



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE
FONOAUDIOLÓGÍA**

MECANISMOS DE COHESIÓN UTILIZADOS EN NARRACIONES POR UN GRUPO DE NIÑOS CON TEL

INTEGRANTES

Vianney Figueroa González
Sebastián Menares Arriaza
Magdalena Naranjo Aedo
Catalina Vergara Campos

TUTOR PRINCIPAL

Carmen Julia Coloma Tirapegui

TUTORES ASOCIADOS

Ilse López Bravo

Camilo Quezada Gaponov

Santiago – Chile
2015



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE
FONOAUDIOLÓGÍA**

MECANISMOS DE COHESIÓN UTILIZADOS EN NARRACIONES POR UN GRUPO DE NIÑOS CON TEL

INTEGRANTES

Vianney Figueroa González
Sebastián Menares Arriaza
Magdalena Naranjo Aedo
Catalina Vergara Campos

TUTOR PRINCIPAL

Carmen Julia Coloma Tirapegui

TUTORES ASOCIADOS

Ilse López Bravo

Camilo Quezada Gaponov

Santiago – Chile
2015

Agradecimientos

Luego de este arduo proceso de investigación, queremos agradecer a todos los que hicieron posible completar este trabajo, el cual pone fin a un largo año de estudio y sacrificio.

En primer lugar, queremos destacar cariñosamente a nuestra tutora, la profesora Carmen Julia Coloma, quien con sus revisiones y comentarios como “podría estar un poco mejor”, nos motivó a dejarlo todo en este proyecto. Como grupo la consideramos un ejemplo a seguir, debido a su experiencia, disposición y ganas de generar nuevos conocimientos, los cuales son fundamentales para nuestra disciplina.

En segundo lugar, queremos agradecer a la profesora María Mercedes Pavez, quien con su experiencia y amabilidad, estuvo dispuesta a resolver nuestras dudas, guiándonos durante el proceso de análisis.

Al profesor Camilo Quezada, quien fue fundamental en el proceso de análisis, ya que siempre tuvo buena disposición para resolver nuestras preguntas y ayudarnos en el último proceso de este seminario.

Por último, queremos agradecer a los integrantes de nuestras familias, así como a nuestras amigas y amigos, quienes supieron entendernos cuando no pudimos estar presentes por encontrarnos trabajando en esta investigación. Gracias por acompañarnos durante este proceso, por darnos su apoyo incondicional y querernos incluso en nuestras horas de estrés y malhumor.

Índice

I. Introducción.....	7
II. Marco teórico.....	8
III. Hipótesis.....	22
IV. Objetivos.....	23
V. Material y Método.....	24
• Tipo de diseño.....	24
• Variables.....	24
• Población y grupo en estudio.....	26
• Formas de selección de las unidades de estudio.....	27
• Procedimientos para obtención de datos.....	27
• Instrumento de recolección de datos.....	27
• Procedimientos de transcripción.....	28
• Modelo de análisis.....	28
VI. Resultados.....	30
VII. Discusión.....	36
VIII. Conclusión.....	39
IX. Referencias Bibliográficas.....	40

Resumen

La presente investigación indagó en cuanto a los mecanismos de cohesión referencial (MCR) utilizados por niños con Trastorno específico de lenguaje (TEL) en sus narraciones. La muestra se seleccionó de forma aleatoria y estuvo compuesta por 25 niños con TEL y 25 niños con DTL, estudiantes de 1º básico de entre 6 y 7 años, pertenecientes a escuelas con proyecto de integración escolar de nivel socioeconómico medio - bajo de Santiago, Chile. Se analizó la presencia de MCR en los corpus narrativos obtenidos a partir del recontado de tres cuentos. Los resultados se obtuvieron a través del software para el análisis estadístico *R*. Se encontró que no existían diferencias significativas en cuanto al comportamiento de ambos grupos, sin embargo, al realizar un análisis más específico, se manifestaron diferencias particularmente en el uso de MCR en oraciones subordinadas. Los resultados sugieren que las dificultades morfosintácticas que presentan los niños con TEL podrían impactar en el uso de mecanismos de cohesión.

Palabras clave: Trastorno específico del lenguaje, mecanismos de cohesión, oración subordinada, narración.

Abstract

Our aim was to analyze referential cohesion mechanisms (RCM) used in narratives of three stories by childrens with Specific Language Impairment (SLI) and Typical Language Development (TLD). The sample was randomly composed according to the children's category, for SLI (25 participants) and TLD (25 participants), all of them between the ages of 6 and 7 years old attending integrational schools of a middle-low socioeconomic level in Santiago, Chile. RCM presence was analyzed in the narrative corpus obtained from three stories re-counting. The data was analyzed with "R", a free software tool for statistical computing and creating graphs. The results showed no statistically significant differences in the behavior of both groups, nonetheless, (SLI or TLD) childrens demonstrated RCM differences in subordinate sentences. TEL infant's morphosyntactical difficulties would impact the use of RCM.

Key words: Specific Language Impairment (SLI), Referential Cohesion Mechanisms (RCM), subordinate sentences, narratives

I. Introducción

El Trastorno específico del lenguaje (TEL), hace referencia a las dificultades que presentan un grupo de niños para adquirir el lenguaje, sin evidencia de problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares (Fresneda, 2005). La población de niños con TEL presenta dificultades lingüísticas en los componentes fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático. Por otro lado, también pueden presentar dificultades en el discurso narrativo, el cual proporciona información relevante y variada respecto a diversas habilidades, tanto lingüísticas como cognitivas y sociales (Befi-Lopes, Paiva & Perissinoto, 2008). Existen variadas investigaciones sobre los problemas que presentan los niños con TEL en este ámbito (Befi-Lopes et al, 2008; Coloma, 2014; Pérez, 1997; Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008) las cuales se han centrado fundamentalmente en la estructura narrativa más que en el contenido de esta (coherencia local y global). Estos estudios plantean que las mayores dificultades se encuentran en la organización textual narrativa, comprensión de la temporalidad, relaciones de causa-efecto, entre otras. Cabe mencionar además, que la capacidad narrativa ha demostrado ser un excelente predictor del desarrollo del lenguaje oral y de la lectoescritura (Coloma, 2014).

Para que un discurso tenga un sentido lógico deben existir relaciones de significado entre las oraciones que lo componen, lo cual se realiza mediante mecanismos formales (sintácticos y/o semánticos), conocidos como mecanismos de cohesión. En español existe escasa información sobre estos mecanismos en el TEL por dos razones principalmente. En primer lugar, la mayoría de los estudios son realizados en lenguas extranjeras y el conocimiento emergente no es generalizable a otros idiomas, por lo que es necesario estudiar las características del TEL en cada lengua. La segunda razón es que, si bien existen investigaciones sobre el discurso narrativo en habla española, estas no han realizado un análisis profundo sobre los mecanismos de cohesión, sino que más bien se refieren a ellos de forma genérica. La presente investigación tiene por propósito contribuir al conocimiento del desempeño de los niños con TEL en cuanto al uso de mecanismos de cohesión referencial en el discurso narrativo, y a su vez contrastarlo con el desempeño de los niños con desarrollo típico de lenguaje (DTL).

II. Marco Teórico

1. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

1.1 Concepto de TEL

Según la ASHA (American Speech-language-hearing Association, 2001), el TEL es definido como un trastorno sin causa conocida, en ausencia de déficit neurológico, sensorial, intelectual o emocional. Este trastorno puede afectar a uno o a algunos de los componentes del sistema lingüístico (Fresneda & Mendoza, 2005), además de las habilidades discursivas. Los niños con TEL son inteligentes y saludables en todos los aspectos excepto en la dificultad que tienen con el lenguaje. De hecho tienen un coeficiente intelectual no verbal normal (The ASHA Leader, 2001).

1.2 Afección de los componentes lingüísticos en TEL

Como ya se mencionó, los niños con TEL pueden presentar dificultades en los distintos niveles del lenguaje, ya sea fonológico, morfosintáctico, semántico y/o pragmático. Además, estos componentes pueden verse afectados en distintos grados, siendo importante su estudio debido a las implicancias que tienen en el aprendizaje, principalmente, de la lectoescritura (Palma, Coloma, & Valdés, 2011).

En cuanto al aspecto fonológico, suelen presentar procesos de simplificación fonológica (PSF) que a menudo se desvían de lo esperado u observado en el proceso normal de adquisición de la lengua (Befi-Lopes et al, 2008). En la realización del análisis estadístico de la prueba TEPROSIF - R se ha encontrado que los niños con TEL han mostrado una cantidad de PSF considerablemente mayor que los niños sin problemas en el desarrollo lingüístico. Si bien los niños con TEL presentan más PSF, los más comunes tanto en este grupo como en DTL, son los procesos de estructura silábica, seguidos de asimilación y finalmente sustitución (Pavez, Maggiolo & Coloma, 2012). Otro estudio expone las diferencias que se presentan en cuanto al uso de PSF en niños con TEL de tres grupos etarios (4, 5 y 6 años). En este se observa que los más pequeños tienen mayor cantidad de procesos, principalmente de estructura silábica, como la "omisión de coda" o "reducción de diptongo", además de la "reducción de grupo consonántico" y la "coalescencia". También se agrega que a los 5 años se reduce la cantidad de PSF, específicamente los dos que fueron mencionados en primera instancia,

manteniéndose constantes la “reducción de grupo consonántico” y la “coalescencia”. Cabe destacar que no existe diferencia significativa entre los 5 y 6 años (Pavez, Coloma, Maggiolo & Peñaloza, 2013).

Por otro lado, existe evidencia de que presentan dificultades en el componente semántico del lenguaje, ya que en las narraciones de los niños con TEL se ponen de manifiesto dificultades en el acceso al léxico y presentan una menor riqueza de vocabulario (Soriano-Ferrer & Contreras-González, 2012). Además, se ha observado que frente a tareas de nominación, existe una menor cantidad de palabras aprendidas, tienen dificultades y errores en la recuperación de información, y cuando logran realizar bien la tarea, necesitan más tiempo que los niños con DTL. Esto podría relacionarse con un empobrecimiento de las representaciones semánticas presentes en los niños con TEL (McGregor, Newman, Reilly & Capone, 2002).

La morfosintaxis es uno de los aspectos más afectados en este trastorno, donde la expresión y la manifestación de estas dificultades es particular para cada lengua. Por ejemplo, Norbury, Bishop & Briscoe (2001) definen que se ve principalmente afectado el tiempo verbal pasado y los pronombres en tercera persona singular en la lengua inglesa. En cambio Coloma (2014) expone que los niños con TEL suelen presentar dificultades con los verbos (Sanz-Torrent, 2002), pronombres clíticos, artículos definidos y concordancia de número, siendo estas características un marcador diagnóstico importante.

Existe una diversidad de investigaciones sobre el discurso narrativo en los niños con TEL (Befi-Lopes et al, 2008; Coloma, 2014; Pérez, 1997; Pavez et al, 2008), los cuales se han centrado principalmente en el estudio de la estructura narrativa.

2. Discurso narrativo en niños con TEL

2.1 Discurso Narrativo

El discurso es una unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema, y que es emitida con una intención comunicativa determinada en una situación concreta (por ejemplo una conversación o una conferencia) (Pavez et al., 2008). También es definido como un fenómeno biológico, sociológico, lingüístico y cognitivo, que involucra relaciones complicadas entre diversos aspectos (Sabaj, 2008).

El discurso se puede abordar considerando dos aspectos: estructura y contenido (Pavez et al., 2008). Los distintos tipos de discursos tienen una estructura formal característica llamada

“superestructura”, la cual permite diferenciarlos dada su organización en categorías formales. Van Dijk (2006) define la superestructura como las estructuras esquemáticas que organizan el formato total del texto. Por ejemplo, Pavez et al. (2008) propone que la superestructura narrativa del cuento infantil se compone de tres partes: la “presentación” en donde se introduce el personaje, espacio, tiempo y problema, el “episodio” donde se desarrollan los acontecimientos y por último, el “final” donde se resuelve el problema expuesto en la presentación. Por otro lado está el contenido, el cual se organiza a través de la coherencia local y global, conceptos que se abordarán posteriormente (Pavez et al, 2008).

El discurso narrativo es un tipo de discurso que ha sido definido por diferentes autores. Por un lado, Bassols & Torrent (1997) lo describen como un conjunto de oraciones organizadas coherentemente, que aluden a una sucesión de eventos relacionados temporal y secuencialmente, los cuales tienen una complicación que se orienta a una resolución. Por otro lado, Bruner (1991) agrega que consiste en elaborar, interpretar y reinterpretar el significado y sentido de las experiencias a las que nos enfrentamos diariamente. Esta habilidad cognitivamente compleja no solo requiere de integración lingüística y cognitiva, sino que también de competencia social (Botting, 2002).

La narración proporciona información relevante y variada respecto a diversas habilidades (lingüísticas, cognitivas y sociales), las que otorgan un método de investigación que permite indagar en la relación que existe entre lenguaje y cognición (Befi-Lopes et al, 2008). Estas habilidades implican una amplia gama de estrategias: por una parte tenemos la focalización de la atención, la selección, y la codificación e interpretación de información relevante, y por otra, la utilización de las estructuras que organizan la historia, la realización de inferencias y el uso de habilidades de recuperación (Miranda, García & Soriano, 2005). Cabe mencionar que la capacidad narrativa ha demostrado ser un excelente predictor del desarrollo del lenguaje oral y escrito, y del mismo modo, de los resultados de todo el proceso de alfabetización (Coloma, 2014). De aquí la importancia del estudio del discurso narrativo, sobre todo en sujetos con dificultades en el lenguaje.

2.2 Desempeño narrativo de los niños con TEL

La adquisición deficiente de una competencia narrativa adecuada puede afectar en diversas áreas del desarrollo infantil. Por ejemplo, generar dificultades para iniciar o mantener interacciones sociales, debido a que esto limita la posibilidad de compartir experiencias o comunicar necesidades y emociones. Además, puede perjudicar en el plano

académico y en el desarrollo del lenguaje oral (Miranda et al., 2005), debido a que el discurso narrativo es un predictor de la lectura y del desarrollo lingüístico (Coloma, 2014). Los niños con TEL suelen tener problemas en la organización textual narrativa, comprensión de la temporalidad, relaciones de causa-efecto y desarrollo del conocimiento estructural imprescindible para la comprensión de la información (Befi-Lopes et al., 2008). Sin embargo, existen ciertos estudios que dejan en evidencia algunos casos en los que el desempeño narrativo de niños con TEL es semejante al de los niños con DTL en cuanto a la estructura narrativa y relaciones de coherencia (Coloma, 2014).

La mayor dificultad en la estructura de las narraciones en niños con TEL ha sido corroborada en relatos de experiencias cotidianas y situaciones ficticias (McCabe y Rollins, 1994). Por otro lado, existen estudios que señalan que la cantidad de unidades gramaticales y elementos estructurales presentes en la narración, es mayor cuando se presenta el cuento de manera oral con apoyo de material visual, que cuando solo se presenta la historia de manera ilustrada (imágenes) (Schneider, 1996).

Dentro de las dificultades que se han observado en cuanto al discurso narrativo de los niños con TEL, Colozzo, Gilliam, Wood, Schnell, & Johnston (2011), revelan que sus relatos difieren de los producidos por niños de su edad con DTL en cuanto a contenido y forma lingüística. En relación al contenido, suelen exponer menor cantidad de ideas principales de la historia, al igual que proposiciones y elementos gramaticales. También suelen utilizar una menor cantidad de términos relacionados a estados cognitivos. En cuanto a la forma, las historias suelen ser gramaticalmente menos precisas, con enunciados cortos, sintácticamente de menor complejidad y con menor número de elementos cohesivos (Colozzo et al., 2011).

Pavez, Coloma y González (2001) realizaron un estudio sobre el discurso narrativo y el desempeño gramatical en niños de entre 4 y 5 años 6 meses con TEL, de grado moderado, asistentes a escuelas de lenguaje. En este se encontró que la sintaxis compleja, tanto el uso de sintagmas preposicionales como el manejo de oraciones subordinadas, se correlaciona significativamente con la superestructura y la coherencia causal de los discursos, pero no con los errores de coherencia.

2.2 Organización semántica del Discurso

La organización semántica apunta a la forma en que el contenido del texto se estructura, la cual incluye conceptos básicos como la coherencia global y la coherencia local.

La coherencia global se define como la conexión entre cada proposición y el tema del discurso (Campanario & Otero, 2000). A medida que se incorpora nueva información al discurso, esta se debe ir integrando a través de la retoma de información, mediante mecanismos lingüísticos, expuesta anteriormente, estableciéndose así relaciones de significado entre ellas (Pérez, 1997).

Por otro lado la coherencia local, da cuenta de la relación semántica que existe entre una oración y la oración que la antecede o la precede, siendo en conjunto coherentes (Pavez, et al., 2008). Campanario et al. (2000) también la definen como la conexión existente entre proposiciones contiguas, la cual se puede dar mediante la superposición de argumentos o mediante otras relaciones semánticas como la relación causal.

Un ejemplo de discurso no coherente sería (Pavez et al., 2008): “La niña encontró una bolsa chiquitita en la playa. La abrió y vio que dentro tenía dos grandes neumáticos. Entonces rápidamente se comió los huevos fritos”. Esta no es coherente, ya que los eventos no pueden relacionarse en el mundo real o posible. Por otro lado, un ejemplo de discurso coherente sería: “La niña encontró una bolsa chiquitita en la playa. La abrió y vio que dentro tenía unas monedas. Entonces rápidamente las guardó en su bolsillo”. Esto sí es coherente, ya que los eventos se relacionan en el mundo real o en el mundo posible (Pavez et al., 2008). El lograr narrar una historia implica un proceso que se desarrolla con la edad. Es por esto que los niños pequeños en un principio realizan descripciones de hechos aislados, culminando este desarrollo con la consideración global de la historia, momento en que la narración se unifica producto de una adecuada interacción entre aspectos locales y globales (Karmiloff-Smith, 1985).

Los mecanismos formales que permiten relacionar eventos y que contribuyen a la coherencia de la narración se llaman “mecanismos de cohesión”, los cuales posibilitan la continuidad temática. Existen pocos estudios que abarcan los mecanismos de cohesión en los niños con TEL, y en la mayoría de ellos solo se habla de esta materia como parte del análisis del discurso narrativo en sí, pero no de manera específica. Uno de estos estudios (Befi-Lopes et al, 2008) refiere que los niños con TEL presentan historias de menor longitud, con pocos mecanismos de

cohesión, narraciones más rudimentarias, y gran cantidad de errores en los planos semánticos, sintácticos y morfológicos. Asimismo se postula que dichas narraciones presentan escasa cohesión al compararlas con aquellas realizadas por niños con DTL (Befi-Lopes et al., 2008). Otro estudio sobre el desempeño lingüístico de escolares con TEL describe que estos niños mantienen menor coherencia en sus relatos, cometen errores de cohesión y presentan además dificultades en las categorías básicas de la narración (Palma et al., 2011).

Acosta, González & Lorenzo, (2011) señalan que, al efectuar un análisis de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica de la narrativa de los niños con TEL, existen dificultades a nivel de cohesión, en cuanto al uso de conectores y recursos lingüísticos para la organización del contenido. Por otro lado, Soriano-Ferrer & Contreras-González (2012) mencionan que los niños con TEL presentan menos mecanismos de cohesión, lo cual dificulta la comprensión del receptor, y por lo tanto, suelen presentar dificultades en la coherencia estructural y en la cohesión lingüística.

3. Mecanismos de Cohesión

3.1 Concepto de cohesión

Según Pérez (1997), para producir una narración que pueda considerarse bien construida, es necesario establecer relaciones de significado (relaciones de coherencia) entre los distintos elementos que la componen. De este modo, la interconexión que existe entre las distintas proposiciones del discurso lingüístico que permiten su comprensión es conocida como cohesión.

Por otro lado, Pavez et al. (2008) plantean que la cohesión corresponde a los mecanismos formales (sintácticos y/o semánticos) que hacen posible establecer la relación entre oraciones, explicitando así una coherencia local y global. Otros autores (Van Dijk, 1986; Sánchez, 1993; Kaufman y Rodríguez, 1993) también la conciben como la relación semántica que se establece entre las distintas oraciones, ideas o proposiciones que componen un texto, mediante el uso de elementos léxico- gramaticales y/o recursos lingüísticos.

Según Louwerse (2004), cuando miramos un texto, generalmente podemos reconocer gran número de formas de cohesión. Por ejemplo, el nombre del personaje principal en una narración une los diversos sucesos que ocurren en ella. En cambio, el tiempo y el aspecto

verbal sirven para comprender tanto la consistencia temporal como los cambios en las situaciones descritas en el texto. Por otra parte, los conectores dan pistas acerca de las relaciones, por ejemplo, causales; mientras que los adverbios espaciales ayudan a localizar los sucesos.

Además, Louwse (2004) afirma que la cohesión no es ni suficiente ni necesaria para la coherencia, es decir, la cohesión no siempre asegura la coherencia, mientras que la ausencia de cohesión no impide la coherencia. No obstante, expresa que generalmente una narración que contiene elementos de cohesión, se comprende como más coherente que una que no los posee, aunque este último podría, sin embargo, percibirse como coherente. Por lo tanto, podría decirse que la cohesión es la consistencia de los elementos en el texto y por otra parte la coherencia sería la consistencia de los elementos en la representación en la mente del comprendedor.

3.2 Clasificación

Los mecanismos de cohesión han sido clasificados y denominados de distintas maneras. A partir del análisis de las propuestas realizadas por los distintos autores involucrados (Tribushinina, Dubinkina & Sanders, 2015; Halliday y Hassan, 1976; Pavez et al, 2008; Fuentes (1998); Gregorio & Rébola, 1992; Marimón, 2008) se encontraron dos grandes grupos en los cuales se podrían dividir estos mecanismos. El primero refiere a la recuperación de información a través de diferentes elementos léxicos y gramaticales (pronombres, artículos, etc.), que para este estudio se denominarán “mecanismos de cohesión referenciales”. El segundo grupo se relaciona con la unión de dos oraciones a través de conectores explícitos (Gregorio & Rébola, 1992) o también llamados coherencia relacional (Tribushinina et al, 2015) o conjunción (Marimón, 2008).

Un ejemplo que sigue esta línea, es Tribushinina (2015), quien hace referencia a los mecanismos como coherencia referencial para aludir a la repetición de las mismas entidades, basándose en Givón (1992), y a la coherencia relacional como las relaciones lógicas del discurso a través de conectores, basándose en Sanders, Spooren, & Noordman (1992). Cabe destacar que esta autora considera la cohesión y la coherencia como sinónimos. Por otro lado, Halliday y Hassan (1976), autores muy destacados y renombrados en este tema, hacen referencia a estos mecanismos como relaciones cohesivas por referencia,

sustitución, conjunción, elipsis y cohesión léxica. Cabe destacar, que para Pavez et al. (2001), las oraciones subordinadas y los sintagmas preposicionales son procedimientos formales importantes para expresar la relación semántica existente entre las proposiciones del discurso narrativo, por lo tanto, podrían considerarse como un mecanismo de cohesión.

Existen conceptos que han sido nombrados en las distintas propuestas. Por ejemplo, en relación a los mecanismos referenciales se describe la cohesión por sustitución, en la que se reemplaza un elemento léxico del texto por un sustituto, redefiniendo el elemento sustituido; o la elipsis que corresponde a la omisión de un elemento estructuralmente necesario y que se puede recuperar del contexto (Halliday y Hassan, 1976). Ambos conceptos han sido descritos, tanto por Halliday y Hassan (1976) como por Fuentes (1998).

Una de las clasificaciones que abarca con mayor cabalidad los diferentes tipos de mecanismos cohesivos es la clasificación de Pavez et al. (2008), en la cual se presentan distintos subtipos de sustitución, además de la omisión (que hace referencia a la elipsis) y de la repetición. La presente investigación se basa en esta categorización, ya que consta de divisiones claras que permiten un proceso de estudio que facilita su comprensión y caracterización. Pavez et al. (2008), describen lo siguiente:

1. La repetición se expresa mediante la reiteración léxica, en donde se repite un elemento nominal antes mencionado. Un buen ejemplo se puede observar en el enunciado “La ardillita comió mucha comida. La ardillita esta gorda”, en donde se retoma el elemento “ardillita” mediante su repetición posterior.

2. Por otro lado está el mecanismo de sustitución, el cual consiste en sustituir un elemento nominal por:

- Deíctico: “El vaso estaba en la mesa, de ahí lo sacaron”.
- Pronombre: “La niña es bonita, ella tiene pelo oscuro”
- Adjetivo posesivo: “Los pasajeros llegaron tarde y su avión ya había partido”.
- Sustitución Léxica: “El pastor alemán ladraba muy fuerte, parecía un perro muy rabioso”.

3. El último mecanismo descrito es el de omisión, que se evidencia fundamentalmente en la elipsis, la cual consiste en que un elemento de una oración es retomado en otra a través de una omisión. Por ejemplo: “El joven estudia poco, es muy perezoso” (Coloma & Pavez, 1999).

Otra clasificación que cabe destacar es la de Louwse (2004), la cual aporta información adicional a la clasificación anteriormente mencionada, identificando varias categorías de cohesión y de coherencia basándose en su alcance (coherencia/cohesión local versus global) y en sus rasgos lingüísticos (coherencia/cohesión guiados por el vocabulario o guiados por la gramática). Por ejemplo este autor plantea que la cohesión/coherencia referencial consiste en aquello o aquel a quien se hace referencia, a menudo señalizada por anáfora a través de pronombres personales o posesivos (guiados por la gramática) o a través de repetición o de sinónimos (guiados por el léxico o vocabulario). Un mecanismo de cohesión referencial guiado por el vocabulario sería: “Juan le echó un vistazo a los alegatos. El hombre estaba preocupado”. En cambio un mecanismo referencial guiado por la gramática sería “Juan le echó un vistazo a los alegatos. Él estaba preocupado”.

Otra forma de cohesión se vincula con las explicitaciones de las relaciones entre las proposiciones que se efectúan básicamente mediante conectores (Pavez et al., 2008). Por ejemplo, “la niña no estudió para su prueba, por eso le fue mal”, donde el conector “por eso” explicita la relación causal entre las oraciones.

Los conectores son definidos como piezas que relacionan de forma explícita enunciados o partes de enunciados, estableciendo distintos tipos de relaciones semánticas entre ellos. De esta forma se manifiestan lazos preexistentes en la mente del interlocutor, expresadas a través de un elemento sintáctico-semántico para precisar la relación que se intenta comunicar (Miranda, Ygual & Rosel, 2004).

Como fue mencionado anteriormente, la relación explícita entre oraciones ha sido descrita por varios autores, entre los cuales Gregorio & Rébola (1992) plantean que el ordenamiento secuencial de oraciones se puede dar a través de “Conectores Explícitos”, los cuales son:

- a. Relación de Adición: Los conectores que se incluyen en esta categoría son: y-e -ni-más, los cuales pueden tener matices funcionales diferentes dependiendo de su uso. Por ejemplo el conector de adición puede tener una connotación temporal “vaya al kiosco y cómpreme una cerveza”; causal “me tomé una pastilla relajante y me quedé dormida”; o condicional “dame un tiempo y te mostraré cómo hacerlo”.
- b. Relación de Disyunción: Esta relación se establece con la condición de que al menos una de las cláusulas debe ser verdadera, por ejemplo “Soltero o Casado”. Solo un conector pertenece a esta categoría: “o”.

- c. Relación de Oposición o Contraste: El significado básico de este tipo de relación es contrario a lo esperado, el cual puede ser expresado por palabras o construcciones tales como: pero - sino - aunque - tampoco - sin embargo - no obstante - si bien - aun cuando - por más que, etc.
- d. Relación de Causa/Efecto: Hay dos circunstancias en las que A y B están ligadas causalmente, ya sea porque A es una causa o motivación para B, o porque B es una consecuencia de A. La relación causal puede revertirse y plantearse también como una consecuencia. Los conectores más utilizados son: porque - ya que - puesto que - dado que - como que - pues - etc.
- e. Relación Temporo/Espacial: Estos conectores localizan en espacio y tiempo, acciones, estados de cosas y también establecen el orden en que ocurren los acontecimientos. Los temporales más usados son: entonces - luego - apenas - después - mientras - por último, etc. En cuanto a la ubicación espacial los más usados son: ya en ese lugar, desde allí, en ese mismo sitio, hasta ese lugar, etc.
- f. Relación de Condición: Dan cuenta de una condición o necesidad de que se verifique alguna circunstancia, de la forma “si P entonces P”, por ejemplo: Si hay sol entonces salimos” Los conectores más usados son: si - como - con tal que - siempre que - como si.

3.3 Mecanismos de cohesión en TEL

Los mecanismos de cohesión, al ser una representación del funcionamiento de los recursos cognitivos de los niños, pueden ser útiles como elemento diagnóstico para los grupos de niños con TEL. Estos recursos hacen referencia a todas las operaciones mentales, las cuales permiten al niño realizar co-referencias: sustituyendo léxicamente (médico → doctor) o pronominalizando (doctor→ él) (Serra, 2002).

Dentro de los estudios que existen acerca de cohesión y coherencia en narraciones de niños y niñas con TEL, se destaca la investigación Liles (1985) quien analizó la cohesión en el discurso narrativo en un grupo de 20 niños con DTL y 20 niños con Trastorno de lenguaje (TL), de entre 7 y 10 años. Este estudio se centró en las necesidades comunicativas del oyente, donde se esperaba que la familiaridad de este con el tópico se viera reflejada en los mecanismos de cohesión utilizados por el niño. Esta investigación contaba con dos tipos de oyente, de los cuales uno estaba familiarizado con el tópico de la narrativa y el otro no, encontrándose que ambos grupos de niños alteraban el uso de mecanismos cohesivos según las necesidades de este. Por ejemplo, tanto TL como DTL aumentaron significativamente el uso de mecanismos cohesivos referenciales (personales) y conjunciones cuando le contaban la historia a un oyente

desinformado. No obstante, sí se encontró diferencia en cuanto a la forma de organizar la cohesión, en su adecuación y en la comprensión de la narración por parte del oyente. Por ejemplo, los sujetos con DTL utilizaron un mayor porcentaje de mecanismos referenciales personales que los TL, mientras que estos utilizaron mayor número de mecanismos referenciales demostrativos. También las narraciones de los niños con TL contenían un mayor número de errores de cohesión que los DTL, sin importar la condición del oyente (Baltaxe & D'Angiola, 1992).

Otro estudio que es relevante, es el de Adam y Bishop (1989), quienes analizaron la cohesión referencial en el discurso conversacional, en una muestra de 57 niños con TL de entre 8 y 12 años, de los cuales 14 presentaban Trastorno Semántico Pragmático (TSP). Esta investigación plantea que los niños con TL, excepto los con TSP, utilizan significativamente menos mecanismos de cohesión referenciales que los controles de la misma edad.

En el estudio realizado por Baltaxe et al. (1992), se compararon los mecanismos de cohesión utilizados por niños con TEL y DTL, donde se observó que este último grupo presenta una mayor cantidad de mecanismos cohesivos utilizados correctamente. Además, los mecanismos de cohesión más frecuentemente utilizados en ambos grupos, fueron los mecanismos referenciales, elipsis y conjunciones (en orden decreciente). Solo se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en el uso de mecanismos referenciales y elipsis. En cuanto a los errores, cuando se compararon los grupos individualmente, no se encontraron diferencias significativas entre TEL y DTL. Sin embargo, al analizarlos por tipo de mecanismo, los que concentraron mayores errores fueron los referenciales y las elipsis.

Por otro lado, Pérez (1997), describe cómo los niños con TEL, ante una historia explicada previamente por un adulto y con soporte de imágenes, organizan una narración desde el punto de vista de lo que cuentan (contenido) y de la manera como lo cuentan (organización de la estructura proposicional). En el análisis de la organización de las ideas expresadas por los niños y niñas con TEL, se observó una omisión de elementos importantes de la estructura proposicional (sujetos, verbos y complementos del verbo), los cuales no eran posibles de recuperar ni por el contexto lingüístico, ni por el extralingüístico. Asimismo, los elementos cohesivos más utilizados por los niños con TEL fueron la cohesión por referencia personal, mediante el uso de los pronombres personales, y la cohesión por elipsis, mecanismo más frecuentemente utilizado también por los niños sin trastorno de lenguaje. Sólo aparecen diferencias significativas en el uso de los pronombres personales con ausencia de antecedente en el contexto lingüístico, conducta característica de los niños y niñas con TEL, de

manera que el fragmento de la historia en el que aparece el pronombre resulta incomprendible al no poder saber de quién se está hablando a menos que se conozca la historia previamente. Por lo tanto, los niños con TEL realizan un uso deíctico y no cohesivo de los pronombres al situar los antecedentes en el contexto extralingüístico (imágenes del relato) y no intralingüístico. Cabe destacar que ningún niño con DTL realiza esta conducta. Por lo tanto, el menor uso de los mecanismos de cohesión y la omisión de antecedentes imprescindibles de la estructura proposicional, afectan el discurso cohesionado y por tanto, la coherencia semántica (Pérez, 1997).

Serra (1997) ha descrito que en TEL se afecta en mayor medida el nivel proposicional, seguido por la sintaxis. También señala que en los niños con TEL existe una dificultad específica en relación a los verbos, ya que presentan mayor omisión de elementos verbales que nominales, y que dentro de los verbales, hay más errores en verbos no lexicales (ser, estar y parecer) que en verbos lexicales (tomar, pagar, dar, etc). En cuanto a los errores en el uso de mecanismos de cohesión, en este mismo estudio se encontraron dificultades proposicionales en las narraciones del grupo TEL, como elipsis inapropiadas (omisión de elementos verbales y nominales que no son recuperables por el contexto) y producciones incoherentes (al no poder asignar roles gramaticales a los elementos presentes). Contreras (2003), en un estudio con 27 niños con TEL, utilizando medio visual, coincide con dicho hallazgo.

En otro estudio de Pérez & Serra (2000), se dice que los niños con TEL en comparación a los niños con DTL suelen realizar elipsis agramaticales con omisión de roles (sujeto, verbo y complemento), determinantes y preposiciones. Además plantean que estas elipsis agramaticales del tópico o tema ocurren en tres circunstancias: cuando el tópico está en una imagen, cuando el tópico no está en una imagen, por lo tanto es imposible saber de quién se está hablando, y cuando existen dos referentes en la cláusula a los cuales se les puede asignar el tópico. Cuando el tópico está en imágenes ambos grupos realizan un número similar de omisiones de los elementos antes mencionados, pero cuando no se tiene imágenes del tópico o cuando existen dos posibles referentes, existe una gran diferencia entre ambos, siendo más utilizada la omisión de complementos en los niños con TEL. Por lo tanto, según Pérez et al. (2000), la gran diferencia entre los niños con TEL y los niños con DTL está en el uso de elipsis agramaticales y deícticos para introducir nueva información, estrategia ineficaz para generar una secuencia coherente, dificultando así la comprensión de las historias contadas por los niños con TEL. La comprensión del relato de estos niños es posible si la referencia está presente en una imagen, pero en otros casos no es factible, ya que existe más de un tópico o simplemente no hay suficiente información disponible. Por ejemplo, la referencia

deíctica es utilizada en forma apropiada por los niños con TEL cuando tienen imágenes para apoyarse, pero su uso es significativamente menos frecuente que en los niños con DTL.

Acosta, Moreno & Axpe (2010) han encontrado coincidencia con estudios en lenguas inglesas (Paul y Smith, 1993; Aguado, 1999; McCabe y Bliss, 2003) en niños con TEL, observando problemas con los recursos cohesivos, la función referencial y la fluidez en el desarrollo narrativo. También coinciden con trabajos realizados en niños hablantes de lengua española (Pérez, 1997; Pavez, Coloma y González, 2001; Coloma, Pavez y Maggiolo, 2002; Maggiolo, Pavez y Coloma, 2003; Contreras y Soriano, 2004), los cuales presentan ausencia de elementos formales que dan cohesión y coherencia a los relatos (pronombres, relaciones causales y temporales), omisión de los protagonistas de las acciones y de ideas relevantes. Al respecto, Cardona & Civit (2008) plantean que el problema no es que los sujetos con TEL cometan errores, sino que presentan dificultades al aplicar otros recursos cohesivos distintos de la “y”.

En relación a los elementos cohesivos en el desempeño lingüístico, Serra (2002), señala que en TEL el crecimiento léxico es lento en general, pero lo es más en las palabras relacionales. Así mismo, el progreso morfológico y sintáctico son mínimos en TEL, y son los más afectados por las omisiones y errores, los cuales se dan en casi todas las producciones de 3 o más núcleos. También plantea que no todos los errores son parecidos, y que diferentes formas lingüísticas (morfológicas o sintácticas) pueden ser más vulnerables al déficit que otras.

Por último, existen pocos estudios referidos al uso de conectores explícitos en los niños con TEL. Uno de ellos corresponde al realizado por Coloma (2013), en el cual se observa que los sujetos con TEL, en la mayoría de los casos describen las láminas que se les muestran utilizando conectivos narrativos, mientras que los menores de grupos controles elaboran narraciones con relaciones causales implícitas, siendo sólo la mitad de las narraciones de los niños con TEL coherentes y con información completa. Además presentan dificultades con preguntas que apuntan a relaciones de causalidad o de finalidad. Por otro lado, Tribushinina et al. (2015), comparan el uso de dos tipos de conectores cuasi-sinónimos utilizados en la lengua rusa, que tienen distinciones sutiles del tipo semántico-pragmático, con el objetivo de demostrar que la cualidad de los conectores puede ser un buen indicador de TEL. Los resultados apuntan a que existe diferencia en el uso de estos entre niños con TEL y DTL, siendo significativamente menor la cualidad de su uso, en los niños con

dificultades lingüísticas, particularmente en las representaciones causales expresadas a través de conectores.

Asimismo existen estudios que plantean que los niños con TEL de 3 años de edad, no expresan las relaciones antes mencionadas a diferencia de los niños con DTL, lo cual mejoraría con la intervención específica de las relaciones temporales, pero no de las relaciones causales. También se ha observado que alrededor de los 6 años, los niños de primer año de escuelas con proyecto de integración no presentan alterado este aspecto. Por último, entre los 7 y 10 años se evidencia que los niños con TEL utilizan este tipo de relaciones sin explicitarlas a través de un conector, a diferencia de los niños con DTL. Esto sugiere que el desarrollo normal de los niños de primer grado podría deberse a los programas logopédicos y pedagógicos específicos, y que es probable que los problemas se manifiesten cuando las exigencias narrativas sean mayores (Coloma, 2013).

Resumiendo, los mecanismos de cohesión referenciales se relacionan fundamentalmente con el aspectos léxico y gramatical del lenguaje, y los mecanismos de cohesión explícita (conectores) corresponden a un elemento en parte léxico y en parte gramatical (Marimón, 2008). Como fue propuesto anteriormente en la caracterización del TEL, estos niños suelen tener dificultades gramaticales en cuanto a los verbos, pronombres clíticos, artículos definidos y concordancia de números (Coloma, 2014). También existe evidencia de que presentan dificultades léxicas. Al respecto, McGregor et al. (2002), afirman que los niños con TEL podrían poseer un conocimiento suficiente de varias palabras como para encontrarse dentro de rangos normales en cuanto a la recepción de información en las pruebas de vocabulario, pero al mismo tiempo, no conocerlas lo suficiente para poder utilizarlas de manera consistente.

Por lo tanto, a partir de los antecedentes que existen acerca de los mecanismos de cohesión en los niños con TEL, las dificultades mencionadas en los aspectos léxicos y gramaticales de este grupo, y en base a que se ha observado un mayor uso de mecanismos referenciales en estos niños (Baltaxe et al., 1992; Pérez, 1997), surge la pregunta, ¿Utilizarán los niños con TEL la misma cantidad de mecanismos de cohesión referenciales en sus narraciones que los niños con DTL, en el español chileno?

III. Hipótesis

Los niños con TEL usan menos mecanismos de cohesión referencial que los niños con DTL en sus narraciones.

IV. Objetivos

- Objetivo general

1. Caracterizar el uso de mecanismos cohesión referencial en el discurso narrativo de estudiantes con TEL y DTL de 1º básico pertenecientes a escuelas con proyecto de integración.

- Objetivos específicos

1.1 Identificar los mecanismos de cohesión referenciales utilizados por el grupo TEL y DTL en su discurso narrativo.

1.2 Comparar cuantitativamente el uso de mecanismos de cohesión referencial utilizados por niños con TEL y DTL, en su discurso narrativo.

1.3 Comparar cuantitativamente el uso de mecanismos de cohesión referencial en oraciones principales y subordinadas entre ambos grupos de estudio.

V. Material y Método

1. Tipo de diseño

Corresponde a un estudio no experimental de tipo analítico, ya que pretende conocer las diferencias en cuanto al uso de mecanismos de cohesión entre los niños con TEL y DTL. Además, busca identificar cuáles son los mecanismos más utilizados en los escolares con TEL, con el objetivo de validar o rechazar la hipótesis. Por último, es de tipo transversal, ya que mide las variables en un solo momento.

2. Variables

2.1 Variables independientes

- Desarrollo del lenguaje: Se consideró como el proceso de adquisición lingüística. Esta variable se dividió en desarrollo típico del lenguaje (DTL) y desarrollo alterado del lenguaje o Trastorno específico del lenguaje (TEL).
- DTL: Se define como la adquisición adecuada del lenguaje, en todos sus aspectos, tomando en cuenta la correspondencia entre este proceso y la edad del niño. Dentro de este desarrollo lingüístico normal se considera la ausencia de TEL.
- TEL: Se define como un problema en el desarrollo lingüístico sin causa conocida, en ausencia de déficit neurológico, sensorial, intelectual o emocional. Este trastorno puede afectar el desarrollo del vocabulario, gramática y habilidades discursivas, con dificultad para adquirir ciertos morfemas.

2.2 Variable dependiente

2.2.1) Mecanismos de cohesión referencial: Son los mecanismos que permiten recuperar información acerca de aquello o aquel al que se hace referencia, a menudo señalizada por anáfora a través de pronombres personales o posesivos o a través de repetición o de sinónimos. Las sub-variables de esta variable dependiente son:

2.2.1.1) Mecanismos de cohesión referenciales

2.2.1.1.1 Repetición léxica

2.2.1.1.2 Sustitución Léxica

2.2.1.1.3 Sustitución por Adjetivos posesivos

2.2.1.1.1 Sustitución por Pronombres

2.2.1.1.2 Sustitución por deícticos

2.2.1.1.3 Omisión

2.2.2) Tipo de oración

2.2.2.1) Oración principal: Es la oración que posee el verbo conjugado, el cual rige a todos los otros presentes en las subordinaciones ligadas a esta, dándoles sentido. De esta forma, la oración principal no puede ser eliminada ya que es fundamental para la comprensión de sus oraciones subordinadas. En consecuencia esta oración posee independencia sintáctica y sentido por sí sola, y carece de un nexo precedente.

2.2.2.2) Oración subordinada: Una oración subordinada es una oración que depende estructuralmente del núcleo de otra, llamada oración principal. Es decir, la oración subordinada no tiene independencia sintáctica, y además, carece de sentido por sí sola, por lo que si esta es eliminada no cambia la idea principal de la oración.

Tabla de variables, sub-variables y categorías.

Objetivo Específico	Variables	Sub-variables	Categorías
1.1 Identificar los mecanismos de cohesión referenciales utilizados por niños con TEL y con DTL, en su discurso narrativo.	1.Mecanismos de cohesión referencial 2.Presencia de TEL	1.1. Repetición Léxica 1.2. Sustitución Léxica 1.3. Sustitución por adjetivos posesivos 1.4 Omisión 1.5.Sustitución por pronombre 1.6. Sustitución por deícticos	1.1.1 Número 1.2.1 Número 1.3.1 Número 1.4.1 Número 1.5.1 Número 1.6.1 Número 2.1 TEL 2.2 DTL

<p>2.1 Comparar cuantitativamente los mecanismos de cohesión referencial utilizados por niños con TEL y DTL, en su discurso narrativo.</p>	<p>1.Mecanismos de cohesión referenciales</p> <p>2. Presencia de TEL</p>	<p>1.1. Repetición Léxica</p> <p>1.2. Sustitución Léxica</p> <p>1.3. Sustitución por adjetivos posesivos</p> <p>1.4 Omisión</p> <p>1.5.Sustitución por pronombre</p> <p>1.6. Sustitución por deícticos</p>	<p>1.1.1 Número</p> <p>1.2.1 Número</p> <p>1.3.1 Número</p> <p>1.4.1 Número</p> <p>1.5.1 Número</p> <p>1.6.1 Número</p> <p>2.1 TEL</p> <p>2.2 DTL</p>
<p>3.1 Comparar cuantitativamente el uso de mecanismos de cohesión referencial en oraciones principales y subordinadas entre ambos grupos de estudio.</p>	<p>1. Tipo de Oración</p> <p>2. Presencia de TEL</p>		<p>1.1 Oración principal</p> <p>1.2 Oración subordinada</p> <p>2.1 TEL</p> <p>2.2 DTL</p>

3. Población y grupo en estudio

Esta investigación se llevó a cabo con una submuestra obtenida de una muestra que corresponde a una investigación realizada por la lingüista Carmen Julia Coloma, en el marco del Proyecto Fondecyt Regular 1130102. Este contempla la toma de muestras de 160 discursos narrativos de niños con Trastorno específico del lenguaje (TEL) y 160 muestras de niños sin TEL, con las mismas características que el grupo a investigar (edad, nivel educativo, tipo de colegio y nivel socioeconómico).

Cabe destacar que la muestra del Proyecto Fondecyt consideró 478 establecimientos con Proyecto de Integración en primer ciclo básico de 29 comunas de la Región Metropolitana. De

éstos, fueron seleccionados 40 establecimientos de manera aleatoria para la selección de los sujetos con TEL y del grupo control, en donde no se consideró la variable género.

- Población en estudio: Alumnos de 1º básico de entre 6 y 7 años de nivel socioeconómico (NSE) medio - bajo, que asisten a escuelas con proyecto de integración de la Región Metropolitana, Chile.
- Unidad de Análisis: Esta corresponde a una muestra de 25 niños con TEL y 25 niños con DTL, alumnos de 1º básico de colegios con proyecto de integración de la Región Metropolitana, Chile.

4. Formas de selección de las unidades de estudio

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo aleatorio simple, donde se escogieron 25 niños de los con TEL y 25 niños con DTL. Como criterio de inclusión para participar dentro de esta investigación, ambos grupos de niños debían presentar habilidades cognitivas no verbales apropiadas para su edad, y audición dentro de rangos normales. Además, los integrantes debían asistir a 1º básico en una escuela con proyecto de integración escolar.

5. Procedimientos para la obtención de datos

Este estudio no cuenta con procedimientos para la obtención de datos debido a que estos han sido facilitados por este proyecto base

6. Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos, fonoaudiólogos capacitados utilizaron tres cuentos infantiles pertenecientes a la prueba de "Evaluación de discurso narrativo (EDNA)", los cuales se denominan "La ardillita glotona", "El sapito saltarín" y "El lobo friolento". Este instrumento utiliza la técnica de recuento narrativo, pidiéndole al niño que escuche atentamente la narración de un cuento que leerá el examinador, para luego pedirle que lo cuente él. Se

suele emplear la técnica de “tengo un amigo pequeño que está enfermo y que le gusta mucho escuchar historias contadas por niños”, para incitar el recontado. El niño debe escuchar los tres relatos en el siguiente orden: “La ardillita glotona”, “El sapito saltarín” y “El lobo friolento”. Cada narración se lee sin apoyo visual. En esta investigación no se siguió la pauta evaluativa correspondiente a este test, sino que solo se utilizaron los corpus narrativos que los niños realizaron de estos cuentos, los cuales fueron transcritos, para posteriormente ser analizados en cuanto al uso de mecanismos de cohesión, que es el tema que acontece. Los mecanismos se contabilizaron considerando los tres cuentos como un solo corpus, analizando en cada uno, solo los mecanismos que recobraban al personaje principal.

7. Procedimientos de transcripción

Los cuentos recontados por los niños estaban originalmente en formato WAV, los cuales fueron divididos entre los integrantes del grupo de trabajo. Estos fueron transcritos y analizados bajo ciertos criterios acordados durante el proceso de estudio.

Criterios de Transcripción

- Se transcribieron los enunciados de la misma manera en que el niño los emitió.
- Las intervenciones del evaluador durante el recontado fueron transcritas con letra cursiva.
- La simbología de tres puntos (...) se utilizó solamente cuando terminaba la oración.
- Los actos fallidos se transcribieron entre paréntesis.
- Por último, para asegurar la correcta transcripción de los recontados de los niños, cada audio fue revisado por dos evaluadores que consensuaron las dudas.

8. Modelo de análisis

Para realizar un estudio confiable se creó un modelo de análisis de mecanismos de cohesión, el cual se sustentó en dos criterios:

- a. Revisión bibliográfica: Clasificación Pavez et al. (2008) y Louwerse (2004).

b. Revisión inductiva de los mecanismos de cohesión que utilizan los niños, es decir, inicialmente se establecieron criterios básicos y luego se agregaron otros conforme a lo evidenciado en los corpus. Los mecanismos encontrados fueron:

❑ Omisión, cuando el personaje no se mencionaba explícitamente, sino que su recuperación se realizaba con el verbo.

Ejemplo: “y después llegó a su casa”

❑ Sustitución por pronombre, cuando la información del personaje principal es recuperado a través de pronombres como le, lo, él, ella, etc.

Ejemplo: “así que le curaron la pata”

*En este estudio, se llegó al acuerdo de no considerar el mecanismo “se”, debido a sus diversas funciones dentro del discurso, las cuales requieren un estudio más exhaustivo donde el foco sea este tipo de mecanismo.

❑ Repetición, cuando se mencionaba al personaje principal nuevamente.

Ejemplo: “Había una vez un lobo que estaba en el frío. El lobo se empezó a congelar”.

Criterios de Análisis

- Solo se analizaron los mecanismos relacionados al personaje principal, estuvieran en oración principal o subordinada. No se analizó la presentación inicial del personaje.
- Cada mecanismo se clasificó según la categoría acordada para su análisis, y además se identificaron las oraciones subordinadas de manera particular, para observar si se modifica su uso en esta estructura de mayor complejidad.
- Se consideraron errores en el uso de mecanismos de cohesión cuando se agregó u omitió un mecanismo, o cuando hubo ambigüedad en su significado. Estos también se marcaron con un color específico.
- Cuando un mecanismo presentaba una alteración fonológica no fue considerado como un error, siempre que se refiriera al mecanismo correcto.
- La intervención directa del personaje no fue analizada.
- No se analizaron las oraciones incompletas.

VI. Resultados

Los resultados que se exponen a continuación se obtuvieron a través del software para el análisis estadístico *R*. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las frecuencias de uso de los mecanismos de cohesión léxicos y gramaticales utilizados en ambos grupos.

Luego se informan las medianas, desviación estándar, y mínimos y máximos encontrados en grupo TEL y DTL, junto con la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para aceptar o rechazar la hipótesis unidireccional anteriormente planteada.

Tabla I. Comparación de frecuencias y porcentajes acumulados según el uso de mecanismos de cohesión gramaticales entre grupo TEL y DTL

Mec. Válidos	GRAMATICALES					
	TEL			DTL		
	Frecuencia	%	% Acum.	Frecuencia	%	% Acum.
[0-4]	1	4	4	0	0	0
[5-9]	3	12	16	1	4	4
[10-14]	4	16	32	2	8	12
[15-19]	2	8	40	2	8	20
[20 - 24]	4	16	56	4	16	36
[25 -29]	6	24	80	7	28	64
[30 - 34]	3	12	92	5	20	84
[35-39]	1	4	96	2	8	92
[40-44]	1	4	100	2	8	100
TOTAL	25	100	100	25	100	100

Mec. Válidos = Mecanismos de Cohesión Válidos

Tabla II. Comparación de frecuencias y porcentajes acumulados según el uso de mecanismos de cohesión léxicos entre grupo TEL y DTL

Mec. Válidos	LÉXICOS					
	TEL			DTL		
	Frecuencia	%	% Acum.	Frecuencia	%	% Acum.
[0-2]	16	64	64	12	48	48
[3-5]	6	24	88	7	28	76
[6-8]	2	8	96	6	24	100
[9-11]	1	4	100	-	-	-
TOTAL	25	25	100	25	25	100

En relación a los mecanismos gramaticales presentados en la tabla I, se observa que la menor frecuencia de estos utilizados en el grupo TEL se encuentra en el rango [0-4], en cambio, en DTL la menor frecuencia se observa en el rango [5-9]. Por otro lado, el 50% de los niños con TEL realizan entre 20 y 24 mecanismos gramaticales, en cambio, el 50% de los niños con DTL utilizan entre 25 y 29. Además, el niño con TEL que utilizó la máxima cantidad de mecanismos gramaticales se ubicó en el rango [35-39], al igual que en el grupo DTL.

En cuanto al uso de mecanismos léxicos, el 50% de los niños con TEL se encuentran en el rango de [0-2], en cambio, el 50% de los niños con DTL se ubica en el rango de uso de [3-5]. Cabe destacar que los mecanismos léxicos utilizados por los niños con TEL se concentran entre los dos primeros rango ([0-2] y [3-5]), en cambio, en el grupo con DTL su uso se distribuye de manera más equitativa, concentrándose entre el primero y el tercero ([0-2] y [6-8]).

Al comparar las tablas I y II se observa que ambos grupos utilizan mayor cantidad de mecanismos gramaticales que léxicos.

Tabla III. Comparación de medianas de las variables en estudio entre el grupo DTL y TEL mediante U de Mann-Whitney

Tipo MC	MC	Tipo Oración	Grupo	N	Mediana	DS	W	P
Gramatical	Omisión	Principal	TEL	25	0,04	0,02	300	NS
			DTL	25	0,04	0,02		
		Subordinada	TEL	25	0,01	0,01	204	0,017
			DTL	25	0,02	0,01		
	Sust.Pron	Principal	TEL	25	0,02	0,01	285	NS
			DTL	25	0,02	0,01		
Subordinada		TEL	25	0	0	163,5	0,001	
		DTL	25	0,01	0,01			
Léxico	Repetición	Principal	TEL	25	0,01	0,01	261,5	NS
			DTL	25	0,01	0,01		
		Subordinada	TEL	25	0	0	320	NS
			DTL	25	0	0		
Total de MC			Grupo	N	Mediana	DS	W	P
Gramatical			TEL	25	0,08	0,04	238	NS
			DTL	25	0,09	0,03		
Léxico			TEL	25	0,01	0,01	252,5	NS
			DTL	25	0,01	0,01		
Total Mecanismos Referenciales			TEL	25	0,09	0,04	229,5	0,054*
			DTL	25	0,11	0,03		

Todos los datos presentados en este gráfico fueron calculados a partir de la razón entre la cantidad de mecanismos y la cantidad de palabras presentes en los corpus. Sust. Pron= Sustitución por pronombre

Al analizar la Tabla III, se observa que en el grupo TEL, el mecanismo de cohesión gramatical más utilizado tanto en oración principal como subordinada, fue el mecanismo de omisión. Lo mismo ocurre en el grupo DTL.

En cuanto al mecanismo léxico de repetición, este fue utilizado en mayor medida en oraciones principales que en subordinadas en ambos grupos.

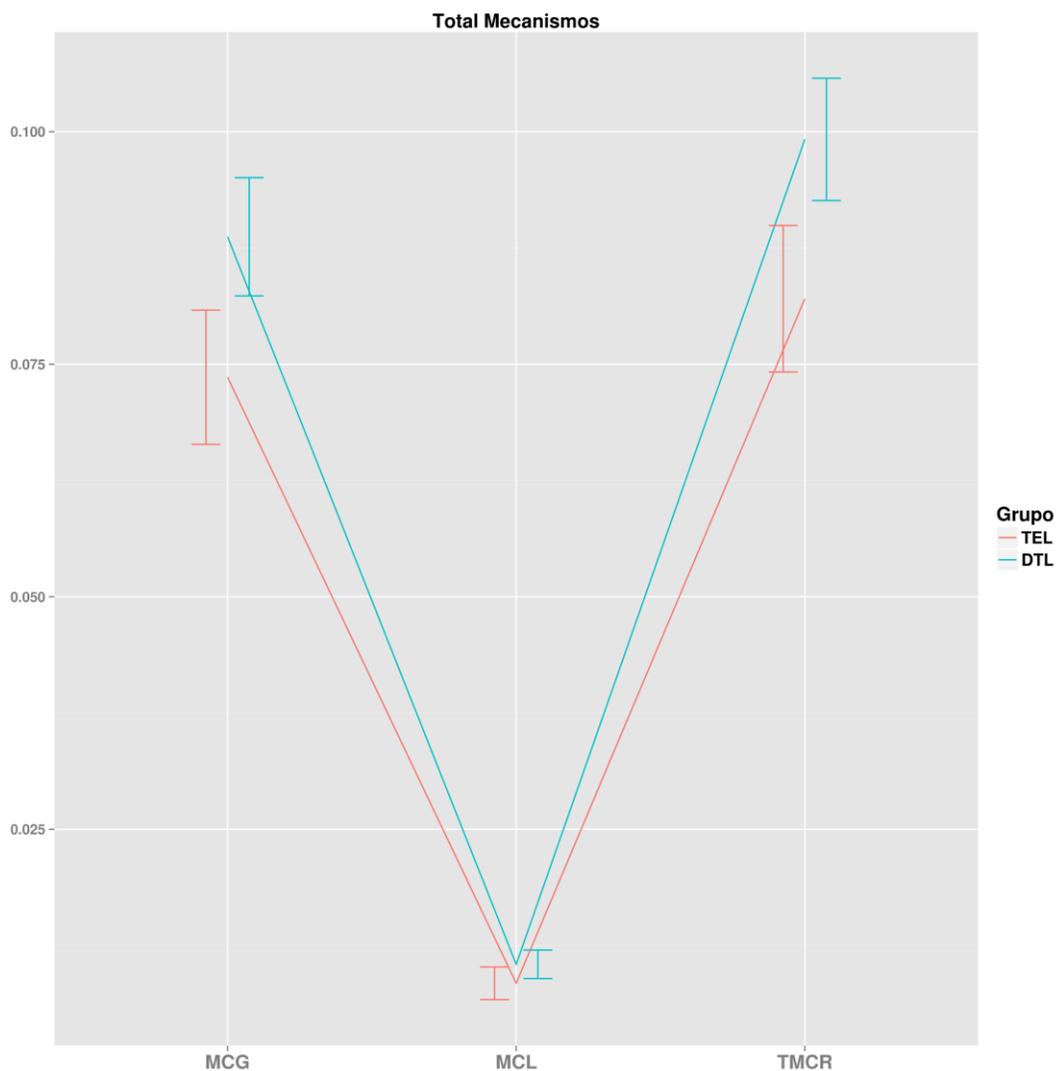
Si bien al comparar el total de mecanismos referenciales utilizados entre ambos grupos, no se obtuvieron diferencias significativas ($W = 229,5$, $p = 0,054$), el valor p obtenido se encuentra cercano al valor α convencional de 0.05 (también llamado “trendwise”). Por lo tanto, con una muestra un poco más grande este contraste podría resultar estadísticamente significativo.

Por otro lado, al analizar el uso de mecanismos de cohesión, tanto en oraciones principales como en subordinadas, sí se encontraron diferencias significativas, específicamente en los mecanismos gramaticales de omisión ($W = 204$, $p = 0,017$) y de sustitución por pronombre ($W = 163,5$, $p = 0,001$), presentes en oraciones subordinadas.

Por lo tanto, cuando el mecanismo de cohesión es léxico el comportamiento en ambos grupos es similar tanto en oración principal como en subordinada. En cambio, cuando el mecanismo cohesivo es gramatical, sí existen diferencias significativas, específicamente en oraciones subordinadas.

A continuación se presenta un gráfico de medias de los tres totales de interés, para los dos grupos estudiados. Las barras de error representan una unidad de error típico de la media.

Gráfico 1. Gráfico de medias con barras de error el total de mecanismos léxicos, gramaticales y referenciales en grupo TEL y DTL.

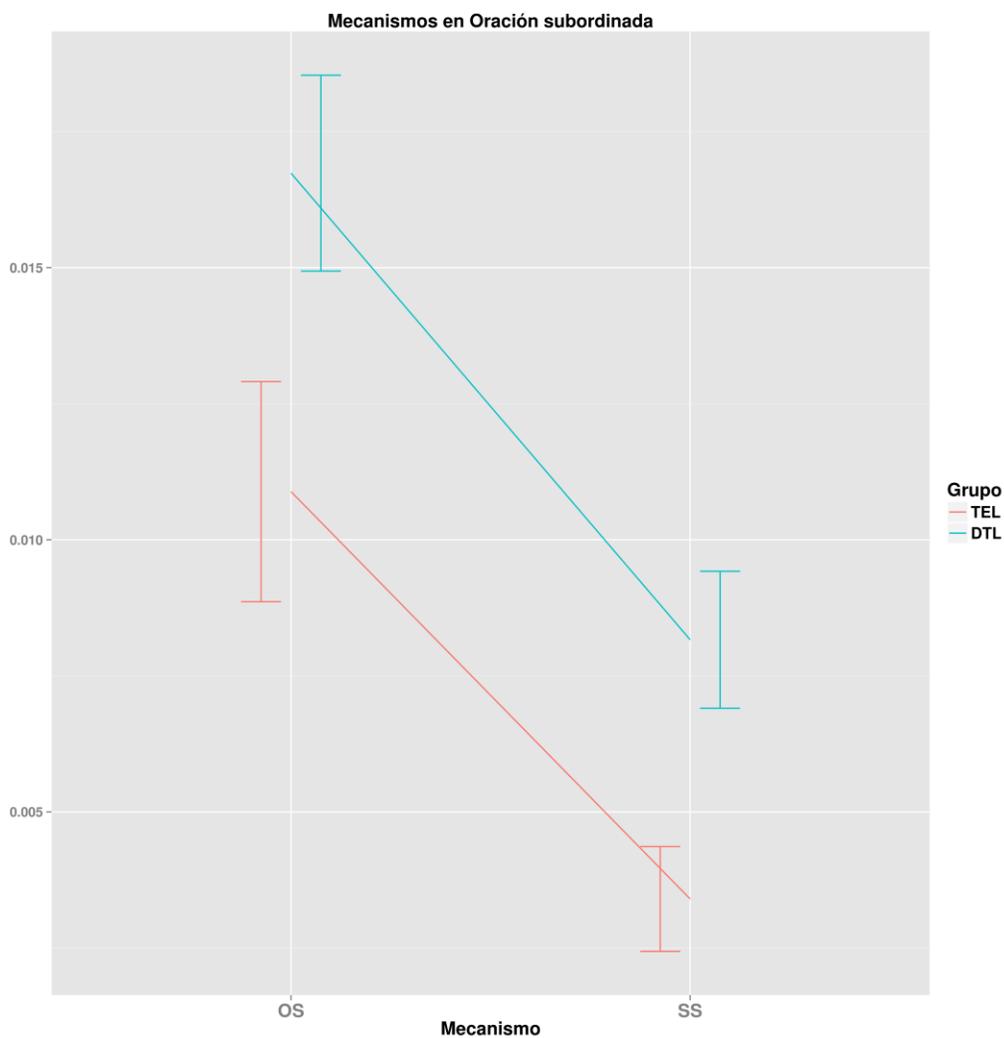


MCG= Total de Mecanismos de cohesión Gramaticales
MCL: Total de Mecanismos de cohesión Léxicos
TMCR= Total de mecanismos de cohesión Referenciales

En el gráfico 1 se muestran los promedios para cada variable en cada grupo, calculados a partir de la razón obtenida entre la cantidad de mecanismos y la cantidad de palabras de los recuentos de los cuentos. Las barras de error muestran una clara separación para el total de

MCG y TMCR, pero no para el total de MCL. Esto parece sugerir que los parámetros poblacionales de los dos grupos son diferentes en las variables MCG y TMCR.

Gráfico 2. Gráfico de medias con barras de error para los mecanismos de omisión y sustitución por pronombre en oración subordinada.



OS= Omisión en Oración Subordinada; SS= Sustitución por Pronombre en Oración Subordinada

En el Gráfico 2 se muestran los promedios de las variables que presentaron significancia en la prueba U de Mann-Whitney. Las barras de error sugieren parámetros poblacionales distintos

VII. Discusión

El propósito de esta investigación fue contribuir al conocimiento existente acerca del discurso narrativo de los niños con TEL, específicamente en relación a los mecanismos de cohesión referenciales. La necesidad de estudiar este discurso surge debido a que existe escasa información sobre esta dimensión en hispanohablantes (Befi-Lopes et al, 2008; Coloma, 2014; Pérez, 1997; Pérez & Serra, 2000; Pavez et al, 2008). Además el discurso narrativo es un excelente predictor del desarrollo del lenguaje oral y de la lectoescritura (Coloma, 2014).

Este estudio fue realizado a través del análisis de corpus de narraciones de niños con TEL y desarrollo típico de lenguaje, las cuales permitieron realizar una caracterización de ambos grupos. La hipótesis planteada en este trabajo propone que los niños con TEL usan menos mecanismos de cohesión referencial que los niños con desarrollo típico de lenguaje en sus narraciones. Luego de realizar los análisis pertinentes, los resultados revelan que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en las oraciones principales. Sin embargo, surge un aspecto interesante a discutir, ya que se encontraron diferencias significativas a nivel de oración subordinada, por lo tanto la hipótesis se acepta parcialmente.

En primer lugar, se determina que los mecanismos de cohesión gramaticales fueron los más utilizados en ambos grupos. Esto concuerda con los estudios de Baltaxe et al. (1992), quienes proponen que los mecanismos de cohesión más frecuentes en ambos grupos son los de tipo referencial (pronominal, demostrativo y comparativo), elipsis (omisión) y conjunciones, en orden decreciente. Esto último concuerda además con lo expuesto por Pérez (1997), quien plantea que los elementos cohesivos más utilizados por los niños con TEL, son la cohesión por referencia personal mediante el uso de pronombres personales, y la cohesión por elipsis, que es también el mecanismo más frecuentemente utilizado por los niños sin trastorno de lenguaje. De hecho, en los corpus de este estudio se encontraron exclusivamente mecanismos gramaticales de sustitución por pronombre y omisión. A su vez, la repetición fue el único mecanismo léxico observado en las narraciones.

En relación a los mecanismos gramaticales, se observó que ambos grupos realizan en mayor medida el mecanismo de omisión en ambos tipos de oraciones. En cuanto a los mecanismos léxicos, el único mecanismo utilizado en los niños con TEL y en los menores con desarrollo típico del lenguaje fue la repetición léxica, donde no se encontró diferencias significativas entre ambos grupos, tanto en oraciones principales como subordinadas, a diferencia de lo encontrado

en los mecanismos gramaticales. Estos resultados no concuerdan con lo encontrado en la literatura, ya que se plantea que los niños con TEL presentan un crecimiento léxico lento en general (Serra, 2002), lo que sugeriría un menor desempeño en el uso de mecanismos léxicos en este grupo. Sin embargo, esto no fue encontrado en los resultados de este estudio. Cabe mencionar que hubo dos niños del grupo control que emplearon en una ocasión el mecanismo de sustitución léxica. Estos no fueron contabilizados dentro del análisis de datos debido a su baja significancia.

Por otro lado, Baltaxe et al. (1992), proponen que los niños con TEL utilizan menos mecanismos de cohesión referencial que sus pares de la misma edad. Sin embargo, los resultados obtenidos indican que en oraciones principales no se observó esta tendencia, ni en los mecanismos gramaticales ni en los léxicos. No obstante, y como se mencionó anteriormente, al analizar su rendimiento en las oraciones subordinada se observa una diferencia significativa en la utilización de mecanismos de cohesión referenciales gramaticales. Esta variación estadística concuerda con los estudios de Serra (1997) quien ha encontrado que la complejidad en las oraciones genera que se cuadruple el número de errores producidos en el discurso en comparación con oraciones simples, aumentando las dificultades en el grupo TEL, sobretodo a nivel proposicional, seguido por la sintaxis, morfología, y el léxico.

El resultado obtenido en relación a las oraciones subordinadas se podría explicar por dos factores principalmente: en primer lugar a la mayor complejidad sintáctica que requiere generar este tipo de oraciones, lo cual podría incidir en una menor producción de oraciones subordinadas, reduciendo a su vez las posibilidades de utilizar mecanismos de cohesión en ellas. En segundo lugar es posible que la dificultad gramatical característica de los niños con TEL impacte en su capacidad para realizar mecanismos de forma directa. Cabe destacar que ambos factores descritos presentan relación directa con el problema gramatical de este grupo, el que ha sido ampliamente estudiada por autores como Norbury et al. (2001); Mendoza, Carballo, Muñoz & Fresneda (2001); Bedore & Leonard (2001), entre otros.

Es destacable que en la literatura se describe que la producción de los principales tipos de oraciones compuestas (coordinadas y subordinadas) ocurre alrededor de los 4 años de edad (Quezada, 1998). El hecho de que determinadas estructuras de la oración compuesta no se encuentren en el repertorio lingüístico antes de este periodo, se atribuye al afianzamiento de habilidades metacognitivas (Karmiloff-Smith, 1985), a factores de complejidad sintáctica (Brown, 1973; Chomsky, 1969) y a factores de complejidad semántica (Clancy, Jacobsen y Silva, 1976).

Esto a su vez apoyaría lo mencionado anteriormente, ya que los niños con TEL presentan dificultades en dichos ámbitos (sintaxis y semántica). Ello explicaría el menor uso de oraciones subordinadas y la menor cantidad de mecanismos referenciales gramaticales en este tipo de oraciones en el grupo TEL. No obstante, no es posible afirmar este supuesto, debido a que en esta investigación no se determinó el número de oraciones subordinadas elaboradas por cada grupo.

Si bien al comparar estadísticamente el total de mecanismos referenciales utilizados entre ambos grupos no se obtuvieron diferencias significativas, al estar el valor p en el límite de significancia, existe la posibilidad de que se modifique este resultado al aumentar el tamaño muestral. Es por esto que se realizó un gráfico de medias con barras de error, el cual parece sugerir que los parámetros poblacionales de los dos grupos son diferentes en cuanto al total de mecanismos referenciales, específicamente en el total de gramaticales. Este aspecto apoyaría lo planteado por Adam y Bishop (1989), quienes proponen que los niños con Trastorno de Lenguaje utilizan significativamente menos mecanismos de cohesión referencial que los controles de la misma edad. Lo mismo expone Baltaxe et al. (1992), quienes encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en el uso de mecanismos referenciales (pronominal) y elipsis (omisión). Por lo tanto, este resultado, junto a las diferencias significativas encontradas en los mecanismos gramaticales en oraciones subordinadas, reafirman que la hipótesis planteada en este estudio no puede ser rechazada por completo, surgiendo la necesidad de realizar un estudio que considere un tamaño muestral mayor.

En resumen, se podría decir que los niños con TEL se comportan de manera similar a los niños con desarrollo típico del lenguaje en cuanto al uso de mecanismos de cohesión referencial, lo cual sugeriría que en el grupo TEL no presentan grandes inconvenientes en este aspecto. No obstante, sus dificultades lingüísticas se hacen evidentes cuando se cruza la variable gramatical. Esto apoyaría los estudios acerca del discurso en TEL de Van Der Lely (1997), quien apoya la hipótesis de un déficit modular lingüístico de naturaleza gramatical subyacente a este trastorno.

X. Conclusiones

Para que un discurso tenga un sentido lógico deben existir relaciones de significado entre las oraciones que lo componen, las cuales se establecen mediante los mecanismos de cohesión. Su uso se ve alterado debido a las diversas dificultades que presenta la población de niños con TEL en los diferentes componentes del lenguaje. Debido a la importancia del discurso narrativo, tanto a nivel escolar como comunicacional, es necesario conocer los tipos de mecanismos utilizados por esta población y cómo se diferencian de los niños con desarrollo típico del lenguaje.

Tras haber realizado esta investigación es posible afirmar que tanto el grupo TEL como el grupo con desarrollo típico, utiliza más mecanismos gramaticales que léxicos. Por otro lado, al realizar un análisis cualitativo, se encontró que ambos grupos utilizan con mayor frecuencia, tanto en oración principal como subordinada, el mecanismo gramatical de omisión. En cuanto al mecanismo léxico de repetición, este fue más frecuente en oraciones principales que en subordinadas en ambos grupos. La única diferencia significativa se encontró en el uso de mecanismos gramaticales en oraciones subordinadas.

En conclusión, los niños con TEL y con desarrollo típico del lenguaje presentan un comportamiento similar en relación al uso de mecanismos de cohesión referencial. Sin embargo, al realizar un análisis gramatical más específico, aparecen las diferencias significativas mencionadas anteriormente, las cuales pondrían en evidencia la dificultad gramatical característica de este grupo en estudio.

La información presente en esta investigación, es fundamental al momento de realizar un abordaje tanto en un niño con TEL como con desarrollo típico del lenguaje, debido a que estos mecanismos permiten un discurso más cohesivo y, por lo tanto, manifiesta explícitamente la coherencia. Ello facilita la comprensión por parte del interlocutor, y a su vez beneficia el desarrollo social del niño. Sería interesante estudiar a cabalidad los mecanismos de cohesión, en investigaciones próximas, es decir, no tan solo los mecanismos referenciales sino que también las conjunciones, las cuales cumplen un rol fundamental en el discurso narrativo.

XI. Referencias Bibliográficas

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4):196-205.

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

Adam, C., & Bishop, D. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24: 211-239.

Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Baltaxe, C & D'Angiola, N. (1992). Cohesión in the Discourse Interaction of Autistic, Specifically Language-Impaired, and Normal Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1).

Bedore, L. & Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish speaking-children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-924.

Befi-Lopes, D. Paiva, A. & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93-8.

Botting N. (2002). Narrative as a clinical tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 43, 917 – 31.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Campanario, J.M. & Otero, J. (2000). La comprensión de los libros de texto. En F. J. Perales y R. Porlan (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 323-338). Alcoy, España: Editorial Marfil.

Coloma, C.J., Pavez, M. (1999). Seminario de análisis del discurso. *El discurso no convencional: conceptos básicos*. Texto publicado en la Universidad, Facultad de Medicina, Escuela de fonoaudiología.

Coloma, C., Pavez, M. & Maggiolo, M. (2002). Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3(1): pp. 75-90.

Coloma, C.J. (2013). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España

Coloma, C. J. (2014). Discurso Narrativo en niños de primero básico con TEL. *Signos*, 47(84), 3-20.

Colozzo, O., Gilliam, R., Wood, M., Schnell, R. & Johnston, J. (2011). Content and Form in the Narratives of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627.

Contreras, M.C. (2003). *Dificultades Lingüísticas en los trastornos del lenguaje frente a la desventaja medioambiental*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España

Contreras, M.C. y Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(3): pp. 119-125.

Fresneda, M. & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41(1), 51-56.

Fuentes, C. (1998). *Ejercicios de Sintaxis supraoracional*. Madrid: Arco/ Libros, S.L.

Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 5-56.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1(1), 61-85.

Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58.

Marimón, C. (2008). *Análisis de Textos en Español*. San Vicente: Textos Docentes.

McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 3, 45 -56.

McGregor, K. Newman, R. Reilly, R. & Capone, N. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014.

Mendoza, E. Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, D. (2005). Evaluación de la comprensión gramatical: un estudio translingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 2-18.

Miranda, A. Ygual, A. & Rosel, J. (2004). Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de neurología*, 38(1), 111-116.

Miranda, A., Garcia, R. & Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastornos por déficit atencional con hiperactividad. *Rev Psicothema*, 17(2), 227-232.

Norbury, C., Bishop, D., & Briscoe, J. (2001). Production of English Finite Verb Morphology: A Comparison of SLI and Mild-Moderate Hearing Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 165–178

Palma, S., Coloma, C. J., & Valdés, D. (2011). Desempeño lingüístico, cognitivo y auditivo en un grupo de escolares con TEL. *Revista chilena de Fonoaudiología*, 10, 45 - 55.

Pavez, M. M., Coloma, C. J., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo Narrativo en Niños*. España: Ars Médica.

Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2012). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pavez, M. M., Coloma, C. J., Maggiolo, M. & Peñaloza, C. (2013). Procesos de simplificación fonológica en niños de 4, 5 y 6 años con dificultades fonológicas. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 12, 49-61.

Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con Trastorno específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, XVII(2), 103-11.

Pérez, E. & Serra, M. (2000). Narrative discourse in spanish specific language impairment. *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Quezada, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. Congreso de Madrid. Madrid, España.

Sabaj, O. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden del caos. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46 (2), 119-136.

Sanders, T., Spooren, W., & Noordman, L. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1–35

Serra, M. (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17 (2), 79- 91.

Serra, M. (2002). Trastornos del Lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22 (2), pp 63-76.

Schneider, P. (1996). Effects of Pictures Versus Orally Presented Stories on Story Retellings by Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86-96. Recuperado de <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774533>.

Soriano-Ferrer, M. & Contreras-González, M. (2012). Narraciones escritas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11(4), 1341-1351.

The ASHA Leader. (26 de Junio de 2001). SLI - What We Know and Why It Matters.

Tribushinina, E. Dubinkina, E. Sanders, T. (2015). Can connective use differentiate between children with and without specific language impairment? *First language*, 35(1), 3-26.

Van Dijk, T. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso: una breve autobiografía académica*. Universidad Pompeu Fabra, España, Barcelona.

Van der Lely, H. K. J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit? *Journal of Child Language*, 24(1): 221-256.