

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CORREFERENCIA EN LA NARRACIÓN DE NIÑOS CON TEL

Seminario de Graduación para optar al Grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica
en el marco del Proyecto FONDECYT Regular 1160653

Alumna: Bárbara Muñoz Olavarría

Profesora guía: Nina Crespo Allende

Viña del Mar, julio de 2017

ÍNDICE

Introducción	3
Marco teórico	6
1. Narración y correferencia	6
1.1. <i>La narración: una tipología textual</i>	6
1.2. <i>La narración como instrumento de medición del lenguaje</i>	9
1.3. <i>La correferencia en la construcción del texto narrativo</i>	12
1.4. <i>Elementos correferenciales</i>	16
2. Trastorno específico del lenguaje y narración	19
2.1. <i>Trastorno específico del lenguaje: caracterización</i>	19
2.2. <i>Características lingüísticas de niños con TEL</i>	21
2.3. <i>La narración en niños con TEL</i>	22
Metodología	24
1. Muestra (narraciones y sujetos)	25
2. Instrumento	27
3. Procedimiento de análisis	30
1. <i>División de cláusulas</i>	30
2. <i>Identificación de referentes discursivos</i>	30
3. <i>Reconocimiento de mecanismos correferenciales: léxicos y gramaticales</i>	31
4. <i>Categorización de construcción del referente discursivo</i>	31
5. <i>Análisis de datos</i>	32
Análisis de resultados	33
Introducción y mantenimiento de los referentes	33
Procedimientos correferenciales	39
<i>Estrategias correferenciales: anáfora, catáfora y déxis</i>	39
<i>Mecanismos correferenciales: gramaticales y léxicos</i>	42
Conclusiones	49
Bibliografía	54
Anexos	58
Anexo 1	58
Anexo 2	59
Anexo 3	61
Anexo 4	63
Anexo 5	64
Anexo 6	65
Anexo 7	66

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se encuentra enmarcado dentro del Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El tema a abordar será la construcción de la correferencia en las narraciones de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en relación a las de los niños con Desarrollo Típico (DT), investigación que se enmarca dentro del proyecto FONDECYT Regular 1160653 (2016-2019): ¿Es el trastorno específico del lenguaje un déficit en el aprendizaje y procesamiento de reglas sintácticas? pervivencia e influencia en el rendimiento escolar (Crespo, Alfaro, Koza y Góngora).

El TEL se define como una limitación significativa de las habilidades lingüísticas que no puede explicarse por un retraso cognitivo, alteraciones morfológicas o motrices, deficiencias perceptivas o trastornos de la calidad de la relación social. Asimismo, se entiende como un grado de adquisición y desarrollo del lenguaje que no alcanza los niveles de logro esperados para determinada edad (Codesio, 2006). Este fenómeno afecta entre un 5 y 7% de la población (Tomblin et al., 1997; Leonard, 1998), y su estudio ha despertado el interés tanto de aquellos que pretenden comprender mejor su naturaleza y características, así como de quienes aspiran a entender mejor las lenguas humanas y su proceso de adquisición.

Así, en el campo de la lingüística, se han manifestado variadas investigaciones con múltiples focos de análisis en torno a este fenómeno. La construcción de la narración ha sido una de las tareas más recurrentes para estudiarlo, pues por una parte, sirve de instrumento para el diagnóstico del trastorno (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) y, por otro, se utiliza como instrumento para mejorar el desempeño oral de estos niños; pues su construcción implica, a diferencia del discurso dialógico, una elaboración textual, en gran parte, autónoma e individual. Si bien, existen vastas investigaciones lingüísticas sobre los niños con TEL y la forma en que desarrollan sus narraciones, no se evidencia la misma tendencia en cuanto al estudio del fenómeno de la correferencia en el español.

Su investigación podría ayudar a comprender la forma en que estos niños desarrollan la cohesión textual, ya que su uso es uno de los factores centrales de esta, pues implica plasmar

textualmente relaciones entre los principales referentes de la narración y los elementos que ayudan a mantenerlos a lo largo del texto. Por esto, surge la necesidad de abordar esta perspectiva de análisis y evaluar cómo establecen y mantienen los referentes en las narraciones los niños con TEL en relación a los niños con DT.

Este estudio es de carácter cualitativo con alcance exploratorio-descriptivo, pues su finalidad es describir la construcción del fenómeno de la correferencia en las narraciones de los niños con TEL en relación a los niños con DT. Para abordar este propósito se considerarán dos variables que emergen de los grupos estudiados, por un lado, su condición, es decir, si califican con TEL o no y, por otra parte, la construcción de la correferencia evidenciada en sus narraciones.

A partir de las variables determinadas emerge la siguiente pregunta de investigación que será la que guiará el foco de este estudio: ¿Cómo construyen la correferencia en la narración los niños con TEL en relación a los niños con DT?. Así, en este caso no se propone una hipótesis de estudio, sino se trabaja bajo el supuesto de que existe una diferencia entre la construcción de la correferencia en las narraciones de los niños con TEL y las de los niños con DT; ya que los primeros se caracterizan por presentar alteraciones en su desarrollo lingüístico, mientras que los segundos manifiestan un desarrollo normal. De esta forma surgen otras preguntas que guiarán este estudio como qué categorías emegren del análisis de los resultados, qué diferencias se rescatan de las narraciones de ambos grupos en torno a las categorías emanadas y esperadas, qué particularidades manifiestan las narraciones del grupo investigado y qué interpretaciones emergen de los resultados presentados.

Entre los límites y alcances de esta investigación, se presentan, entre los primeros, el estudio a partir de solo un tipo de texto, en este caso, la narración, y no se abordan otro tipo de elaboraciones monológicas como la explicación o argumentación. Asimismo, la muestra recogida podría representar una limitante debido a que corresponde a construcciones narrativas realizadas en un momento puntual y no a través de un periodo de tiempo más extenso, por lo que podría verse afectada por factores contextuales específicos de aquella instancia. En la misma línea de la muestra, se manifiesta otro límite relacionado a la extensión acotada de esta (40 narraciones), ya que debido a la viabilidad y factibilidad de esta investigación no se abordó el corpus completo del proyecto en que se enmarca, sino solo una

parte de este, por lo que su representatividad con respecto a la población estudiada podría verse afectada. Por otro lado, con respecto a los alcances del análisis, se entiende que, debido a su naturaleza cualitativa y su estudio comparativo con base en medidas de tendencia central y no estadísticas, no se puede generalizar a partir de los resultados de las muestras abordadas y solo se busca detectar y describir el fenómeno en cuestión.

Esta investigación cobra relevancia en el área de la lingüística, pues aborda una perspectiva de análisis poco estudiada en torno a las narraciones de los niños con TEL. Así, la descripción de la construcción correferencial podría ayudar a comprender mejor las lenguas humanas y su adquisición. De la misma forma, se instala dentro del estudio de la construcción narrativa, que ha despertado el interés de gran parte de la comunidad lingüística y, tal como se planteaba antes, se posiciona como una tipología más marcadamente monológica, por lo que su análisis implica comprender más a cabalidad el grado de dominio que pueden alcanzar estos niños sobre la elaboración textual.

En primera instancia se incluirá un recorrido por la teoría que se ha abocado a las temáticas aquí presentadas: correferencia, TEL y narración; de esta forma se establecerá el campo de estudio y los referentes a tener en consideración. Luego, se describirá la metodología a seguir para abordar el análisis, retomando las preguntas de investigación, el supuesto en el que se funda, los objetivos planteados, la descripción de la muestra, los instrumentos y los pasos de análisis. Se abordará un enfoque comparativo entre el desarrollo de la correferencia en las narraciones de los niños con TEL y los niños con DT. De esta forma, se seleccionará una muestra de cada grupo y se describirá la construcción de este fenómeno en ambos a través de distintas categorías y subcategorías emanadas: la inclusión y el mantenimiento de los principales referentes de la narración (actantes, lugares y objetos); así como los diferentes procedimientos correferenciales utilizados (estrategias correferenciales y mecanismos lingüísticos). A partir de los resultados de ambos grupos se procederá a la interpretación y el análisis de los datos, para finalmente realizar una reflexión sobre el alcance de la investigación.

MARCO TEÓRICO

1. NARRACIÓN Y CORREFERENCIA

1.1. LA NARRACIÓN: UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL

La clasificación y caracterización de los distintos tipos de textos ha sido una problemática ampliamente trabajada por los estudiosos del lenguaje. Desde los tiempos de Aristóteles se ha intentado delimitar una descripción de los diversos tipos discursivos. Durante las últimas décadas del siglo pasado se trazaron algunos lineamientos para establecer una tipología textual, desde una perspectiva semiolingüística. Uno de los autores apegados a este enfoque es Teun van Dijk (1978, 1980), quien propone una concepción interdisciplinaria del estudio lingüístico y comunicativo. En algunos de sus trabajos el autor propone que la clasificación de los tipos discursivos debe estar sujeta a sus estructuras y funciones (van Dijk, 1980). Estos serán los criterios para establecer distintos tipos textuales y, si bien, van Dijk no define una tipología clara, sí distingue tres tipos de discursos generales: narrativo, argumentativo y poético. Asimismo, Werlich (1975) amplía la tipología y postula que las bases textuales se pueden sintetizar en cinco modelos básicos: base descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva.

El discurso narrativo se ha abordado desde múltiples enfoques, el mismo van Dijk plantea en algunas de sus obras (1977, 1978) aproximaciones al estudio del texto narrativo, proponiendo un diagrama de su superestructura (fig. 1). Esta caracterización estructural de la categoría *narración* es realizada a partir de una *historia* donde coexisten al menos dos *sucesos*, una *complicación* y su correspondiente *resolución*, ambos contenidos dentro de un *marco*. La interacción de estas categorías conforman un *episodio*. El autor agrega a este diagrama la característica de recursividad que involucra tanto al *episodio* como a los *sucesos* dentro de una historia.



Fig. 1: Diagrama de la superestructura narrativa (van Dijk 1978:156)

Años más tarde, Adam (1987) recoge el esquema propuesto por van Dijk y propone una secuencia narrativa más compleja de la que se desprenden seis constituyentes básicos de la narración. En primer lugar, la temporalidad o sucesión de acontecimientos que transcurren en determinado tiempo. Segundo, la unidad temática, que se encuentra atada a la existencia de un sujeto-actor, animado o no, individual o colectivo, agente o paciente. En tercer lugar, se encuentra la transformación o el paso de un estado a otro. Cuarto, la unidad de acción, en otras palabras, el proceso de transformación generado desde la situación inicial hasta la situación final. Luego, se presentan las relaciones de causalidad que se establecen entre los diferentes acontecimientos del relato. Finalmente, se encuentra la evaluación final, esta manifiesta la intención del autor por dirigir los acontecimientos del relato hacia un determinado fin (Calsamiglia y Tusón, 1999).

De la definición de estos constituyentes básicos, la propuesta de Adam (1987) puede ilustrarse a partir del siguiente esquema lineal de los elementos canónicos de la narración:



Fig. 2: Esquema narrativo canónico (Adam, 1987:62)

Junto a la superestructura referida a la forma del discurso narrativo se encuentra la macroestructura, esta se relaciona al contenido del discurso, el cual, para van Dijk (1978) posee una naturaleza semántica y se presenta como una representación abstracta del significado del mismo. De manera complementaria, van Dijk y Kintsch (1983) plantean, en su modelo de base estratégica, que las macroestructuras son resultantes del proceso inferencial que reduce un texto completo a su mensaje comunicativo esencial. Algunos años antes Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) ya se habían aproximado, desde sus aportes a la sociolingüística, al estudio del discurso narrativo espontáneo, el cual cobra mayor interés para la investigación aquí propuesta. Se define, entonces, el discurso narrativo como una forma de recordar experiencias pasadas, lo cual implica la concurrencia de una secuencia verbal con la secuencia de sucesos que acontecieron en la realidad (Labov, 1972).

Además, Labov propone la “estructura general de una narrativa”, en la que se describen los elementos que constituyen este tipo de discurso. Estos serían el resumen, que engloba en reducidas cláusulas la síntesis de la situación y se presenta al inicio de la narración; la orientación, que entrega el marco contextual en el que se desenvuelve la historia (tiempo, espacio, escenarios, personajes y acciones características); la complicación o nudo, que incluye el suceso más tenso dentro de la narración y quiebra la estabilidad o equilibrio propuesto en la orientación; la evaluación, donde se manifiesta la razón de ser del relato, esta se relaciona al juicio valorativo que hace el narrador sobre su historia; la resolución,

compuesta por una cláusula que entrega la solución de la narración y; finalmente, la coda, que se utiliza opcionalmente y se encuentra ajena al relato central, pues se utiliza para explicitar el fin de la historia.

A partir de esta estructura general, cabe mencionar que el orden en que se organice la narración se encuentra sujeto a distintos factores, entre ellos la intención discursiva, la experiencia por parte del narrador sobre la tipología narrativa, sus conocimientos socio-pragmáticos, etc. Todas estas variables conformarán la competencia comunicativa del emisor del discurso, entendiendo esta como la facultad para participar en interacciones comunicativas de diversa índole (Hymes, 1972). En este sentido, la elaboración sintáctica, la evaluación y la integración de elementos situacionales constituyen evidencias del desarrollo cognitivo a partir de la competencia narrativa (Bordons,1993).

De todas las propuestas que abordan el estudio del discurso narrativo, se acogerá el “prototipo de la secuencia narrativa” que propone Adam (1992), el cual recoge los seis elementos básicos: sucesión de eventos, unidad temática, predicados transformados (cambio de la situación inicial), unidad de acción, relaciones de causalidad entre los acontecimientos y, una evaluación final. Considerando la causalidad narrativa, el autor plantea un esquema organizado por cinco momentos principales: situación inicial, complicación, acciones o evaluación, resolución y situación final. Sin embargo, se reducirán a tres unidades mínimas: estado inicial, donde se aprecia un equilibrio; quiebre, donde se rompe el equilibrio y resolución, donde se propone un nuevo equilibrio (Álvarez, 2001).

1.2. LA NARRACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL LENGUAJE

El discurso narrativo se puede considerar uno de los más comunes y familiares, pues se hace presente de manera constante entre nuestras interacciones cotidianas. El sujeto se enfrenta constantemente a textos narrativos literarios y no literarios. Esto se evidencia en la naturaleza propia de nuestra cultura como en la amplia difusión de este tipo de discurso a través de la formación escolar. De esta forma, la competencia narrativa es promovida desde edades

tempranas, desarrollando la capacidad de elaborar relatos que le permitan narrar sucesos, en un principio de manera oral-dialogal y posteriormente de forma monologal, ya sea oral o escrita (Álvarez, 2001). Con base en esto, no resulta extraño el interés generalizado que surge por estudiar el texto narrativo para investigar sobre el desarrollo lingüístico del ser humano, puesto que su uso se presenta de manera sostenida en el tiempo.

Para efectos de este estudio, se ha considerado a la narración como una evidencia de las habilidades cognitivas que se ven implicadas en el desarrollo lingüístico del ser humano.

En cuanto al discurso narrativo infantil, que es el que aquí compete, se puede mencionar el estudio realizado por Peterson y McCabe (1983) donde plantean que la estructuración de las narraciones en niños contienen la mayoría de los elementos descritos por Lavob (1972). Estos autores consideran componentes “canónicos” de una narración la secuencialidad de los sucesos, la existencia de un punto culmine evaluativo, la orientación necesaria para guiar la comprensión del receptor y, la resolución de los eventos de la historia. Sin embargo, plantean que los niños no adquieren esta estructuración “canónica” hasta los seis o siete años de edad, argumentando que durante los primeros años se desarrollan estructuras narrativas más sencillas. De esta forma, los relatos de niños se organizarían en torno a la disposición básica de la narración compuesta por el inicio, desarrollo y desenlace.

Entre los cuatro y cinco años, que es cuando el niño comienza la educación escolarizada, la narración se encuentra en una etapa inicial en la que se realizan construcciones sencillas, pero se dirige a ampliarse a estructuraciones más complejas (Peterson y McCabe, 1991) y, por tanto, a un desarrollo cognitivo mayor. En este sentido la habilidad de narrar de manera escrita y oral, se ve manifestada desde la temprana edad (Whetherell, Botting y ContiRamsden, 2007) y su manejo representa un factor fundamental en el desarrollo del aprendizaje social, cultural, lingüístico y académico del individuo (Petersen, Gillam y Gillam, 2008)

Cabe destacar, que el ingreso a instituciones educativas incrementa la interacción social y, por ende, el desarrollo cognitivo, además de, como plantea Vygotsky (1934), permite acceder al sistema de simbolización de segundo orden, es decir, el lenguaje escrito. De esta forma, la adquisición del lenguaje, durante la etapa preescolar, se va a desarrollar paralelamente a un

incremento de las relaciones sociales y la necesidad de representar el mundo. En los primeros años de escolaridad, el acto de narrar una historia adquiere mayor relevancia, debido a que resulta una tipología recurrente entre las actividades que se les presentan a los niños en la escuela. La narración se va a encontrar estrechamente ligada al desarrollo de la comprensión lectora (Coloma, 2013) y, tal como proponen Liles, Duffy, Merrit y Purcell (1995), esta última habilidad se encuentra íntimamente asociada a los índices del éxito académico. La narración, por tanto, se vinculará, por un lado, al desarrollo cognitivo de los niños y, por otro, al progreso en cuanto a la comprensión lectora y, por ende, de las competencias comunicativas. De esta forma, la habilidad narrativa se puede considerar un indicador del desarrollo lingüístico de los individuos en edades tempranas.

Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) proponen que la facultad de estructurar discursos narrativos evoluciona gradualmente e incrementa con la edad. Entonces, el niño producirá en un principio narraciones no estructuradas y, en la medida que pase el tiempo, podrá organizar relatos apegándose a los elementos canónicos de este tipo de discursos (Coloma, 2014). Más específicamente, se puede afirmar que a los tres años de edad, las narraciones no cumplen con ninguno de los elementos principales; a los cuatro y cinco años se presentan las categorías de presentación, episodio y final, pero de manera incompleta; durante los seis años se completan estas categorías pero aún existe ausencia de final; por último, a los diez años se presentan estructuras narrativas completas, es decir, la presentación, un episodio completo y el final (Maggiolo, Coloma y Pavez, 2009).

Como se puede apreciar, la producción narrativa progresa en el plano estructural a medida que el individuo se desarrolla. Asimismo, se evidencia una evolución en el ámbito semántico de la narración. De esta forma, los niños en un principio solo proponen narraciones ligando eventos sin una conexión clara, más adelante podrán establecer secuencias temporales y, finalmente, dominarán la elaboración de relaciones de causalidad entre los sucesos (Price, Roberts y Jackson, 2006).

1.3. LA CORREFERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO NARRATIVO

El segundo elemento teórico que es preciso definir en el presente trabajo, puesto que constituye una de las variables de nuestra problemática a estudiar, es la correferencia. Se entiende que la correferencia incluye los mecanismos que se utilizan dentro de un texto para mantener el referente, es decir, las estrategias que van a asegurar la coherencia discursiva mientras se mantenga el tema de la enunciación (Álvarez, 2001). Un texto correctamente elaborado va a presentar elementos que reaparecen en la medida que este se desarrolla, puesto que las nuevas oraciones irán retomando elementos e “individuos” de las oraciones precedentes. Esta mantención de los referentes, sumada a la inclusión de indicaciones temporales y espaciales, va a dar como resultado textos coherentes y cohesivos (Álvarez, 2001). En palabras sencillas, la correferencia dará como resultado la posibilidad de continuar hablando de lo mismo, sin caer en repeticiones redundantes.

Antes de continuar desglosando el concepto de correferencia, cabe dilucidar lo que entenderemos por coherencia y cohesión, y qué relación tienen estas con el término abordado en esta sección. Calsamiglia y Tusón (1999) plantean que estos fenómenos son asociados a la construcción textual, o más bien a su *textura*, y muchas veces tienden a usarse indiferenciadamente como la red de relaciones semántico-pragmáticas de un discurso. Sin embargo, estas autoras manifiestan que muchos estudiosos avalan la diferenciación de ambos términos, argumentando que la coherencia se refiere más bien a las relaciones a nivel profundo, mientras que la cohesión está asociada a las relaciones superficiales del texto. En este sentido, la cohesión es uno de los fenómenos que aseguran la coherencia de un discurso, particularmente en el nivel de las relaciones locales de los elementos lingüísticos.

De esta forma, la cohesión es estudiada a partir de los elementos visibles o materiales del texto, considerando los nexos intratextuales que van a constituir las relaciones semánticas que dotarán de sentido al discurso y lo consolidarán como unidad de significación. Dentro de la cohesión podemos encontrar diversos mecanismos que ayudarán a perseguir su propósito, entre ellos destacan los de mantenimiento del referente o correferencia (léxica y gramatical), la progresión temática y el uso de conectores y marcadores discursivos (Calsamiglia y Tusón, 1999). Es así cómo la correferencia se posiciona como uno de los mecanismos de cohesión que

va a cooperar en la construcción de la coherencia textual.

Estas autoras (1999) proponen una clasificación para estos mecanismos estratégicos, diferenciando las correferencias establecidas a partir de “procedimientos léxicos” y las resultantes de “procedimientos gramaticales”. Para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo se analizarán estrategias de los dos tipos. Las primeras, de naturaleza gramatical, corresponden al uso de pronombres (personales, demostrativos, clíticos y relativos) para indicar un referente mencionado o por mencionar, tal como se aprecia en la siguiente oración: El perro se perdió y María fue a buscarlo. Mientras que las segundas, de tipo léxico, se tratan de sustituciones o repeticiones del referente a través de la repetición parcial o total y del uso de sinónimos o cuasi-sinónimos, como se observa en el siguiente ejemplo: Mamá no dejó salir a Juanita porque las niñas deben acostarse temprano.

Ahora bien, con respecto a la correferencia como fenómeno lingüístico, se puede considerar lo planteado por la Real Academia de la lengua Española en uno de los volúmenes dedicados a la sintaxis de su Nueva Gramática (2009). En esta se plantea, en primera instancia, que los elementos que interactúan en el proceso correferencial son los nombres propios, pronombres y grupos nominales, estos serán abordados en el próximo apartado de esta sección. Lo que sí será aclarado será la diferencia entre *anáfora* y *catáfora*. En su Nueva Gramática, la Real Academia de la lengua Española (2009) postula que será anafórica la estrategia si es el nombre propio o el grupo nominal el que aparece antes que el procedimiento léxico o gramatical, por ejemplo: Pedro se fue y no le dije qué tenía que comprar. Mientras que será catafórica si es el procedimiento léxico o gramatical el que precede al nombre o grupo nominal, como en este caso: Estas son las consecuencias de tus actos. En ambos casos se va a considerar al primer elemento como el *antecedente* y al segundo como el *consecuente* o *subsecuente*.

Además, en cuanto a la relación entre *anáfora* y *deixis*, se puede abordar el estudio presentado por Marcos García Salido (2011), en el que se aborda el cuestionamiento de la oposición entre estos dos fenómenos. El autor plantea que estos elementos no se pueden presentar como parte de una oposición, puesto que derivan de ámbitos distintos. Por un lado, la anáfora es un proceso discursivo vinculado al acto de referencia y, por otro, la deixis es un fenómeno asociado al significado del discurso. La anáfora será, entonces, la relación de correferencia

entre elementos del mismo texto, como en este caso: La fiesta fue un éxito, podríamos repetirla; mientras que la “la deíxis es la codificación lingüística de una situación comunicativa esquematizada y es parte del significado de ciertas unidades lingüísticas” (García, 2011:87), tal como se manifiesta a continuación: Nos reuniremos mañana para planificar el trabajo.

Cabe destacar que, particularmente en el discurso narrativo, se utilizan estrategias correferenciales de ambos tipos, aunque existen algunas características propias de la narración que favorecen el desarrollo de ciertas estrategias de cohesión. Como la existencia de mínimo un actor o agente permanente en todo el relato, lo cual desencadena la necesidad de utilizar repeticiones léxicas, sinónimos, determinación o elipsis para mantener el referente desde el inicio al final de la historia (Véliz, 1996). De esta forma no se pierde el hilo que une todos los eventos desde la presentación del conflicto hasta el desenlace.

Mónica Véliz (1996) argumenta que una de las maneras más recurrentes de establecer coherencia en la narración es a través de la introducción y reiteración de las frases nominales. Esto ocurre cuando el narrador le entrega atención focal a una frase nominal, que normalmente es un actor o agente incluido de forma temprana, y la hace partícipe regular de los eventos y acciones del relato. De esta forma, la frase se convierte en un tópico de la secuencia narrativa. Por lo que, la característica orientación al agente dentro de este tipo de discurso, lleva a deducir que las frases nominales recurrentes desempeñan este papel de actantes dentro de la narración.

La recurrencia de las frases nominales va a depender de qué tan necesarias sean estas para el foco de la historia. Puesto que, si su propósito es introducir información periférica, se podrá prescindir de sus reapariciones continuas a través del texto. Ya desde los dos años, los niños muestran la capacidad de reiterar frases nominales haciendo sus narraciones más coherentes y, a la edad de cinco años, los relatos cuentan con una mayor introducción y reiteración de frases nominales, resultando narraciones más densas y con patrones de recurrencia más complejos (Bennett-Kastor, 1983).

Dentro de la narración el proceso de “mantenimiento del referente” cobra mayor relevancia puesto que resulta necesario asegurar la continuidad de los participantes del relato. Givón

(1983) propone que la “continuidad de tópico” o el “mantenimiento de la referencia a los participantes” es un fenómeno que abarca la forma en que el emisor resuelve, por medio de estrategias textuales y gramaticales (por ejemplo: el uso de pronombres clíticos) la necesidad de mantener la referencia de los participantes mientras se narra una historia.

Este autor (Givón, 1980) hace una distinción entre la noción de tópico al nivel oracional y al nivel del discurso. En las oraciones se presenta una unidad de mensaje, por lo general el verbo más sus objetos. Esta unidad de mensaje se relaciona al tópico, el cual, en el nivel oracional, corresponde a uno de los sintagmas nominales, por lo general el sujeto. Sin embargo, Givón (1980) plantea que dentro del discurso las oraciones se van a encadenar una tras otra y, de esta continuidad discursiva va a emerger una noción de tópico más compleja, que no se centra en el sintagma, sino en los temas-sujetos del discurso narrativo en su totalidad. Destaca que dentro de cada párrafo habrá un tópico primario marcador de continuidad y que será el más involucrado en la secuencia de la acción narrativa dentro de todo el párrafo (Givón, 1983).

A partir de estos estudios, es posible concluir que el fenómeno de la correferencia es inherente a cualquier tipo de discurso, pero cobra una relevancia especial en el discurso narrativo. Esto se debe a una sencilla razón, que es la presencia de sujetos-participantes-actantes que representan un tema o tópico central dentro de la historia que se está contando. A causa de esta característica, será necesario que el emisor del discurso narrativo recupere continuamente, a partir de estrategias léxicas o gramaticales, la referencia a estos elementos centrales. A partir de este proceso correferencial se asegurará la cohesión y coherencia del relato, pues hará posible generar una narración que, en un principio introduzca a los actantes principales, para luego desarrollar la historia que gira en torno a estos y posteriormente concluir con el desenlace en que se ven involucrados.

1.4. ELEMENTOS CORREFERENCIALES

Como se menciona anteriormente, los elementos constituyentes de las relaciones correferenciales son los nombres propios, los grupos o frases nominales y los pronombres. A continuación, se realizará un breve paso por las concepciones sobre estos elementos en lingüística, para poder abordar su posterior análisis. Debido a que el fenómeno a estudiar es la correferencia, es necesario tener claridad en torno a los elementos que interactúan en las estrategias de mantenimiento del referente, pues, finalmente, será sobre el reconocimiento de estos y sus relaciones en los que se sustentará este estudio.

En primera instancia, se encuentran los *nombres propios*. Esta categoría gramatical ha sido estudiada ampliamente desde la época platónica. Su caracterización no ha estado exenta de discrepancias, sobre todo al momento de diferenciar estos elementos de los *nombres comunes*. Sin embargo, sí se tiene claridad en cuanto a ciertos aspectos distintivos de estos. En la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (Bosque y Demonte, 2000) se incluye un capítulo completo dedicado al estudio del nombre propio. La primera aclaración que allí se realiza es que estos no son una categoría exclusivamente lingüística, puesto que es una clase de palabra desprovista de contenido léxico codificado, por lo que su valor se asigna en torno a factores extralingüísticos. En cuanto a su condición lingüística, el nombre propio se reconoce como una clase gramatical con propiedades morfológicas, semánticas y sintácticas distintivas, pero no exclusivas (2000).

Tradicionalmente, se ha considerado la distinción de los nombres propios y comunes a partir de la idea de que los primeros son utilizados para designar “individuos”, mientras que los segundos se emplearían para designar “categorías” o “clases” a las que pertenecen los individuos. De esta forma, Bello (1847) propone que el nombre propio se le asignará a una persona o cosa individual para distinguirla del resto de la clase o categoría a la que pertenece. Algunas características propias de la categoría son, la introducción mediante mayúsculas, la flexión fija, la unicidad referencial, la falta de significado léxico, la ausencia de determinante, la incompatibilidad con complementos restrictivos o especificativos y, la imposibilidad de ser traducidos (Fernández, 2000).

Si bien no existe consenso absoluto sobre la clasificación de los nombres propios, algunos teóricos como Angela Di Tullio (1999) hacen notar la distinción entre el nombre propio y el sustantivo propio. Argumenta que si bien ambos coinciden recurrentemente, existen algunas excepciones donde se encuentran nombres propios formados solo por sustantivos comunes o por una combinación de estos con sustantivos propios; así como sustantivos propios que forman sintagmas nominales que no son necesariamente nombres propios.

También, Di Tullio (1999) considera expresiones referenciales a los pronombres, para efectos de esta investigación serán considerados los personales, demostrativos y posesivos, por lo que se realizará un breve recorrido por cada uno. Pero antes, vale mencionar algunas dificultades teóricas que menciona la autora ante el estudio de esta categoría lingüística. Menciona que la definición tradicional del pronombre refiere a un sustituto del nombre, en el sentido que remite a un antecedente léxico. Sin embargo, Di Tullio (1999) postula que esta propuesta ha sido criticada ampliamente y muchos autores han tomado otra dirección o perspectiva sobre el estudio de los pronombres. Esta destaca la falta de contenido descriptivo que posee dicha categoría y resalta su función gramatical en dos sentidos: deíctico y anafórico.

Según la RAE (2009) los pronombres personales hacen referencia, tal como se advierte en su nominación, a personas, es decir, designan a los participantes del discurso, lo que hace que pierdan su contenido léxico y se conviertan en elementos deícticos. Estos pronombres son elementos definidos tal como los artículos definidos y los nombres propios y, al igual que estos no son sustitutos de otras expresiones, sino que se definen como elementos designativos unívocos. Por persona entenderemos dos cosas, por un lado la designación a las *personas del discurso*, es decir, los participantes de la comunicación: emisor (primera persona), receptor (segunda persona) y referente (tercera persona) y; por otro, los *rasgos de persona* supuestos en la flexión verbal y asociados al sujeto de la acción.

Los pronombres demostrativos son determinativos, por lo que ocupan la posición de especificador de un sintagma nominal con o sin significado léxico. Normalmente adoptan la función deíctica, pero también pueden ser utilizados anafóricamente. Además, a diferencia de los artículos, estos poseen una función discriminativa asociada a la distancia, tanto en su uso deíctico como anafórico (Di Tullio, 1999). Los pronombres posesivos, por otra parte, según esta autora, entran dentro de la misma categoría que los demostrativos y se distinguen

básicamente dos series: la átona (mi/tu/su) y la acentuada (mío/tuyo/suyo), mientras que los primeros anteceden al sustantivo, los segundos se posponen a él o funcionan de predicado.

El último grupo de pronombres que aquí interesa definir son los clíticos. La RAE (2009) propone que los pronombre indistintamente la denominación de pronombres átonos o pronombres clíticos y los define como elementos dependientes morfofonológicamente de las formas verbales. Es decir, el uso de este tipo de pronombres estará siempre acompañado de un verbo. De esta forma, los pronombres clíticos se pueden ubicar anclados a la forma verbal que los acompaña formando solo una palabra, como por ejemplo: leerlo; o bien, pueden preceder a la forma verbal y presentarse de manera independiente formando dos palabras, como en este caso: lo leí. Cuando el pronombre se une al verbo formando una sola palabra se habla de pronombres enclíticos, mientras que al generarse dos palabras, donde la primera es el pronombre, se tratará de pronombres proclíticos.

Por último, se encuentran los grupos o sintagmas nominales, que según Di tullio (1999) se constituyen como los argumentos que se complementan a una expresión predicativa dentro de la oración. Estas construcciones poseen como núcleo a un sustantivo, el cual variará en complejidad así como también lo hará el sintagma completo. Según la autora la máxima expansión de esta categoría se encuentra precisamente en los sustantivos propios y los pronombres. Entre las funciones que comprende se encuentra la de sujeto, la de objeto directo y la de término de preposición. Su núcleo, es decir, el sustantivo, determinará las características de todo el sintagma, así como también sus rasgos flexionales (género y número).

Estos argumentos que acompañan al predicado son, la mayoría del tiempo, expresiones referenciales; en el sentido que designan entidades del mundo extralingüístico. Dentro de los sustantivos que se utilizan como este tipo de expresiones se encuentran algunos que lo son por sí mismos, como los sustantivos propios y pronombres; y otros, que necesitan formar parte de estructuras complejas, como los sustantivos o nombres comunes. A modo de cierre, en la Tabla 1 se presentan los diferentes procedimientos de correferencia que estudiaremos en este trabajo con sus respectivos ejemplos:

	Procedimientos gramaticales			Procedimientos léxicos	
	Pronombres personales	Pronombres demostrativos	Pronombres clíticos	Nombre propio	Sintagma o grupo nominal
Anafóra	<u>Juan</u> dijo que <u>él</u> no estaba de acuerdo	Cuando fueron a buscar a <u>Luis</u> , <u>este</u> los estaba esperando	<u>Juan</u> pensó que no <u>lo</u> querían invitar	Porque era <u>una niña</u> muy atlética, <u>Javiera</u> salió a correr	<u>Bobby</u> es muy juguetón, como lo son <u>todos los cachorros de su especie</u>
Catafóra	<u>Él</u> está confundido, <u>Nicolás</u> nunca se decide	<u>Esta</u> situación no da más, debes <u>pagar tu deuda</u>	<u>La</u> llamamos toda la noche, pero <u>Alicia</u> no respondió	<u>Javiera</u> salió a correr porque era una niña muy atlética	<u>Todos los niños</u> son iguales, por eso hay que ser muy concreto con <u>ellos</u>
Deíxis	<u>Tú</u> debes hacer la tarea. (madre diciéndole a su hija)	Quiero <u>ese</u> . (niño señalando un caramelo)	No <u>lo</u> quiero (niño a una madre que le ofrece un juguete)	<u>Jorge</u> , trae tu mochila (profesora a alumno)	Lavemos los <u>platos sucios</u> (padre a sus hijos después de almorzar)

Tabla 1: Resumen de mecanismos lingüísticos correferenciales.

2. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y NARRACIÓN

2.1. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE: CARACTERIZACIÓN

En el presente estudio se analizará el desarrollo de la correferencia en un grupo específico de personas, este grupo presenta como característica común la presencia de un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). El término es una traducción del inglés “specific language impairment” y nace en conjunto a la definición de los trastornos afásicos adultos (Jiménez, 2015). Este fenómeno ha despertado interés en los estudiosos sobre el desarrollo del lenguaje infantil y se estima que se manifiesta entre un 2% y 7% de la población (Maggiolo, Coloma y Pavez, 2009).

Según Codesio (2006), el TEL puede entenderse como un grado de adquisición y desarrollo de la habilidad lingüística que no alcanza los niveles de logro esperados para determinada

edad. El mismo autor agrega que este se evidencia inicialmente por un retraso temporal en la adquisición del lenguaje, es decir, de las primeras palabras y combinaciones de ellas. Posteriormente, se mostrarán dificultades para la estructuración del lenguaje y conductas verbales anómalas, desviándose del proceso habitual del desarrollo lingüístico.

Cabe destacar que este trastorno presenta como característica la ausencia de factores que puedan producirlo (Leonard, 1998). Por lo tanto, su diagnóstico se efectuará a partir de criterios de exclusión, es decir, cuando no se presenten en los sujetos causas auditivas, neurológicas, cognitivas o ambientales que motiven el trastorno (Fresneda y Mendoza, 2005). El diagnóstico se realiza generalmente en la temprana edad, aunque puede manifestarse incluso hasta la adolescencia (Conti-Ramsden y Durkin, 2008). Aún así, el niño con TEL manifiesta problemas tanto en la comprensión como en la expresión de distintos elementos lingüísticos, y es aquí donde cobra mayor relevancia los problemas gramaticales o morfosintácticos, puesto que funcionan como marcadores clínicos para su diagnóstico (Conti-Ramsden, 2003).

En cuanto al origen del TEL, Petersen y Gardner (2011) postulan que se han definido dos enfoques, el lingüístico y el de procesamiento. El primero de ellos, propone que los errores morfosintácticos de los niños con este trastorno es causado por un dominio limitado de las reglas gramaticales y se relaciona con una sección cerebral que se encarga de procesar esta información. Por otro lado, el enfoque de procesamiento no aborda solo problemas lingüísticos, por lo que más que un módulo cerebral especializado en la adquisición gramatical, propone la existencia de limitantes en cuanto a la habilidad de interpretar los elementos lingüísticos y/o al acceso al conocimiento lingüístico que se encuentra en la memoria.

Estos autores concluyen que “una definición amplia del TEL que incluya los distintos subtipos queda sin verificación empírica todavía. Sin embargo, los estudios siguen progresando hacia esta dirección” (Petersen y Gardner, 2011: 28). Por este motivo, se recomienda evaluar al niño tanto en su dominio lingüístico como en el de procesamiento, incluyendo pruebas que midan, por un lado, tanto la comprensión como la producción del lenguaje y, por otro, el procesamiento (Auza, 2009). A partir de los resultados, se aprecia que los niños con TEL pueden presentar dificultades a nivel lingüístico, de procesamiento de

información y, tal como propone Auza (2009), se encuentran ciertas teorías que manifiestan alteraciones en las funciones cognitivas que las subyacen, como la atención, la memoria y la percepción.

2.2. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE NIÑOS CON TEL

A partir de la definición de este trastorno específico del lenguaje, es de especial interés para esta investigación, abordar las características lingüísticas que poseen los niños con TEL. Si bien no se pueden establecer generalidades en cuanto a este aspecto para todos los niños que son diagnosticados con este trastorno, sí se pueden considerar algunas características comunes para los hablantes de la misma lengua. Según Auza (2009) algunas de estas características lingüísticas generales son que el niño comprende, pero no lo comprenden a él; posee un vocabulario disminuido; emplea palabras aisladas sin poder formular oraciones y omite palabras; habla claramente pero no llega al foco de la conversación y hace comentarios inapropiados al contexto. A partir de lo que propone Coloma (2014), en el caso del español, se reconoce una alteración morfosintáctica en los pronombres clíticos, en la concordancia de número, en los artículos definidos y en los verbos. Por otro lado, Aguado (1999) argumenta que los errores más frecuentes son la omisión y sustitución de morfemas, lo cual simplifica la sintaxis y la puede volver hasta inteligible.

Rapin y Allen (1987, 1996) han determinado una clasificación que diferencia algunos subgrupos de TEL dependiendo de la habilidad lingüística que se ve comprometida. Entre estas se encuentran: la agnosia verbal auditiva, que involucra la incapacidad de reconocer y discriminar sonidos del lenguaje; el trastorno fonológico-sintáctico, en el que se manifiesta una dificultad en comprender estructuras sintácticas complejas, muy largas o descontextualizadas; el trastorno léxico-sintáctico, donde evidencia una comprensión escasa del vocabulario, lo cual limita la comprensión y expresión lingüística; el trastorno fonológico, que no afecta la fluidez pero presenta errores asociados a la imprecisión articulatoria; el trastorno pragmático, que manifiesta dificultades en adaptar el lenguaje al contexto y audiencia; el trastorno semántico-pragmático, en el que se muestra un trastorno pragmático y

dificultades en los procesos cognitivos, se evidencian comprensiones literales, uso de frases sencillas, concretas o expresiones repetitivas que pueden dar como resultado discursos mal cohesionados.

Se podría realizar un recorrido detallado por cada una de las características lingüísticas que se ven asociadas a los niños con TEL, pero no es la intención de este trabajo, por lo que se retomaran los aspectos generales asociados a estos trastornos. Los niños presentan las alteraciones más significativas en el ámbito morfosintáctico. Como esta investigación está enfocada en el desarrollo de la correferencia de niños con TEL, cobra mayor relevancia las dificultades en el uso de pronombres clíticos que propone Coloma (2014), las limitantes en cuanto a la comprensión y expresión de elementos léxico-sintácticos y, las dificultades en torno a los procesos semántico-pragmáticos, que afectan la cohesión de sus discursos (Rapin y Allen, 1987, 1996).

2.3. LA NARRACIÓN EN NIÑOS CON TEL

Tal como se ha adelantado, la narración es uno de los discursos que las personas desarrollan más tempranamente y corresponde a un tipo de texto usado recurrentemente en la etapa preescolar y escolar inicial, como herramienta para el desarrollo del lenguaje de los niños. En este sentido, el discurso narrativo adquiere relevancia para el estudio de las características lingüísticas de los niños con TEL, puesto que al igual que los niños con desarrollo típico utilizan frecuentemente esta tipología textual y es un indicador de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Además, los niños con TEL manifiestan dificultades en sus narraciones orales, lo cual puede comprometer su desarrollo social y escolar (Coloma, 2013).

En cuanto a la producción, se ha estudiado la narración básicamente desde tres focos: la estructura textual, los mecanismos de cohesión y las relaciones semánticas. Con base en estas investigaciones se ha podido concluir que las narraciones de los niños con TEL presentan mayor descenso que las de los niños con desarrollo típico (Ukrainetz y Gillam, 2009). Coloma (2013) manifiesta que en el plano estructural, los niños con estos trastornos, presentan mayores dificultades en el uso de categorías formales así como en cuanto al contenido del

discurso narrativo. Con respecto a los mecanismos cohesivos, se ha evidenciado que los niños con TEL presentan menos establecimiento de relaciones causales implícitas. Mientras que para las relaciones semánticas, se muestra que solo la mitad de las narraciones presentan coherencia e informaciones completas.

De estos tres focos en los que se basa el estudio de la producción narrativa de los niños con TEL, el que cobra especial interés para el presente estudio es el referido a los mecanismos cohesivos, puesto que entre estos se encuentra el fenómeno de la correferencia que es el tema que aquí compete. Existe consenso en cuanto a los conflictos que presentan los niños con TEL en cuanto a las relaciones de coherencia y sus respectivos mecanismos de cohesión (Pearce, James y McCormack, 2010). Los estudios al respecto se han enfocado en el uso de conectores y marcadores discursivos, los cuales presentan dificultades en los niños con TEL al momento de formular discursos narrativos, afectando la cohesión y coherencia de estos (Coloma, 2014). Sin embargo, no existen mayores investigaciones sobre el uso de la correferencia en los discursos narrativos de los niños con TEL y los que existen no presentan resultados que permitan caracterizar el mantenimiento del referente por medio de pronombres (personales, demostrativos y clíticos) y recursos léxicos.

METODOLOGÍA

Tal como se adelantaba en la introducción, este es un estudio cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo. A diferencia del análisis cuantitativo, que pretende intencionalmente "acotar" la información medir con precisión las variables del estudio, tener "foco", este "busca principalmente "dispersión o expansión" de los datos e información (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). En este sentido, la investigación cualitativa parte de un enfoque inductivo que promueve la profundidad sobre los datos obtenidos y sobre la riqueza interpretativa que de ellos se desprende. La investigación aquí presentada adopta estas características y se presenta flexible ante los fenómenos analizados y las etapas de investigación propuestas. Asimismo, las preguntas y supuestos que surgen, no se definen necesariamente antes de la recolección de los datos, sino que van surgiendo a lo largo de todo el proceso, el cual se manifiesta dinámico entre los hechos y su interpretación.

Como señala Creswell (1994) es necesario definir el tipo específico de diseño investigativo que se adoptará en la investigación cualitativa. En esta situación la perspectiva adoptada se inclina hacia un estudio de casos. Este tipo de investigación pretende explorar un fenómeno singular (la correferencia en la narración de niños con TEL y niños con DT) a través de la extracción de información detallada a partir de variadas técnicas de recolección (análisis de categorías emergentes). Así, los casos que serán abordados, serán por un lado las narraciones de los niños con TEL y, por otro, las narraciones de los niños con DT.

Asimismo, la investigación cualitativa es de naturaleza interpretativa, por lo que el rol del investigador resulta fundamental, pues será desde su perspectiva que se abordará el análisis de los resultados obtenidos (Creswell, 1994). Si bien, el estudio adoptará este carácter cualitativo, será complementado con la comparación de medidas de tendencia central (promedios y porcentajes) entre las muestras de las narraciones de los dos grupos estudiados (TEL y DT). La muestra, que será descrita en profundidad más abajo, está constituida por narraciones orales (transcritas) de niños de cinco años que asisten a establecimientos educativos de la quinta región. Las variables que serán estudiadas en torno a los sujetos son: su condición, es decir, si califican en el grupo de TEL o DT y; la construcción de la correferencia en sus narraciones, es decir, cómo se manifiesta el establecimiento de los

referentes y los mecanismos correferenciales utilizados.

A partir de las variables determinadas emerge la siguiente pregunta de investigación que será la que guiará el foco de este estudio: ¿cómo construyen la correferencia en la narración los niños con TEL en relación a los niños con DT?. Así, en este caso no se propone una hipótesis de estudio sino se trabaja bajo el supuesto de que existe una diferencia entre la construcción de la correferencia en las narraciones de los niños con TEL y las de los niños con DT, ya que los primeros se caracterizan por presentar alteraciones en su desarrollo lingüístico, mientras que los segundos presentan un desarrollo normal. De esta forma surgen otras preguntas que guiarán este estudio como qué categorías emegren del análisis de los resultados, qué diferencias presentan las narraciones de ambos grupos en torno a las categorías emanadas y esperadas, qué particularidades manifiestan las narraciones del grupo investigado y qué interpretaciones emergen de los resultados presentados.

1. MUESTRA (NARRACIONES Y SUJETOS)

La presente investigación tendrá como muestra las narraciones orales, tomadas del corpus NIR (FONDECYT Regular 1130420, 2015) de un grupo de cuarenta niños entre cinco y seis años de edad. Los participantes fueron voluntarios y autorizados por sus padres a partir de un consentimiento informado que fue validado por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El grupo total fue dividido en dos categorías, veinte de los niños con DT y los otros veinte con TEL.

Los niños del primer grupo, es decir, los con Desarrollo Típico, se encontraban escolarizados en el sistema de educación regular, particularmente en establecimientos de Valparaíso y Viña del Mar. Los estratos socioeconómicos a los que pertenece este grupo son clase media y clase media baja, los dos estratos más comunes de nuestro país. Los centros educacionales a los cuales asistían eran colegios de financiamiento compartido y estatales. Estos se seleccionaron deliberadamente, en base a las entrevistas que se les realizaron. Se escogieron los que aceptaron el compromiso de participar los tres años que implicaba la investigación en su totalidad. La convocatoria fue de sesenta niños, de los que se seleccionaron veinticinco.

Según el criterio de la educadora de párvulo a cargo y el equipo psicopedagógico de cada institución, los estudiantes presentaban un desarrollo lingüístico y cognitivo normal y su escolarización cumplía los estándares promedio.

Los participantes del segundo grupo, los niños con Trastorno Específico del Lenguaje, asistían a una escuela especial de lenguaje (con financiamiento compartido) o a un proyecto de integración en establecimientos educacionales con financiamiento compartido o estatales. Todas las instituciones pertenecen a las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. Los padres fueron contactados mediante cada establecimiento, a los que se les entregó información relativa a la investigación y, posteriormente, procedieron a firmar el consentimiento informado. En primera instancia se seleccionaron treinta y ocho niños que cumplían los criterios del diagnóstico de TEL que se encuentran en el decreto n° 170, con base en el DMS-IV. Luego de aplicarle el Test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG-R), en su versión revisada por Pavez (2003) y el Test para evaluar los procesos de simplificación fonológica versión revisada (Pavez, Maggiolo y Coloma, 2009) los sujetos evidenciaban alteraciones lingüísticas. El primero de estos instrumentos evalúa el desarrollo de la gramática en niños de habla hispana entre tres y seis años, esta se realiza por medio del reconocimiento de láminas (subprueba receptiva, STSG-R) y repetición de oraciones (subprueba expresiva, STSG-E) (Pavez, 2003). El segundo instrumento evalúa los procesos fonológicos de simplificación en niños de habla hispana entre tres y seis años por medio de la repetición diferida. Tras la aplicación de una evaluación cognitiva y auditiva, se pudo concluir que los niños de este grupo presentaban un desempeño normal de estas habilidades. Para la evaluación cognitiva se aplicó el Test de matrices coloreadas de Raven (2005), la cual mide la capacidad intelectual a través de la valoración de la habilidad comparativa de formas y el razonamiento por analogía, independiente de los conocimientos adquiridos (Raven, Court y Raven, 2004). En cuanto a la evaluación auditiva, se aplicaron tres procedimientos especializados: otoscopia, audiometría tonal y logaudiometría.

2. INSTRUMENTO

Para la obtención de las narraciones se implementó una tarea de recontado con apoyo visual. Se entiende por esta la creación de una narración ficticia a partir de un estímulo externo. En este caso se presenta el relato oralmente al niño, por medio de una grabación, y se le pide que lo reproduzca (Pavez, 2008). El recontado es definido como una evocación sobre una lectura o audición donde los niños relaten su recuerdo sobre la historia presentada (Mandel Morrow (1989). En este caso los sujetos construyen una historia libremente pero en torno a un recuerdo de algo escuchado (grabación) y visto (apoyo pictórico). Esto le otorga a los investigadores cierto control de la estructura y trama del contenido general de los relatos de los niños (Petersen y otros, 2008). Esta doble exposición de información narrativa mejoraría la comprensión y recuerdo del texto fuente y parece no afectar la productividad oral del niño. Es importante el apoyo con imágenes para disminuir la carga cognitiva dentro de la tarea de recontado, de esta forma se asegura que el niño pueda recordar la historia narrada.

Para la tarea se utilizó una historia titulada “Flopi, la mariposa”, la cual fue diseñada por Crespo, Góngora y Mangui (2013) para efectos de esta investigación y elaborada en base a la gramática de las historias propuestas por Stein y Glenn (1978 y reelaborada por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008)). Por otra parte, las imágenes utilizadas para el apoyo visual (anexo 1) se diseñaron a partir de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2001). En la historia se logran diferenciar dos episodios en los que se cuenta cómo es capturada la mariposa Flopi y liberada posteriormente por sus amigas. A continuación se presenta un cuadro que da cuenta de la estructuración del relato:

Gramática de las historia		Narración verbal
Momento	Descripción	La mariposa Flopy
Establecimiento de la escena	Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual y presenta al protagonista	Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas. Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo.
Evento inicial	Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes	Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.
Respuesta interna al estado	Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes	¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!
plan	Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)	Voy a cazarlas, pensó.
intento	Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.	Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas. Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.

Consecuencia directa	Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes.	Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.
Evento inicial		Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco
Respuesta interna al estado	-----	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse.
plan	-----	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.
intento	-----	Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.
Consecuencia directa	-----	Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.
Reacción y resolución	Reacción del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Como el personaje siente, piensa o actúa con relación a la consecuencia directa.	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar

Tabla 2: Análisis de la gramática de las historias según Stein y Glenn (1979) y reelaborado por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008).

Tal como se mencionaba previamente, en esa narración se presentan dos episodios, que van desde el evento inicial, pasando por una respuesta interna, la elaboración de un plan, un intento de este y finalmente, la consecuencia directa de la ejecución del plan. A estos dos episodios se le agrega al inicio el establecimiento de la escena (introducción) y, al final, la reacción o resolución del conflicto (desenlace). Así, la historia de la mariposa Flopy se compone de por un momento inicial, cinco momentos del primer episodio, cinco del segundo episodio y un momento de desenlace de todo el relato. Si bien se mencionaba con anterioridad, vale recordar que este relato verbal fue acompañado de refuerzos visuales que apoyaron tanto la comprensión como la posterior reproducción de la narración.

3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Luego de aplicar el instrumento, las narraciones orales de los niños resultantes de la tarea de recontado, fueron transcritas por un especialista. A partir de estas, se implementó el análisis de este estudio, el cual se dividió en las siguientes fases:

1. DIVISIÓN DE CLÁUSULAS

Para facilitar el análisis, los relatos orales, previamente transcritos, fueron organizados a partir de la cantidad de cláusulas que contenían. Entendemos por cláusula una construcción gramatical constituida por un verbo o forma verbal más su respectivo complemento, estos pueden ser personales y no personales (infinitivo, gerundio y participio).

2. IDENTIFICACIÓN DE REFERENTES DISCURSIVOS

Luego de ser divididas las cláusulas, se procedió al reconocimiento de los referentes del discurso narrativo, entre estos se encuentran los nombres o grupos nominales referidos a los actantes/sujetos/participantes permanentes en la acción, entre ellos destacan la mariposa Flopy, sus amigas y dos Bigotes. También se consideraron algunos otros referentes espaciales como el parque, el campo o la casa. Asimismo, el último tipo de referentes considerados

fueron objetos, entre estos destacan el frasco, las nubes, la cometa y la red. Luego del reconocimiento estos referentes fueron subrayados para diferenciar su marca del resto de los mecanismos de mantenimiento del referente (anexo 2).

3. RECONOCIMIENTO DE MECANISMOS CORREFERENCIALES: LÉXICOS Y GRAMATICALES

A partir de la identificación de los referentes del discurso, se realizó el reconocimiento de los mecanismos correferenciales intratextuales, es decir, de los fenómenos lingüísticos anafórico y catafórico. De estos fenómenos se diferenciaron procedimientos gramaticales: uso de pronombres propios, demostrativos y clíticos; y procedimientos léxicos: uso de nombres propios y grupos o sintagmas nominales. Si se trataba de una anáfora, los procedimientos gramaticales se distinguieron con color amarillo, mientras que los procedimientos léxicos se marcaron con color verde. Si se trataba de una catáfora, los procedimientos gramaticales se marcaron con fucsia y los léxicos con azul.

Posterior al reconocimiento de los mecanismos intratextuales, se examinaron los mecanismos correferenciales extratextuales, es decir, los elementos deícticos que hacen referencia a entidades del contexto en el que se desarrolla la narración. En este caso eran, por lo general, señalamientos al material gráfico de apoyo al estímulo auditivo (imágenes de la narración). Al igual que en el paso anterior, se diferenciaron procedimientos gramaticales y léxicos. Por un lado, se analizaron los pronombres (propios, demostrativos y clíticos). Por otra parte, se distinguieron procedimientos léxicos como los nombres propios y los sintagmas nominales. Los procedimientos gramaticales se marcaron con celeste y los léxicos con naranja (anexo 2).

4. CATEGORIZACIÓN DE CONSTRUCCIÓN DEL REFERENTE DISCURSIVO

Luego del reconocimiento y posterior marca de los referentes y mecanismos correferenciales, se procedió a la categorización de la información. En primera instancia se levantan categorías para la introducción y mantenimiento de referentes y luego para los procedimientos correferenciales evidenciados. A partir de estas categorías se tabularon los datos para poder analizar y comparar los resultados de ambos grupos (anexos 3, 4, 5, 6 y 7).

5. ANÁLISIS DE DATOS

Posterior a la categorización y tabulación de la información, se genera el análisis de los resultados. Este es en torno al estudio comparativo entre el desarrollo de la correferencia en los niños con DT y los niños con TEL. Para ello se compara, a partir de medidas de tendencia central (porcentajes y promedios), el desarrollo de las categoría de análisis emergentes y se establecen relaciones entre ellas. A partir de esta comparación se describirá la construcción de la correferencia en particular de los niños con TEL con base en las similitudes o diferencias que se puedan encontrar con con los niños con DT.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos fue necesario categorizar la información en relación a la introducción y mantenimiento de los referentes y en cuanto a los tipos de mecanismos correferenciales. La interpretación de ambos datos se desarrollará con base en la comparación de resultados entre las tareas de reconto del grupo con TEL y del grupo con DT.

INTRODUCCIÓN Y MANTENIMIENTO DE LOS REFERENTES

El primer resultado que se desprende de este estudio se relaciona a la mención y el mantenimiento de los referentes en las narraciones. Para la categorización de estos datos (anexo 3) se consideraron, a partir del cuento originario, los referentes más recurrentes. De esta forma, se pudo clasificar entre actantes: Flopi, don Bigotes y amigas de Flopy; lugares: parque, jardín/campo y casa; y objetos: fred, frasco, nubes y cometa. A partir de una revisión inicial de los textos, fue posible establecer distintas maneras en que se presentaba la referencia en los relatos de los niños: a) Referente mencionado: solo se introduce el referente y no es retomado en la narración; b) Referente mencionado y referido: se introduce el referente y se retoma a lo largo del relato con distintos elementos correferenciales; c) Referente solo referido: no se introduce el referente en forma explícita, pero sí se señala a través de elementos correferenciales; d) Referente mencionado y en elipsis: se introduce el referente pero se retoma a través de la marcación morfológica del verbo, tomando forma de sujeto tácito.

En la Tabla 3, se presentan los datos relacionados con los actantes, así se evidencia el porcentaje de narraciones de los niños con TEL y con DT, en los cuales aparecen los distintos tipos de referencia vinculados con ellos.

REFERENCIA	ACTANTES					
	Flopi		Bigotes		Amigas	
	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL
a) Mencionado	0%	0%	0%	10%	10%	15%
b) Mencionado y referido	95%	90%	95%	80%	80%	60%
c) Solo referido	5%	5%	5%	5%	5%	20%
d) Mencionado y en elipsis	0%	0%	0%	5%	5%	0%
TOTAL	100%	95%	100%	100%	100%	95%

Tabla 3: Introducción y mantenimiento de los actantes en las narraciones del grupo DT y TEL.

Lo primero que se debe analizar es la introducción y mantenimiento de los actantes de las narraciones. Este acto resulta más significativo que el resto, puesto que tal como se proponía en el sustento teórico, son los actantes o sujetos de la narración los que llevan la acción y, por ello, se presentan de manera continua en todo el relato, por lo que su mención y referencia asegurará, en parte, la cohesión del discurso. Aclarado eso, se puede observar que los niños con TEL tienen un alto índice de mención y referencia a los actantes, pero no tanto como los del grupo DT. Los segundos alcanzan y superan el 80% de mención y referencia de todos los actantes de la narración, mientras que los primeros solo superan el 80% de mención y referencia de la protagonista: Flopy y del antagonista: Bigotes. Sin embargo, los personajes secundarios, es decir, las amigas de Flopy, solo alcanzan el 60% de mención y referencia en los niños con TEL, por lo que no cobran tanta importancia dentro de estos relatos como los personajes principales, a diferencia del grupo DT que los menciona y refiere mucho más. Sin embargo, si comparamos los totales de los tipos de referencia, puede observarse que ambos grupos indican cerca del 100% a Flopy y a sus amigas, mientras que Bigotes es aludido en un 100% de los relatos.

Otro elemento importante en una narración es con respecto al escenario en donde ocurren los hechos, que incluso en el cuento de Flopy pueden estar relacionados con la estructura del relato. Así, el parque es el escenario inicial, mientras que el jardín se relaciona con el conflicto entre los personajes (Flopy y sus amigas invaden el jardín de don Bigotes y

provocan que él quiera cazarlas) y, finalmente, la casa representa el lugar prohibido al que deben entrar las amigas de Flopy para rescatarla (casa del señor Bigotes) y allí se produce el desenlace. A continuación, en la Tabla 4, se presentan los resultados con respecto al porcentaje de narraciones de los niños con TEL y con DT, en los cuales aparecen los distintos tipos de referencia vinculados a estos referentes de lugar.

REFERENCIA	LUGARES					
	Parque		Jardín/campo		Casa	
	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL
a) Mencionado	25%	10%	10%	30%	45%	20%
b) Mencionado y referido	5%	0%	45%	5%	15%	20%
c) Solo referido	0%	0%	20%	0%	0%	0%
d) Mencionado y en elipsis	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	30%	10%	75%	35%	60%	40%

Tabla 4: Introducción y mantenimiento de los lugares en las narraciones del grupo DT y TEL.

Con respecto a los lugares presentes en la narración, se puede apreciar en general que no hay gran frecuencia ni para mencionarlos ni para referirlos, en este sentido, las alusiones a estos elementos se manifiestan para ambos grupos en menos del 50% de los relatos. Se encuentra en primer lugar el parque, el cual en ninguno de los dos grupos presenta mención y referencia abundante, sin embargo, sí es más mencionado en el grupo DT que TEL, así aparece en un 15% más de las narraciones. Ya se ha señalado, que el parque se enmarca dentro de la situación inicial de la narración (Tabla 2), por lo que se concluye que el grupo TEL presenta mayor dificultad para establecer la escena, es decir, determinar el contexto social, temporal y físico, así como la presentación de personajes, si se comparan sus narraciones con las de los niños con DT, quienes establecen más frecuentemente este elemento.

Por otra parte, en cuanto al establecimiento del jardín o campo de don Bigotes, los niños con DT presentan un índice muy por encima del grupo estudiado en cuanto a su mención y

referencia (45%). Ya se señaló que este lugar se asocia a la presentación del conflicto del episodio inicial y su mención y mantenimiento podría significar un reconocimiento más claro de su importancia. De todas maneras hay un porcentaje de narraciones de los niños con DT donde este elemento aparece solo mencionado (10%) o solo referido (20%). Por su parte, los niños con TEL solo menciona y refieren el jardín en un 5% de sus narraciones, mientras que en un 30% de ellas solo lo mencionan. Si se sumaran estas referencias al elemento jardín, podría observarse que, mientras el 75% de las narraciones de los niños con TEL de un modo u otro lo señalan, solo en el 35% de los relatos de los niños con TEL aparece este lugar. Esta diferencia en la construcción de la referencia pareciera indicar que los niños con TEL tienen menos conciencia de cuál es el problema que provoca la reacción de don Bigotes y, por ende, parecieran tener un manejo más débil de la estructura narrativa.

Finalmente, el tercer elemento de lugar: la casa de don Bigotes, puede verse que, en el grupo TEL se mantienen en un 40% de sus narraciones con los formatos de las categorías a) y b), en general, un índice no muy alto en comparación al 60% de las narraciones del grupo DT, en las cuales se refiere a dicho elemento, también en las categorías a) y b). Ahora bien, la casa representa una zona de riesgo para Flopy y sus amigas, pues supone el escenario de las acciones del segundo episodio (las amigas liberan a Flopy y escapan). A partir de aquello, se puede suponer que el grupo analizado manifiesta algunas limitantes en la descripción de la resolución de episodios, ya que, al parecer, no le prestan tanta atención como los niños con DT al lugar donde culmina el episodio final.

Parece ser que, en general, los niños con TEL mencionan y refieren mucho menos los lugares dentro de la narración. A pesar de que estos constituyen escenarios donde se desarrollan las acciones de los personajes y se asocian a conflictos en el desarrollo de la historia, el grupo analizado no muestra mayor intención de abordarlos como elementos centrales, como sí se apreciaba en el caso de los actantes. Así, parece ser que el grupo TEL no solo le quita preponderancia al establecimiento del ambiente donde transcurren los hechos, sino que, en comparación a los resultados del otro grupo, también se evidencia un débil establecimiento de los lugares vinculados a los conflictos y acciones de los episodios.

Finalmente, es necesario abordar ciertos objetos que son referidos en la narración y que tienen una importancia en el movimiento de las acciones, algunos de ellos tienen un valor central y

otros periférico. Tanto la red, con la que es capturada Flopy, como el frasco, en el que es encerrada, tienen un valor central. Estos objetos guardan relación con las acciones de los episodios del relato. La red marca la acción central del primer episodio, en el cual es capturada Flopy; mientras que el frasco es crucial en la acción central del segundo episodio, cuando es liberada por sus amigas. Los otros objetos señalados tienen un valor periférico y actúan como caracterización del escenario en un segundo plano sin relacionarse directamente con las acciones, ellos no son mencionados en el relato verbal pero sí aparecen en los dibujos del cuento. A continuación, la Tabla 5, resume los resultados obtenidos para cada grupo en cuanto al porcentaje de narraciones en las cuales se da la introducción y mantenimiento de los referentes mencionados.

REFERENTE	OBJETOS							
	Red		Frasco		Nubes		Cometa	
	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL
a) Mencionado	75%	50%	30%	30%	0%	5%	0%	5%
b) Mencionado y referido	10%	0%	50%	35%	0%	0%	0%	0%
c) Solo referido	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
d) Mencionado y en elipsis	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	85%	50%	80%	65%	0%	5%	0%	5%

Tabla 5: Introducción y mantenimiento de los objetos en las narraciones del grupo DT y TEL.

En torno a los porcentajes totales, se aprecia que la red aparece en el 85% y el frasco en el 80% de los niños con DT, mientras que el primer elemento solo aparece en el 50% y el segundo en el 65% de los relatos de los niños con TEL. Ahora bien, cabe destacar que mientras que la red aparece en una mayor medida solo mencionada, el frasco aparece más mencionado y referido, indicando la función puntual que parece poseer el primer elemento para el relato. Tanto la red como el frasco representan elementos centrales del relato, por lo que su inclusión era de esperar, sin embargo, son más mencionados y retomados por el grupo

DT que TEL. Estos objetos, al igual que el jardín y la casa de Bigotes, son parte de las acciones de los episodios. Por lo que la mayor frecuencia de estos referentes en los resultados de los niños con DT confirma la tendencia del grupo estudiado a no prestar tanta relevancia a los elementos con los que se construye el conflicto del relato.

En relación a los otros dos objetos considerados, las nubes y la cometa, cabe recordar que estos son elementos periféricos dentro de la narración, pues no son mencionados en el relato verbal y sólo aparecen en las imágenes de apoyo. Si bien estos objetos casi no se presentan en las narraciones de ninguno de los dos grupos, en los relatos de los niños con TEL se muestra una escasa mención a ellos (5% de los relatos). Estos resultados podrían indicar cierta dependencia del grupo estudiado con respecto a las imágenes de apoyo presentadas, a diferencia del grupo con DT que no presenta ninguna alusión a ellas, obviando los elementos presentados en las imágenes y abocándose del todo en los objetos incluidos en la narración verbal. El apoyo en los dibujos demuestra también una tendencia más descriptiva (en torno a la imagen) y menos narrativa de los relatos de estos niños, puesto que los objetos periféricos, como se señalaba previamente, son parte de la caracterización del escenario más que de la acción narrativa misma.

A modo de síntesis, se puede concluir que en general el grupo TEL introduce y mantiene más los referente dentro de la narración, tanto los vinculados a los personajes, lugares como objetos. Con respecto a los primeros, si bien ambos grupos muestran un alto índice de mención y referencia, el grupo TEL presenta mayores dificultades para mantener los personajes secundarios a lo largo de sus historias. Por otra parte, en cuanto a los lugares presentes en la narración no existe en general mayor referencia, aún así los niños con TEL presentan menor introducción y mantenimiento de este tipo de referentes, lo cual se puede asociar a una descripción más superficial de los escenarios en donde se dan las acciones de los episodios. Por último, en relación a los objetos de la narración, se presentan primero los objetos centrales, los cuales son introducidos y/o mantenidos por ambos grupos, aunque también los niños con DT presentan mayor índice de alusión y recuperación de estos elementos, dejando la idea de que el grupo estudiado no asocia del todo los objetos centrales a la acción narrativa. Por otra parte, se encuentran los objetos periféricos que presentan solo mención en el grupo TEL, lo cual lleva a concluir que estos niños tienden a generar

descripciones más apoyadas en los elementos visuales que narraciones apegadas a los elementos del relato oral.

PROCEDIMIENTOS CORREFERENCIALES

Posterior al análisis de los resultados en relación a la introducción y mantenimiento de los referentes, se abordó la categorización en torno a los procedimientos correferenciales utilizados por ambos grupos estudiados. Para efectos de esta investigación, se consideraron como estrategias correferenciales el uso de anáfora, catáfora y deíxis y como mecanismos correferenciales la incorporación de recursos gramaticales y léxico para el mantenimiento de los referentes. A partir de esta división se abordará un análisis en torno a medidas de tendencia central de ambos grupos de muestra.

ESTRATEGIAS CORREFERENCIALES: ANÁFORA, CATÁFORA Y DEÍXIS.

Hay que recordar que tanto la anáfora como la catáfora corresponden a procedimientos intratextuales, es decir, el mantenimiento de elementos propios del texto verbal narrativo, mientras que la deíxis implica la recuperación de elementos extratextuales, es decir, pertenecientes al contexto no lingüístico donde se desarrolla el relato y no a la narración misma, que en este caso concreto corresponde al cuento gráfico (dibujos) que sirve de apoyo. En la Tabla 6 se presenta una comparativa entre ambos grupos en torno a los promedios de la frecuencia del uso de este tipo de estrategias correferenciales.

GRUPO	ESTRATEGIAS		
	Intratextuales		Extratextuales
	Anáfora	Catáfora	Deíxis
TEL	9,45	1,20	1,5
DT	17,20	1,3	1,2

Tabla 6: Promedios de frecuencia de estrategias correferenciales para los grupos TEL y DT.

Si bien la comparación de promedios entrega información sobre la frecuencia de las estrategias intra y extratextuales de cada grupo, no permite realizar una comparativa del todo certera. Esto debido a que se presentan diferencias en cuanto a la cantidad de cláusulas que elaboran en sus narraciones cada grupo. Los niños con DT, en general, construyen narraciones más largas con un promedio de 18,95 cláusulas, mientras que el grupo TEL presenta relatos con menos cláusulas, con un promedio de 14,4. La diferencia en la extensión de sus relatos afecta directamente la cantidad y variedad de estrategias y mecanismos correferenciales utilizados, por lo que la comparación entre promedios absolutos limita las posibilidades de interpretación de los datos analizados. Por esta razón se compararon los promedios de frecuencia de cada grupo en proporción a los respectivos promedios del número de cláusulas (anexo 4). A continuación se presenta el Gráfico 1, donde se muestra la comparativa entre las estrategias correferenciales utilizadas en cada grupo. La proporción mencionada está representada en términos de porcentaje, donde el cien por ciento equivale al promedio de cláusulas de cada grupo.

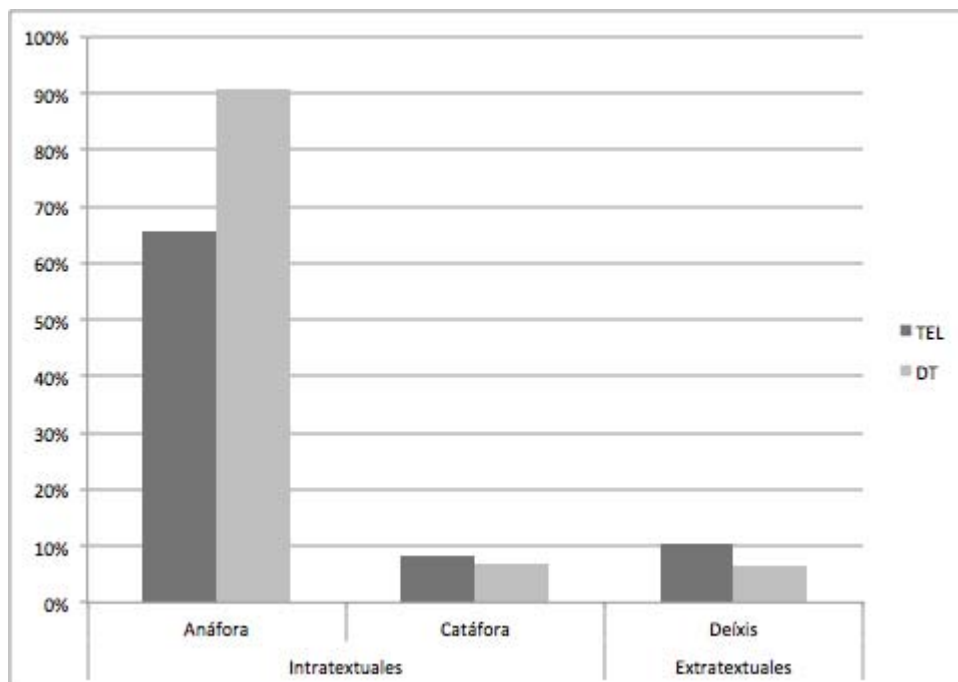


Gráfico 1: Porcentaje de estrategias correferenciales en relación al promedio de cláusulas para los grupos TEL y DT.

Era de esperar que, entre las estrategias correferenciales, la más recurrente, en ambos casos, fuese la anáfora, pues implica la relación más sencilla de establecer entre los referentes y sus correferentes. Tal como se presentaba en la Tabla 6, la anáfora continúa teniendo mayor recurrencia en las narraciones del grupo DT (90% vs. 65%), señalando que este grupo logra establecer textos más cohesivos con relaciones más claras entre referentes y mecanismos correferenciales. Sin embargo, el otro mecanismo intratextual, es decir, la catáfora, presenta variación con respecto a los resultados en base a promedios. En el Gráfico 1 se observa que es el grupo TEL el que presenta mayor porcentaje en el uso de estrategias catafóricas en los relatos (8%), si bien la diferencia no es tan evidente como en el caso de la anáfora, sí se puede sacar algunas conclusiones. Aunque la catáfora pueda asociarse académicamente a un uso más sofisticado del lenguaje, en el caso de los niños implicaría mayor índice de cláusulas con presencia de hipérbaton que es una forma muy propia de los niños con TEL. Para el caso de la deíxis, se mantiene la tendencia presentada en la Tabla 6, donde el grupo TEL presenta mayor presencia de señalamientos deícticos, los cuales hacen referencia principalmente a las

imágenes presentadas de apoyo, confirmándose la orientación descriptiva sobre los dibujos referida con anterioridad.

MECANISMOS CORREFERENCIALES: GRAMATICALES Y LÉXICOS.

Luego de distinguir entre el tipo de estrategias (anáfora, catáfora y deíxis), se distinguieron los mecanismos correferenciales según el recurso lingüístico utilizado para retomar los referentes, es decir, si son recursos gramaticales o léxicos. Hay que precisar que el uso de estrategias correferenciales y de mecanismos correferenciales no son excluyentes y se interrelacionan entre sí, de esta forma pueden haber mecanismos gramaticales anafóricos, catafóricos y deícticos y mecanismos léxicos con las mismas variaciones. Vale recordar que dentro de los mecanismos gramaticales encontramos las sustituciones por medio de pronombres o pronominalización; mientras que, para los mecanismos léxicos, se consideran las sustituciones y reiteraciones a través de nombres y sintagmas nominales. El Gráfico 2 muestra la comparativa entre las narraciones de los grupos estudiados con respecto al uso de los dos tipos de mecanismos revisados, estos porcentajes mantienen la proporción del promedio de uso y el promedio de cláusula por grupo (anexo 5).

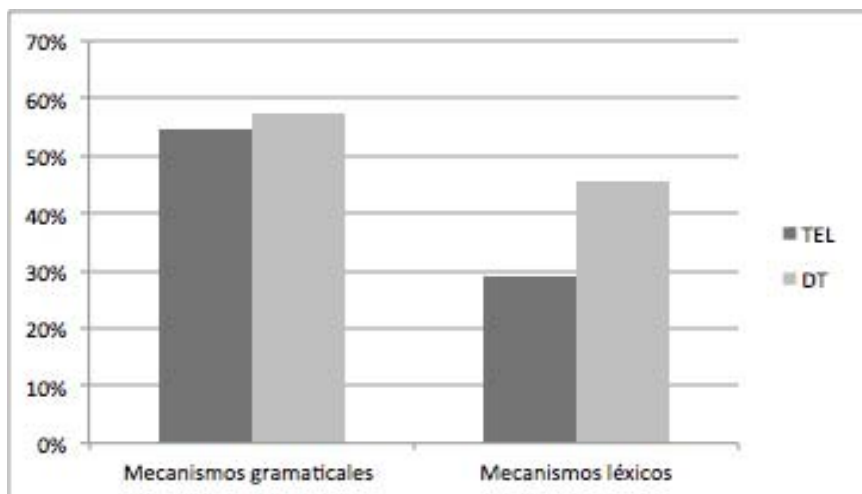


Gráfico 2: Mecanismos correferenciales gramaticales y léxicos en los grupos TEL y DT.

No sorprende que los mecanismos gramaticales alcancen un mayor índice que los léxicos en ambos grupos, pues abarca el doble de recursos lingüísticos, cuatro para ser exactos, en comparación a los léxicos que solo implican dos tipos. Se puede notar que en cuanto al uso de mecanismos gramaticales las narraciones de estos grupos se encuentran casi en el mismo porcentaje (en cerca del 55% de cláusulas se manifiestan estos recursos), sin embargo, es en el uso de mecanismos léxicos donde hay mayor diferencias, pues la proporción de estos recursos por cláusulas en los relatos del grupo DT sobrepasa cerca de un 15% a los del grupo TEL (45% vs. 30% aprox.). Cabe mencionar que, si bien estos mecanismos establecen una recuperación del referente, no lo hacen de manera explícita, sino según la concordancia gramatical del pronombre con su referente. Mientras que el mantenimiento por medio de recursos léxicos implica una relación más “explícita” con los referentes, puesto que se trata de repeticiones parciales o totales o de sustituciones que aluden específicamente a un referente por su carga semántica más que por su flexión de género y número. De esta forma, parece ser que el grupo TEL tiene mayores dificultades para establecer nexos explícitos entre los referentes y sus elementos correferenciales; a diferencia del grupo DT que presenta un uso similar de los mecanismos gramaticales, pero acentúa el uso de recursos léxicos estableciendo más relaciones correferenciales, y sobre todo relaciones más directas o explícitas.

Posterior a la clasificación según mecanismos gramaticales o léxicos, se subdividieron los tipos de recursos lingüísticos de cada mecanismo señalado en las narraciones de ambos grupos (anexo 6). Por un lado, entre los gramaticales se encuentran los pronombres personales, demostrativos, clíticos y posesivos; y para los léxicos se cuenta con nombres y grupos o sintagmas nominales. Dentro de los primeros se puede apreciar la correferencia por medio de la sustitución pronominal, mientras que para los segundos no solo se cuenta con la sustitución sino también con la reiteración o repetición léxica. Ya se cuenta con el dato de que son los recursos gramaticales los más recurrentes en ambos grupos y que son los mecanismos léxicos los que presentan menor porcentaje de uso y mayor diferencias entre las muestras estudiadas. El Gráfico 3 resume los tipos de recursos lingüísticos utilizados con base en la proporción del promedio de frecuencia y el promedio de cláusulas de cada grupo expresada por medio de porcentajes.

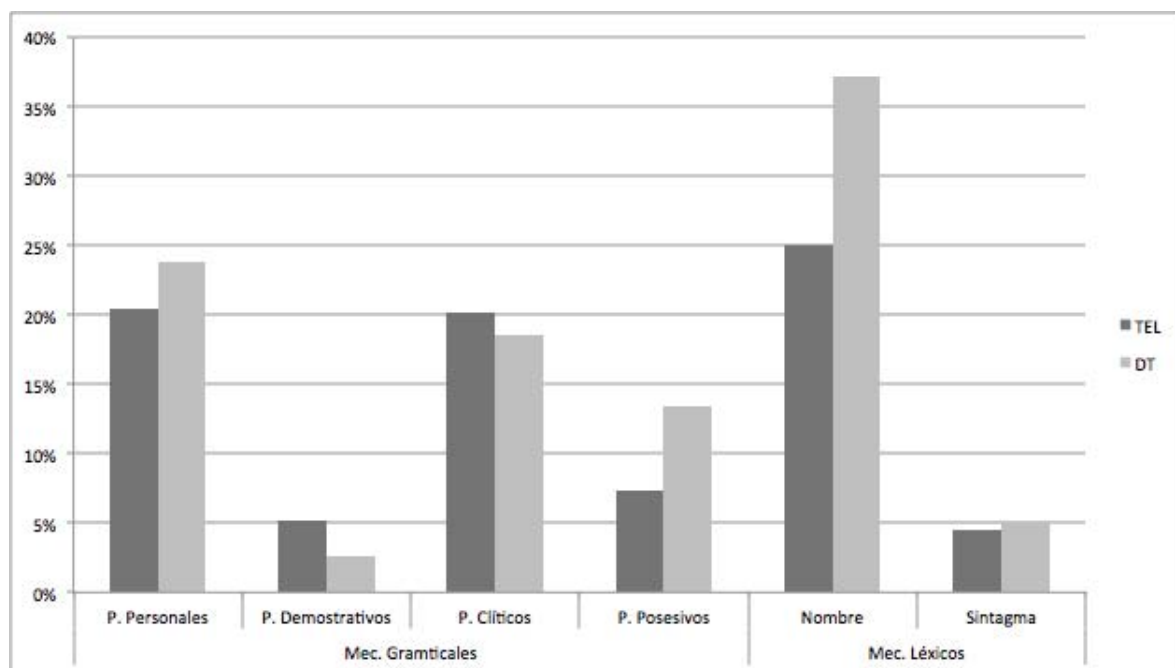


Gráfico 3: Tipos de recursos lingüísticos utilizados en los grupos TEL y DT.

El Gráfico 3 entrega información sobre el tipo de recurso lingüístico utilizado en las narraciones de los niños de ambos grupos. En cuanto a los mecanismos gramaticales o pronominalización, se aprecia que coincide la tendencia de utilizar más pronombres personales y clíticos que demostrativos y posesivos (entre 20 y 25%). Sin embargo, se aprecian algunas diferencias entre las muestras, por una parte, en el uso de pronombres personales, el grupo DT supera al grupo TEL cerca de un 8%, y por otro lado en el uso de pronombres clíticos son los relatos del grupo TEL las que se alzan, en relación a las otras muestras. Si bien, la diferencia no es tan grande (2%), vale considerar este dato, ya que son escasos los mecanismos donde se presenta mayor porcentaje de uso en el grupo investigado. Los pronombres personales establecen relaciones más directas con los referentes que los pronombres clíticos, que a veces dan espacios a la confusión sobre el elemento designado por fenómenos como el leísmo, loísmo y laísmo. De aquello, sumado a los resultados, se puede rescatar que los niños con DT establecen relaciones más directas a partir del mayor uso de pronombres personales y menor presencia de clíticos, mientras que el grupo TEL utiliza ambos casi con la misma frecuencia (20%) y no prioriza las relaciones directas por sobre las menos explícitas.

En relación a los otros recursos pronominales, los demostrativos y posesivos, presentan menor porcentaje que los personales y clíticos en los relatos de ambos grupos, pero también se observan algunas diferencias. Por un lado, el uso de pronombres demostrativos se presenta con mayor fuerza en las narraciones del grupo TEL (5% vs. 3%), al contrario del uso de pronombres posesivos que se alza en los relatos del grupo DT (13% vs. 7%). Vale mencionar que el uso de pronombres demostrativos se encuentra estrechamente asociado a señalamientos deícticos sobre las imágenes de apoyo, como en el siguiente ejemplo: *ésah fuéron ál ka::mpo sé::jóh bigótes*. En este caso *ésah* coincide con la acción del niño de señalar a las mariposas presentes en la imagen de apoyo en la tarea de recuento. Estos resultados corroboran la tendencia descriptiva evidenciadas en las narraciones del grupo TEL junto a la dependencia del contexto (los dibujos en este caso) para desarrollar sus narraciones. Con respecto a los pronombres posesivos, nos entregan información sobre los nexos que establecen los niños entre los actantes de la narración, donde el grupo DT parece asociar más a *Flopy* con *sus amigas*. Como también entregan información sobre la relación de los actantes con lugares u objetos presentes en la narración, como *don Bigotes* y *su casa* o *su red*. Estos vínculos van encadenando los elementos del discurso, proporcionando mayor sentido al relato. Parece ser que el uso de pronombres posesivos implica un ejercicio cognitivo de orden mayor, y además, contribuye a la variedad en el uso de recursos correferenciales, lo cual no se aprecia tanto en el grupo TEL como en el DT.

Por otra parte, se encuentran los mecanismos correferenciales léxicos, que en estos relatos se distribuyen en dos grandes categorías: nombres y sintagmas nominales. Primero que todo hay que señalar que es la correferencia a partir de nombres el recurso lingüístico más utilizado por ambos grupos, alcanzando un 25% de uso en los relatos de los niños con TEL, y cerca de un 40% en la otra muestra. Tal como se mencionaba previamente, el recurso léxico, a diferencia del gramatical, implica el establecimiento de relaciones directas entre los referentes y los elementos correferenciales sin dejar mucho espacio a la duda. Por una parte se trata de reiteraciones totales o parciales del referente, o bien sustituciones por medio de sinónimos, hiperónimos, metáforas, etc. Los nexos establecidos entre referente y correferente nominal (nombre) son principalmente reiteraciones que le otorgan cohesión a las narraciones. Estos nexos léxicos se producen, en su mayoría, entre los actantes del discurso, por lo que su uso permite mantener el foco de la narración en las acciones de los personajes que en ella

intervienen. Este mantenimiento es ampliamente desarrollado en las narraciones del grupo DT, pero no tanto en las del grupo TEL, con una diferencia del 15%, por lo que en el grupo estudiado se tiende a perder el foco en las acciones de los actantes o se presenta más débil que en la muestra del grupo DT.

El último mecanismo lingüístico abordado en el Gráfico 3 es la correferencia a partir de sintagmas nominales. En este caso, ambos grupos presentan el mismo porcentaje de frecuencia en relación al promedio de cláusulas presentado. El índice no es muy alto, solo un 5% para cada caso, pero es preciso señalar que, en la mayoría de los casos observados, el uso de sintagmas implica una sustitución y no la reiteración del referente. Se entiende que, debido a la edad de los sujetos estudiados, aún no desarrollan tanto la capacidad de establecer relaciones léxicas a partir de sustituciones más que de reiteraciones. La sustitución sintagmática implica, establecer relaciones menos explícitas y más elaboradas que la reiteración nominal, tanto en el ámbito estructural como de contenido, por lo que era de prever este resultado, aunque sí sorprende que no exista variación entre ambos grupos, pues se podría suponer que el grupo DT estableciera más este tipo de relaciones que son lingüísticamente más complejas.

Dentro de los mecanismos léxicos, surge la necesidad de diferenciar las correferencias por medio de la sustitución o la reiteración tanto para los recursos nominales y sintagmáticos (anexo 7). Este resultado puede entregar información sobre el establecimiento de relaciones correferenciales explícitas (reiteraciones), la riqueza y variedad léxica que poseen ambos grupos al momento de mantener los referentes del discurso y sobre su capacidad de elaboración en el ejercicio correferencial (sustituciones). A partir del Gráfico 4 se resumen los resultados obtenidos para la clasificación de los mecanismos de sustitución y reiteración de cada grupo en términos de la proporción del promedio de frecuencia y el promedio de cláusulas expresada en términos de porcentaje:

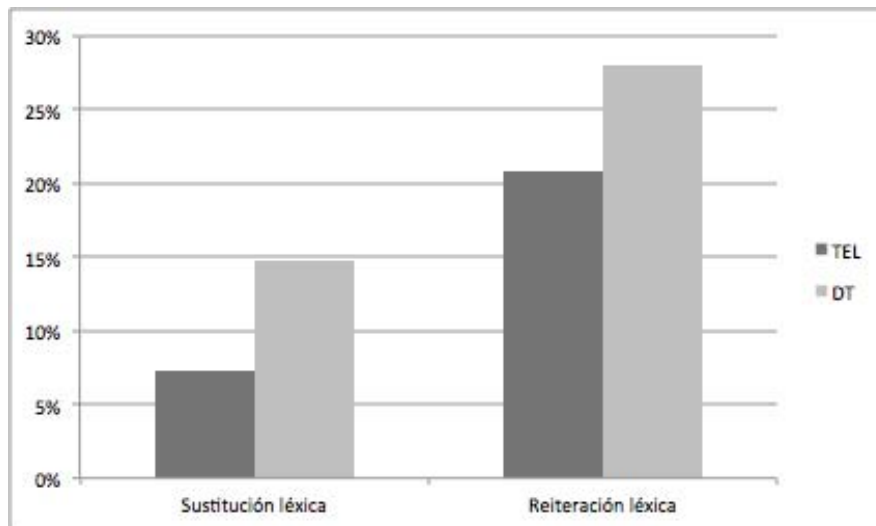


Gráfico 4: Sustitución y reiteración léxica en los grupos TEL y DT.

Se aprecia, a partir de estos datos que, en ambos mecanismos, los relatos del grupo DT presentan mayor porcentaje que los de los niños con TEL, superándolo por cerca de un 10% en cada caso. Era de esperar, debido a la edad de los niños, que en las narraciones de ambos grupos se evidenciaran más reiteraciones que sustituciones, ya que aún no poseen un léxico tan variado y una capacidad de abstracción tan amplia como para presentar más sustitución sinonímica o de otra índole. Esto confirma, además, la tendencia de las muestras de ambos grupos de utilizar más reiteraciones nominales que sustituciones sintagmáticas. Aún así, aunque la reiteración o repetición no es un mecanismo muy recomendado en el español, pues en abundancia puede entorpecer la cohesión de las narraciones y caer en la redundancia; implica establecer relaciones explícitas entre los referentes, principalmente los actantes y también los lugares involucrados en los relatos.

Se entiende que niños de esta edad aún no establezcan vínculos léxicos más implícitos, pues su desarrollo lingüístico aún está en proceso como también su desarrollo cognitivo. Aún así, ambos procesos, reiteraciones y sustituciones, implican el establecimiento de nexos claros y directos entre los referentes y los elementos correferenciales. El grupo TEL presenta menor porcentaje de uso en ambos casos, por lo que se concluye que estos niños plantean menos

relaciones “directas” en su construcción correferencial dentro de los relatos, lo que podría afectar la cohesión de estos, pues se pierde el foco en el mantenimiento de los personajes que intervienen en la narración y de los lugares que sirven de escenario para el desarrollo del conflicto.

El análisis de los mecanismos correferenciales utilizados en los relatos de los grupos estudiados arroja que, en general, los niños con DT utilizan mayor cantidad de recursos lexicogramaticales para mantener los referentes dentro de sus relatos. Asimismo, se evidencia que este grupo también posee un uso más variado de estos mecanismos, lo cual otorga mayor riqueza léxica a sus narraciones, resultando relatos más elaborados y complejos. De esta forma, los niños con TEL evidencian menor uso de este tipo de recursos, lo que implica que en sus relatos existe un menor mantenimiento de los referentes principales: actantes, lugares y objetos, lo cual afectaría la cohesión de sus narraciones pues existe mayor pérdida de los referentes de la narración. Por otra parte, se aprecia que en la sustitución pronominal, el único recurso en que los relatos del grupo TEL superan a los de DT, aunque no por mucho, es en los demostrativos, evidenciando cierta tendencia deíctica en sus narraciones. Con respecto a los recursos léxicos, si bien ambos grupos evidencian mayor reiteración que sustitución, los relatos del grupo DT se disparan en comparación a los del grupo TEL en ambos casos, concluyendo que poseen una variedad léxica mayor y establecen más nexos explícitos entre los referentes y los elementos que los mantienen.

CONCLUSIONES

A partir del análisis presentado, se pueden establecer variadas conclusiones que ayudan a responder la pregunta de investigación propuesta: ¿cómo construyen la correferencia en sus narraciones los niños con TEL en relación a los niños con DT?. Hay que recordar que esta investigación es de carácter cualitativo con alcance exploratorio/descriptivo, por lo que su propósito es otorgar sentido y comprensión a los datos obtenidos sobre la construcción de la correferencia de los niños con TEL en relación a los niños con DT, así como ampliar el campo de estudio sobre esta temática que no ha sido tan explorada por los investigadores lingüísticos. Lo primero que se puede resolver es que se comprueba el supuesto en el que se basa este estudio, es decir, efectivamente los niños con Trastorno Específico del Lenguaje presentan diferencias en la construcción de la correferencia en sus narraciones en comparación a la que presentan los niños con Desarrollo Típico. Estas distinciones salieron a la luz a partir del análisis abordado y se pueden resumir en torno a los índices evidenciados en los apartados propuestos: introducción y mantenimiento de los referentes y procedimientos correferenciales.

En cuanto a la introducción y mantenimiento de los referentes, se evidencian diferencias en las narraciones de ambos grupos, pero varían de acuerdo a la naturaleza del referente. Por una parte, tanto los niños con TEL como los con DT parecen reconocer a los actantes como los elementos esenciales de la narración, pues los introducen y mantienen ampliamente presentando solo algunas variaciones en la referencia a los personajes secundarios. Al parecer los niños con TEL le otorgan menos relevancia a las amigas de Flopy dentro del relato que los niños con DT, de esta forma, la atención la centran en el mantenimiento y referencia a los actantes esenciales de la narración, es decir, los protagonistas. Aún así, en general ambos grupos reconocen a los actantes como el foco que da vida a la acción narrativa y mantiene la unidad del texto.

Sin embargo, no ocurre lo mismo para el caso de los referentes de lugares y objetos. Si bien, ambos grupos introducen y mantienen en menor medida ambos elementos en comparación a los actantes de la narración, parece ser que el grupo DT le otorga mayor énfasis a estos. Tal

como se había mencionado previamente, los lugares y objetos están asociados a las acciones que dan vida a los conflictos de la narración. Así, en cuanto a los lugares, específicamente, se evidencia que en las narraciones de los niños con TEL, la correferencia de estos elementos es muy escasa en comparación a la de los relatos del grupo con DT, sobre todo con respecto al lugar asociado al desencadenamiento del conflicto narrativo (el jardín/campo). De esta forma, se concluye que, si bien ambos grupos le otorgan menos relevancia a los referentes de lugares que a los actantes, tendiendo a obviar su mención o a perder su recuperación dentro del texto, el grupo TEL presenta mayores dificultades para introducirlos y mantenerlos. Asimismo, parecen tener menor consciencia o, al menos, no explicitan tanto el valor otorgado al referente de lugar asociado al desencadenamiento del conflicto y también presentan más débil el establecimiento del referente de lugar vinculado a la escena inicial. Por lo que se deduce que su capacidad de explicitar la relevancia de estos referentes espaciales en torno al desarrollo de la acción narrativa se aprecia más desdibujada que en los niños con DT.

En cuanto a la correferencia en torno a los objetos, al igual que los referentes de lugares, ambos grupos la construyen más débil que la de los actantes. Si bien se presentan algunas diferencias entre ambos grupos, estas no resultan tan marcadas como en el caso de los lugares. Entre los referentes de objetos se podían distinguir los centrales (red y frasco), presentes tanto en el relato verbal como gráfico, y los periféricos (nubes y cometa), manifestados solo en el apoyo gráfico. Para los primeros, ambos grupos presentan mayor alusión que a los segundos, evidenciándose algunas diferencias, pues los niños con TEL mencionan y recuperan menos estos elementos; aún así, los dos parecen reconocer el valor de que tienen los objetos centrales en relación al conflicto narrativo. Lo que resulta interesante es que, exclusivamente en algunas de las narraciones de los niños con TEL, se observa la mención a los objetos periféricos presentes solo en el relato gráfico. De aquí se deduce que el grupo investigado en ocasiones pierde el foco de la narración mencionando elementos que no son esenciales en el relato originario y que solo constituyen una caracterización del espacio.

En síntesis, las tres grandes conclusiones recogidas de la primera parte del análisis, es decir, de la introducción y mantenimiento de los referentes son que ambos grupos reconocen el valor medular que poseen los actantes dentro de la acción narrativa; el grupo TEL presenta mayores dificultades para asociar los referentes de lugares a partes esenciales del conflicto

como el establecimiento de la escena y el desencadenamiento del conflicto; y estos mismos niños, en ocasiones, pierden el foco de la narración introduciendo elementos que no son fundamentales para el desarrollo de la acción narrativa.

En relación a los procedimientos correferenciales evidenciados en las narraciones de ambos grupos, se encuentra en primera instancia el uso de estrategias correferenciales: anáfora, catáfora y deíxis. En ambos casos, la anáfora se alza muy por encima de las otras estrategias, debido a que resulta la relación más sencilla entre el referente y su correferente, y se entiende debido a la edad que poseen los dos grupos. Sin embargo, las narraciones del grupo TEL presentan mucha menos presencia de anáforas que las de los niños con DT. De esta forma, se deduce que el grupo estudiado parece no mantener los referentes tan amplia y claramente como los otros niños, asimismo, la mayor escases de anáfora podría implicar la construcción de textos menos cohesivos, pues no se establecen tantas relaciones correferenciales entre antecedentes y consecuentes, lo que podría afectar la comprensión de sus relatos. En cuanto al uso de la catáfora, ambos grupos lo presentan muy débil, por lo que parece ser una estrategia poco desarrollada en parte por la dificultad que esta presenta en comparación a la anáfora. Finalmente, con respecto a la deíxis se concluye que los niños con TEL la usan más y por ello podría deducirse que se apoyan más en elementos extratextuales que en este caso son los dibujos presentados junto al relato verbal. Este apoyo se podría traducir en cierta dependencia del contexto al momento de narrar sus historias, como también insinúa una tendencia más descriptiva de sus relatos en torno a la imagen, como se apreciaba en la alusión exclusiva de algunos relatos de estos niños a los objetos periféricos, que solo aparecen visualmente pero no en el relato oral.

En cuanto a los mecanismos correferenciales ambos grupos utilizan en sus narraciones más mecanismos gramaticales (sobre el 50%) y presentan poca variación en el porcentaje de estos, sin embargo el uso de recursos léxicos se manifiesta más limitado en los dos casos aunque mucho más en las narraciones de los niños con TEL. Como los mecanismos gramaticales son más variados que los léxicos no sorprende su mayor uso evidenciado en ambos tipos de narraciones. Pero sí resulta curioso que los niños con TEL utilicen menos recursos léxicos, al parecer manifiestan mayores dificultades para evocar este tipo de mecanismos lingüísticos, a diferencia del grupo DT que lo hace con mayor abundancia, aunque solo sea a través de la

reiteración. Específicamente, en cuanto a los tipos de recursos lingüísticos que se desprenden de cada uno de estos mecanismos, destaca el mayor uso por parte del grupo TEL en cuanto a los pronombres demostrativos; aunque no representan gran diferencia, se posicionan dentro de los pocos recursos que son más utilizados por este grupo. Por una parte, el uso de demostrativos permite reforzar la idea de que los niños con TEL incluyen más señalamientos deícticos, pues en sus narraciones estos pronombres son utilizados en su mayoría para indicar elementos extratextuales (imágenes de apoyo). Por otra parte, en el uso de posesivos, las narraciones del grupo investigado se encuentran por debajo de las de los niños con DT. En este sentido, se concluye que podrían establecer menos relaciones entre los actantes y los lugares u objetos de la narración, pues presentan más dificultad en establecer el vínculo entre estos.

Por último, se desprende del análisis de los recursos léxicos, las diferencias entre el uso de reiteraciones y sustituciones entre las narraciones del grupo investigado y los niños con DT. A partir de los resultados, se concluye que los relatos de los niños con TEL presentan menor uso de ambos mecanismos, lo cual confirma la tendencia del débil establecimiento de relaciones correferenciales entre referentes y elementos léxicos en comparación a las narraciones de los niños con DT, además de presentar menos riqueza léxica al momento de retomar los referentes en la narración que este grupo. Si bien, se comprende que abunden más reiteraciones que sustituciones por la edad de los sujetos estudiados, el grupo TEL manifiesta de forma más escasa ambos tipos de mecanismos léxicos, que por lo general van dirigidos al establecimiento de relaciones entre los actantes y los lugares de la narración, por lo que podría resultar que su mantenimiento a través de la historia se presente menos desarrollado que en las narraciones del grupo con que se les compara.

A partir de los resultados evidenciados, se puede establecer que las narraciones de los niños con TEL presentan, por un lado, menor índice de introducción y mantenimiento de los principales referentes de la narración originaria y, por otra parte, menor frecuencia y variedad para la mayoría de las estrategias y mecanismos correferenciales estudiados que los relatos de los niños con DT. Esta situación permite rescatar algunas conclusiones finales, como que el grupo TEL, al manifestar una construcción correferencial menos acabada, podría evidenciar narraciones menos cohesivas que los niños con un desarrollo lingüístico normal, pues no

mantiene tan ampliamente los elementos o referentes que constituyen la médula de la narración y que se asocian al desarrollo de las acciones.

Se espera que esta investigación entregue una perspectiva novedosa sobre el estudio del desarrollo lingüístico de los niños con TEL, pues ayuda a describir un fenómeno poco abordado en este grupo específico y muy relevante para la construcción de textos cohesivos. A pesar de esto, si bien abre el camino para comenzar a elaborar teoría al respecto, se encuentra con algunas limitantes y alcances que se adelantaban en la introducción. Por lo que, las proyecciones que se establecen son precisamente referidas a la amplitud de la muestra analizada, que en este estudio se debió acotar para hacer factible su realización, así como la adopción de una perspectiva de investigación cuantitativa que cuente con un análisis estadístico de los resultados recogidos. De esa forma se podrían establecer diferencias significativas entre la construcción de la correferencia en las narraciones de los niños con TEL en relación a los relatos de los niños con DT. Esta perspectiva también podría contribuir a ampliar el propósito descriptivo hacia uno explicativo que implique determinar generalidades en cuanto al tema abordado sobre la población estudiada.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y difasia*. Málaga, España: Aljibe.
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Auza, A. (2009). *Uso de artículo y sus funciones semánticas en niños con y sin TEL*. Tesis doctoral inédita, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Bennett-Kastor, T. (1983). "Noun phrases and coherence in child narratives". *Journal of Child Language*, 10, 135-149.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Codesio, A. (2006). La estructura de los mensajes, su comprensión y su producción: nivel gramatical. En E. Garayzábal (Ed.), *Lingüística clínica y logopedia* (p. 231). Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- Coloma, C. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20. DOI.org/10.4067/S0718-09342014000100001
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G. y Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(1), 70-83.

- Creswell, John W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Fernández, M. (1999). El nombre propio. En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fresneda, D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- García, M. (2011). La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español. *Revista de filología española*. Universidad de Santiago de Compostela. 91(1), 65-88.
- Givón, T. (1980) *Ute reference grammar*, Colorado: Ute Press.
- Givón, T. (1983) “Introducción”, en T. Givón (ed.) *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 4-41.
- Marroco, L. (2016). “Y camién te tengo que contar algo más”. Análisis de dos relatos de una niña con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Universidad de Chile , 15 , 1-21.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). The Transformation of Reality in Narrative Syntax. En *Language in the Inner City* (354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge MA: MIT Press.
- Liles, B., Duffy, R., Merritt, D. y Purcell, S. (1995). Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 415-425.
- Maggiolo, M., Coloma, C. y Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC* Jul-Sep, 11(3), 379-38.
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje. Barcelona: ArsMedica.

- Pearce, W., James, D. y McCormack, P. (2010). A comparison of oral narratives children with specific language and non-Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(8), 622-646.
- Petersen, D. B., Gardner, C. M. (2011). Trastorno específico del lenguaje: una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 10, 19-32.
- Petersen, D., Gillam, S. y Gillam R. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment The Index of Narrative Complexity. *Top Lang Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1991). Linking Children's connective use and narrative macrostructure. En Peterson, C. y McCabe, A. (Eds).
- Price, J. Roberts, J. y Jackson, S. (2006). Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37(3), 178-187.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). Nueva gramática de la lengua española. 1 vol. Madrid: Espasa.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith E. y O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- Ukrainetz, T. y Gillam, R. (2009). The expressive elaboration of imaginative. Narrative by children with Specific Language Impairment. *Journal of speech, Language, and Hearing research*, 52, 883-898.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context*. Londres: Longman.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N.York: Academic Press.
- Véliz, M. (1996a) "Recurrencia textual y competencia narrativa en escolares de educación básica y media", *Estudios Filológicos*, 31, 74-91.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Lautaro. (Trabajo original publicado en 1934).

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

ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2

- Ejemplo de análisis de narración de niño con TEL

FLOPI_12TEL613: Francisco Toro

1. é/ ú::/ ún á/ á/ vé::θ/ ái úna mamipósa
2. tén::/ tá felís/
3. éλο tá:: fe::lís/
4. póke ió á kále
5. éra úna/ komé::ta
6. sí/ é::/ guéla/ aλί él siélo
7. éso dó nubes/
8. éso só řařas/ así así así así así/ é/ éso / mé / así::/ así::/ así::
9. aki/ pasába áhgo
10. é/él seřó gótes tá enoxádo
11. sí/ éλος tá katádo
12. póke ekuçálo kón él
13. á bér/póke:: ése és úna řimimera/
14. póke és atádo/
15. póke tiéne ún tiniréo/
16. sí/ póke bolarán múço
17. sí/ í día kuéron/bá dá xugé::te/ sí né ó niño é
18. ké éra filises/ é á taréas/ múi mié
19. éλο / póke keráro / él tó moxól ló bá aplaplah úna pamipósa
20. /í ké éra trífte
21. é fuébo/ á prá úna madipósa
22. aprapó aλί/ sh (onomatopeya) /
23. é kedó aλί muéta / muéta
24. etóses/ póke aλί prapó aλί
25. míralo
26. guéta/ aλί / siéro / aλί /
27. és:: úna gotéla
28. sí/ sí / n::así
29. sí tiéne ún sitédo /
30. és ún / úna tápa
31. sí lá seřó
32. etónses

- Ejemplo de análisis de narración de niño con DT

BENJAMÍN OLIVARES 3DT613: MARIPOSA FLOPI

1. abían trés maripósa
2. úna sé lamába flópi
3. lás ótras éran sús amígas
4. / ún día fuéron á xugár á ún pářke
5. í otro día /viéron/ ún//ún líndo xařdín
6. í nó sé diéron kuénta
7. ké algien lós tába mirándo pór ún árbol
8. / éra dón bigóte
9. él estába múi abuřío
10. kiére /ké élas legáran én sú árbol
11. /ké élas xugáran én sú xařdín
12. así ké desidió
13. /buskář úna řéd pára atrapař maripósas
14. í atrapo á flópi
15. /sús amígas sé ařankáron
16. lá enserró én ún// én ún frásko
17. í sús amígas estában múi preokupádas
18. úna díxo
19. /ké bámos á acéř
20. /í: lá: ótra díxo
21. kuándo sé duéřma dón bigóte
22. bámos á řeskatář á nuéstra amíga
23. / í después sé dořmió dón bigóte
24. lás amígas řeskatáron á sú má /á /á flópi
25. í núnka más/ bolbiéron á /á ése lugář

ANEXO 3

sujeto	actantes			lugares			objetos			
	flopi	bigotes	amigas	parque	jardín	casa	frasco	nubes	cometa	red
TEL12	2	2	3				2	1	1	
TEL6	2	4	3							
TEL7	2	2	2			2				
TEL10	2	2	2			2	1			1
TEL13	2	1	2		1	1	2			1
TEL14	2	2	3		1		1			1
TEL19	2	2	2	1		1				
TEL22	2	2	2			2	2			1
TEL23	2	2	3		2		1			1
TEL24	2	2	1			2	2			1
TEL28	3	2								
TEL29	2	2	2		1					
TEL30	2	2	2			1	1			
TEL33	2	2	2				2			1
TEL35	2	2	1			1	2			1
TEL36	2	2	1	1	1					1
TEL39		3	2		1		1			
TEL40	2	1	2		1		1			
TEL42	2	2	2				2			
TEL45	2	2	2							1

sujeto	actantes			lugares			objetos			
	flopi	bigotes	amigas	parque	jardín	casa	frasco	nubes	cometa	red
DT3	2	2	2	1	2		1			1
DT11	2	2	2			2	2			1
DT13	2	2	2		1	1	2			
DT15	2	2	2		3	1				
DT42	2	2	2	2			2			2
DT68	2	2	2	1	2	2	2			1
DT54	2	2	2	1	2		1			1
DT48	2	2	3		3	2	1			1

DT52	2	2	2		2	1	1			2
DT25	2	2	4			1	2			1
DT14	2	2	2		2	1	2			1
DT43	2	2	2		2	1	2			1
DT59	3	2	2	1	2	1	2			1
DT17	2	2	2		2		2			1
DT44	2	2	2		3	1				1
DT01	2	3	1				1			1
DT10	2	2	2							1
DT31	2	2	2		2					1
DT35	2	2	1		1		1			1
DT47	2	2	2	1			2			

ANEXO 4

Sujetos	Cláusulas		Anáfora		Catáfora		Deixis	
	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT
1	33	25	3,0	31,0	3,0	1,0	14,0	0,0
2	13	12	9,0	17,0	1,0	0,0	1,0	1,0
3	19	15	25,0	12,0	0,0	1,0	5,0	3,0
4	24	10	17,0	9,0	2,0	0,0	1,0	2,0
5	15	20	6,0	20,0	3,0	1,0	1,0	1,0
6	12	24	3,0	24,0	0,0	0,0	5,0	1,0
7	10	18	6,0	9,0	0,0	3,0	0,0	1,0
8	16	17	14,0	16,0	0,0	2,0	0,0	0,0
9	11	29	7,0	21,0	0,0	2,0	1,0	0,0
10	16	14	10,0	11,0	0,0	0,0	0,0	0,0
11	7	22	1,0	18,0	5,0	2,0	0,0	2,0
12	15	26	16,0	25,0	0,0	1,0	0,0	1,0
13	9	18	7,0	16,0	4,0	3,0	0,0	0,0
14	12	41	15,0	49,0	0,0	3,0	0,0	1,0
15	16	13	15,0	17,0	0,0	0,0	0,0	0,0
16	7	8	3,0	3,0	0,0	1,0	0,0	3,0
17	10	13	1,0	12,0	4,0	0,0	0,0	0,0
18	8	16	6,0	12,0	0,0	1,0	0,0	0,0
19	20	20	17,0	7,0	1,0	4,0	0,0	7,0
20	15	18	8,0	14,0	0,0	0,0	2,0	0,0
Total promedios	14,4	18,95	9,45	17,20	1,20	1,3	1,5	1,2

ANEXO 5

Sujetos	Cláusulas		Mecanismos gramaticales		Mecanismos léxicos	
	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT
1	33	25	18	18	2	15
2	13	12	9	8	2	10
3	19	15	19	12	11	4
4	24	10	8	6	12	5
5	15	20	7	18	3	4
6	12	24	5	13	3	12
7	10	18	5	9	1	4
8	16	17	7	10	7	7
9	11	29	5	12	3	11
10	16	14	7	9	3	2
11	7	22	6	9	0	13
12	15	26	6	15	10	10
13	9	18	10	11	1	8
14	12	41	9	18	5	35
15	16	13	9	8	6	9
16	7	8	3	6	0	1
17	10	13	4	6	1	6
18	8	16	4	6	2	7
19	20	20	9	16	9	3
20	15	18	7	7	3	7
Total promedios	14,4	18,95	7,85	10,85	4,2	8,62

ANEXO 6

Sujetos	Cláusulas		Mec. Gramaticales								Mec. Léxicos			
			P. Personales		P. Demostrativos		P. Clíticos		P. Posesivos		Nombre		Sintagma	
	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT
1	33	25	10	10	7	0	1	2	0	6	2	12	0	1
2	13	12	2	2	1	1	6	4	0	3	2	10	0	0
3	19	15	6	5	0	1	3	5	10	1	10	4	1	0
4	24	10	5	0	0	1	3	3	0	3	7	4	5	0
5	15	20	3	9	1	1	2	6	0	2	2	4	1	0
6	12	24	0	4	5	1	0	7	0	1	3	4	0	3
7	10	18	2	2	0	1	3	4	0	2	1	3	0	1
8	16	17	3	4	0	0	3	3	1	3	7	7	0	1
9	11	29	1	5	1	0	2	3	1	4	1	8	2	2
10	16	14	2	3	0	0	5	5	0	1	3	2	0	0
11	7	22	1	1	0	2	5	4	0	3	0	12	0	0
12	15	26	3	11	0	1	0	3	0	2	9	7	1	2
13	9	18	4	7	0	0	4	2	2	2	1	8	0	0
14	12	41	5	2	0	0	4	5	0	9	4	31	2	3
15	16	13	4	2	0	0	4	2	1	4	6	7	0	1
16	7	8	1	3	0	1	2	1	0	1	0	1	0	0
17	10	13	1	3	0	0	2	3	1	0	1	4	0	2
18	8	16	2	2	0	0	1	2	1	2	1	5	1	1
19	20	20	1	11	0	0	4	4	4	1	9	2	0	1
20	15	18	3	4	0	0	4	2	0	1	3	6	0	1
Promedios	14,4	18,95	2,95	4,5	0,75	0,5	2,9	3,5	1,05	2,55	3,6	7,05	0,65	0,95

ANEXO 7

Sujetos	Cláusulas		Sustitución léxica		Reiteración léxica	
	TEL	DT	TEL	DT	TEL	DT
1	33	25	0	7	2	5
2	13	12	1	2	0	8
3	19	15	1	1	9	3
4	24	10	2	2	9	2
5	15	20	0	1	2	3
6	12	24	0	3	3	9
7	10	18	0	1	1	3
8	16	17	6	7	1	1
9	11	29	0	7	3	4
10	16	14	0	0	3	2
11	7	22	0	1	0	10
12	15	26	2	5	8	6
13	9	18	0	1	1	7
14	12	41	2	9	4	25
15	16	13	2	2	4	5
16	7	8	0	0	0	1
17	10	13	0	3	1	3
18	8	16	1	3	1	2
19	20	20	4	0	5	2
20	15	18	0	1	3	4
Total promedios	14,4	19,45	1,1	2,8	3	5,3