

Los problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

*The problems in the cohesion of narrative discourse
in pupils with Specific Language Impairment (SLI)*

Nayarit del Valle Hernández

Universidad de La Laguna
España

Gustavo M. Ramírez Santana

Universidad de La Laguna
España

Víctor M. Acosta Rodríguez

Universidad de La Laguna
España

ONOMÁZEIN 39 (marzo de 2018): 169-187

DOI: 10.7764/onomazein.39.09



Nayarit del Valle Hernández: Grupo de Investigación en dificultades de lenguaje “Acentejo”. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, España.

| Correo electrónico: nayadelvalle@gmail.com

Víctor M. Acosta Rodríguez: Facultad de Ciencias de la Salud, Sección de Psicología y Logopedia. Grupo de Investigación en dificultades de lenguaje “Acentejo”. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, España. | Correo electrónico: vacosta@ull.edu.es

Gustavo M. Ramírez Santana: Facultad de Ciencias de la Salud, Sección de Psicología y Logopedia, Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología. Grupo de Investigación en dificultades de lenguaje “Acentejo”. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, España.

| Correo electrónico: gramirez@ull.edu.es

Fecha de recepción: octubre de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2017

Resumen

Las historias generadas por alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan un número significativamente menor de relaciones cohesivas. Esto da como resultado narraciones no unificadas, que pueden originar incluso ciertas rupturas en la comprensión por parte del oyente. El objetivo que se ha planteado en el presente estudio ha sido determinar y comparar el rendimiento en los mecanismos de cohesión en las narraciones de alumnado con TEL y de dos grupos de escolares con desarrollo normal del lenguaje. Los resultados confirman un peor uso de los mecanismos de cohesión en el grupo con TEL.

Palabras clave: discurso narrativo; problemas cohesión; Trastorno Específico del Lenguaje.

Abstract

The stories generated by pupils with Specific Language Impairment (SLI) have significantly fewer cohesive relationships. This fact produces not unified narrations, which can cause even certain breaks in the understanding by the listener. The aim that has been set in the present study was to determine and compare the performance in the mechanisms of cohesion in the narratives of pupils with SLI and two groups of school children with normal language development. The results confirm a worse use of the mechanisms of cohesion in the group with SLI.

Keywords: narrative discourse; cohesion problems; Specific Language Impairment.

1. Introducción

La narración constituye una habilidad que supone ir mucho más allá del plano de la palabra para dar fruto a una construcción ligada, donde las proposiciones se relacionen entre sí y den lugar a un todo unificado. Llegar a producir globalmente una narración, y que ésta pueda definirse como bien construida, requiere además del establecimiento de relaciones de coherencia, es decir, de unidades conectadas entre sí (Pérez, 1997). Por lo tanto, la coherencia se refiere al significado global, es decir, posee un carácter semántico y se define como la relación lógica entre los conceptos de un relato, encontrándose en la estructura profunda del discurso (Liles, 1985). Así, cada proposición del discurso deberá estar conectada con el resto por el significado, aportándole continuidad semántica (Pérez, 1997). En consecuencia, un relato carente de coherencia no sería más que una acumulación de proposiciones que dificultarían mucho su comprensión, el acceso al significado y el sentido del mismo (Serra y otros, 2000)

Pero además, la narración debe estar dotada de una adecuada cohesión lingüística, entendida como la manifestación de la coherencia en la cadena lineal de palabras, frases y párrafos. Ella se alcanza haciendo uso de diversas herramientas, con el propósito de referenciar elementos ya explicitados, de enriquecer la comprensión del oyente o de ejercitar la economía lingüística, para no caer en la continua repetición de elementos. Estaríamos, como resalta Halliday y Hasan (1976), ante los recursos de los que cada lengua dispone para vincular una parte del texto con otra.

La cohesión (Liles, 1985) explicita una relación semántica entre las proposiciones que componen la narración. Esta relación puede ser intraoracional cuando determina vínculos entre elementos dentro de una proposición o extraoracional cuando se da entre diferentes proposiciones. De esta forma, la interpretación de unos componentes dependerán de otros, cuando, por ejemplo, se den proposiciones contiguas que compartan referentes idénticos, cuando los hechos que se explican están relacionados o cuando una proposición es consecuencia de la otra (Pérez, 1997).

Así, la cohesión le aporta complejidad lingüística a la narración gracias a esas conexiones establecidas entre las diferentes proposiciones (McCabe y Peterson, 1991; Berman y Slobin, 1994) que estructuralmente no estaban vinculadas antes de los lazos cohesivos. Esto supone que a medida que se avanza en una narración se va integrando la información nueva con la ya presentada, y que ya será conocida por el oyente (Pérez, 1997).

Tales elementos cohesivos son considerados por Van Dijk y Kinstch (1983) como las señales gramaticales que subyacen a la unidad en el discurso, de forma que para posibilitar la continuidad temática se hace uso de mecanismos sintácticos y semánticos, pudiendo encontrarse expresiones de referencia, repeticiones y cadenas léxicas, conectores, etc. (Liles, 1985). Además

se pueden dar mecanismos de sustitución, redefiniendo el elemento sustituido o por elipsis, en la que se omite un elemento recuperable por el contexto (Halliday y Hassan, 1976). Como se aprecia son variados los mecanismos de los que dispone una lengua, que dotan de complejidad, enriquecen y ligan el relato, para que no suponga una mera producción esquemática.

Dentro de los variados mecanismos correferenciales de los que se puede hacer uso, Gallardo (2007) resalta dos tipos: aquellos que conllevan una designación lexical alternativa para una misma realidad o los que se apoyan en técnicas gramaticales, como la deixis fórica, la determinación o las proformas. Si recurrimos al cuento *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969), como es el caso de esta investigación, el personaje principal es un niño llamado Lucas, como recursos lexicales alternativos podríamos utilizar el niño y como proforma él. Resulta primordial la generación por parte del niño del referente, para que se consiga establecer una relación semántica con los recursos cohesivos alternativos y puedan ser entendidos por el receptor.

Por último, conviene señalar que en el trabajo de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), se ofrece una excelente síntesis de lo expuesto anteriormente. En su propuesta, se refieren, en primer lugar, a las estrategias cohesivas que aseguran la continuidad temática de una narración, entre las que cabría destacar las estrategias de repetición (por ejemplo, la repetición léxica), de sustitución (por ejemplo, la sustitución por déicticos, por pronombres o pronominalización, por posesivos o por expresiones semánticamente relacionadas) y de omisión (elipsis). En segundo lugar estarían los recursos lingüísticos que establecen las relaciones de significado entre las oraciones de una narración denominados genéricamente conectores.

1.1. Problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Muchos de los estudios que abordan la adquisición de la cohesión en alumnado con TEL se han centrado en un análisis cuantitativo de los diferentes tipos de lazos cohesivos identificados por autores como Halliday y Hassan (1976). Estas investigaciones demuestran que los escolares con TEL generan una menor producción de los mismos y, cuando los realizan, suelen darles un uso inadecuado con la aparición de más errores. Ello limita considerablemente la complejidad conceptual de sus narraciones (Sanders y Spooren, 2007).

Por lo tanto, el panorama habitual es encontrarse con una buena parte del alumnado con TEL expresándose de manera poco clara, ambigua, por la forma incoherente de referirse a las personas, objetos o eventos sobre los que narran. Muchas veces se debe a que utilizan un recurso para referirse a un referente no especificado con anterioridad o que bien puede ser utilizado para varios referentes (Vallance y otros, 1999). Esto genera en muchas ocasiones la incompreensión por parte del oyente del sentido del texto que se narra.

En relación a los lazos cohesivos, además de hacer un uso inadecuado, se observa una menor presencia de los elementos formales que dan coherencia y cohesión a los relatos (pronombres, relaciones causales y temporales), expresión clara de quiénes son los protagonistas de las acciones narradas y omisión de ideas relevantes (Pérez, 1997; Coloma y otros, 2002; Buiza y otros, 2004; Acosta y otros, 2012).

Los relatos generados por el alumnado con TEL presentan un número significativamente menor de relaciones cohesivas e incluso muchos crean narraciones más propias de los primeros estadios del desarrollo narrativo, donde sólo enumeran o aglutinan acciones (Pavez y otros, 2008). Esto da como resultado narraciones no unificadas, que además dan lugar a rupturas en la comprensión por parte del oyente (Pérez, 1997).

Aunque en los últimos años ha crecido el interés por el análisis de los recursos cohesivos en alumnado con TEL, se conoce muy poco acerca de la complejidad y la adecuación de sus lazos cohesivos, abundando más los estudios en lenguas como el portugués, el inglés o el ruso (Tribushinina y otros, 2015), y en menor medida en español.

En consecuencia, el objetivo que se ha planteado en el presente estudio ha sido determinar el rendimiento en los mecanismos de cohesión en las narraciones de alumnado hispanohablante con TEL.

2. Método

2.1. Diseño

Se desarrolló un diseño cuasi-experimental transversal. El grupo experimental fue seleccionado mediante muestreo de conveniencia y los grupos de control mediante muestreo por juicio.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 84 niños divididos en tres grupos. Para ello, se llevó a cabo una criba inicial en todos los centros de enseñanza de la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España), en colaboración con los Equipos Directivos y los de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Para la obtención de la muestra de los niños con TEL se requirió a los EOEP la remisión de todo el alumnado con posibles características de TEL, es decir, que mostraran problemas en la comprensión o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis y en la semántica o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje aún no resueltas. Se remitieron un total de 65 escolares a los que se les administró un protocolo exhaustivo de evaluación del lenguaje para confirmar el

diagnóstico, constituido por diversas pruebas estandarizadas. Finalmente se seleccionaron un total de 34 escolares con un diagnóstico de TEL, rechazándose 31 por presentar solo un retraso simple de lenguaje, es decir, un desfase cronológico leve con problemas fonológicos pero sin alteraciones morfosintácticas y léxico-semánticas.

La selección de los escolares de los grupos controles se realizó mediante un muestreo por juicio. Se escogió a 34 niños con un desarrollo normalizado para el grupo de control cronológico entre los compañeros de colegio y aula de los niños con TEL, con el fin de homogeneizar la muestra lo más posible, eliminando de este modo variables como el contexto escolar, el profesorado, la metodología o el grupo de iguales. Durante el análisis exploratorio de los datos se decidió prescindir de los datos de uno de los escolares de este grupo. Asimismo se seleccionó a 17 escolares con un desarrollo típico del lenguaje para el grupo de control lingüístico entre los compañeros del grupo de Educación Infantil del colegio de los escolares con TEL. El alumnado de ambos grupos de control no tenía problemas de lenguaje y seguían una escolarización dentro de los parámetros habituales.

La muestra final estuvo formada por un total de 84 escolares tanto de colegios públicos (aproximadamente el 70%, de procedencia social media-baja y media) como de concertados (aproximadamente el 30%, de procedencia social media), en ambos casos de zona rural y metropolitana. Además se solicitó a los tutores legales que consintieran la participación del menor en el estudio mediante la firma del correspondiente consentimiento informado.

- *El grupo con Trastorno Específico del Lenguaje (GT):* el grupo de escolares con TEL contó con 34 niños, entre los 5.98 y los 11.53 años de edad. La distribución por género es coherente con la prevalencia del trastorno en la población que confirma una mayor presencia en niños que en niñas, con una ratio de 2:1 (Mendoza, 2012).
- *El grupo de control cronológico (GC)* quedó formado por 33 escolares, entre los 5.73 y los 10.74 años de edad.
- *El grupo de control lingüístico (GL)* quedó formado por 17 escolares, entre los 4.64 y los 5.60 años de edad.

Se comprobó la normalidad de la edad mediante la prueba de Kolgomorov Smirnov ($z = 0.89$; $p = .292$). Para comparar a los grupos en dicha variable se realizó un contraste de hipótesis. Como paso previo se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($F(2;81) = 12.56$; $p = .001$). Al presentar heterogeneidad de varianzas se utilizó la prueba robusta de Welch para la F global, resultando significativa ($F(2; 51.31) = 122.78$; $p = .001$; $\eta^2 = .48$). Para buscar las diferencias entre los grupos se realizaron contrastes ortogonales. Se encontraron diferencias significativas entre el grupo de control lingüístico con los otros dos grupos ($F(1;81) = 72.73$; $p = .001$; $\eta^2 = .47$ con el grupo TEL y $F(1;81) = 48.88$; $p = .001$; $\eta^2 = .38$ con el grupo de

control cronológico), no encontrándose entre el grupo TEL y el grupo de control cronológico ($F(1;81) = 3.33; p = .072; \eta p^2 = .04$).

2.3. Instrumentos para la selección de los participantes

Todos los escolares de la muestra fueron evaluados de forma individual y en las mismas condiciones. Las personas encargadas de esta tarea eran logopedas (fonoaudiólogas) egresadas en la Universidad de La Laguna y con una amplia experiencia profesional. Se procedió a recoger a los niños en su aula ordinaria, habiendo sido previamente presentados por su maestro tutor.

Para la inclusión de los escolares en el grupo TEL se exigió que el perfil diagnóstico cumpliera los criterios de Leonard (2014). También se contemplaron aspectos de exclusión entre los que se valoró que en su historia escolar no tuvieran problemas relevantes, especialmente en su audición y en su motricidad orofacial. Posteriormente se utilizaron tres tests estandarizados para evaluar la dimensión lingüística y una prueba para determinar el CI no verbal.

En esta investigación, se utilizó como criterio para determinar el diagnóstico de TEL el Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-3, Semel y otros, 2003), el test más usado internacionalmente para el estudio de este trastorno. Se trata de un test de evaluación del lenguaje con baremos para hablantes españoles de los Estados Unidos de América, con un alfa de Cronbach entre .74 y .91. Evalúa los procesos de comprensión y expresión lingüísticas con carácter general mediante tareas de estructuración y formulación de las oraciones, conceptos y direcciones, estructura y clases de palabras, y recordar oraciones. Los resultados en esta prueba se estipularon en -1.25 puntuaciones medias por debajo de su capacidad lingüística, tal y como exigen autores tan relevantes como Leonard (2014). Además, en un estudio anterior (Acosta y otros, 2013a), se pudo comprobar mediante un análisis discriminante que dicha prueba era la que permitía identificar y clasificar mejor al alumnado con características de TEL.

Con todo, y dado que algunos investigadores señalan la necesidad de utilizar 2 o más medidas de lenguaje, se aplicó el Peabody (Dunn y otros, 2006) y dos subpruebas del ITPA (Kirk y otros, 2004). La primera prueba mide el vocabulario, debiendo elegir el niño entre 4 ilustraciones la que se corresponda con la palabra emitida por el evaluador. El vocabulario empleado consta de nombre de objetos, situaciones, profesiones, animales, de acciones y atributos. Es aplicable entre los 2.6 y los 10.6 años de edad, con una fiabilidad de $\alpha = .93$. En esta prueba los niños con TEL se situaron por debajo del percentil 50. Respecto a la segunda prueba, pretendíamos determinar procesos psicolingüísticos semánticos y léxicos a través del input auditivo y visual. Mediante la Asociación Auditiva pudimos medir la habilidad para comprender y manejar símbolos lingüísticos de manera significativa a través de una serie de analogías verbales de dificultad creciente. Por su parte, con la Asociación Visual evaluamos

la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente que guardan una relación taxonómica o temática. En ambas subpruebas la edad psicolingüística resultó inferior a la edad cronológica en los niños con TEL.

Por otro lado, se comprobó que los niños con indicios de TEL tuvieron un CI no verbal igual o superior a la puntuación de 85, a través del Test de Inteligencia K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000); se utilizó esta prueba porque emplea la modalidad no verbal ($\alpha = .98$). Además, se comprobó la normalidad del CI mediante la prueba de Kolgomorov Smirnov ($z = 0.10$; $p = .174$). Para comparar si los grupos eran iguales en dicha variable se realizó un contraste de hipótesis. Como paso previo se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($F(2;81) = 2.76$; $p = .181$). La F global, resultó no significativa ($F(2; 81) = 0.15$; $p = .699$; $\eta^2 = .04$).

Para la adecuación al estudio de los niños del grupo de control lingüístico, hubo que igualar su rendimiento con el de los niños del grupo TEL, en una de las medidas frecuentemente utilizadas para ello. A partir del análisis de la producción narrativa del cuento *Un niño, un perro, una rana y un amigo* (Mayer, 2003), se incorporó como medida de emparejamiento el Promedio de Longitud de Enunciado (PLE).

Los resultados de los tres grupos en las pruebas descritas se muestran en la tabla 1.

TABLA 1

Resultados de las pruebas para la evaluación diagnóstica

PRUEBAS	GT		GC		GL	
	M	DT	M	DT	M	DT
CELF-3	78.32	12.15	121.69	11.91	121.53	8.80
Peabody	67.41	26.35	101.05	26.81	71.00	29.09
ITPA Auditivo	14.44	6.93	26.19	7.57	19.63	6.18
ITPA Visual	18.62	8.80	23.57	7.81	20.22	8.50
PLE	7.33	1.89	8.04	2.17	6.23	1.05

Notas: GT: grupo TEL (n = 34); GC: grupo de control cronológico (n = 33); GL: grupo de control lingüístico (n = 17); M = media; DT = desviación típica.

2.4. Procedimientos para la evaluación y el análisis narrativo

Se han llevado a cabo tres tareas fundamentales: obtención de los corpus orales, diseño del protocolo de análisis narrativo y el consiguiente estudio de los corpus, siguiendo este mismo orden cronológico.

En primer lugar, la forma de elicitación para obtener los corpus de lenguaje que hemos utilizado ha sido el reconto. Para ello hemos empleado el cuento *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969), usado con gran frecuencia en este tipo de estudios (Strömquist y Verhoeven, 2004). Se trata de un cuento álbum donde la imagen hará la función de la palabra. Cuenta con 24 escenas, en las que se narran pictóricamente las peripecias vividas por un niño llamado Lucas y su perro durante la búsqueda de una rana que tiene como mascota. Ésta se escapa y los episodios se suceden alrededor de su búsqueda. En el cuento se evidencian claramente las categorías estructurales de presentación, episodio y final. El contenido de la historia entrafía acontecimientos donde los personajes se enfrentan a diferentes obstáculos que resuelven al final de la misma. Abundan las escenas temporal y causalmente vinculadas, así como situaciones narrativas con obstáculos que son solventados por los protagonistas. Además, el lector se puede sentir identificado con el protagonista, porque sus características se asemejan a las de la edad infantil.

Es un cuento utilizado ampliamente en la investigación del desarrollo narrativo oral (Bamberg, 1986; Manhardt y Rescorla, 2002; Cardona y Civit, 2008; Petersen y otros, 2008) tanto en escolares con desarrollo normalizado del lenguaje como en poblaciones con un desarrollo anómalo. El proceso que hemos llevado a cabo da comienzo entregando al niño el cuento para que se familiarice con el material y realice conjeturas. A continuación, el evaluador le relata el cuento y finalmente se le pide al niño que lo recuente apoyándose de la secuencia de imágenes del libro. Las instrucciones dadas por los evaluadores fueron las siguientes (Berman y Slobin, 1994): “He aquí un libro. Este libro cuenta la historia de un niño [señalar la imagen en la portada], un perro [señalar] y una rana [señalar]. En primer lugar quiero que tú mires todas las láminas”. A partir de aquí, la evaluadora lee el cuento y posteriormente le pide al niño que lo recuente ayudándose de las láminas.

Las transcripciones se llevaron a cabo de forma inmediata tras el desarrollo de la tarea, como lo recomiendan Calsamiglia y Tusón (2002) y, para procurar una mayor fiabilidad, cada corpus fue transcrito por dos de las evaluadoras.

Decidimos finalmente mantener el libro como apoyo visual en el momento del reconto porque permitía reducir al mínimo las demandas de memoria de trabajo y maximizar la oportunidad de centrarse en la representación inequívoca de los personajes y de los eventos (Acosta y otros, 2013b).

En segundo lugar, se elaboró un protocolo para la evaluación del discurso narrativo de naturaleza cualitativa no estandarizado (Acosta y otros, 2016), a partir de la revisión y de la adaptación de algunas propuestas, entre las que cabe destacar las realizadas por Serra y Bosch (1993), el *Test of Narrative Language* (TNL) de Gillam y Pearson (2004) o las formuladas por Pavez y otros (2008) y Coloma (2012), sumando las aportaciones de Jackson-Maldonado y otros (2013). Dentro del mismo se analizan diversos mecanismos de correferencia que dotan

al texto de cierta cohesión, y que se concretan en las elipsis, las anáforas léxicas y las correferencias gramaticales que utilizan los sujetos para el mantenimiento del referente.

Respecto de la *elipsis*, existen diferentes contemplaciones de este recurso, pero parece darse un consenso ante el hecho de entenderla como un mecanismo de economía lingüística, es decir, se trata de omisiones en la frase u oración de una o más palabras, sin alterar su significado y que quedan sobreentendidas por el receptor (Ferrández y otros, 1997; Serra y otros, 2002). Supondrá por tanto, la omisión de ciertas palabras repetidas que nos llevan a fijarnos en la morfología del verbo para reconocer al sujeto, únicamente en número.

Ejemplo: Lucas fue al bosque a buscar a la rana. Ø (Lucas) la buscó en un agujero de un árbol

No se considerará este recurso en las oraciones subordinadas porque en este tipo de oraciones las proposiciones incluidas suelen referir al sujeto del conjunto precedente. Sin embargo, contemplaremos como errores en la generación de elipsis como recurso de correferencia y que, por tanto, no supondrán cohesión, casos como el de las elipsis ambiguas. Éstas se producen cuando no se puede identificar claramente al sujeto de la acción. Se trata de un error relevante, puesto que el alumnado con TEL tiende a cometer errores de concordancia en la morfología del verbo.

En estos casos se aprecia un uso deficiente del recurso cohesivo que puede deberse a una sobreacusación de los conocimientos del receptor o a un error más en un plano sintáctico. Por lo tanto, deducimos que no se da una relación consistente entre el conjunto precedente y el uso del recurso.

Ejemplo: Lucas y el perro se fueron al bosque a buscar a la rana. Luego Ø miró en un agujero del suelo.
¿Quién miró en el agujero, Lucas o el perro?

Requeriría cierta complejidad cohesionar un texto a través únicamente de supresiones, por ello el sistema de la lengua ofrece otras formas para entablar cohesión textual, como las anáforas lexicales y las pronominales.

Siguiendo a Gallardo (2007), las anáforas lexicales son unidades léxicas alternativas para una misma realidad que mantienen un continuo homogéneo de significado. Se diferencia de la *isotopía*, mecanismo que se apoya en la redundancia de elementos que están en un mismo pla-

no sintagmático para establecer una relación muy explícita porque los elementos coinciden en todos sus rasgos semánticos con su antecedente (Borzzone, 2005) y la hiperonimia que nosotros no analizaremos. Dentro de las isotopías incluiremos también el uso de nombres propios.

Ejemplo: Había una vez un niño llamado Lucas

La pronominalización surgirá cuando se utilizan elementos fóricos para sustituir a un elemento lexical, más concretamente, mediremos la sustitución de sustantivos que hayan sido explicitados con anterioridad. Es importante realzar este aspecto porque los niños con TEL tienden a la sobredeixis, expresión dependiente del interlocutor principal (Serra y Bosch, 1993; Serra y otros, 2002). Sólo mediremos los elementos que tengan un valor endofórico, lo que nos remite, en el caso de los pronombres personales, a los de la 3ª persona (Gallardo, 2007). Estos elementos ejercen un papel relevante y a la vez complejo porque son elementos fonológicamente muy simples o de baja sustancia fonética y suponen cierta complejidad en la búsqueda de su referente (Leonard, 1995).

Ejemplo: La rana se escapó de la casa. Lucas y el perro la fueron a buscar al bosque

Valoraremos el principio de correferencia (Serra y otros, 2000), según el cual todo elemento referencial debe tener un antecedente. Estableceremos que se da un error correferencial cuando haya presencia de elementos fóricos sin referente explicitado con anterioridad. Estos autores razonan que los reflexivos y los recíprocos tienen su antecedente dentro de la misma oración de la que forman parte, los pronominales tienen su antecedente fuera de la oración a la que pertenecen. Véase los siguientes ejemplos:

Ejemplo: Lucas se despertó por la mañana.

Ejemplo: Lucas lo despertó por la mañana.

En la primera oración el reflexivo “se” es correferente de Lucas, sujeto presente en la misma oración, mientras que el clítico “lo” es distinto a Lucas; en otras palabras, el sintagma Lucas no es un antecedente posible para ese pronombre, por tanto, posee un antecedente que ya ha aparecido en el discurso.

2.5. Análisis de datos

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis descriptivo de todos los componentes de cohesión textual estudiados. A continuación se realizaron los análisis de la varianza univariados para cada uno de estos componentes. Por último, se ejecutó el estudio de las diferencias entre pares de grupos, mediante contrastes ortogonales, cuando el efecto principal de un componente resultaba significativo. Para todos los análisis se utilizó el programa SPSS v21.

3. Resultados

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de los componentes de cohesión textual.

TABLA 2

Estadísticos descriptivos de los grupos en los componentes de la cohesión textual

PRUEBAS	GT		GC		GL	
	M	DT	M	DT	M	DT
ELIPSIS						
Producción de elipsis	4.4	4.2	9.8	4.1	5.1	3.6
Elipsis ambigua (error)	2.1	1.9	.5	1.5	.8	.9
ANÁFORAS						
Anáfora lexical	13.6	8.9	16.6	5.9	11.1	4.4
Anáfora pronominal total	4.0	4.5	8.8	3.3	5.1	3.0
Anáfora pronominal (error)	2.9	2.9	1.5	.9	1.9	1.9

Notas: GT: grupo TEL (n = 34); GC: grupo de control cronológico (n = 33); GL: grupo de control lingüístico (n = 17); M = media; DT = desviación típica.

3.1. Elipsis

En primer lugar, observamos que la producción de elipsis ($F(2; 82) = 16.74; p < .001; \eta p^2 = .29; P = .99$) mostró diferencias significativas. El estudio de los contrastes ortogonales indicó que se debe a un mejor resultado del GC sobre los otros dos grupos (ver tabla 3).

TABLA 3

Contrastes ortogonales para la producción de elipsis

PRUEBAS	GT vs GC				GT vs GL				GC vs GL			
	F	p	ηp^2	P	F	p	ηp^2	P	F	p	ηp^2	P
Producción de elipsis	29.51	.001	.27	.99	2.58	.112	.03	.35	19.55	.001	.19	.99
Elipsis ambigua (error)	18.04	.001	.18	.99	10.90	.001	.12	.90	2.23	.140	.03	.31

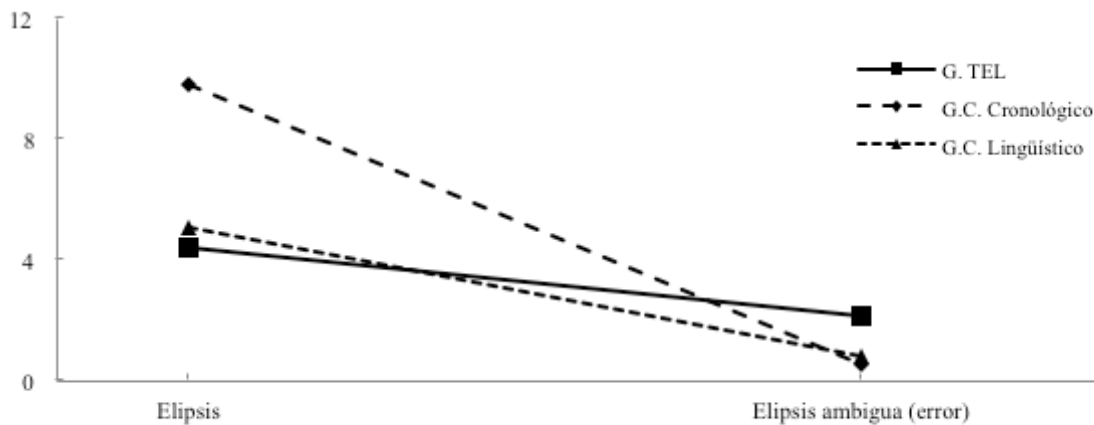
Notas: GT: grupo TEL (n = 34); GC: grupo de control cronológico (n = 34); GL: grupo de control lingüístico (n = 17).

Por su parte, la elipsis ambigua ($F(2; 82) = 9.65$; $p < .001$; $\eta p^2 = .19$; $P = .99$) debe las diferencias significativas al peor resultado obtenido por el GT sobre el alcanzado por los otros dos grupos (ver tabla 3).

Las diferencias intergrupo de las elipsis se muestran gráficamente en la figura 1.

FIGURA 1

Contrastes ortogonales para la producción de elipsis



3.2. Anáforas

En primer lugar, la anáfora lexical ($F(2; 82) = 3.78$; $p = .027$; $\eta p^2 = .09$; $P = .67$) mostró diferencias significativas. El estudio de los contrastes ortogonales indicó que se debe al peor resultado del GL sobre el obtenido por el GC (ver tabla 4).

Además, observamos que la anáfora pronominal total ($F(2; 82) = 14.50$; $p < .001$; $\eta p^2 = .26$; $P = .99$) mostró diferencias significativas, debiéndose exclusivamente a un mejor resultado del GC sobre los otros dos grupos (ver tabla 4).

TABLA 4

Contrastes ortogonales para la producción de anáforas

PRUEBAS	GT vs GC				GT vs GL				GC vs GL			
	F	p	ηp^2	P	F	p	ηp^2	P	F	p	ηp^2	P
Anáforas lexicales	2.95	.089	.04	.40	.39	.536	.01	.06	7.62	.007	.09	.78
Anáfora pronominal total	27.03	.001	.25	.99	3.34	.071	.04	.44	15.21	.001	.16	.97
Anáfora pronominal (error)	7.74	.007	.09	.78	4.10	.046	.05	.51	1.44	.234	.02	.22

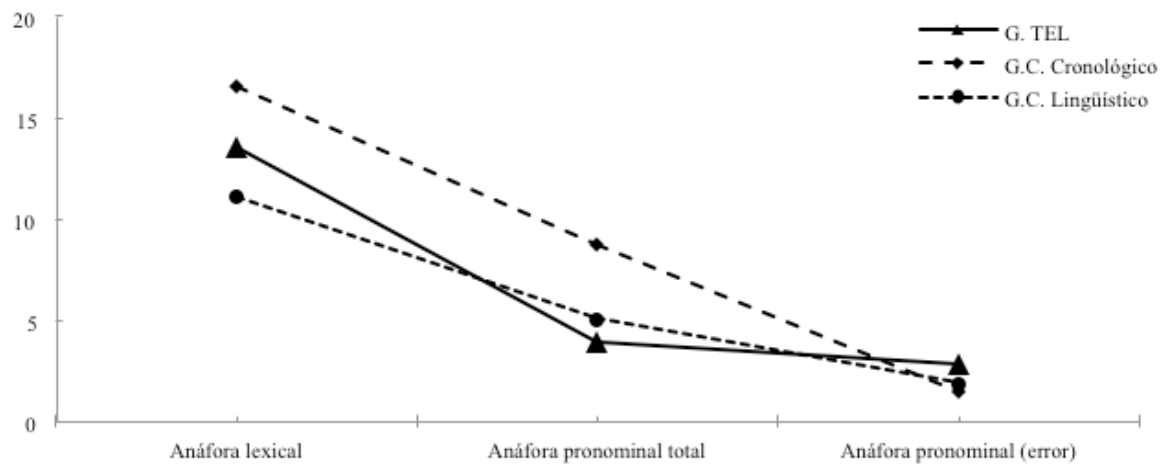
Notas: GT: grupo TEL (n = 34); GC: grupo de control cronológico (n = 34); GL: grupo de control lingüístico (n = 17).

Por su parte, el número de errores de anáforas pronominales ($F(2; 82) = 3.96; p = .023; \eta p^2 = .09; P = .70$) debe su diferencia significativa al peor resultado obtenido por el GT sobre el alcanzado por los otros dos grupos (ver tabla 4).

Las diferencias intergrupo de las anáforas se muestran gráficamente en la figura 2.

FIGURA 2

Contrastes ortogonales para la producción de anáforas



4. Discusión y conclusiones

Existen pocos estudios que analicen los problemas de cohesión en niños con TEL. Entre ellos habría que mencionar el realizado por Befi-Lopes y otros (2008) en el que se encuentra una producción narrativa más rudimentaria con pocos mecanismos de cohesión. En la misma dirección se observan los hallazgos alcanzados en los trabajos de Acosta, González y Lorenzo

(2011) y de Soriano y Contreras (2012) en los que se determina un menor uso de mecanismos de cohesión lingüística entre el alumnado con TEL y más concretamente los referidos al empleo de conectores.

Es preciso señalar que, en general, se ha destacado como uno de los déficits más característicos de la población de niños con TEL aquel que afecta a la cohesión de su discurso narrativo (Serra, 2013). Precisamente, en la presente investigación se confirma dicha dificultad. En efecto, el grupo TEL obtiene una producción total inferior a los dos grupos de control, tanto el cronológico como el lingüístico, en la producción de elipsis. Al parecer los niños con TEL tienden a estabilizar la realización de elipsis, frenando su aumento progresivo a medida que avanzan en su desarrollo (García-Soto, 1999). Parece que no sólo poseen una producción menor de este recurso cohesivo, sino que cuando lo producen no se establece una relación consistente entre el recurso y el referente, puesto que su producción en elipsis ambiguas (error) es superior a la generada por ambos grupos de control.

Ahondando más en estos mecanismos de cohesión, hay que señalar también que los escolares con TEL y los controles lingüísticos utilizan menos anáforas pronominales que los controles cronológicos, pero son los niños con trastorno quienes cometen más errores en su uso. Este es un dato importante, ya que muestra cómo los niños con TEL tienen dificultades para emplear el principio de correferencia según el cual los pronombres se usan con un contenido referencial determinado por un antecedente, y ya nos advierten algunos estudios que suelen tender a la sobredeixis, generando una referencia implícita, insuficientemente especificada (Serra y otros, 2002). Se trata de un principio de orden semántico, ya que no puede interpretarse un pronombre si no se puede relacionar con otra unidad, generalmente previa, que tenga contenido referencial por sí misma (Serra y otros, 2000) y es lo que estos autores han denominado como sobredeixis. Además los resultados nos permiten observar cómo en los niños con un desarrollo típico estos errores se van superando con el desarrollo del lenguaje, mientras que en los niños con TEL persisten las manifestaciones erráticas, dejando entrever dificultades para cohesionar sus corpus. Estos mecanismos dotan de coherencia al discurso, de forma que la producción de errores cometidos por los niños con TEL provoca que sus producciones tengan menos continuidad, concretamente continuidad referencial (Borzzone, 2005). Algunos estudios han confirmado la dificultad que tienen los niños con TEL hablantes del español para el uso de la pronominalización (Anderson, 2007). Estos rendimientos inferiores en la pronominalización, no hallados en anáforas lexicales, pueden explicarse porque la utilización de elementos fóricos para sustituir a un referente es un proceso más complejo, que además involucra a elementos fonológicamente muy simples o de baja sustancia fonética (Leonard, 1995).

Finalmente, los mecanismos de cohesión se relacionan básicamente con aspectos léxicos y gramaticales del lenguaje (Serra, 2013). En este sentido se podría establecer algún tipo de

relación entre problemas morfosintácticos y dificultades de cohesión. Como es bien sabido, el TEL se caracteriza por la presencia de problemas gramaticales en la producción de verbos, pronombres clíticos y artículos definidos (Coloma, 2014). También son conocidas sus limitaciones en la adquisición del léxico relacional. Todo ello podría estar ligado con un uso inconsistente o erróneo esencialmente de la cohesión referencial, en sus distintas modalidades de referencia anafórica. No obstante, se necesita de un mayor número de investigaciones que profundicen en estas últimas consideraciones.

5. Bibliografía citada

ACOSTA, Víctor, Nayra GONZÁLEZ y Carla LORENZO, 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* 28, 143-159.

ACOSTA, Víctor, Ana MORENO y Ángeles AXPE, 2012: “Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje”, *Infancia y Aprendizaje* 35 (2), 201-213.

ACOSTA, Víctor, Gustavo RAMÍREZ y Sergio HERNÁNDEZ, 2013a: “Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 33 (4), 157-164.

ACOSTA, Víctor, Ana MORENO y Ángeles AXPE, 2013b: “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, Víctor, Nayarit DEL VALLE y Gustavo RAMÍREZ, 2016: “Uso de las narraciones para la evaluación y la intervención en el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)” en María Teresa MARTÍN y Ramón LÓPEZ (coords.): *Claves de la Logopedia en el siglo XXI*, Madrid: UNED, 337-354.

ANDERSON, Raquel, 2007: “Exploring the grammar of Spanish-speaking children with SLI” en José CENTENO, Raquel ANDERSON y Loraine OBLER (eds.): *Communication disorders in Spanish speakers*, New York: Multilingual Matters Ltd, 113-126.

BAMBERG, Michael, 1986: “A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships”, *Linguistics* 24, 227-284.

BEFI-LOPES, Debora, Ana PAIVA y Jacy PERISSINOTO, 2008: “Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem”, *Revista de Atualização Científica* 20 (2), 93-98.

BERMAN, Ruth, y Dan SLOBIN, 1994: *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

BORZONE, Ana, 2005: "La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia", *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines* 22 (2), 155-182.

BUIZA, Juan, José ADRIÁN, Mercedes GONZÁLEZ y María RODRÍGUEZ, 2004: "Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con Trastorno Específico del Lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24 (4), 142-155.

CARDONA, Claustre, y Anna CIVIT, 2008: "Valoración dinámica de la habilidad narrativa: aplicación de un caso de Trastorno Específico de Lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 28 (4), 245-260.

CALSAMIGLIA, Helena, y Amparo TUSÓN, 2002: *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

COLOMA, Carmen, 2012: *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada en España.

COLOMA, Carmen, 2014: "Discurso Narrativo en niños de primero básico con TEL", *Signos* 47 (84), 3-20.

COLOMA, Carmen, María PAVEZ y Mariangela MAGGIOLLO, 2002: "Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje", *Revista Chilena de Fonoaudiología* 3 (1), 75-90.

DUNN, LLOYD, Leota DUNN y David ARRIBAS, 2006: *PPVT-III. Test Peabody de Vocabulario en Imágenes*, Madrid: TEA Ediciones.

FERRÁNDEZ, Antonio, Manuel PALOMAR y Lidia MORENO, 1997: "El problema del núcleo del sintagma nominal: ¿elipsis o anáfora?", *Procesamiento del lenguaje natural* 20, 13-26.

GALLARDO, Beatriz, 2007: *Pragmática para logopedas*, Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

GARCÍA-SOTO, Xosé, 1999: "Desarrollo del lenguaje infantil y cohesión narrativa", comunicación presentada en el 27º Congreso Nacional de AESLA, Alcalá de Henares: Madrid.

GILLAM, Ronald, y Nils PEARSON, 2004: *Test of Narrative Language*, Austin, Texas: Pro-Ed.

HALLIDAY, Michael, y Ruqaiya HASAN, 1976: *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.

JACKSON-MALDONADO, Donna, Rosa BÁRCENAS y Luisa ALARCÓN, 2013: "Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico de lenguaje" en Rebeca BARRIGA (ed.): *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México, D.F: El Colegio de México, 1-35.

KAUFMAN, Alan, y Nadeen KAUFMAN, 2000: *K. BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*, Madrid: TEA Ediciones.

KIRK, Samuel, James MCCARTHY y Winifred KIRK, 2004: *ITPA, Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*, Madrid: TEA Ediciones.

LEONARD, Laurence, 1995: "Functional categories in the grammars of children with specific language impairment", *Journal of Speech and Hearing Research* 38, 1270-1283.

LEONARD, Laurence, 2014: *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge: MIT Press.

LILES, Betty, 1985: "Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children", *Journal of Speech and Hearing Research* 28, 123-133.

MANHARDT, Joan, y Leslie RESCORLA, 2002: "Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9", *Applied Psycholinguistics* 23, 1-21.

MAYER, Mercer, 1969: *Frog, where are you?*, New York: Dial Press.

MAYER, Mercer, 2003: *Un niño, un perro, una rana y un amigo*, New York: Dial Press.

MCCABE, Allysa, y Carole PETERSON, 1991: *Developing narrative structure*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

MENDOZA, Elvira, 2012: "La pragmática en el TEL" en Elvira MENDOZA (coord.): *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*, Madrid: Pirámide, 133-168.

PAVEZ, María, Carmen COLOMA y Mariangela MAGGIOLLO, 2008: *El desarrollo narrativo en niños*, Barcelona: Ars Médica.

PÉREZ, Encarna, 1997: "Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 17 (2), 103-111.

PETERSEN, Douglas, Sandy GILLAM y Ronald GILLAM, 2008: "Emerging procedures in narrative assessment", *Topics in Language Disorders* 28 (2), 115-130.

SANDERS, Ted, y Wilbert SPOOREN, 2007: "Discourse and Text Structure" en Dirk GEERAERTS y Huber CUYKENS (eds.): *Handbook of cognitive linguistic*, Oxford: Oxford University Press, 916-941.

SEMEL, Eleanor, Elizabeth WIIG y Wayne SECORD, 2003: *CELF-3 clinical evaluation of language fundamentals-3*, San Antonio, Texas: Pearson.

SERRA, Miquel, 2013: *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva*, Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

SERRA, Miquel, y Laura BOSCH, 1993: "Análisis de los errores de producción en los niños con trastorno específico del lenguaje", *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología* 13 (1), 2-13.

SERRA, Miquel, Elisabet SERRA, Rosa SOLÉ, Aurora BEL y Melina APARICI, 2000: *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel Psicología.

SERRA, Miquel, Eva AGUILAR y Mónica SANZ, 2002: "Evolución del perfil productivo en el trastorno del lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 22 (2), 77-89.

STRÖMQVIST, Sven, y Ludo VERHOEVEN, 2004: *Relating events in narrative*, New York: Psychology Press.

SORIANO, Manuel, y María CONTRERAS, 2012: "Narraciones escritas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)", *Universitas Psychologica* 11 (4), 1341-1351.

TRIBUSHININA, Elena, Elena DUBINKINA y Ted SANDERS, 2015: "Can connective used differentiate between children with and without language specific impairment", *First Language* 35 (1), 3-26.

VALLANCE, Denise, Nancie IM y Nancy COHEN, 1999: "Discourse deficits associated with psychiatric disorders and with language impairments in children", *Journal Child Psychology and Psychiatry* 40, 693-704.

VAN DIJK, Teun, y Walter KINTSCH, 1983: *Strategies of discourse comprehension*, London: Academic Press.