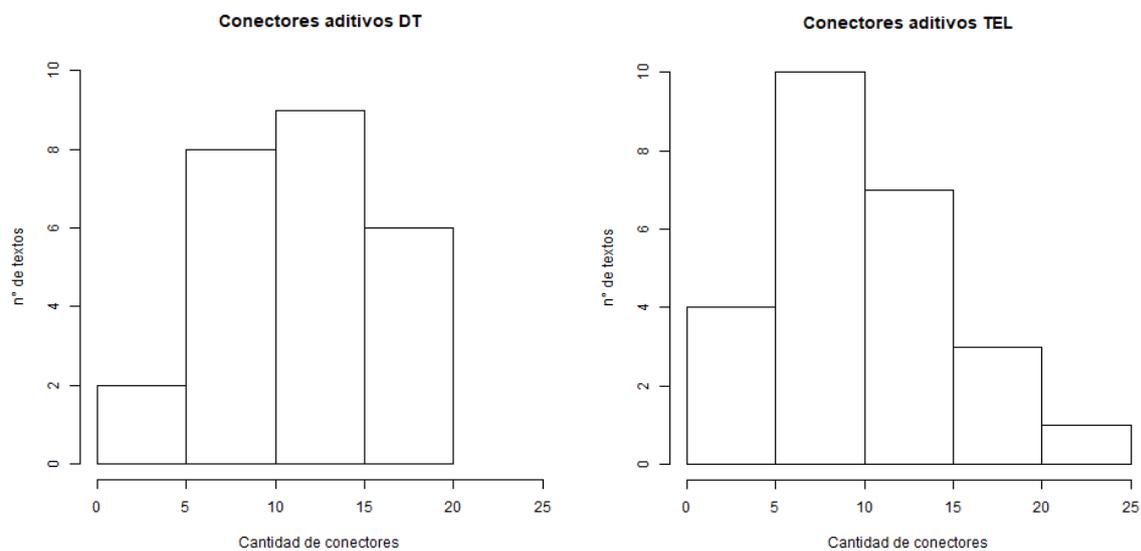
Tabla 3: Valor de P por categoría

Categorías de conectores	Valor de P(t.test) entre el grupo DT y TEL
Aditivos	0,46
Temporales	0,05862

Causativos	0,1084
Contraargumentativos	0,2951
Consecutivos	0,4406
Condicionales	0,05474
Finales	0,2806
Espaciales	0,7021

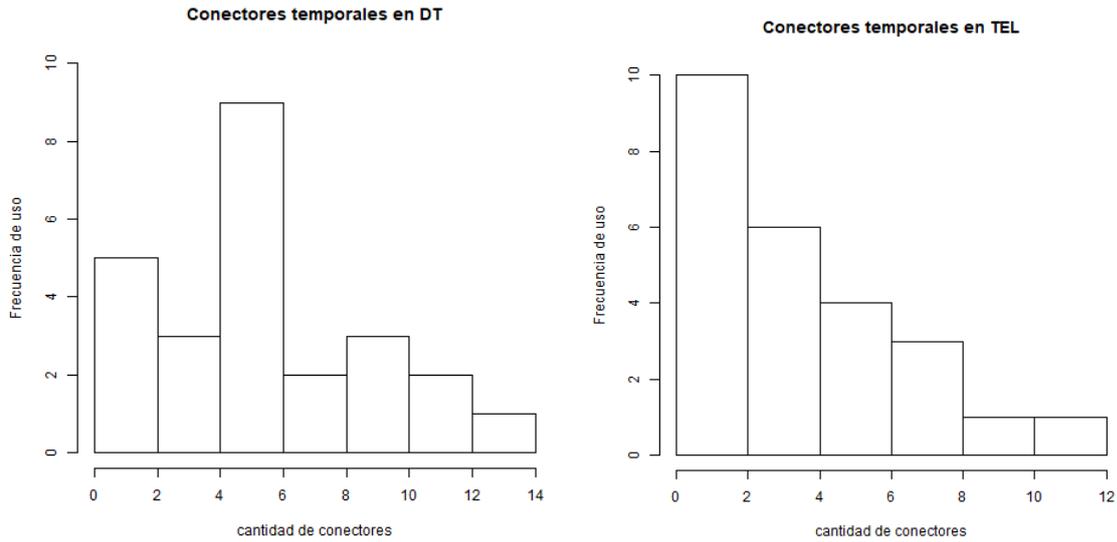
Como se puede apreciar en la tabla xxx, no hay diferencias significativas en la cantidad de conectores por categoría entre ambas poblaciones, como lo evidencia el valor de p. Este resultado será complementado con la cantidad de conectores por texto; en el primer par de histogramas, se evidencian los resultados de la categoría de aditivos, que fueron los más numerosos:

Figura 5: Histogramas de la cantidad de conectores aditivos por texto



Cabe destacar que esta categoría se presenta en el 100% de las narraciones producidas por DT y TEL y, además, es el grupo con TEL el que tiene el número más alto de conectores aditivos identificados en un texto(25). Sin embargo, el valor presente en más textos tiene como intervalo entre 10 a 15 conectores por texto, mientras que para TEL es un intervalo menor, entre 5 a 10 conectores por texto. De todas maneras, al comparar los datos de los histogramas, el valor de p(0,46) confirma la inexistencia de una diferencia significativa, así como tampoco se encontraron diferencias significativas en los conectores temporales:

Figura 6: Histogramas de la cantidad de conectores temporales por texto



Si bien la cantidad de conectores temporales más frecuente por texto es mayor en DT (4-6 conectores) con respecto al grupo de TEL que utiliza con mayor frecuencia entre 0 y 2 conectores por texto. Y además, es DT el que posee narraciones con la cantidad más alta de temporales(14), de todas formas, el valor de $p(0,2806)$ demostró que no existen diferencias significativas para esta categoría.

En el caso de los conectores denominados por Calsamiglia y Tusón como de base causal (causativos, consecutivos, condicionales y finales), en conjunto con los contraargumentativos, ambos grupos coinciden en obtener intervalos del mismo valor o semejante (0-2, 0-1 conectores por texto). Estos resultados quedan reflejados en los siguientes histogramas:

Figura 7: Histogramas de la cantidad de conectores causativos por texto

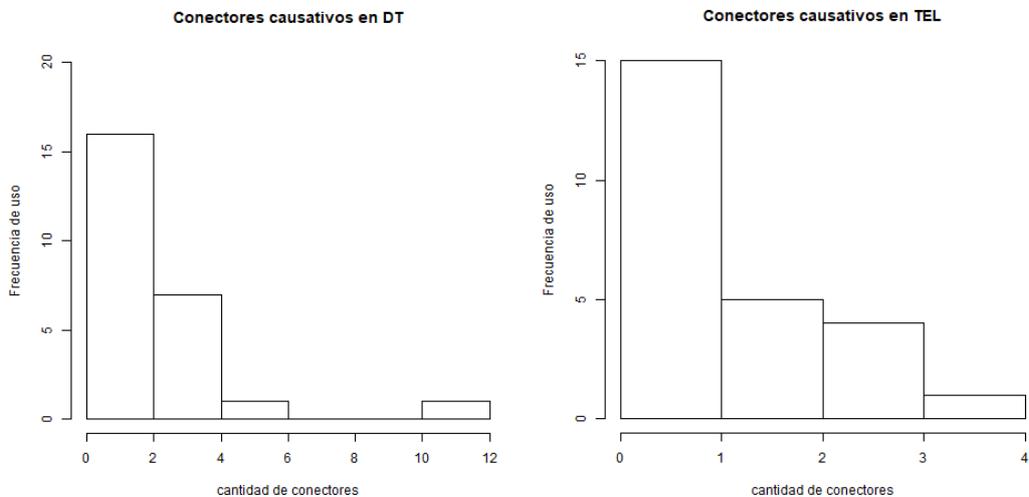


Figura 8: Histogramas de la cantidad de conectores contraargumentativos por texto

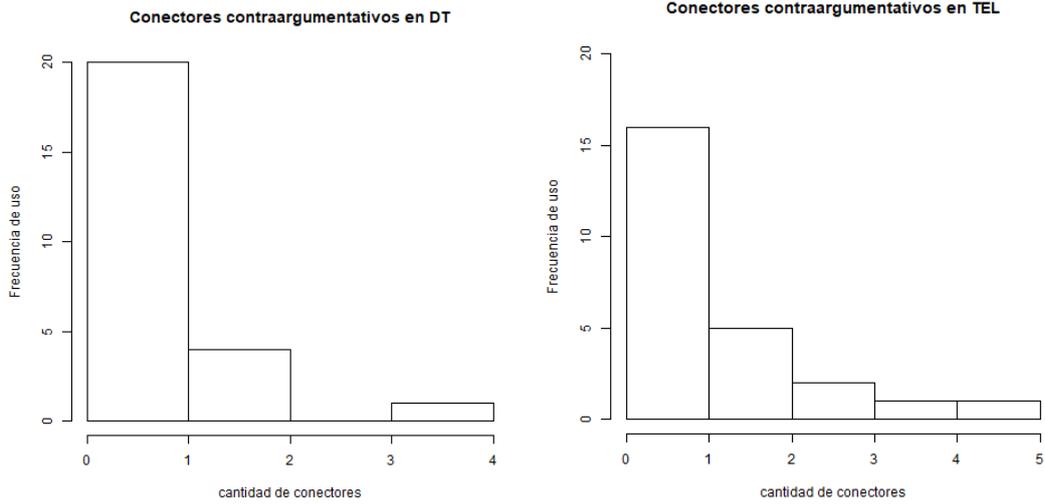


Figura 9: Histogramas de la cantidad de conectores consecutivos por texto

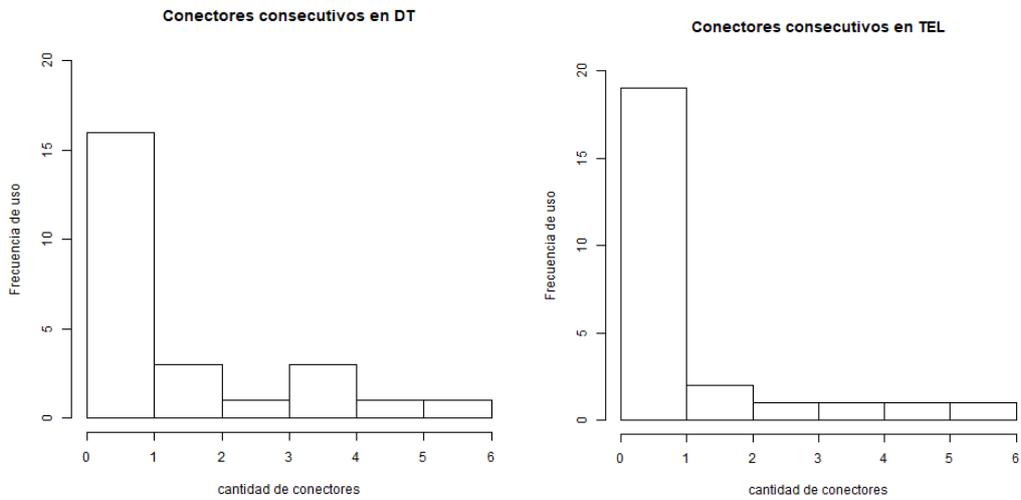


Figura 10: Histogramas de la cantidad de conectores condicionales por texto

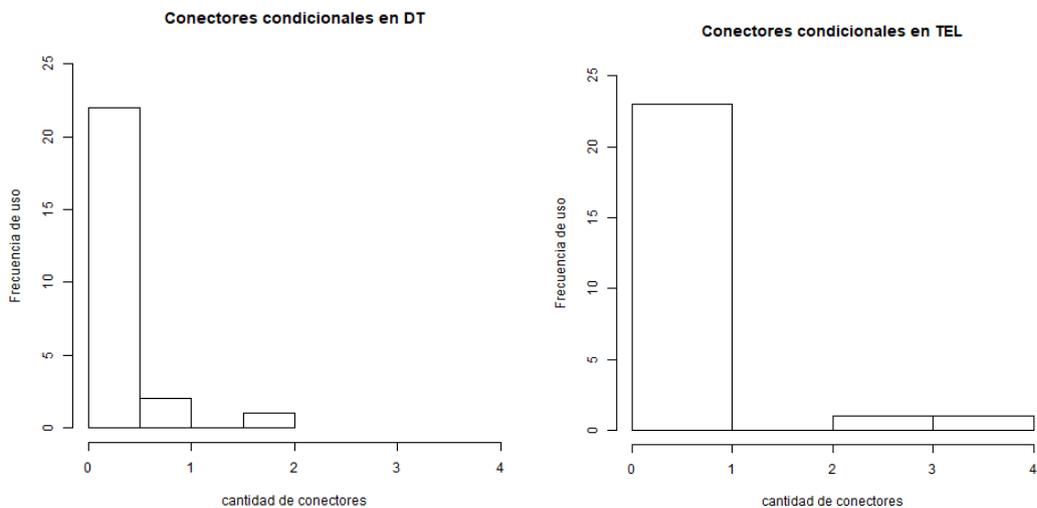
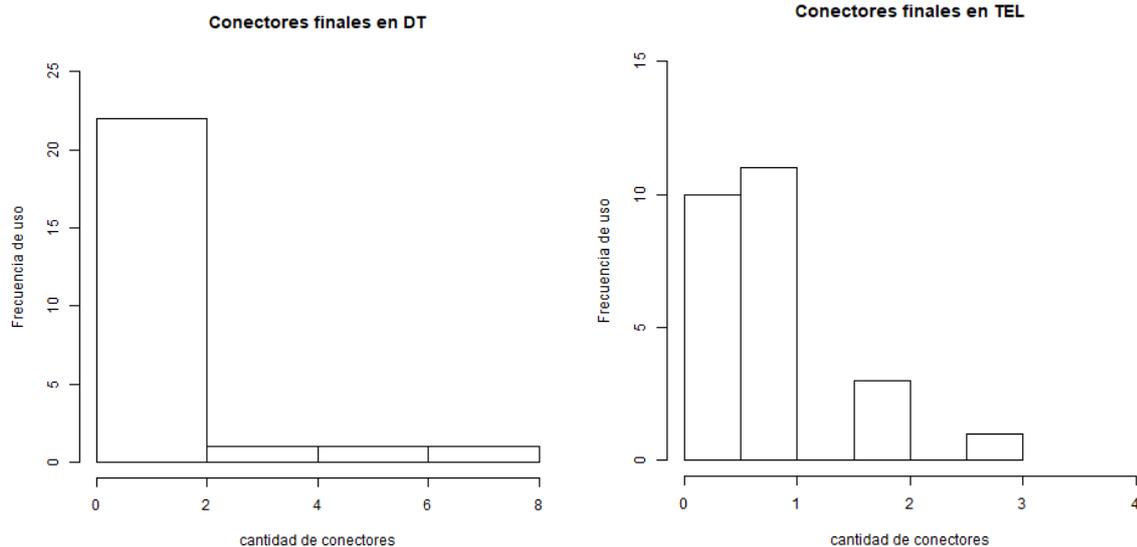
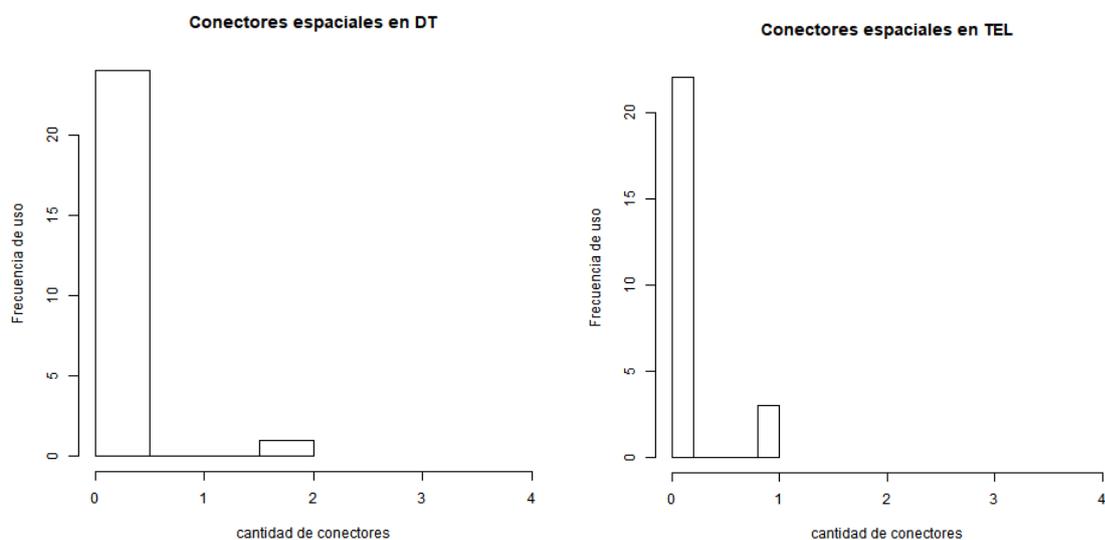


Figura 11: Histogramas de la cantidad de conectores finales por texto



Por una parte, para las categorías de conectores causativos y finales, DT presenta narraciones con el número más alto de conectores por texto con valores de 10 y 12 conectores causativos y 6 y 8 conectores finales, como los valores mayores. Por otra parte, TEL presenta el número más alto de conectores contraargumentativos(4) y condicionales(5), lo que se corresponde con los resultados de la Figura 4 que muestra que son estas las categorías en las que TEL sobrepasa al grupo control. Sin embargo, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los grupos de la muestra en ninguna de estas categorías. Además, los histogramas indican que cuantitativamente hay un uso mínimo de este tipo de relaciones semánticas para ambos casos, puesto que los valores de mayor frecuencia se ubican entre 0 y 2. Por su parte, los conectores espaciales fueron prácticamente inexistentes con solo cuatro textos, de los 50 analizados, que presentaron conectores de este tipo.

Figura 12: Histogramas de la cantidad de conectores espaciales por texto



Con respecto a los conectores espaciales, solo un texto del grupo DT presentó dos conectores de esta categoría, mientras que en TEL tres textos presentaron un conector que marca relación

espacial. Por consiguiente, en ninguna de las categorías propuestas por Calsamiglia y Tusón, se evidenció una diferencia significativa.

A partir de estos resultados, es posible confirmar que, en términos generales, hay un mayor uso de conectores aditivos y temporales en ambas poblaciones. En tanto, TEL propende a un uso de conectores coordinantes (*y/pero*); aquellos que presenta en menor medida son los finales y espaciales.

3.4 Comparación de reproducción de conectores del texto original

En este segmento se presentan las coincidencias del uso de conectores entre los textos producidos por los grupos muestrales y el texto fuente. Primero, se presentan los datos obtenidos de la cantidad de conectores reproducidos del texto fuente por grupo muestral, mediante la evidencia de las medidas de tendencia central y se realiza la comparación en un gráfico de caja y bigotes. En segundo lugar, se revelarán los datos de los conectores reproducidos por categoría y grupo muestral, comparándolos por medio de un gráfico de líneas.

3.4.1 Conectores en el texto fuente: El valiente Lilo

En este segmento, se introducen los conectores del texto fuente en cantidad total por categoría, y el conector específico que es utilizado en cada caso, datos que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4: Análisis de conectores en texto original de El Valiente Lilo

Categoría	Número de conectores	Conector utilizado
Aditivos	7	y
Contraargumentativo	2	pero
Causativo	5	porque (3) por (1) pues (1)
Consecutivo	2	entonces así
Condicional	1	si
Finales	2	para que para

Temporales	7	un día (1) mientras (3) de repente (1) a la mañana siguiente (1) en ese momento (1)
Espaciales	1	frente (1)
Total	27	

A partir de estos resultados, las categorías más presentes coinciden con lo que ya se ha presentado en las muestras del corpus. Las categorías de mayor uso son los aditivos y temporales que tienen igual cantidad en el texto fuente; luego, los causativos. Los contraargumentativos, consecutivos y finales se presentan en la misma medida con solo dos casos; y el condicional y espacial solo tienen uno, siendo los conectores más escasos en esta narración. Además, se puede destacar que la categoría temporal es la que presenta una mayor diversidad léxica, pues presenta 5 construcciones lingüísticas diferentes que funcionan como conector, seguidamente de los causativos, que tienen 3 expresiones distintas. Esto es importante, porque puede en los resultados de las reproducciones de conectores de los textos de los grupos de la muestra, los cuales se presentarán a continuación.

3.4.2 Cantidad de reproducciones por texto y grupo muestral

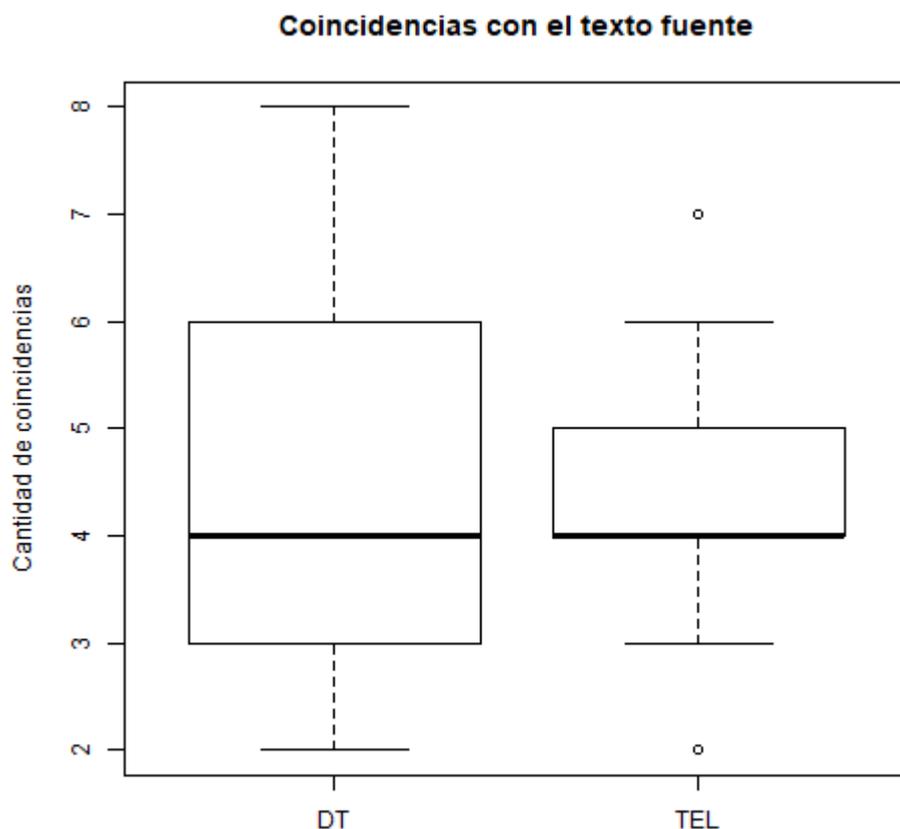
Tomando en consideración los resultados del análisis del texto fuente, se dará a conocer la cantidad de construcciones léxicas que funcionan como conector y coinciden con los presentes en el texto original. Por consiguiente, de acuerdo a las medidas de tendencia central, la cantidad de conectores por narración que coinciden con el texto fuente en el cálculo de la media dio como resultado para ambos grupos un promedio de 4 coincidencias por texto.

Tabla 5: Medidas de tendencia central de la cantidad de reproducciones por texto

	Promedio	Valor de p
DT	4,64	0,3994
TEL	4,24	

En concordancia con el resultado de las medias, el valor de p no indicó una diferencia significativa. A pesar de ello, las diferencias existentes entre ambos grupos se muestran con claridad en la Figura 3, en la cual se evidencian la cantidad de coincidencias por grupo muestral.

Figura 13: Diagrama de cajas de cantidad de coincidencias con el texto original por población



El diagrama muestra que el rango de valores de DT (2 a 8 reproducciones) es mucho mayor que TEL (3 a 6 reproducciones), por lo cual se puede señalar que el grado de dispersión es mayor en el grupo control que el grupo con TEL. En otras palabras, la mitad de los niños con DT reproduce entre 2 a 4 conectores; y la otra mitad, reproduce entre 4 a 8 conectores del texto fuente. En cambio, para niños con dificultades en el lenguaje, la mitad reproduce entre 3 a 4 conectores y la otra mitad reproduce entre 4 a 6 conectores. Por lo tanto, DT se inclina más al texto fuente que los niños con TEL en términos de cantidad de conectores reproducidos por narración.

3.4.3 Reproducciones de conectores del texto original por categoría

La siguiente tabla da cuenta de las reproducciones de conectores por categoría y por grupo muestral. En ella, aparece la cantidad de textos de la población que presenta el mismo conector que el texto fuente y el porcentaje al que corresponde de acuerdo al total de textos por muestra (25).

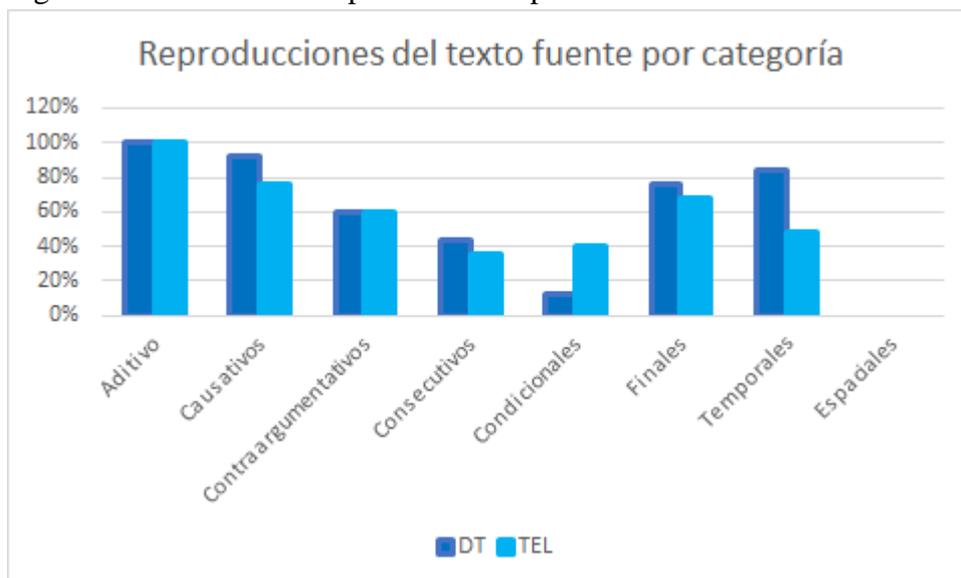
Tabla 6: Reproducciones de conectores de texto fuente por categoría

Categorías	Conectores	DT	TEL
Aditivos	y	25(100%)	25(100%)

Causativos	porque/por	23(92%)	19(76%)
Contraargumentativos	pero	15(60%)	15(60%)
Consecutivos	entonces/así	11(44%)	9(36%)
Condicionales	si	3(12%)	10(40%)
Finales	para que/para	19(76%)	17(68%)
Temporales	un día/a la mañana siguiente/mientras/de repente/en ese momento	21(84%)	12(48%)
Espaciales	frente	0(0%)	0(0%)

Como se puede observar, los conectores con mayor porcentaje de reproducción por ambos grupos son los aditivos, causativos, contraargumentativos: y los finales y los temporales para el caso de DT. Por el contrario, aquellos que tienen el menor porcentaje de reproducción son los condicionales y los consecutivos. Además, el aditivo y fue reproducido en todos los textos, lo que se correspondería con que es el conector de mayor uso a nivel general. Mientras, el espacial *frente* no presentó coincidencia en ninguno de los dos grupos. Las diferencias y similitudes entre los grupos de la muestra quedan mejor representados en la Figura 4.

Figura 14: Gráfico de comparación de reproducciones del texto fuente entre DT y TEL



Por un lado, el gráfico permite evidenciar que ambos grupos reproducen en mismo porcentaje los conectores del texto fuente correspondientes a las categorías de aditivos (100%) y contraargumentativo(60%), las cuales tuvieron como variantes muy escasas *también* y *sin embargo*, respectivamente. Por otro lado, en la mayor parte de las categorías (causativos,

consecutivos, finales y temporales) existe la tendencia de que TEL tenga resultados menores que DT. Mientras, el condicional *si* es el único que logra más reproducciones por parte del grupo con TEL que DT. Por consiguiente, a nivel de categorías, el grupo control nuevamente resulta ser más fiel al texto fuente que el grupo con TEL.

A su vez, aquellos resultados en los que ambos grupos presentan más diferencias son los condicionales y también los temporales, en los cuales DT tiene un 84% de reproducción en contraste con TEL que tiene solo un 48%. Esto se corresponde con la cantidad de conectores temporales en el que TEL presenta un número menor. Entre los conectores que no fueron reproducidos por ambos grupos, se encuentra el espacial, el temporal *en ese momento* por DT, y *de repente* por TEL. Por su parte, los conectores condicionales, finales y causativos fueron reproducidos por ambos grupos de niños, por lo cual se puede sostener que estas categorías se encuentran presentes en el corpus del recontado que resultaron más fieles al texto de base.

En suma, TEL suele reproducir 4 conectores del texto fuente, de los cuales 1 es aditivo y, en su mayoría, algunos de los otros casos se trató de conectores causativos y finales. El rango de cantidad de conectores reproducidos se corresponde con una menor cantidad de conectores presentes en el corpus de TEL; de la misma forma, DT se basa más en el texto fuente para la utilización de conectores. Este resultado se debe a que DT reproduce una mayor cantidad de conectores que TEL.

4. Discusión

De acuerdo a los objetivos planteados en el presente estudio, es posible señalar que los resultados obtenidos permitieron describir el uso de conectores del grupo muestral con TEL, en comparación con sus pares sin este trastorno, a los 7 años de edad. En otras palabras, se ha identificado, en primer lugar, la cantidad total de conectores presentes en los textos orales narrativos de ambos grupos, lo que ha llevado a comprobar que si bien existen diferencias al respecto, que favorecen al grupo con DT porque presenta un mayor uso, esta brecha no resultó significativa. Esto coincidiría, en parte, con los resultados de Jackson Maldonado y Maldonado (2016), quienes obtuvieron resultados similares; ahora bien, cabe destacar que ellos hacen su análisis en el grupo total de niños de ambas poblaciones (7 con TEL y 9 con DT), cuyas edades fluctúan entre 5 y 9 años, sin distinguir dichos resultados por edades. En este sentido, la presente investigación logró identificar lo que ocurre en una edad determinada, cuya importancia radica en que se encuentran en la etapa escolar en que tendrán que avanzar en su aprendizaje para el incremento de su repertorio de conectores. Similares fueron los resultados de Coloma, Mendoza y Carballo (2017) con respecto a la cantidad de relaciones semánticas temporales y causales en una población de niños con TEL y DT, de 6, 6 años en promedio, en el que se demostró que tampoco fueron significativas las diferencias. No obstante lo anterior, los hallazgos de la presente investigación, indican menor uso de conectores en el grupo TEL y mayor en el grupo DT, se puede señalar que los niños de ambos grupos se encuentran en un nivel de desarrollo de conectores similar cuando narran en forma oral. Además, la falta de diferencias significativas a nivel general podrían indicar que el tamaño del grupo muestral de niños requiere un mayor número de individuos para encontrar diferencias significativas para el fenómeno en estudio.

En segundo lugar, a nivel categorial la cuantificación de los datos de la muestra total indica que están presentes todas las categorías de Calsamiglia y Tusón en el corpus en general; sin embargo, las diferencias se encontraron en el porcentaje de cantidad conectores en determinadas categorías en los dos grupos, pero estas no fueron significativas en ninguno de los casos. Cabe referirse a estas diferencias de forma específica, en las cuales el grupo TEL presenta un mayor porcentaje de conectores aditivos, contraargumentativos, condicionales y espaciales que DT. En tanto, respecto a los conectores temporales, causativos, consecutivos y finales, TEL tiene un menor porcentaje en estas categorías. En ambos grupos, los conectores de la categoría espacial fueron los que obtuvieron un menor uso, mientras que los que componen un mayor porcentaje correspondió a la categoría de aditivos.

Con respecto a las diferencias del uso de conectores en las distintas categorías, los resultados de la investigación se corresponden con los de otros estudios, en tanto el conector de mayor uso en ambos grupos es el aditivo coordinante y (Kaderaveck & Sulzby, 2000; Jackson Maldonado & Maldonado, 2016; León & Cisternas, 2018). Esto se puede atribuir a que dicho conector es uno de los primeros en ser adquiridos en el desarrollo temprano del niño (Bloom et al, 1980; Marinkovich, 1985), por lo cual probablemente es aquel que se utiliza con mayor frecuencia en los textos narrativos. En este sentido, se puede plantear la escasez de variedad

léxica y, por ende, un nivel cohesivo todavía básico, puesto que el uso de *y* corresponde a más del 50% de conectores presentes de todo el corpus (53%). La causa podría ser que el conector aditivo (*y*) es el primer conector en adquirirse, por lo que los niños le atribuirían un uso multifuncional a nivel de relaciones semánticas entre proposiciones, que en edades más avanzadas irían logrando una mayor precisión (Marinkovich, 1985; Alvarez, 1996), a medida que se van dominando otros conectores. Por esta misma razón, TEL presentaría un uso mayor de conectores aditivos que el grupo control, lo cual indicaría que todavía no se han consolidado otras formas de relaciones semánticas que están presentes en el corpus, sobretodo para este grupo en particular.

Así mismo, al igual que en Coloma, Mendoza y Carballo (2017), no se evidenciaron diferencias significativas en las relaciones temporales ni causales, las cuales fueron las más utilizadas después del conector aditivo. Con respecto a los conectores temporales, esto conlleva que los niños con TEL y DT reconocen una progresión y secuencialidad de los eventos que les permite estructurar la narración, lo cual concuerda con León y Cisternas (2017), quienes llegan a las mismas conclusiones respecto a la estructuración narrativa de niños con TEL de 5 años. Además, esta es la categoría de conectores que presenta mayor variedad léxica lo cual indica la riqueza de este dominio, idea que se ve reflejada en los resultados de reproducciones del texto fuente en esta categoría. Y en lo que respecta a reproducciones es una de las categorías en la que TEL tiene un porcentaje mucho menor que el grupo DT, esto se podría atribuir a una menor cantidad de conectores temporales en general, así como a un uso mayor de palabras propias en vez de las del texto fuente. En este sentido, es una de las categorías en las cuales TEL presenta más diferencias con respecto a DT.

Por su parte, el que los causales sean la tercera categoría más utilizada por los grupos de la muestra se puede relacionar con los hallazgos de Crespo y Figueroa (2015), quienes identifican que tanto TEL como DT tienden a realizar una narrativa con una estructura basada en la causalidad. Así también, Gutierrez-Clellen e Iglesias (1992) aseguran que durante los primeros años escolares los niños presentan una mayor coherencia causal en sus narraciones. Esta estructura se puede ver manifiesta en tanto los conectores de base causal permiten crear una secuenciación basada en una lógica de causa. A pesar de estos hallazgos, es importante señalar que las categorías de base causal (causales, consecutivos, condicionales, finales) presentan un porcentaje mucho menor con respecto a las categorías más utilizadas, lo que pareciera indicar que son relaciones semánticas que todavía se están desarrollando. Este planteamiento coincide con el estudio de Acosta, González y Lorenzo (2011), en el cual los problemas con relaciones causales son uno de los aspectos lingüísticos que persistió después de una intervención a niños con TEL de 3 años, lo cual pareciera señalar que su desarrollo es más tardío y tiene una adquisición más lenta y compleja.

Más específicamente, entre las categorías de base causal que son menores en TEL se encuentran los consecutivos (*entonces, así que*), lo cual podría tener relación con que estos conectores pueden introducir relaciones subordinadas, las cuales son parte del desarrollo tardío del lenguaje, constan de una mayor complejidad sintáctica y pueden ser un problema para el TEL, como lo plantean Hernández et al (2018), Coloma (2013), Alfaro, Crespo, Alvarado

(2016). De igual forma se puede destacar la escasa presencia de conectores condicionales y, en este sentido, llama la atención el hecho de que TEL haya presentado más casos de condicionalidad con respecto a DT, tanto a nivel general como en coincidencia con el texto fuente. Esto contrastaría con los resultados de Marinkovich, quien determinó que los conectores condicionales eran los últimos en ser adquiridos por un niño con desarrollo típico, por lo cual deberían ser más dificultosos para un grupo con TEL. Este no fue el caso, por lo cual se podría plantear como posible motivo el hecho de que todos los niños de la muestra, diagnosticados con TEL, tienen tratamiento, y han recibido intervención oportuna para potenciar la producción de formas sintácticas más complejas a las cuales los conectores condicionales dan pie.

Por su parte, los problemas de complejidad sintáctica concuerdan con la tendencia de TEL al uso de coordinación, lo cual se evidencia en el uso de conectores contraargumentativos (principalmente *pero*), que fue otra de las categorías en las que TEL sobrepasó a DT. Se podría plantear que el caso es similar al *y*, pues el coordinante *pero*, es también uno de los primeros en adquirirse, por lo cual, se podría estar utilizando con distintas funciones y tiene un uso más habituado para los niños. A su vez, esto podría significar una falta de variedad léxica de conectores que se trata de suplir por medio de los conectores que más dominan los niños con TEL y que les son más fáciles de recordar y utilizar, siendo estos, principalmente los coordinantes. A nivel de reproducciones del texto fuente, estas son las categorías más reproducidas y las que presentan menor variedad de conectores propios del repertorio lingüístico de los niños, lo cual refuerza la idea de que hay menor variedad léxica a nivel de conectores, incluso en aquellos que son más utilizados.

Esto se condice con los resultados de reproducciones de conectores condicionales (*si*) y finales (*para/para que*) del texto base, los que no presentan variedad de conectores propios del repertorio de los niños y son de las categorías menos numerosas a nivel de porcentaje en el corpus de TEL y DT, indicando que son relaciones semánticas que todavía no se encuentran bien adquiridas en este momento del desarrollo de los niños. Otra de las razones que podrían explicar esta situación es justamente la pobreza de vocabulario, si bien no se encontraron registros cuantitativos de la variedad léxica de conectores específicamente, Buizá (2015) plantea que existe dificultad de acceso al léxico en niños con TEL para tareas de definición y denominación y para buscar asociaciones semánticas en las palabras lo cual tendría relación con restricciones cognitivas. En cuanto a esto, Aguado et al (2006), Mantiñán, Badel y Fermoselle (2014,), Acosta, Ramírez y Hernández (2017), Lepe (2018) indican que los niños con TEL tienen problemas en la memoria de trabajo verbal, principalmente en el almacén fonológico y con efectos en la repetición de palabras.

Relacionado con lo anterior, este antecedente coincide con los resultados generales de las reproducciones del texto fuente, pues los niños con TEL fueron menos fieles al texto original que los DT en términos cuantitativos por categoría, si bien no hubo diferencias significativas en la cantidad de reproducciones de conectores en general, por texto. Lo que puede haber influenciado estos resultados es lo que implica cognitivamente la tarea de recuento, la cual demanda de atención y un uso de la memoria de trabajo importante. Entendiendo estas

características que son propias del TEL, a estos niños les sería más dificultoso acceder a las palabras al momento de realizar la tarea, entre ellas, se podrían ver afectados los conectores que estaban presentes en el texto fuente, lo cual explicaría estos resultados.

Otro hallazgo que llama la atención es la casi inexistente presencia de conectores espaciales, esto es importante debido a que se trata de un texto narrativo en el cual es necesario insertar al individuo comprendedor en un marco espacial y, los niños que produjeron los textos tenían acceso a imágenes con representaciones del espacio en las que se podían explayar. En contraposición al numeroso uso de conectores temporales, se podría sostener que, en general, los niños de 7 años se concentran en el establecimiento del marco temporal de la narración, mientras que existe un menor establecimiento del marco espacial a partir de conectores. Esto no significa que no se haya encontrado un marco espacial en las narraciones, sino que se nombraban los espacios de forma aislada mediante sintagmas nominales o preposicionales, generando una narración más bien fragmentada desde su dimensión espacial. Esto es porque la función de los conectores espaciales es la creación de una ubicación conjunta, en el cual un lugar está conectado con el otro de alguna manera. En consecuencia, la falta de conectores espaciales, baja la precisión de la descripción del ambiente, porque no se le dan atributos espaciales a los elementos que rodean las acciones de los personajes.

Y en cuanto a las reproducciones de conectores espaciales del texto original, también se destaca que no hubo ninguna coincidencia en ninguno de los dos grupos. Si bien, el texto de fuente de por sí tenía un solo conector espacial, este no fue reproducido en ningún caso, por lo cual, se podría decir que los niños le dieron menor relevancia a este aspecto de la cohesión textual, lo cual tiene sentido bajo los planteamientos de van Dijk (1978), quien señala que lo principal de una narración es la acción, a partir lo cual la descripción de las circunstancias queda en un segundo plano. Además, esto podría tener relación con que los niños asumen que el interlocutor conoce el espacio, porque el espacio narrado se encuentra cercano al espacio de emisión, es decir, ellos tenían las imágenes en su mismo espacio de producción y todos los presentes las podían observar. Al respecto, Aravena (2010) en un estudio del desarrollo de las referencias de persona, tiempo y espacio, indica que a menor edad se suelen plantear locaciones espaciales menos elaboradas y que mientras más distante se encuentre el sujeto del marco espacial, hay mayor riqueza y complejidad en el uso de las locaciones. Por lo cual, los niños de la muestra no consideraron tan necesario reforzar la dimensión espacial de la narración mediante conectores.

Por último, se hace necesario recalcar que los resultados que se encontraron pueden estar influenciados por los conectores que poseía el texto base. El texto fuente tenía un solo conector espacial y condicional, lo cual coincide con el bajo porcentaje de existencia de estas categorías en las muestras, mientras que los aditivos y temporales fueron los más numerosos en el texto fuente y así lo fueron también a nivel de corpus. Por lo cual, se podría sostener que estos son los conectores asociados a la narración, mientras que las otras relaciones no tienen tanta relevancia para la trama narrativa del cuento específico. A esto se suma el menor uso de conectores en general que caracteriza al grupo con TEL, por lo cual se puede apelar a que las reproducciones del texto fuente por narración son sensibles al porcentaje de conectores

presentado por grupo. En este sentido, es necesario considerar la influencia de estos factores también en cuanto a los resultados obtenidos, sin poner en desmedro que estas tendencias indican el desarrollo lingüístico de los niños, pues es el primer tipo textual que es adquirido y del cual aprenden a realizar estas relaciones semánticas.

De acuerdo a los resultados discutidos, entonces, se puede decir que TEL presenta un uso de conectores similar al grupo control, pues no presenta diferencias significativas en relación a la cantidad, categorías y reproducciones presentes en el corpus. En ambos grupos se presenta una tendencia al uso y reproducción de conectores coordinantes, y en menor medida de los subordinantes, sobretodo en TEL, lo cual apuntaría a un menor desarrollo de complejidad sintáctica y posible falta de variedad léxica. Estas diferencias podrían tener relación con las condiciones de la tarea de recontado, los tratamientos terapéuticos que reciben los niños con TEL, los problemas con la memoria de trabajo y la adquisición de formas lingüísticas que son más complejas.

5. Conclusiones

La presente investigación buscó abordar la cohesión textual, específicamente, los conectores presentes en textos narrativos orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de 7 años, momento en el que están próximos a desarrollar sus habilidades para conectar proposiciones en narraciones orales, dados los requisitos curriculares que se plantean para Tercer Año propuestos en los Planes y Programas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2013). Por esta razón, se consideró necesario entender este fenómeno, es decir, identificar la cantidad y categorías de conectores a esta edad en el grupo de niños con TEL, debido a que esta población tiene antecedentes de deficiencias en los distintos niveles de nuestra lengua materna. Este tipo de alteraciones también se ha evidenciado en bajo desempeño de estos niños en el contexto microtextual, en cuanto a relaciones semánticas, mecanismos de cohesión y la estructura narrativa (Pérez, 1997; Soriano y Contreras, 2004; Buizá, 2015; León y Cisternas, 2017; Hernández, Acosta y Ramírez, 2018), lo que podría influir a futuro en su vida cotidiana y académica. Por consiguiente, se propuso como objetivo general describir el uso de conectores en narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje de 7 años en comparación con niños con Desarrollo Típico de la misma edad.

A través de los procedimientos de análisis para identificar y comparar la cantidad y variedad categorial de conectores producidos en los grupos muestrales, el estudio permitió verificar lo que ya habían evidenciado algunas investigaciones anteriores, pues no hay diferencias significativas entre TEL y DT con respecto a su desempeño relativo a las variables antes señaladas. Esto quiere decir que el grupo TEL y sin TEL tienen un uso de conectores que es similar; sin embargo, existen algunas diferencias que son descritas y se aporta información con respecto a una edad específica y distinta a las ya abarcadas por otros estudios que estudian el mismo fenómeno en narraciones (Jackson Maldonado & Maldonado, 2016; Coloma, Mendoza & Carballo, 2017; León & Cisternas, 2018). Entre los hallazgos, los niños con TEL de 7 años, al igual que los DT de la misma edad, usan en mayor medida conectores coordinantes y en menor medida los subordinantes, lo que pareciera indicar una falta del desarrollo de nexos que posibilitan la construcción de estructuras más complejas.

Además, como principales aportes del presente estudio, se ha logrado evidenciar lo que ocurre con los conectores que no han sido el objeto central de otros análisis, tal como los conectores condicionales, los que presentan un mayor porcentaje en las narraciones orales de niños con TEL que en DT, lo que se considera inesperado en vista de que implica construcciones sintácticas más complejas. Este fenómeno, como ya se señaló en el capítulo anterior, podría deberse a que la muestra con TEL fue diagnosticada oportunamente y recibió terapia fonoaudiológica tanto en escuelas de lenguaje como en sus primeros años escolares. También, se considera importante la baja presencia de conectores espaciales, de los cuales no hay mucha información en estudios realizados sobre conexión textual, ni en TEL ni en DT; esto ha llamado la atención, puesto que en el tipo textual narrativo predomina la descripción de espacios y episodios temporales referidas a las distintas acciones; en este sentido, puede suponerse que ello se debió a que en este recontado, a partir de su texto base, se tendió a establecer más

relaciones causativas, que espaciales; a lo anterior se suma que el apoyo en imágenes tanto en video como en un libro hacía evidente dónde y cuándo ocurría una acción, y que sí era necesario referirse a la causa de una determinada acción. A su vez, otro resultado que se podría considerar novedoso es el nivel de fidelidad en el uso de conectores con respecto al texto fuente; de hecho, TEL demostró ser menos preciso en sus reproducciones en cuanto a cantidad y variedad de categorías de conectores. Si bien los resultados de coincidencias con el texto fuente no son significativos, sí se presentaron algunas diferencias, las que podrían explicarse por las características del TEL, como la presencia de problemas en la memoria de trabajo que dificultan su recuperación léxica.

Las implicancias de estos resultados a nivel pedagógico es el incremento del conocimiento del fenómeno con respecto al estado del desarrollo y uso de conectores en escolares con TEL y DT de 7 años; esta información puede ser útil para incrementar el repertorio de conectores y atender la cohesión del texto narrativo mediante el uso de este tipo de léxico en el aula, incluso antes de que se plantee como objetivo de aprendizaje en la educación formal en 3ro Básico. Desde esta perspectiva, cabe destacar la importancia del estudio de los marcadores discursivos pues facilitan la creación de un texto organizado, más accesible a la comprensión del interlocutor y para la formulación de formas sintácticas más complejas. Por ende, se pueden adaptar las terapias fonoaudiológicas y clases, integrando este contenido para mejorar la comunicación de los niños con TEL, y guiándolos al desarrollo de su lenguaje con proposiciones más complejas, lo que, en síntesis, responderá de mejor forma a sus necesidades educativas. Además, los resultados parecieran indicar que se puede poner énfasis en el aprendizaje y uso de conectores de base causal y espaciales, cuyas relaciones semánticas son fundamentales para la generación de textos narrativos más cohesionados, cuyo uso es más bajo en niños con TEL de 7 años. De esta manera, cabe destacar lo que comprueban Acosta, González y Lorenzo (2011), pues el uso de marcadores discursivos se puede ver fortalecido por medio de intervenciones y un enfoque de enseñanza lectora centrado en la lectura dialógica, estrategia que se puede considerar para aplicar en el aula.

Ahor bien, en esta investigación se han presentado algunas limitaciones relativas a la consideración de un espectro más amplio de conectores. En este sentido, se podrían haber considerado los otros macrotipos de marcadores discursivos (metatextuales y los que introducen operaciones discursivas) que plantean Calsamiglia y Tusón (1999), u otras taxonomías más actualizadas. Ello habría permitido verificar qué tan alejados o no se encuentran los niños con TEL de su uso en las narraciones orales, en relaciones semánticas más complejas, permitiendo señalar cuál sería su predisposición para aprender los usos de un ámbito académico superior.

En cuanto a la consideración de otras variables en futuras investigaciones, estas conciernen la recomendación de incluir otros rangos etarios, otros métodos o instrumentos de medición la consideración de otras edades en el presente estudio, otras categorías de conectores, distintos modos discursivos, entre otros. A saber, sería provechoso para el ámbito educativo y terapéutico de niños con TEL comparar el progreso del uso de otros conectores en el discurso narrativo en la medida que se avance en escolaridad y en edad. También, el análisis de datos

a nivel de categorías de conectores podría ampliarse a otro tipo de conectivos, y cómo estos proveen mayor cohesión a las construcciones proposicionales y al discurso narrativo, así como a otras modalidades discursivas, como la argumentativa, descriptiva, entre otras.

Asimismo, sería interesante comparar la cohesión discursiva por medio de conectores y otros mecanismos, como la sustitución léxica, cuyo estudio también es escaso. Enfocar la investigación científica a los conectores espaciales en las narraciones orales, los que no se encontraron en el presente estudio, para identificar qué factor podría estar incidiendo o comprobar si en otros tipos de relatos se repite el fenómeno; además, se podría dirigir el análisis a la frecuencia de uso de tipos de conectores por categoría cuando reproducen aquellos presentes en el texto base. Sumado a lo anterior, se podría comprobar, mediante la comparación del uso de conectores en actividades de escritura con los presentes en actividades discursivas orales, si sus desajustes a nivel léxico persisten en sus dificultades para establecer cohesión en sus textos orales y escritos; al respecto, cabe referirse a lo señalado por Kaderaveck y Sulzby (2000), para quienes las dificultades cohesivas de niños con TEL se presentan tanto en el ámbito oral como escrito. Todo lo anterior, constituiría, tal vez, un aporte para el diagnóstico del trastorno del lenguaje y el desarrollo del nivel léxico en edades más avanzadas del TEL, o permitiría hacer un seguimiento de su desarrollo lingüístico tardío

Para finalizar, esta investigación confirma que el grupo TEL de 7 años de la V región presenta una estructura secuencial en sus narraciones orales al igual que sus pares con DT y que su uso de conectores tiene un nivel que no es estadísticamente diferente al grupo control. De todas formas, la cohesión y los conectores son elementos que deben seguir siendo trabajados, sobretodo, en niños con este diagnóstico, pues es uno de los recursos de la lengua que facilitará su progreso en su desempeño lingüístico y escolar. Sin duda, el fin último de la enseñanza-aprendizaje de estos mecanismos lingüísticos para la población con TEL es la optimización de la generación de estrategias de comunicación, teniendo en cuenta que actualmente la educación escolar cada vez es más inclusiva, en pro de un más alto desempeño discursivo, coherente y cohesivo y, por ende, que favorece una mejor calidad de vida para los niños con este tipo de trastorno lingüístico.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, V. González, N. & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje, *Revista de Psicología* 28: 143-159.
- Acosta, V., Ramírez, G.M., Hernández, S. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Neurología*, 32(6), 355-362.
- Acosta, V. Hernández, N. & Ramírez, G. (marzo de 2018). Los problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), *Onomáizen* 39: 169-187.
- Acosta, V., Ramírez, G. & Hernández, N. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 51(98), 264-284.
- Adam, J.M. & Lorda, C.U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Aguado, G., Cuetos-Vega, F., Domezán, M., Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con trastorno específico del lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología* 43, 201-208.
- Alfaro, P., Crespo, N., Alvarado, C. (2016). Complejidad sintáctica en narraciones de niños con desarrollo típico, trastorno específico del lenguaje y discapacidad intelectual. *Sintagma* 28, 27-41.
- Álvarez, G. (1996). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *Onomáizen*, 1. 11-29.
- Aravena, S. (2010). El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa. (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España. <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9009/txt742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DMS-V). España: Editorial medica panamericana.
- Blakemore, D. (2004). *Relevance and Linguistic Meaning The semantic and pragmatics of Discourse Markers*. England: Cambridge University Press.

- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-calpe, S.A.
- Bloom, L., Lahey, M., Lifter, K. y Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the meaning relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261. Reprinted in Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. New York: Cambridge University, 261-288.
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la Gramática del texto de español*. Madrid, España: Arco libros.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Cisternas, I. y León, N. (2017). Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje, *Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol 17 n° 13. 47-68.
- Coloma, J. (2013). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)* (tesis doctoral). Editorial Universidad de Granada.
- Coloma, J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1ro básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), *Revista Signos* 47 (n° 84): 3-20.
- Coloma, J., Mendoza, G., Carballo, E. (2017). Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 69, 67-90.
- Christiansen, T., Orwant, J., Wall, L., foy, b. (2012). *Programming Perl Unmatched power for text processing and scripting*. EE.UU: O'Reilly Media.
- Crespo, N. (2013-2015). Factores lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares. Proyecto Fondecyt 1130420. Chile: PUCV
- Cuenca, Ma. J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?, *Journal of pragmatics* 31. 931-952.
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf S.A.
<http://biblioteca.utsem->

morelos.edu.mx/files/tic/Espanol/Gili%20Gaya%20Samuel%20-%20Curso%20superior%20de%20sintaxis%20espaola.pdf

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2002). Decreto exento n° 1300 Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Santiago. Recuperado desde: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231710590.DecretoN1300.pdf>

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2013). *Lenguaje y comunicación Programa de Estudio de Tercer Año Básico*. Santiago. Recuperado desde https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18962_programa.pdf

Gutierrez-Clellen, V.F. & Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of spanish-speaking children. *Journal of Speech and hearing research*, 35, 363-372.

Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Reino Unido: Longman.

Jackson-Maldonado, D. & Maldonado, R. (2016). El uso de conectores en niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje, *Linguística Mexicana* 8 (n° 2): 33-50.

Kaderaveck, 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*, vol.43, 34-49.

Mantiñán, N., Badel, M.& Fermoselle, M. (2014). Lenguaje y memoria de trabajo: implicancias en la detección e intervención del TEL. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* 6(n°3). 47-54.

Marinkovich, J. (1985). La adquisición de conectivos conjuntivos en español. *Revista signos*, 18(n°23). 83-95.

Martín Zorraquino, M. A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2. Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.

Landaeta, M. M., Coloma, C. J. & Pavez, M. M (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*,11 (n°3), 379-388.

Lepe, N. (2018). Efectos de los gestos en la memoria de trabajo y el lenguaje oral de niños con trastorno del lenguaje (tesis doctoral). Universidad de Concepción, Chile.

Lozano, J., Peña-Marín,C. & Abril, G. (1989). *Análisis del discurso hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

- Loureda, O. (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I). *Pragmalingüística* 18. 74-107.
- Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje, *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* 7 (Nº2): 103-111.
- The R Foundation. (2019). The R project for statistical computing. Recuperado el 20 de Junio de 2019 desde: <https://www.r-project.org/>
- Real Academia Española (2009). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa
- Renkema, J.(1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Soriano, M. y Contreras, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, vol 24, no. 3, 119-125.
- Soriano, M. y Contreras, M. (2012). Narraciones escritas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11(4), 1341-1351.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Conferencia 1 Desarrollo y problemática de la Gramática del texto. Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI. pp. 9-42.