

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



**El recuerdo de la narración en niños y niñas con Desarrollo Típico y
Trastorno Específico del Lenguaje en diferentes edades**

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Lingüística y Literatura. Mención en
Lingüística Aplicada

Alumna

Camila Paz Millar Orihuela

Profesora Guía

Nina Crespo

Viña del Mar, Enero, 2018

FONDECYT 1160653

Índice

I.	Introducción	4
II.	Marco Teórico	7
	2.1 Narración	7
	2.2 Gramática de las Historias	11
	2.3 Trastorno Específico del Lenguaje	17
III.	Metodología	22
	3.1 Objetivos	22
	3.2 Tipo de estudio	22
	3.3 Participantes	23
	3.4 Tareas, instrumentos y procedimientos	24
	3.5 Obtención de los datos	25
	3.5.1 Tarea de elicitación	25
	3.5.2 Tratamiento de los datos	26
IV.	Análisis de los resultados	33
	4.1 Dominio de la Gramática de las Historias	34
	4.2 Recuerdo de los elementos de la Gramática de las historias	36
	4.2.1 Recuerdo de los elementos de la GH en La mariposa Flopi	36
	4.2.2 Recuerdo de los elementos de la GH en El valiente Lilo	38
	4.3 Comparación del dominio de los elementos de la GH en ambos cuentos	40
	4.3.1 Comparación de los elementos del Marco de la GH	41
	4.3.2 Comparación de los elementos del Episodio 1 de la GH	42
	4.3.3 Comparación de los elementos del Episodio 2 de la GH	43

4.4 Orden discursivo de los elementos de la GH en ambos cuentos	44
4.5 Análisis estadístico de los datos	46
4.5.1 Sujetos con Diagnostico Típico	46
4.5.2 Sujetos con Trastorno Típico del Lenguaje	46
V. Conclusiones y discusiones	49
VI. Referencias bibliográficas	53

I. Introducción

Cada año aumenta el número de investigaciones ligadas al ámbito del desarrollo del lenguaje infantil, y con ello, los estudios centrados en la narración de niños y niñas con diferentes perfiles. Esto se traduce no solo en un aporte a nivel investigativo, sino que también contribuye a la mejora de muchas prácticas pedagógicas y a la comprensión de diversos cambios que se producen con la edad en las capacidades y procesos lingüísticos en los niños (Marchesi & Paniagua, 1983). Son los estudios de Madler y Johnson (1977), Stein y Glenn (1978), Acosta (2003), Pavez et al (2008), o Coloma et al (2015) entre otros, los que han posicionado a la narración, a través del tiempo, como un campo amplio con múltiples aristas que requieren de minuciosas investigaciones.

Autoras como Crespo et al (2014) han definido el concepto de narración como una serie de “historias sobre eventos reales o ficticios, cuya producción implica la concatenación de oraciones que entregan información sobre el contexto situacional y el personaje de la historia, incluyendo sus acciones, motivaciones y emociones”. (p.2) Para poder objetivar este conocimiento, y desde el ámbito de la Psicología Cognitiva, se acuñó el concepto de Gramática de las Historias, el cual Woolfolk (2006) define como una estructura general típica que puede ajustarse a muchas historias específicas. Dicho esquema está almacenado en la mente de una persona adulta, y le permite tanto comprender como orientar la producción de sus propias narraciones en elementos más centrales relacionados con la lógica temporal y causal de la historia.

No obstante, y como es de esperar, este esquema no se desarrolla al mismo ritmo en todas las personas, sino que va evolucionando con el tiempo. Así, todo niño o niña va avanzando en su dominio de la Gramática de las Historias con el transcurso de los años, y por esto, dicho constructo es valorado como una herramienta muy útil para dar cuenta de cómo se va

desenvolviendo el dominio narrativo a medida que el sujeto va creciendo y madurando (Pavez et al, 2008). Esto ha dado origen a numerosas investigaciones, tales como las efectuadas por Fakuda et al (2002), Poyuelo y Rondal (2003), Maggiolo et al (2009), Acosta et al (2011), Coloma et al (2012), entre otras.

Todas ellas no solo han considerado la ontogenia de esta modalidad en niños y niñas con diagnósticos típicos, sino que también llevan a cabo comparaciones con poblaciones atípicas; como, por ejemplo, en sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje (Pavez, 2008), Síndrome de Down (Diez et al, 2006) y Discapacidad Intelectual (Crespo & Figueroa, 2016). La idea en ellas es no solo dar cuenta del desenvolvimiento de una competencia, sino también poder describirlas en aquellas poblaciones en las cuales el lenguaje se ve afectado de alguna manera. Concretamente, en la población de niños con TEL hablantes de español, se ha podido señalar que ellos presentan un déficit en el dominio de este conocimiento estructural si se los compara con sus pares de desarrollo típico (DT). (Pavez et al, 2008)

Ahora bien, una perspectiva que no se ha podido observar en las investigaciones de la Gramática de las Historias de niños con TEL es la longitudinal. En este sentido, cabe preguntarse si el déficit que evidencia un sujeto TEL de 5 años en su desempeño narrativo respecto a un par con DT seguirá manteniéndose cuando ambos niños tengan 7 años. Otra posible interrogante sería si las dos poblaciones adquieren en el mismo ritmo los diferentes elementos de las Gramáticas de las Historias, y cómo estas respetan en mayor o menor medida el orden de estos elementos.

Esta descripción cobra relevancia, pues permitiría comprender cómo la terapia y la maduración de un niño con TEL podría llevarlo a lograr una competencia narrativa similar a la de su par sin este diagnóstico. Y, finalmente, intentar dilucidar la interrogante de fondo al observar el desarrollo narrativo en niños y niñas con TEL y DT. Dicho esto, ¿se puede considerar que

estamos ante un mismo desarrollo narrativo en ritmos distintos o ante formas de desarrollo diferentes?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, el presente trabajo se propone describir la evolución del dominio de la Gramática de las historias en sujetos con Desarrollo Típico y Trastorno específico del Lenguaje en dos rangos etarios (a los 5 y 7 años). Además, se pretende realizar un seguimiento del orden discursivo del relato de ambas poblaciones. Para cumplir dicho objetivo, se llevará a cabo una caracterización del dominio de los elementos de la Gramática de las Historias y el orden discursivo de ambas poblaciones a los 5 y 7 años, para luego compararlas en torno a su evolución.

II. Marco Teórico

2.1 Narración

La capacidad de narrar, desde un punto de vista semiótico general, posiciona a la narración como una habilidad humana presente en todos los pueblos y culturas a lo largo de la historia de la humanidad, y como tal, fuente de expresión de diversos sistemas semióticos de comunicación. Sus estudios trascienden desde las épocas de Platón y Aristóteles, forjando a mediados de los años setenta una nueva disciplina dedicada al estudio de las narraciones por autores como Todorov, Van Dijk, Ryan, entre otros, la cual denominaron Narratología. (Gulich y Quasthoff, 1985) Esta nueva disciplina se ocupa del discurso narrativo en sus aspectos formales, técnicos y estructurales, considerando tanto lo que se cuenta y cómo se cuenta el contenido de diversos géneros narrativos. (Infante y Gómez, 2000, p. 2).

Con relación a lo anterior, no parece extraño afirmar que desde dichas investigaciones a la fecha existan diversas formas de narración, como lo son las presentes en la literatura, el teatro, la religión, el cine, las noticias, las tiras cómicas y la conversación (Barthes, 1966), como también múltiples definiciones que intentan abarcar el concepto de narración desde diferentes perspectivas. En este ámbito, autores como Gillam y Pearson (2004) describen las narraciones como historias acerca de eventos reales o imaginarios que son construidos mediante la unión de enunciados relacionados con contextos situacionales, personajes, acciones, motivaciones, emociones, etc.

Por su parte, Bassols & Torrent (1997) citado en Coloma (2014), define el discurso narrativo como un conjunto de oraciones organizadas coherentemente, las cuales aluden a una sucesión de eventos relacionados de forma causal y temporal, que se caracterizan por presentar una complicación y orientarse a una resolución. En un esfuerzo por acotar la diversidad de narraciones, en su investigación *El desarrollo narrativo en niños (2018)* Pavez las clasifica en tipos de discurso narrativos ficticios y no ficticios; estableciendo a los primeros como sucesos narrados creados por el emisor, mientras que los segundos corresponden a hechos narrados que ocurrieron en la realidad. Además, esta autora subdivide los discursos narrativos ficticios en verosímiles; historias de hechos no experimentados pero que pueden llegar a ser posibles, y ficticios inverosímiles; tales como los cuentos infantiles. Estos últimos utilizados en diversos estudios ligados a la narración y que, además, serán utilizados en la presente investigación.

Otro tipo de clasificación presente en el ámbito de la narración es la distinción entre narraciones lingüísticas; las cuales utilizan el lenguaje articulado (oral o escrito) como medio de expresión, y las no lingüísticas; entendidas como las que usan otro tipo de sistema semiótico o la combinación de estos, como en el caso de la pintura, la mímica o el cine. (Reyes, 2003). Siguiendo la idea anterior, otra clasificación es la utilización de lenguaje oral o escrito, visual o gestual, o una combinación de ellos en la narración (Batthes,1966). En este sentido, se le atribuyen a la narración escrita las cualidades de ser más cuidadas en su producción, presentando oraciones con subordinación, conectores, construcciones pasivas, entre otras características. Mientras que la lengua oral, por su parte, posee la capacidad de apoyarse en la entonación y la comunicación no verbal, y compartir un mismo contexto espacio temporal con el receptor (Reyes, 2003)

En cuanto a la organización coherente de eventos relacionados causal o temporalmente, autores como Adam & Lorda (1999) coinciden con la definición de Bassols & Torrent, puesto que dicho

marco temporal de acciones se transforma mediante la vinculación de secuencias de eventos que expresan anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto del momento de referencia. Con el objetivo de establecer los componentes básicos de una narración, Marinkivic (1999), adicional al marco temporal, agrega elementos tales como un protagonista, el cambio en los estados de la narración, la progresión de una situación, y las relaciones causales entre los acontecimientos del discurso.

Desde otra perspectiva, y con el objetivo de delimitar las recurrencias que existían en los relatos narrativos, el formalista ruso Vladímir Propp, en su libro *Morfología del cuento* (1928), propuso abstraer los elementos comunes a todas las leyendas rusas mediante el análisis de cien cuentos, otorgándole mayor continuidad a las investigaciones sobre narración en el área de la lingüística con la reelaboración de su propuesta en manos de autores como Bremond, Greimas, Barthes, entre otros. Asimismo, George Lakoff (1969) elaboró un sistema de reglas generativas para todas las narraciones, mientras que Van Dijk (1972) por su parte, propone una gramática base como estructura, y que esta, a su vez, pudiese ser aplicada a todo tipo de narraciones.

Desde el punto de vista de la habilidad de narrar, autoras como Nuñez et al (2017) mencionan la importancia que posee el conocimiento de mundo para la conceptualización y narración de una historia, esto debido al alto número de inferencias implícitas hechas sobre la base de la vida cotidiana. Al respecto, Whetherell et al (2007) hacen referencia a que dicha habilidad se manifiesta desde edades tempranas, ya sea en su modalidad oral o escrita, resultando un aspecto esencial para la interacción social y comprensión del mundo de los niños, (Acosta, 2011) como también un predictor del éxito escolar (Acosta et al, 2013). Esta capacidad narrativa se traduce, entonces, como un proceso que se desarrolla a medida que el niño amplía su crecimiento cognitivo y habilidades lingüísticas, ya que se requiere que pueda mantener en la mente la

representación de una realidad compleja y poder expresarla con palabras de manera coherente y cohesionada para ser comprendida por el oyente (Cardona y Civit, 2008; López et al, 2014).

En este contexto, la importancia asociada a la narración o a los procesos de adquisición de la misma posibilitó la realización de diversas investigaciones que abordan la narración como objeto de estudio, y a su vez, su utilización para investigaciones de múltiples fenómenos asociados a ella. Es por esto que autores como Pavez et al, (2008), Eisenbeiss (2010), Bustos y Crespo (2014) utilizan la narración como método de elicitación al ser considerada un discurso autogestionado, de adquisición temprana y de amplio uso en ámbitos cotidianos, ya sea de carácter familiar o académico en los seres humanos (Owens, 2013).

Este método de elicitación ha dado lugar a diversos análisis dentro del ámbito lingüístico, sobre todo relacionados con investigaciones de narrativa que buscan potenciar prácticas pedagógicas (Van Der Biest, 2006), o favorecer el desarrollo óptimo del vocabulario de niños y niñas en sus primeras etapas de vida (Torán, 2016). Así, se agregan investigaciones de narrativa ligadas a diagnósticos como el Trastorno específico del lenguaje; entre ellos, el análisis de las estructuras y relaciones semánticas de los relatos orales producidos por escolares de 1ro básico con TEL (Coloma, 2014), o la tarea de recontado para la comprensión oral de narraciones (Bustos & Crespo, 2014). Esta última bajo el instrumento de análisis modificado por Stein y Glenn (1979), denominado Gramática de las historias, elemento clave para la presente investigación, y el cual será descrito detalladamente a continuación.

2.2 Gramática de las Historias

Bajo el objetivo de comprobar la existencia de una organización interna de las historias sencillas, o si las narraciones pueden ser descritas en términos de una red jerárquica de categorías y relaciones lógicas entre ellas, Rumelhart (1975) acuñó el término de Gramática de las Historias, la cual autores como Alvaro Marchesi y Gema Paniagua (1983) la definen como un “conjunto de reglas sintácticas que producen la estructura constituyente de las historias, y un conjunto de reglas de interpretación semántica estrechamente relacionadas con las anteriores y que determinan la representación semántica de la historia” (p.29).

Tras la creación de la primera Gramática de las Historias se inició una rama de estudios que pudieran proporcionar un sistema formal de reglas que permitieran describir regularidades generales o patrones recurrentes que se observan en la estructura de las historias bien formadas (Reyes, 2003). Es por esto, que autores como Mandler y Johnson (1977) y Stein y Glenn (1979) realizaron una serie de modificaciones de la Gramática de Rumelhart, puesto que consideraban que dicha propuesta no podía ser utilizada para explicar la estructura de todas las historias, sino que más bien de un número limitado que contaran con episodios aislados o integrados unos dentro de otros (Marchesi y Paniagua, 1983).

Esta primera Gramática de las Historias desarrolló un procedimiento para generar narraciones simples basándose en categorías básicas, las cuales constan de la presencia de un escenario, episodios, eventos, respuestas, planes, acciones y consecuencias (Rodríguez y Lager, 2003).

Cada categoría contiene cierta información específica que desempeña una función particular dentro de la estructura de la historia, y le otorgan una red jerárquica a través de reglas sintácticas y semánticas (Marchesi y Paniagua, 1983).

A modo general, las reglas sintácticas son las encargadas de conectar elementos dentro de una misma categoría, como lo es el caso de la composición sintáctica de un episodio mediante la unión de un suceso y una reacción, en donde el primero inicia al segundo, puesto que no puede existir una reacción sin algo que la gatille. Por su parte, las reglas semánticas cumplen la función de unir de forma consecutiva una categoría con otra, como por ejemplo, la introducción y el episodio, siendo la primera la que permite el desarrollo de la segunda.

Una vez explicado esto, Rumelhart (1975) propone una primera categoría llamada introducción, la cual cumple la función de presentar los personajes principales y su contexto; si bien establece una relación semántica con el episodio, esta no posee un papel integrador dentro de él, por ende, pueden existir casos en donde este elemento no se presente en la historia (Marchesi y Paniagua, 1983). Seguida de la introducción se encuentra el episodio, el cual se compone de un suceso y una reacción, este último se compone de una respuesta interna; deseos y/o emociones, y una respuesta abierta; acciones y ejecuciones. A su vez, las respuestas abiertas abarcan acciones o ejecuciones, siendo estas las relacionadas con el plan de un personaje y la ejecución del mismo. Por último, la aplicación, de la cual se desprenden las preacciones, la acción y la consecuencia de una acción determinada por parte del o los personajes.

Por su parte, el modelo que proponen Mandler y Johnson (1977) plantea la existencia de unidades dentro de las historias, las cuales se combinarían para formar una estructura canónica, cuya representación mental estereotipada quedaría almacenada en la memoria del individuo y se manifestaría guiando la comprensión y posterior recuerdo de dicha historia (Cautín, 2014). Esta

inclusión de unidades dentro de las historias corresponde a una de las primeras modificaciones propuestas en base a las críticas efectuadas del modelo anterior, puesto que estas categorías son definidas de forma más exhaustivas, y además, explicitan las conexiones entre intercategorías, y las posibles relaciones entre varios episodios de una misma historia. (Marchesi y Paniagua, 1983).

En cuanto al orden de estas unidades dentro de las historias, Mandler y Johnson (1977) proponen una historia formada por un marco y un episodio. Este último compuesto por tres nodos conectados causalmente por un comienzo; el cual contiene uno o más eventos que dan inicio al desarrollo de la historia, un desarrollo; constituido de reacciones internas de los protagonistas desencadenados en un comienzo, y a su vez, de las reacciones que lo obligan a actuar frente a un objetivo. Por último, un final; el cual concluye la historia y muestra el cumplimiento o no del objetivo propuesto por el protagonista. (Santalla, 2000)

Otra de las modificaciones al modelo de Rumelhart (1975), y quizá una de las más importantes según Alvaro Marchesi y Gema Paniagua (1983) corresponde a la inclusión de “reglas transformacionales que especifican los cambios permisibles en la estructura de las historias para que puedan seguir siendo consideradas historias correctamente constituidas” (30), postulando así una Gramática de las Historias que pueda distinguir entre una historia bien formada de una mal formada. Dichas reglas restringen el número de omisiones de categorías por episodio, y la presencia de redundancia en la estructura episódica. Sin embargo, estas modificaciones se consideran escasas, pues solo responden a su objetivo de “restringir las transformaciones propuestas a aquellas que mantienen la integridad de un episodio como la unidad básica de una historia” (31).

Dos años más tarde se produce otra propuesta de Gramática de las Historias basándose en el modelo de Rumelhart (1975), pero ahora por los autores Stein y Glenn (1975-1979). Ellos proponen una gramática narrativa que incluye dos tipos de elementos; por un lado, un número de categorías o constituyentes de la narración que representan los diferentes tipos de información que aparece en el relato, y, por otra parte, un conjunto de reglas que conectan esas categorías, especificando las relaciones que tienen unas con otras. (Reyes, 2003) A diferencia de las reglas sintácticas y semánticas propuestas por Rumelhart, estos autores crearon un modelo con reglas agrupadas bajo un sistema único, esto debido a las dificultades que les provocó el trabajo con dos sistemas diferentes de reglas (Marchesi y Paniagua, 1983).

No obstante, y al igual que los dos modelos de Gramática de las historias anteriores, Stein y Glenn consideran a las categorías como la unidad de análisis dentro de la narrativa. Así, la historia posee una categoría introductoria y un sistema de episodios. Según Stein y Glenn (1979), la categoría introductoria consta de una *introducción*, la cual cumple dos funciones; por un lado, presenta a los personajes principales, y por otro, el contexto de la historia que los rodea. Posterior a esta, se encuentra un sistema de episodios denominado secuencia de comportamiento completo; de él se desprende un suceso inicial más una respuesta. Así, dentro de un episodio se encuentra un suceso inicial; una respuesta interna; un plan interno; una ejecución; una consecuencia directa; y una reacción. Sin embargo, este modelo plantea que para que una historia determinada esté formada por un episodio, no es necesario que tenga todas las categorías antes citadas.

Siguiendo la lógica anterior, y para considerar un episodio como completo, estos autores en su investigación (1978), estipulan que es necesario que una historia contenga de forma explícita: el motivo del protagonista a través de un suceso o de una respuesta; especificar el plan de conducta

del protagonista mediante un plan interno o la ejecución; y expresar algún tipo de solución en la categoría de consecuencia. Además, agrega que un cuento puede estar compuesto por más de un episodio relacionados entre sí. A continuación, se detallará a modo de tabla, cada categoría que constituye la Gramática de las Historias según el análisis de Stein y Glenn (1979), reeditada por Norris & Iliantz (1998), la cual, a su vez, fue utilizada para efectos de esta investigación.

Establecimiento de la escena	Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje, describe su acción habitual y presenta al protagonista.
Evento inicial 1	Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo, y/o una acción de uno de los personajes.
Respuesta interna al estado 1	Describe la reacción de los personajes como emoción, metas, deseos o intenciones que guían la secuencia del plan. Además, dan alguna motivación a los personajes.
Plan 1	Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta.
Intento 1	Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones hacia la resolución del problema.
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.
Evento inicial 2	Igual a la descripción respectiva a Evento inicial 1
Respuesta interna al estado 2	Igual a la descripción respectiva a Respuesta interna al estado 1
Plan 2	Igual a la descripción respectiva a Plan 1

Intento 2	Igual a la descripción respectiva a Intento 1
Consecuencia directa 2	Igual a la descripción respectiva a Consecuencia directa 1
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.

Tabla 1: Elementos constitutivos de la Gramática de las Historias de Stein y Glenn (1978), reeditada por Norris & Illiartz (1998).

Como puede verse, la tabla presenta cada constituyente de la Gramática de las Historias planteado por Stein y Glenn (1978), en donde establece la presencia de un marco o escena de las historias (*Establecimiento de la escena* y *Reacción y resolución*); en ellos se establece tanto el contexto o personajes presentes en la historia, o la reacción del personaje principal ante el cumplimiento o no de su objetivo, consecutivamente. En cuanto a los *episodios*, estos cuentan de un Evento inicial que presenta al personaje en una acción determinada; una *Respuesta interna* que describe alguna emoción o meta del personaje que guía la secuencia del plan; un *Plan* que detalla los pasos que debe llevar a cabo el personaje para alcanzar su meta: un *Intento* que detalla los pasos que va desarrollando el personaje para alcanzar una meta; y una *Consecuencia directa* que revela el logro o fallo de su cometido.

Todas las Gramáticas de las Historias actúan como un sistema general dentro del cual tienen lugar diversos procesos de comprensión durante la codificación de la información presente en las historias (Santalla, 2000). Así, este sistema, según Mandler y Jhonson (1977), dirige la atención de las personas hacia ciertos aspectos de la historia que deben ser mantenidos por la mente, proporcionándoles una especie de resumen que aumenta el porcentaje de predicción sobre lo que ocurrirá en la historia. Sin embargo, la Gramática de las Historias no asegura el recuerdo o

comprensión de los elementos de la historia de forma exitosa e independiente, sino que requiere de un conocimiento de mundo mínimo y la conexión con diversas experiencias para una comprensión óptima de la historia.

En este ámbito, la comprensión y recuerdo de narraciones a través de la Gramática de las Historias ha dado lugar a diversas investigaciones que miden el desarrollo narrativo en niños, como por ejemplo las realizadas por Pavez et al (2018). En su propuesta práctica para la evaluación e intervención en niños con trastornos del lenguaje propone una serie de investigaciones que abordan el desarrollo narrativo en niños con diferentes diagnósticos del lenguaje; entre ellos, la discapacidad intelectual (DI) y el trastorno específico del lenguaje (TEL). En cuanto a este último, y para efectos de esta investigación, se detallará minuciosamente a continuación.

2.3 Trastorno Específico del Lenguaje

El Trastorno específico del lenguaje (en adelante TEL), es un perfil de conducta heterogéneo que permite abarcar diversas dimensiones, componentes o unidades del lenguaje que estén afectadas; entre algunas de estas se encuentran dificultades pragmáticas, sintácticas, semánticas, fonológicas, morfológicas, entre otras. (Maciques, 2012). Esta patología, al ser definida como una condición no homogénea (Van der Lely, 2005), posee diversas definiciones que intentan delimitar los aspectos relacionados con esta patología. Una de las definiciones más características es la otorgada por la ASHA (American Speech Language Hearing Association, 1980), la cual define al TEL como una anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito, que implica problemas de procesamiento del lenguaje o de

abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo.

Otra de las definiciones que intenta abordar dicho trastorno agrega que, además de presentar ciertas dificultades en la adquisición del lenguaje, esta patología no evidencia problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares (Fresneda y Mendoza, 2005). Autores como Acosta y Moreno (1999) agregan que el perfil de un sujeto con TEL se define a través de la presencia de problemas tanto en el plano expresivo como en el comprensivo, presentando patrones de error que no se corresponden a los usuales en los procesos de adquisición. Además, agregan que se observan una serie de asincronías en el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje, desarrollando una coexistencia entre las habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o formulación errónea de otras más simples y primitivas.

En cuanto a los criterios que se han seguido para la identificación de niños o niñas con TEL, Fresneda y Mendoza (2005) mencionan que estos han sido, principalmente, bajo criterios de exclusión, especificidad, discrepancia y de desarrollo, mientras que Maciques (2012) solo considera criterios de inclusión y exclusión. Algunos de estos, según Stark y Tallal (1981) especifican que los individuos con TEL se caracterizan por presentar ausencia de signos de alteración neurológica de cualquier tipo, un lenguaje receptivo seis meses por debajo de su edad mental, una edad lingüística o un lenguaje expresivo de al menos doce meses por debajo de su edad cronológica, entre otros.

Otros criterios de diagnóstico para el Trastorno Específico del Lenguaje, según Bishop (2006) es a través de criterios estadísticos mediante la evaluación de test estandarizados, esto bajo la visión de TEL como una dificultad que poseen los sujetos con dicho diagnóstico al momento de realizar

actividades diarias, sociales o académicas. No obstante, estos test no cubren todos los aspectos que requieren ser estudiados, o en su defecto, no logran abarcarlos en su totalidad. Es por esto que autores como Aguado (1999) hacen referencia al concepto de flexibilidad al momento de diagnosticar la presencia o ausencia de TEL, y que esta, a su vez, es otorgada por la experiencia.

Siguiendo la idea anterior, se han desarrollado criterios basándose en datos empíricos, experimentales u observaciones clínicas. Estas últimas ligadas a Trastornos de Comunicación, Trastornos del lenguaje expresivo, Trastorno mixto receptivo-expresivo, Tartamudeo, entre otras. (Manciques, 2012) Además, se han establecido taxonomías para la validación experimental de datos mediante la observación y de agrupaciones clínicas. (Fresneda y Mendoza, 2005)

En otras palabras, Fresneda y Mendoza (2005) otorgan la presencia de TEL en cuanto el trastorno no se pueda atribuir a “ninguna causa obvia, si sólo afecta a alguna o algunas de sus habilidades lingüísticas, si sus ejecuciones en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que se refieren a otras habilidades, o si estas perduran en el tiempo.” (52). Por su parte, Maciques (2012) considera la existencia de un Trastorno Específico del Lenguaje cuando un sujeto presenta un desfase entre su edad cronológica y su nivel lingüístico igual o superior a un año, además de presentar limitaciones importantes para su adquisición, y cuando, a su vez, este desfase implica dificultades en todos los componentes del lenguaje.

Se desprende de lo anterior, según Acosta en el capítulo seis del *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (Puyuelo y Rondal, 2005), que tal retraso en la adquisición de las habilidades lingüísticas que afecta en el desarrollo normal de las esferas intelectual, socioemocional y auditiva de niños y niñas con TEL deriva a diferencias educativas considerables en comparación con los sujetos no diagnosticados con tal trastorno. Estas diferencias se traducen en una dificultad en la transición del lenguaje oral a la lectoescritura, y

por tanto, en un posible fracaso escolar o persistencia del trastorno hasta la vida adulta (Catts, 1993 en Poyuelo y Rondal, 2003).

También, se asocia la presencia de TEL a problemas en diferentes ámbitos del discurso narrativo, tales como la estructura textual, la coherencia, los mecanismos de cohesión, entre otros (Coloma et al, 2015). No obstante, autores como Acosta et al (2003) mencionan que el indicador y predictor más evidente en los sujetos diagnosticados con TEL es el déficit en la capacidad narrativa de carácter oral. Adicional a lo anterior, Maggiolo et al (2009), tras una serie de estudios realizados, mencionan que los niños con dicha patología también presentan dificultades para ordenar una historia, y con ello, el reconocimiento del protagonista, y el respeto por el orden secuencial de los eventos, además de manifestar problemas en la coherencia y superestructura de la historia.

Tales carencias en diferentes ámbitos de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje han motivado diversas investigaciones que buscan descifrar el perfil que presentan estos individuos en diferentes etapas, aspectos de su vida y desarrollo o adquisición del lenguaje. Es por esto que autores como Pavez et al (2008) han aportado en la descripción del perfil de sujetos con TEL y su desarrollo narrativo en edades tempranas (4 y 5 años), determinando un incremento en el desarrollo narrativo entre ambas edades. Sin embargo, y pese a lo anterior, la autora menciona la existencia de al menos un tercio de niños de 5 años que presenta un grave déficit narrativo, por lo cual considera que este aspecto debe ser considerado en los programas educativos o fonoaudiológicos que abordan estos problemas en niños con TEL.

Siguiendo en el marco de las investigaciones, Fakuda et al (2002) agrega que la naturaleza de la gramática de niños con TEL se encuentra fragmentada y poco desarrollada, como por ejemplo, en la habilidad de estructurar oraciones, el dominio de los tiempos complejos, la correcta

utilización de verbos, entre otros. Es por esto que autores como Acosta et al (2011), con el objetivo de profundizar en el dominio de la gramática por parte de sujetos con TEL mediante la elicitación de narraciones, estipula que los niños con este trastorno no son capaces de mantener el tópico de la historia ni establecer un orden temporal de los eventos, produciendo una emisión de oraciones sin relación, lo que se traduce en la ausencia de recursos cohesivos y referenciales. Además, de la presencia de errores gramaticales y pobreza léxica.

A nivel de comprensión, Coloma et al (2012) plantean que existe un mayor porcentaje de niños y niñas con TEL que presentan dificultades en la comprensión lectora al ser comparados con sujetos con Desarrollo Típico del lenguaje. Así, muestran desempeños descendidos en la decodificación y comprensión lectora, siendo esta última la que presenta mayores limitaciones que la primera. Años antes, Bishop & Adams (1992) postulaban a nivel de comprensión lectora, que los niños y niñas con TEL desempeñan niveles inferiores al momento de responder preguntas de información literal e inferencial respecto de una historia.

III. Metodología

3.1 Objetivos

Objetivo general:

Describir la evolución del dominio de la Gramática de las historias en sujetos con Desarrollo típico y Trastorno específico del lenguaje.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el dominio de la Gramática de las Historias de los niños y niñas con Trastorno típico y trastorno específico del lenguaje a los cinco y siete años.
2. Analizar la productividad que evidencian los sujetos con DT y TEL considerando los elementos de la Gramática de las historias a los cinco y siete años.
3. Comparar la evolución de la Gramática de las Historias en ambas poblaciones a los cinco y siete años.

4. Determinar el seguimiento del orden discursivo del relato en ambas poblaciones a los cinco y siete años.

3.2 Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca dentro del FONDECYT 1160653, y corresponde a un estudio de alcance cuantitativo, de carácter descriptivo y comparativo de datos estadísticos, basado en la comparación de dos poblaciones en dos rangos etarios, con el objetivo de determinar la evolución del dominio de la Gramática de las Historias en sus narraciones.

3.3 Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con la participación de 50 sujetos, a los cuales se evaluó en dos momentos de su vida: cuando tenían entre los 5 años y 5 años y 11 meses; y nuevamente, cuando estaban entre los 7 años y 7 años y 11 meses. Los participantes fueron distribuidos en dos grupos de 25 niños según el diagnóstico de Diagnóstico Típico o Trastorno Específico del lenguaje. Cabe mencionar que todos los sujetos mencionados participaron en calidad de voluntarios, y debían ser autorizados por sus padres o tutores mediante la firma de un consentimiento informado, el cual se encontraba validado por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (receptado con fecha 8 de mayo del 2013).

Tal como menciona el artículo *La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje* (Crespo, Góngora y Figueroa, 2015) todos los sujetos pertenecientes al grupo TEL, diagnosticados bajo el decreto n°170 y basados en el DMS-IV, eran parte de la

comunidad escolar de una escuela especial de lenguaje de financiamiento compartido, o en defecto, a un proyecto de integración en colegios con financiamiento compartido o estatales de las comunas de Valparaíso y Viña del mar. En relación al canal de comunicación para llevar a cabo la investigación, las escuelas establecieron la conexión entre las familias y los expertos para obtener la firma del consentimiento informado.

Estos sujetos, tras ser sometidos al 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 en su versión revisada por Pavez et al (2009), manifestaron alteraciones del lenguaje que avalaban su diagnóstico. Adicional a lo anterior, todos los participantes de este grupo manifestaban un desempeño cognitivo y audición normal, el cual fue corroborado mediante la aplicación del Test de matrices coloreadas de Raven (2005) para el caso de la medición cognitiva, y una evaluación de otoscopía, audiometría tonal y logaudiometría para el caso de la audición.

Por su parte, los sujetos pertenecientes al grupo DT formaban parte de una comunidad escolar de educación regular, con financiamiento compartido y estatal, en establecimientos ubicados en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. Todos los niños y niñas partícipes de la investigación presentaban un desempeño cognitivo y lingüístico acorde al rango etario según el criterio de la educadora de párvulo a cargo del nivel y del departamento psicopedagógico de cada colegio. El canal de comunicación fue realizado del mismo modo que el grupo TEL anteriormente descrito.

3.4 Tareas, instrumentos y procedimientos

El procedimiento para la recolección de datos se efectuó en tres fases y dos examinadores (Bustos Crespo, 2014). La primera consistió en la presentación de la historia (La mariposa Flopi/

El valiente Lilo) en formato audiovisual a cada participante, en donde se presentaba el cuento mediante la secuencia de imágenes gráficas acompañadas de una voz grabada. Para la segunda fase, les era entregado un ejemplar en papel a cada niño o niña con las mismas imágenes secuenciadas en el video de la fase anterior, pero sin acceso al texto verbal, el cual podían manipular el tiempo necesario para su procesamiento. Ambas fases eran efectuadas por el mismo examinador. Finalmente, en la tercera fase, se le solicitaba a cada niño o niña que le narrara la historia a un examinador conocido, pero que no estuvo presente en las dos fases anteriores, utilizando el material gráfico en formato de papel entregado en la fase 2.

Toda la interacción descrita fue registrada en video, el cual estaba contemplado en el consentimiento firmado por los padres de cada participante. Este procedimiento fue recreado por cada niño y niña de forma individual y en una sala asignada por el establecimiento educacional de cada participante, la cual se encontraba libre de distractores y con una iluminación óptima. La duración por sujeto era, aproximadamente, entre 10 a 15 minutos.

3.5 Obtención de datos

3.5.1 Tarea de elicitación

Para efectos de esta investigación, y según las descripciones plasmadas en Crespo et al (2015), cada una de las interacciones registradas en video fueron transcritas fonéticamente siguiendo el protocolo elaborado por el FONDECYT 1100600 (Crespo et al, 2012) bajo la propuesta de Tusón (1997). Posteriormente, cada transcripción fue segmentada considerando la Gramática de las Historias de Stein y Glenn (1978), para luego ser analizada bajo los criterios propuestos en esta investigación. Cabe señalar que este procedimiento se realizó consensuando criterios y resolviendo dudas que emergían durante la aplicación del instrumento.

Como se mencionó anteriormente, la recolección de narraciones constó de dos tareas de recontado con apoyo visual, entre ellas se encuentra el cuento La mariposa Flopi y El valiente Lilo. Cada una de las historias fueron diseñadas especialmente por el equipo de FONDECYT 1160653 para fines de su investigación. Ambas historias se caracterizan por poseer la misma estructura narrativa, la cual consiste en la incorporación de un *Marco* y dos *Episodios*, al igual que el apoyo visual que acompañan la narración verbal, las cuales fueron diseñadas de acuerdo a la Gramática Visual de Kress y Van Leeuwn (2000).

La primera narración cuenta la historia de Flopi y sus amigas, que tras entrar en un bosque sufren la captura de una de ellas, por lo cual se ven en la necesidad de crear un plan para salvarla. Por su parte, la narración del cuento El valiente Lilo, consiste en el proceso que protagonizó un pájaro que le temía a volar al momento de ver que su hermana se encontraba en aprietos, enfrentándose a la necesidad de aplicar sus pocos conocimientos de vuelo para salvarla.

3.7 Tratamiento de los datos

En la Tabla N°6 se presenta el instrumento de evaluación de las narraciones de ambas poblaciones en el cuento La mariposa Flopi. Como puede verse, en la primera columna se presenta el nombre del momento que constituye la Gramática de las Historias, mientras que en la segunda se expone el cuento fuente que les fue mostrado a los sujetos con apoyo audiovisual, y en la tercera, se desglosan los criterios de información a evaluar en las narraciones de los niños y niñas con DT y TEL.

LA MARIPOSA FLOPI

<i>MOMENTO DE LA</i>	<i>CUENTO FUENTE</i>	<i>CRITERIOS DE INFORMACIÓN</i>
----------------------	----------------------	---------------------------------

<p>GRAMÁTICA DE LAS HISTORIAS</p>		
<p>Establecimiento de la escena</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por los aires y a pasear con sus amigas. Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo.</p>	<p>1.Presentación: Había una vez / La historia era. 2.Intereses o rutina de Flopi: A Flopi le gustaba bailar por los aires / Todos los días daban una vuelta por el parque y de divertían mucho</p>
<p>Evento inicial 1</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por un campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas cuando, de repente, sintieron que alguien las miraba desde un árbol.</p>	<p>1.Lugar donde se produce el quiebre del orden: Flopi y sus amigas en el campo de Don Bigotes. 2.Actuar del personaje que anticipa el quiebre del orden: Alguien las miraba desde un árbol.</p>
<p>Respuesta interna al estado 1</p>	<p>¡Era Don Bigotes! aburrido de que las mariposas jugaran en su campo.</p>	<p>1.Presentación del personaje que produce el quiebre: Era Don Bigotes. 2.Emoción del personaje ante el quiebre: Don Bigotes estaba aburrido de que jugaran en su campo.</p>
<p>Plan 1</p>	<p>Voy a cazarlas, pensó.</p>	<p>1.Intención del personaje: Voy a cazarlas. 2.Método para crear el plan: Pensó / Dijo.</p>

<i>Intento 1</i>	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.	<p>1.Inicio del plan: Fue a su casa a buscar una red / Comenzó a perseguir a las mariposas.</p> <p>2.Reacción del personaje al plan: Flopi y sus amigas volaron rápido.</p>
<i>Consecuencia directa 1</i>	Pero Flopi no pudo escapar, y fue atrapada por Don Bigotes.	<p>1.Consecuencia del plan: Flopi no pudo escapar.</p> <p>2. Efecto que provoca el plan: Flopi fue atrapada / Atrapó a la mariposa / Encerró a la mariposa</p>
<i>Evento inicial 2</i>	Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco	<p>1.Lugar donde se comienza a retomar el orden: Don Bigotes se la llevó a su casa /Don Bigotes se llevó a la mariposa.</p> <p>2.Elemento que desencadena el restablecimiento del orden: Don Bigotes la encerró en un frasco</p>
<i>Respuesta interna al estado 2</i>	Flopi no podía volar ni moverse.	<p>1.Estado que desencadena el restablecimiento del orden: Flopi no podía volar.</p> <p>2.Estado que desencadena el restablecimiento del orden: Flopi no podía moverse.</p>

<p>Plan 2</p>	<p>Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla! Esperemos a que se duerma Don Bigotes y vamos a rescatarla.</p>	<p>1.Método para crear el plan: Sus amigas conversan preocupadas y deciden salvar a Flopi.</p> <p>2.Plan para reestablecer el orden: Cuando se duerma Don Bigotes / Hasta que se duerma y vamos a rescatarla</p>
<p>Intento 2</p>	<p>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.</p>	<p>1.Acción que da inicio al plan: Don Bigotes se fue a dormir / Don Bigotes se quedó dormido.</p> <p>2.Actuar del personaje para ejecutar el plan: Las amigas entraron y liberaron a Flopi.</p>
<p>Consecuencia directa 2</p>	<p>Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes, y volaron para alejarse del campo.</p>	<p>1.Consecuencia del plan: Flopi y sus amigas huyeron de la casa de Don Bigotes.</p> <p>2.Efecto que provoca el plan: Flopi y sus amigas se alejaron del campo / Flopi y sus amigas se fueron de ahí.</p>
<p>Reacción y resolución</p>	<p>Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar</p>	<p>1.Emoción que provoca el cumplimiento del plan: Flopi y sus amigas están contentas / Flopi y sus amigas están felices.</p> <p>2.Restablecimiento del orden: Flopi y sus amigas prometen no volver a ese lugar.</p>

Tabla N°6: Instrumento de evaluación de la Gramática de las historias en el cuento de La mariposa Flopi

A continuación, en la Tabla N°7 se presenta el instrumento de evaluación de las narraciones de ambas poblaciones en el cuento El valiente Lilo. Al igual que en la tabla anterior, la primera columna corresponde al momento que constituye la Gramática de las Historias, la segunda al cuento fuente que les fue mostrado a los sujetos con apoyo audiovisual, mientras que, en la tercera, se exponen los criterios de información a evaluar en las narraciones de los niños y niñas con DT y TEL.

EL VALIENTE LILO

<i>MOMENTO DE LA GRAMÁTICA DE LAS HISTORIAS</i>	<i>CUENTO FUENTE</i>	<i>CRITERIOS DE INFORMACIÓN</i>
<i>Establecimiento de la escena</i>	Había una vez un pajarito azul de alas verdes y gran corazón, llamado Lilo. Lilo vivía con sus hermanos Paca y Toto en el Bosque de Mil Colores. Su casa era un nido en la rama más alta de un gran Roble. Todos los días su madre llegaba con la comida para cada uno de sus hijos.	1.Presentación: Había una vez / La historia era 2.Familia o rutina de Lilo: Lilo vivía con sus hermanos Paca y Toto en el Bosque de Mil Colores / Todos los días su madre llegaba con la comida para cada uno de sus hijos.
<i>Evento inicial 1</i>	Un día, la mamá comenzó a volar frente al nido mostrándole cómo debían mover las alas para que ellos la imitaran. Mañana haremos nuestra primera	1.Lugar donde se produce el quiebre del orden: La mamá comenzó a volar frente al nido. 2.Actuar del personaje que anticipa el

	práctica de vuelo, les dijo.	quiebre del orden: Mañana haremos la primera práctica de vuelo
Respuesta interna al estado 1	Paca y Toto cantaron alegremente, pero Lilo se quedó callado, porque sintió mucho miedo. El pajarito se preguntaba: - ¿Y si me caigo al volar? ¿Dolerá mucho caer desde tanta altura?	1.Emoción del personaje ante el quiebre: Sus hermanos se alegraron, pero Lilo sintió miedo. 2.Presentación del personaje que produce el quiebre: Lilo se pregunta qué pasaría si se cae
Plan 1	Lilo pasó toda la noche preocupado y, de repente, se le ocurrió una idea: se haría el enfermo para no tener que ir a la práctica de vuelo.	1.Método para crear el plan: Lilo pasó la noche preocupado, pero se le ocurrió una idea / Lilo estaba muy preocupado, pero dijo 2.Intención del personaje: Lilo tuvo la idea de hacerse el enfermo.
Intento 1	A la mañana siguiente, mientras sus hermanos practicaban, Lilo se volvió a acostar, se tapó los ojos con las alas y llorando se quejaba: - Me duelen los ojos, hoy no podré practicar.	1.Inicio del plan: Lilo se fue a acostar / Lilo se tapó los ojos con las alas y se quejaba 2.Reacción del personaje al plan: Me duelen los ojos / No podré practicar
Consecuencia directa 1	Así pasaron los días y, mientras sus hermanos volaban por todo el Bosque de Mil Colores, él solo los miraba. Su madre estaba cada vez más	1.Consecuencia del plan: Mientras sus hermanos volaban Lilo solo miraba. 2. Efecto que provoca el plan: La mamá de Lilo estaba preocupada

	preocupada porque el pequeño Lilo no lograba aprender a volar.	
Evento inicial 2	Una mañana mientras Lilo estaba escondido en el nido, vio que su hermana Paca estaba en peligro, porque una serpiente quería devorársela.	<p>1.Lugar donde se comienza a retomar el orden: Lilo estaba escondido en el nido</p> <p>2.Elemento que desencadena el restablecimiento del orden: Lilo vio que una serpiente que quería devorar a su hermana</p>
Respuesta interna 2 al estado	Lilo se sintió muy angustiado, pues quería ayudar a su hermana, pero no había aprendido a volar por temor a caerse.	<p>1.Estado que desencadena el restablecimiento del orden: Lilo se sintió angustiado</p> <p>2.Estado que desencadena el restablecimiento del orden: Lilo quería ayudar a su hermana pero no sabía volar</p>
Plan 2	Entonces, en ese momento, pensó: - No tendré más miedo, imitaré el vuelo de mi mamá y así salvaré a Paca.	<p>1.Método para crear el plan: Pensó.</p> <p>2.Plan para reestablecer el orden: No tendré más miedo, imitaré el vuelo de mi madre</p>
Intento 2	Comenzó a batir sus alas, cada vez más y más rápido, tal como lo hacía su madre, y se impulsó y, desde la rama, dio un enorme salto.	<p>1.Acción que da inicio al plan: Batió sus alas como lo hacía su madre.</p> <p>2.Actuar del personaje para ejecutar el plan: Lilo se impulsó / Lilo dio un salto</p>

<p><i>Consecuencia directa</i></p> <p>2</p>	<p>Sin darse cuenta, Lilo estaba volando. Con su piquito tomó una rama y golpeó a la serpiente, la que arrancó asustada y se escondió por el bosque. Paca al verse liberada, fue hacia su hermano y juntos volaron al nido.</p>	<p>1.Consecuencia del plan: Lilo estaba volando y golpeó a la serpiente.</p> <p>2.Efecto que provoca el plan: Lilo y su hermana Paca se fueron volando al nido</p>
<p><i>Reacción y resolución</i></p>	<p>Lilo se sintió muy feliz de haber vencido el miedo a volar y haber salvado a su hermana. Esa noche, todos juntos celebraron la gran hazaña del pequeño pajarito azul y lo felicitaron por su valentía.</p>	<p>1.Emoción que provoca el cumplimiento del plan: Lilo estaba feliz de vencer el miedo a volar.</p> <p>2.Restablecimiento del orden: La familia de Lilo lo felicitó y celebran juntos</p>

Tabla N°7: Instrumento de evaluación de la Gramática de las historias en el cuento de El valiente Lilo

Ahora bien, los esquemas presentados en las tablas 6 y 7 fueron utilizados para evaluar el grado de completitud que evidenciaban los relatos. Así, cada recontado de los niños y niñas fue analizado según los elementos del cuento. A partir de allí se evaluaba cuántos criterios de una determinada parte del cuento se contenían en el relato del entrevistado. Por ende, un niño podría sacar: 0 punto si no refería ninguna información, 1 punto si refería un criterio y 2 puntos si refería a los dos. Se dieron algunos casos en los que el sujeto (cuyas narraciones habían sido filmadas) completaba el significado de sus relatos señalando elementos gráficos del cuento, considerándose, en esos casos, que el elemento de la Gramática de las Historias estaba presente a pesar de no haber sido explicitado verbalmente.

IV. Análisis de los resultados

Como se señaló en la metodología, la Gramática de las Historias corresponde a la estructura del relato, por lo que en la siguiente medición se busca observar cuánto de esa estructura es recuperada por los sujetos pertenecientes al grupo DT y TEL. A continuación, se presentará el análisis de los resultados organizados en tres puntos claves; en primer lugar, se llevará a cabo la descripción del dominio de la Gramática de las Historias de ambas poblaciones, tanto en el cuento La mariposa Flopi (a los 5 años) como en El valiente Lilo (a los 7 años).

En segundo lugar, se detallará cuáles de los elementos de la Gramática de las Historias es recordado por una mayor cantidad de sujetos en relación al Marco, Episodio 1 y Episodio 2 en ambos cuentos por separado, para luego realizar una comparación de los datos obtenidos de dicha descripción. En tercer lugar, y referente al orden determinado de los elementos de la Gramática de las Historias, se procederá a analizar el dominio de la lógica estructural que evidencian ambas poblaciones en los cuentos anteriormente mencionados. Finalmente, se realizará un análisis estadístico de los datos dando cuenta al interior de cada grupo de sujetos en qué elemento de la Gramática de las Historias se producen avances significativos.

4.1 Dominio de la Gramática de las Historias

A continuación, en la Tabla N°1 se presentan los resultados promedios de los sujetos con Diagnóstico Típico (DT) y Trastorno Específico del lenguaje (TEL) en los cuentos de La mariposa Flopi y El valiente Lilo. Esto considerando todo el instrumento (puntaje mínimo 0 y máximo 24) y el porcentaje de dominio evidenciado por dichos puntajes.

	Puntaje promedio en La mariposa Flopi	Porcentaje de dominio en La mariposa Flopi	Puntaje promedio en El valiente Lilo	Porcentaje de dominio en El valiente Lilo
DT	9,6	40%	14,36	59,8%
TEL	8,04	33,5%	13,72	57,1%

Tabla N°1: Promedio de logros en la reproducción de la estructura de la gramática.

Como puede verse en la tabla N°1, en el reconto de La mariposa Flopi (niños con 5 años) ambas poblaciones logran reproducir menos del 50% de la estructura de la historia, aunque los niños con DT aventajan a sus pares con TEL en aproximadamente un punto del promedio, el cual equivale a un 6,5% del dominio. Esta situación cambia en el reconto del cuento El valiente Lilo (niños con 7 años), donde tanto los sujetos con DT y TEL logran reproducir más del 50% de la estructura de la historia. Sin embargo, los niños con DT vuelven a aventajar a los de TEL, pero en este caso por menos de un punto, el cual equivale a un 2,7 del dominio de la variable.

A continuación, en el Gráfico N°1 se presentan los datos comparados de ambos grupos:

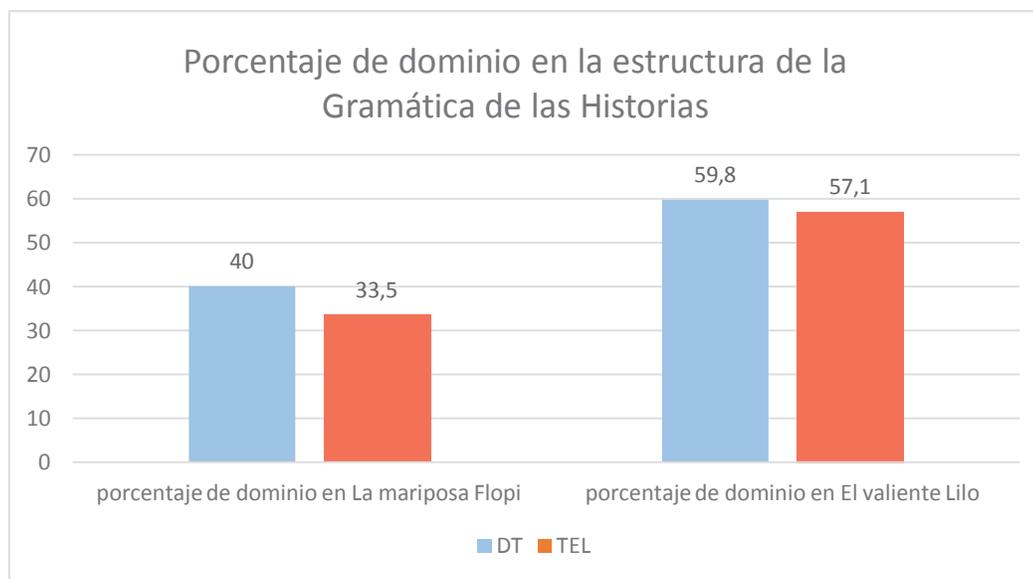


Gráfico N°1: Porcentaje de dominio en la estructura de la Gramática de las Historias

Como puede verse, la gramática de las historias de ambos cuentos presenta menores porcentajes de logro en los textos de los niños con TEL respecto de los niños con DT. Sin embargo, es necesario señalar que el avance de los niños con TEL cuando narran el texto de El valiente Lilo a los 7 años les permite disminuir la brecha respecto de los de DT que tenían en La mariposa Flopi, pasando de una diferencia de 7 a 2 puntos.

4.2 Recuerdo de los elementos de la Gramática de las Historias

A continuación, se observará cuáles de los elementos de la gramática de las historias es reportado por una mayor cantidad de sujetos. En el análisis se observarán los dos cuentos por separado, y luego se compararán los resultados en tres gráficos que evidencian de manera más clara la evolución de ambos cuentos en relación al *Marco, Evento 1 y Evento 2*.

4.2.1 Recuerdo de los elementos de la Gramática de las Historias en el cuento La mariposa Flopi

En la siguiente tabla se presentan los promedios de puntaje obtenidos por los dos grupos en los diferentes elementos de la Gramática de las Historias perteneciente al cuento La mariposa Flopi. Recuérdese que por ítem el mínimo es 0 y el máximo 2.

CATEGORÍA	X DT	% DOMINIO	X TEL	%DOMINIO
Establecimiento de la escena	0,36	18%	0,28	14%
Evento inicial 1	1,16	58%	1,04	52%
Respuesta interna al estado 1	0,68	34%	0,44	22%
Plan 1	0,64	32%	0,36	18%
Intento 1	1,2	60%	1,08	54%
Consecuencia directa 1	1,12	56%	1,04	52%
Evento inicial 2	0,96	48%	0,96	48%
Respuesta interna al estado 2	0,24	12%	0,16	8%
Plan 2	1,04	52%	0,76	38%
Intento 2	1,28	64%	1,24	62%
Consecuencia directa 2	0,44	22%	0,36	18%
Reacción y resolución	0,48	24%	0,32	16%

Tabla
Nº2:

Promedios de puntajes obtenidos en la Gramáticas de las Historias del cuento La mariposa Flopi

En lo que se refiere al Marco (amarillo en la Tabla), se puede observar que las dos poblaciones lo aluden escasamente. Sin embargo, el puntaje promedio de DT (0,84) es levemente más alto que el de TEL (0,6), presentando un promedio mayor por 0,24 de diferencia. Esto demuestra un dominio superior del marco de los sujetos con DT por 12 puntos en relación con la población de niños con TEL.

En lo que refiere al *Evento 1* (rojo en la Tabla), se puede observar que los promedios que demuestran un logro por encima del 50% en ambos grupos están relacionados con el *Evento inicial* (que desencadena los eventos), *el Intento 1* (que dice relación con la acción del personaje) y la *Consecuencia directa* de esta acción. Sin embargo, es necesario señalar que el grupo TEL tiene un promedio más descendido que el grupo DT. Finalmente, cabe destacar que los elementos que han obtenido menor puntaje promedio al 50% son la *Respuesta interna 1* (DT: 34% y TEL: 22% de dominio) y el *Plan 1* (DT: 32% y TEL 18% de dominio).

En el *Evento 2* (verde en la Tabla), se puede observar que los promedios que demuestran una frecuencia de mención cercana o por encima del 50% son el *Evento inicial 2* e *Intento 2*. Cabe señalar que los dos promedios más bajos (indicadores de menor % de dominio) son, en ambos grupos, la *Respuesta interna 2* y la *Consecuencia directa 2*. Así, en este episodio puede observarse, al igual que en el *episodio 1*, que TEL y DT siguen un mismo perfil de recuperación de los elementos estructurales del cuento, con excepción del *Plan 2* del grupo DT.

4.2.2 Recuerdo de los elementos de la Gramática de las Historias en el cuento El valiente Lilo

A continuación, en la tabla N°3 se presentan los promedios de puntaje obtenidos por los dos grupos en los diferentes elementos de la gramática de las historias perteneciente al cuento El valiente Lilo. Recuérdese que por ítem el mínimo es 0 y el máximo 2.

CATEGORÍA	X DT	% DOMINIO	X TEL	% DOMINIO
Establecimiento de la escena	1,24	62%	1,56	78%
Evento inicial 1	1,16	58%	1,2	60%
Respuesta interna al estado 1	1,4	70%	1,16	58%
Plan 1	0,96	48%	1,12	56%
Intento 1	1,44	72%	1,2	60%
Consecuencia directa 1	1,36	68%	1,04	52%
Evento inicial 2	1,2	60%	1,04	52%
Respuesta interna al estado 2	1,16	58%	1,04	52%
Plan 2	1,40	70%	1,36	68%
Intento 2	1,12	56%	1	50%
Consecuencia directa 2	1,2	60%	1,12	56%
Reacción y resolución	0,78	39%	0,96	48%

Tabla N°3: Promedios de puntajes obtenidos de la Gramática de las Historias en Lilo

En lo que se refiere al Marco (amarillo en la Tabla), se puede observar que la población con TEL se encuentra por sobre la población DT en cuanto a la alusión de los elementos que constituyen el Marco, presentando un promedio mención de 2,52 en comparación con la población DT (2,02). Lo cual demuestra un dominio superior de los niños y niñas con TEL por 25 puntos.

En relación al *Evento 1* (rojo en la Tabla), se puede observar que todos los promedios muestran un número de mención cercano o superior a 1, presentando un porcentaje de dominio igual o superior al 50% en ambos grupos. Los elementos que poseen mayor promedio de logro son, en ambos grupos, el *Intento 1* (que dice relación con la acción del personaje) (DT: 72% y TEL: 60% de dominio) y la *Respuesta al estado 1* (que se relaciona con las emociones producto de la acción) (DT: 70% y TEL: 58% de dominio). Sin embargo, es necesario señalar que en ambos elementos el grupo TEL tiene un promedio inferior al del grupo DT.

En el *evento 2* (verde en la Tabla), se puede observar que todos los promedios muestran una frecuencia de mención igual o superior al 50%, siendo los de mayor porcentaje de dominio los elementos pertenecientes al *Evento inicial 2* (DT: 60% y TEL: 52% de dominio), el *Plan 2* (DT: 70% y TEL: 68%) y la *Consecuencia directa 2* (DT: 60% y TEL: 56% de dominio). Sin embargo, es necesario señalar que el grupo DT tiene un promedio más descendido que el grupo TEL. Finalmente, cabe mencionar que los promedios más bajos (indicadores de menos % de dominio) son, la *Respuesta interna al estado 2* y el *intento 2* en ambas poblaciones.

4.3 Comparación del dominio de los elementos de las Gramáticas de las Historias en los cuentos de La mariposa Flopi y El valiente Lilo

Una vez expuestos los resultados obtenidos por ambas poblaciones en los elementos de la Gramática de las Historias, se presentarán 3 gráficos comparativos que permiten visualizar la evolución en el dominio de los diferentes elementos de la Gramática de las Historias agrupados en *Marco*, *Evento 1* y *Evento 2* de ambos cuentos.

4.3.1 Comparación de elementos del marco

En el Gráfico N°2 se presentan los datos comparados de los elementos constituyentes al *Marco*. En él que se observa el porcentaje de dominio de ambas poblaciones tanto en el cuento de La mariposa Flopi como en el de El valiente Lilo.

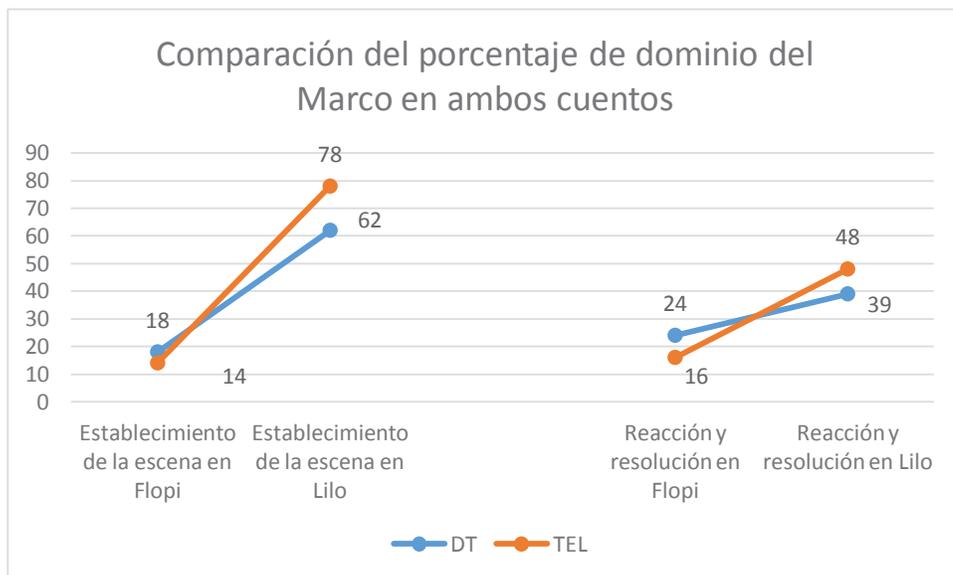


Gráfico N°2: Comparación del porcentaje de dominio del marco en ambos cuentos

Como puede verse, se cumple el dominio prototípico, ya que existe una mayor recuperación de elementos en ambas poblaciones en los sujetos que narran el cuento de El valiente Lilo, a los 7 años, respecto a los sujetos que narran La mariposa Flopi, a los 4 años. Sin embargo, los sujetos con TEL presentan un mayor dominio respecto a los de DT, salvo el caso de la *Reacción y resolución* en Flopi, donde los sujetos DT logran mayor completitud de los elementos.

4.3.2 Comparación de elementos del Episodio 1

En el Gráfico N°3 se presenta la comparación de los dominios de cada elemento que constituye al Episodio 1 de las poblaciones con DT y TEL, tanto del cuento de La mariposa Flopi como en el de La valiente Lilo.

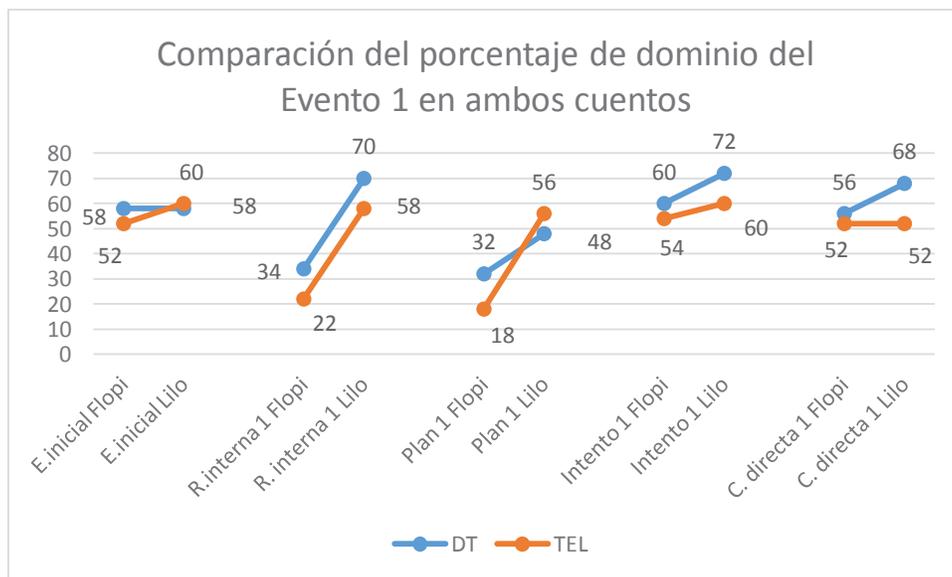


Gráfico N°3: Porcentaje de dominio del Episodio 1 en ambos cuentos

En relación al Gráfico N°3, existe una mayor recuperación de elementos en el grupo DT en comparación con TEL en las narraciones de El valiente Lilo (a los 7 años). No obstante, esta preponderancia de los sujetos DT cambia en los elementos referentes al *Evento inicial 1* y el *Plan 1*.

En lo que refiere a los elementos *Evento inicial 1*, *Intento 1* y *Consecuencia directa 1* se puede mencionar que existe un leve aumento de recuperación de elementos, sin embargo, conservan su tendencia. Situación diferente se presenta en la recuperación de la *Respuesta interna 1* y *Plan 1*, en donde la *Respuesta interna 1* duplica su porcentaje de dominio, tomando mayor relevancia y completitud en las narraciones de DT y TEL en el cuento de El valiente Lilo. En relación al *Plan 1*, existe un aumento que no logra un 50%, pero sí presenta un 30% relevante en comparación con las narraciones de La mariposa Flopi.

4.3.3 Comparación de elementos del Episodio 2

En el Gráfico N°4 se muestran los datos comparados de los dos grupos en relación al dominio de los elementos referentes al *Episodio 2*, en donde se presenta cada uno de los elementos constituyentes del episodio tanto en el cuento de La mariposa Flopi como en el de El valiente Lilo.

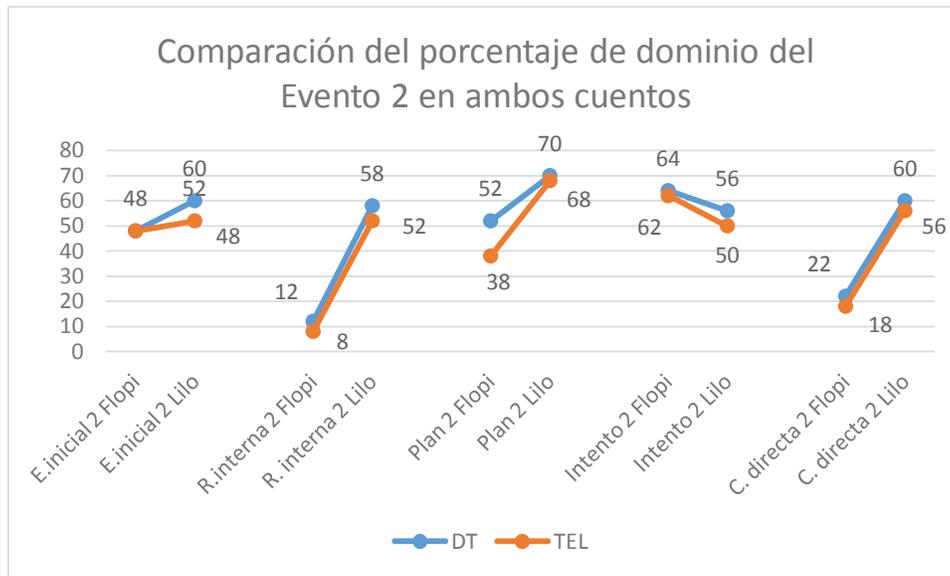


Gráfico N°4: Porcentaje de dominio del Episodio 2 en ambos cuentos

Como puede verse, existe un aumento en el porcentaje de elementos narrativos en el cuento de El valiente Lilo respecto al de La mariposa Flopi. Sin embargo, esto no ocurre en el caso del *Intento 2*, el cual disminuye 8 puntos en los sujetos con DT y 12 puntos en TEL. Además, se observa una brecha en ambos cuentos a favor de la población con DT. Sin embargo, esta diferencia disminuye sustancialmente en el caso del *Plan 2*, y aumenta en la *Respuesta Interna 2*, *Intento 2* y *Evento inicial 2*

En relación a los elementos *Evento inicial 2* y *Resolución y conclusión*, existe un aumento en ambas poblaciones, resultando un crecimiento más considerable en el grupo DT. Sin embargo, si bien el *Plan 2* posee un aumento considerable, este no es tan marcado en DT, alcanzando casi el doble los sujetos con TEL en comparación con el cuento anterior.

4.4. Orden de los elementos en la gramática de las historias en los cuentos La mariposa Flopi y El valiente Lilo.

Los elementos de la Gramática de las Historias que subyace a los cuentos La mariposa Flopi y El valiente Lilo tienen un orden determinado de los elementos. Sin embargo, este no fue respetado por todos los sujetos. El dato era interesante ya que indicaría el dominio de la lógica estructural que evidencian los sujetos de ambas poblaciones. A continuación, en la Tabla N°5 se ve el porcentaje de sujetos que respetaron o no el orden predeterminado de ambos cuentos.

	Respeto el orden en el Flopi	No respeta el orden en Flopi	Respeto el orden en Lilo	No respeta el orden en Lilo
DT	72%	28%	56%	44%
TEL	56%	44%	72%	28%

Tabla N°5: Orden de los elementos de la gramática de las historias en ambos cuentos.

Como se observa en la tabla, se produce una situación completamente invertida al momento de analizar la manifestación del orden estructural en la Gramática de las historias, puesto que en el cuento de La mariposa Flopi, la población con DT presenta un 72% de respeto por el orden, el cual disminuye a un 52% en el cuento de El valiente Lilo en la misma población, mientras que en los sujetos con TEL aumenta de 56% a 72%. Es decir, se puede observar que existe un mayor respeto por el orden en el transcurso de 4 a 7 años en los niños con TEL, y que este transcurso de años, a su vez, provoca una disminución en por el respeto del orden en los sujetos con DT.

A continuación, en el Gráfico N°6 se presenta la cantidad de sujetos con DT y TEL que respetan el orden estructural de la gramática de las historias en ambos cuentos.

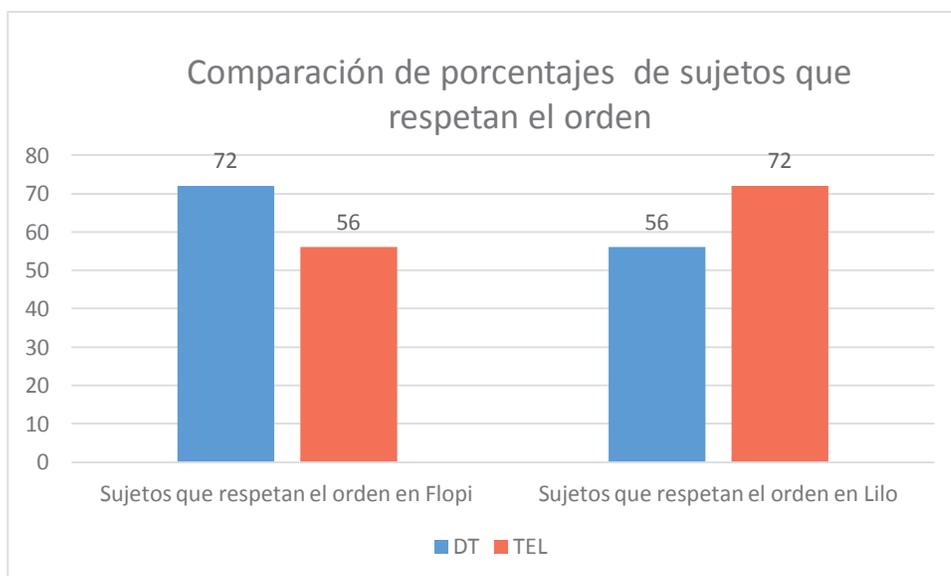


Gráfico N°6: Cantidad de sujetos que respetan el orden estructural de la gramática de las historias en ambos cuentos

Como puede verse en el Gráfico N°6, existe un aumento de 16 puntos en el respeto del orden estructural de la Gramática de las Historias en la población con TEL al momento de narrar el cuento de El valiente Lilo, a los 7 años, respecto al cuento de Flopi, a los 4 años. Por su parte, la población con DT presenta una disminución en el respeto del orden estructural por los mismos 16 puntos.

4.5 Análisis estadístico de los datos

Para efectos de esta investigación se realizó un análisis estadístico para comprobar la significatividad de los datos obtenidos a través de la comparación narrativa de la Gramática de las Historias de niños y niñas con Diagnostico Típico y Trastorno Específico del Lenguaje. Para esto, y con el objetivo de validar los supuestos, se llevó a cabo el Test Shapiro. Luego, se analizaron los datos a través de Boxplots para identificar la presencia de datos atípicos. En

cuanto a la comparación de poblaciones, se realizó el Test T de medias para muestras pareadas, el cual no se pudo llevar a cabo, ya que las restas de los datos no eran normales, por lo que se prosiguió a utilizar el Test de Rangos con Signos de Wilcoxon para comparar medianas, el cual exigía que no existieran datos atípicos. Debido a que la muestra sí presentaba datos atípicos, se efectuó el Test de Signos, el cual logró llevar a cabo la comparación entre ambas poblaciones. (Ver anexo)

4.5.1 Sujetos con Diagnóstico Típico bajo el Test de signos

A continuación, se presentará el p-valor de la prueba para cada variable de la población con Diagnóstico Típico del Lenguaje, en donde se verifican los resultados otorgados por el Test de Signos, el cual tras comparar Medianas arrojó los siguientes resultados:

Exact Sig. (2-tailed)
a. Sign Test
b. Binomial distribution

R_INTERNA_22A - R_INTERNA_21A	PLAN_22A - PLAN_21A	INTENTO_22A - INTENTO_21A	C_DIRECTA_22A - C_DIRECTA_21A	R_RESOLUCION_2A - R_RESOLUCION_1A	ORDEN_2A - ORDEN_1A
,000 ^b	,648 ^b	,774 ^b	,000 ^b	,070 ^b	,344 ^b

Los p-valores obtenidos en la prueba para cada variable muestran que el p-valor es inferior al nivel de significancia de 5%, por ende, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medianas para el caso de los elementos constituyentes de la Gramática de las Historias en: *Establecimiento de la Escena, Respuesta Interna 1, Respuesta Interna 2 y Consecuencia Directa 1*. Es decir, se encuentran diferencias significativas entre las mediciones en dichos elementos. Esto indicaría que los niños y niñas avanzaron significativamente en el dominio de estos elementos.

Por su parte, los p-valor de la prueba es superior al nivel de significancia del 5% en las categorías de *Evento Inicial 1, Plan 1, Intento 1, Consecuencia directa 2, Evento inicial 2, Plan*

	E_ESCENA_2 A - E_ESCENA_1 A	E_INICIAL_12 A - E_INICIAL_11 A	R_INTERNA_12A - R_INTERNA_11A	PLAN_12A - PLAN_11A	INTENTO_12 A - INTENTO_11 A
Exact Sig. (2-tailed)	,000 ^b	1,000 ^b	,001 ^b	,001 ^b	,804 ^b

a. Sign Test

b. Binomial distribution used.

Test Statistics ^a							
C_DIRECTA_2A - C_DIRECTA_1A	E_INICIAL_22 A - E_INICIAL_21 A	R_INTERNA_22A - R_INTERNA_21A	PLAN_22A - PLAN_21A	INTENTO_22 A - INTENTO_21 A	C_DIRECTA_22A - C_DIRECTA_21A	R_RESOLUCIO N_2A - R_RESOLUCIO N_1A	ORDEN_2A - ORDEN_1A
1,000 ^b	,791 ^b	,000 ^b	,049 ^b	,454 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,424 ^b

2, *Intento 2, Reacción y resolución* y en el Orden de la narrativa. Por ende, no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas, afirmando que no se pueden identificar diferencias significativas entre dichas mediciones. Es decir, esto indicaría que los niños no avanzaron significativamente en las categorías mencionadas.

4.5.2 Sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje bajo el test de signos

A continuación, se presentará el p-valor de la prueba para cada variable de la población con Trastorno Específico del Lenguaje, en donde se verifican los resultados otorgados por el Test de Signos, el cual tras comparar Medianas arrojó los siguientes resultados:

Los p-valores obtenidos en la prueba para cada variable muestran que el p-valor es inferior al nivel de significancia de 5%, por ende, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medianas para el caso de los elementos constituyentes de la Gramática de las Historias en: *Establecimiento de la Escena, Respuesta Interna 1, Plan 1, Respuesta Interna 2, Plan 2, Consecuencia Directa 2 y*

Reacción y Resolución. Es decir, se encuentran diferencias significativas entre las mediciones en dichos elementos. Cabe mencionar que el p-valor de *Plan 2*, es muy cercano al 0,05, por ende, el veredicto del Test de hipótesis se encuentra en el límite. Para este caso, y con el fin de generar una respuesta concluyente, se sugiere ampliar la muestra.

Por su parte, los p-valor de la prueba es superior al nivel de significancia del 5% en las categorías de *Evento Inicial 1, Intento 1, Consecuencia directa 1, Evento inicial 2, Intento 2*, y en el Orden de la narrativa. Por ende, no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas, afirmando que no se pueden identificar diferencias significativas entre dichas mediciones.

V. Conclusiones y discusiones

A la luz de los resultados, se puede colegir que existe un acercamiento en el porcentaje de dominio de la historia en ambas poblaciones, en donde siempre los sujetos con DT aventajan a sus pares con TEL. No obstante, esta diferencia se vuelve más exigua cuando los niños y niñas van aumentando su rango etario. Esto permitiría concluir que la población con TEL presenta menor dominio de la Gramática de las Historias que los sujetos con DT. Es decir, que dicho Trastorno del Lenguaje sí influye en la construcción del relato, pero que esta, a su vez, es mermada con el transcurso de la edad.

Tras analizar la evolución en la completitud de los elementos de la Gramática de las Historias de ambas poblaciones, se puede concluir que, en cuanto al ritmo de aprendizaje, los niños y niñas con TEL, si bien no logran superar a sus pares con DT a los 5 y 7 años, estos sí muestran un avance más ágil tras comparar el recontado de ambos cuentos, lo cual podría demostrar que la población con TEL aprende a estructurar la narración con más rapidez que el grupo DT. Esto podría deberse, en parte, a que los niños con DT ya tienen un trayecto recorrido y por eso avanzan menos. Además, es evidente en TEL la maduración natural del niño a través de los años, por la escolaridad, o la influencia de terapias o participación en proyectos de integración.

En lo que refiere al dominio de la cadena causal, ya se señaló en el análisis de los resultados el alto porcentaje de dominio que poseen ambos grupos en el recuerdo de las categorías *Evento inicial*, el cual desencadena los eventos, *Intento 1*, que dice relación con la acción del personaje, y *Consecuencia directa*, que refleja lo ocurrido tras la acción. Esto podría responder a que, dado su naturaleza de categorías prototípicas, estas consideran elementos esenciales para la narración, y que parecieran tener más atención de los sujetos al momento de efectuar su narración. (Bustos y Crespo, 2014)

Asimismo, se puede observar que a mayor edad existe un dominio superior de elementos que se relacionan con la representación mental de los personajes, es decir, con las *Respuestas internas*. El aumento de estos elementos pareciera indicar que los niños y niñas de ambas poblaciones se tornan más sensibles a la presencia de una intencionalidad que mueve a los personajes, pasando de una lógica causal externa a una de carácter más intencional. Así, sus narraciones comienzan a explicitar de manera más clara que los personajes están motivados no solo por aspectos externos que los rodean, sino que también por factores mentales y emocionales de los personajes. (Petersen et al, 2008)

Como puede verse en los resultados, la adquisición de la estructura de la narración cumple un curso esperado, ya que existe una mayor recuperación de los elementos en ambas poblaciones en el recontado del cuento El valiente Lilo, a los 7 años, respecto de los sujetos que narran La mariposa Flopi, a los 4 años, así los mayores puntajes ya no se concentran en elementos prototípicos, sino que se van extendiendo a elementos menos nucleares del relato. Estos resultados son coherentes con una visión evolutiva, ya que se ha observado que los niños y niñas al momento de narrar sus cuentos, pasan de mencionar lo más nuclear o prototípico a lo menos prototípico (Pavés et al; Bustos y Crespo, 2014).

Respecto al análisis estadístico, este nos permitió observar que los niños y niñas con TEL avanzan significativamente en más categorías que sus pares con DT. Esto parecería reforzar la idea de que se produce un incremento más rápido en esta población, o que la adquisición estructural es más veloz. Sin embargo, cabe destacar que, si bien existe mayor incremento en los sujetos con TEL tras comparar ambas poblaciones, estos no logran superar el porcentaje de dominio de sus pares con DT, dado que estos presentan puntajes más altos desde el recontado del primer cuento.

No obstante, ninguna de las conclusiones antes expuestas puede descartar la influencia del apoyo visual presente en el instrumento, hecho que podría explicar la presencia de categorías que presenten mayor puntaje debido al estímulo visual, o por defecto, la ausencia de otras que no se encuentren ilustradas de forma tan evidente en los dibujos de los cuentos. Este fenómeno fue investigado por Crespo y Figueroa (2018), en donde destacan la importancia que posee el apoyo multimodal, lo cual permite una construcción más completa en las narraciones de ambas poblaciones.

En lo que refiere a la manifestación del orden estructural del relato, los resultados son desconcertantes, ya que mientras la población con TEL aprende a ordenar el cuento con el paso de los dos años, los sujetos con DT tienden a desordenarlo. Sin embargo, podríamos plantear una posible explicación. Mientras que el desorden presente en las narraciones de los niños y niñas con TEL parece ser más azaroso, estos tienden a dominarlo con el transcurso del tiempo. No así los sujetos con DT, en donde ese mismo desorden pareciera aumentar guiado por manejos estilísticos que los llevan a destacar ciertos elementos de la narración y volver sobre ellos.

En el ámbito de las limitaciones, se considera que una de ellas radica en la baja población utilizada para efectos de esta investigación, puesto que la muestra solo considera a 25 sujetos con DT y TEL en dos rangos etarios. Por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizables a la población con Trastorno Típico del Lenguaje en general. Otra de las limitaciones radica en el trabajo con solo dos cuentos infantiles, por lo que los resultados no pueden ser generalizados a las narraciones aun cuando fueron creados bajo la Gramática de las Historias de Stein y Glenn (1978).

En vista de futuras investigaciones, sería interesante seguir investigando la evolución longitudinal del dominio de la Gramática de las Historias en poblaciones más grandes, lo cual

podría sustentar cambios en las prácticas pedagógicas referentes a la narración o en la creación de algún proyecto de integración que potenciara una nivelación narrativa de los sujetos con TEL frente a sus pares con DT. Además, es necesario seguir investigando longitudinalmente la evolución del perfil narrativo en la población con TEL en más rangos etarios con los mismos sujetos, logrando identificar así si dicha población logra alcanzar e incluso superar a sus pares con DT en lo que refiere a la estructura de la narración en algún rango etario.

Asimismo, es necesario seguir indagando en el orden estructural de la narración y las causas que podrían estar gatillando este fenómeno que produce una tendencia al respeto por el orden en el caso de la población con TEL, y al desorden en los sujetos con DT. Finalmente, sería atractivo investigar cómo se desarrollan otros tipos de narración en la población con TEL, ya que la mayoría de los estudios en español, incluyendo la presente tesis, se basan en instrumentos que solo consideran el formato de cuento, dejando de lado otras posibilidades y desempeños lingüísticos de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje.

VI. Referencias bibliográficas

Acosta et. al, V. (2003) Trastorno Específico del Lenguaje. En M. Puyuelo y J. A Rondal. (1era edición) Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje (253-273) Barcelona: Editorial MASSON.

Acosta, V, Moreno, A. y Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 165---171.

Acosta, V y Moreno, A (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona. Masson.

Adam, J y Lorda, C. (1999). Lingüística de los textos narrativos: Editorial Ariel.

American Speech-Language-Hearing Association (2005). *Audiology Information Series* [en línea]. Disponible en:
<http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>

American Speech-Language-Hearing Association Committee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools (1980). Definition for communicative disorders on differences. ASHA, 317-318

Barthes, R. "Introduction á l'analyse structural e des récits". *Communications* 8 (1966): 1-27.

Bishop, D y Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 119---129.

Bishop, D. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children. *Current directions in psychological science*, 15(5), 217-221.

Bustos, A. y Crespo, N. (2014) *Comprensión oral de narraciones y producción*

Cardona, M & Civit, A. (2008). *Valoración dinámica de la habilidad narrativa: aplicación en un caso de trastorno específico del lenguaje*. *Revista de Logopedia, Foniatría y audiología*, 245-260. *CEFAC*, vol 11, nº 3379-388.

Coloma, C. (2014). Discurso Narrativo en Escolares de 1º Básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista SIGNOS. Estudios de Lingüística*, 47(84), 3-20.

Coloma, C. Pavez, M. Peñaloza, C. & Araya, C. (2012). *Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje*. *Onomázein* 26 (2012/2): 351-375.

Coloma, C; Sotomayor, C; De Barbieri, Z; Silva, M. Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, vol. 5, núm. 1, 2015, pp. 1-17 Universidad de Castilla-La Mancha Toledo, España

Crespo N., Meneses a. y Ow M. (2012). *El desarrollo sintáctico tardío en la oralidad y las modalidades discursivas: Hacia una visión funcional del desarrollo lingüístico en la edad escolar*. Informe de avance proyecto FONDECYT 1100600. Valparaíso, Chile.

- Crespo, A & Figueroa, A. (2016). *Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas. Literatura y lingüística*, (33), 443-464. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100021>
- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122.
- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>
- Diez-Itza, E, Martínez, V, Miranda, M y Antón, A. *El recuerdo de la estructura narrativa en el Síndrome de Down y en el Síndrome de Williams: Investigación para la intervención en el nivel pragmático*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2006, pp. 355-366 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Eisenbeiss, S. 2010: "Production methods in language acquisition research" en E. Blomy S. Unsworth (eds): *Experimental methods in language acquisition research*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 11-34. en *Revista Signos* [online], Vol.32, N° 45, pp.121-128, 1999
- Fresneda, D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- Fukuda, S, & Kabani, N. (2002). Specific Language Impairment: Neurological and Linguistic Manifestations. *McGill Working Papers in Linguistics*, 1-, 81-118. *Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, . 95-119.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2000). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Lakoff, G (1969). *Sobre la semántica generativa*. AA.VV (1974): *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria* (Compilación de Victor Sánchez de Zavala). Madrid, Alianza Editorial, 335-443.
- Maciques, E. (2012). *Los trastornos específicos del lenguaje (TEL) y los TEA. Las diferencias implícitas*. Lugar de publicación: Autismo diarios. Recuperado de <https://autismodiario.org/2012/09/21/los-trastornos-especificos-del-lenguaje-tel-y-los-tea-las-diferencias-implicitas/>
- Magiollo, Coloma & Pavez, (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista*
- Mandler, J. y Johnson, N, (1977). *Remembrance of things passed: Story structure and recall*. *Cognitive Psychology*, 111-151.
- Marchesi, A y Paniagua, G (1983) Recuerdo de cuentos en niños, *Infancia y Aprendizaje*, 6:22, 27-45, DOI: [10.1080 / 02103702.1983.10821972](https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821972)
- Marinkovich, J., "Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa" *narrativa: Dos medidas a través de una tarea de recontado*. *ONOMÁZEIN*, 30, (en Norwood, NJ: Ablex.

Owens, R. (1991): *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*, New York: Merrill/Macmillan.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

Owens, R. (2013). Narrative Analysis. En R. Owens, *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention* (6ª Ed.). New York: Merrill

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 trastornos de lenguaje*. Barcelona: Lexus.

Pavez, M , Maggiolo, M. y Coloma, C. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R* (Tercera edición actualizada). Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile

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.prensa).

Propp, V. *Morfología del cuento*. 1928. Trad. M. L. ORTIZ. Madrid: Fundamentos, 1971

Puyuelo, M y Rondal, J. 2003. *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patologías en el niño y el adulto*. España: Masson.

Raven, J. (2005). *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.

Reyes, C. (2003). Visión Panorámica de los estudios sobre narración. *Revista de*

Rodríguez. E y Lager. E (2003). La lectura. Recuperado en:

https://books.google.cl/books/about/La_lectura.html?id=kDx__8KACvQC&redir_esc=y

Rumelhart, D. "Notes on a schema for stories". *Representaren and Understanding: Studied in Cognitive Sciences*. Eds. D.G. Brown y A. Collins. New York: Academic, 1975.

Santalla, Z. (2000) Modelos basados en el análisis de la estructura del texto: Modelo de la

Gramática de las Historias de Mandler y Johnson. Recuperado de

[https://books.google.cl/books?id=e_8bZRZ7ls8C&pg=PA443&lpg=PA443&dq=gram%C3%A1tica+de+las+historias+Mandler+y+Johnson+\(1977\)&source=bl&ots=ij2FpYQrDp&sig=gk12jno36YwagoOzCZ05gmf7rj8&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwif78rXv8XfAhXEi5AKHZxSB6IQ6AEwAHoECAgQAQ#v=onepage&q=gram%C3%A1tica%20de%20las%20historias%20Mandler%20y%20Johnson%20\(1977\)&f=false](https://books.google.cl/books?id=e_8bZRZ7ls8C&pg=PA443&lpg=PA443&dq=gram%C3%A1tica+de+las+historias+Mandler+y+Johnson+(1977)&source=bl&ots=ij2FpYQrDp&sig=gk12jno36YwagoOzCZ05gmf7rj8&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwif78rXv8XfAhXEi5AKHZxSB6IQ6AEwAHoECAgQAQ#v=onepage&q=gram%C3%A1tica%20de%20las%20historias%20Mandler%20y%20Johnson%20(1977)&f=false)

School Children. In R. O. Freedle (Ed.). *New Directions in discourse processing*.

Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school

children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2). Norwood, NJ:

Ablex.

Torán, M (2016). *La narrativa oral como elemento favorecedor del desarrollo del vocabulario en la etapa de 3-6 años* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35312/1/T36778.pdf>

Van del Lely, H. (2005). Domain-specific cognitive systems:insight from Grammatical-SLI. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 53-59.

Van Der Biest, T. La narración infantil. Un estudio en niños de Educación Básica. . *Revista de Investigación [en línea]* 2006, [Fecha de consulta: 20 de Diciembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140374009>> ISSN 0798-0329

Van Dijk, Teun A. *Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague: Mouton, 1972.

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

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Recuperado en <https://yoprofesor.org/2016/08/23/psicologia-educativa-por-anita-woolfolk-en-pdf/>