

# Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje

Víctor M. Acosta Rodríguez, Nayra González Melián & Carla Lorenzo Martín  
Universidad de La Laguna

## Resumen

*El estudio de habilidades narrativas en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) constituye una cuestión de enorme trascendencia. Se trata de un aspecto básico del desarrollo, pero, también, de una formidable complejidad y, por lo general, muy deteriorado en estos niños. Además, el análisis narrativo permite obtener una información muy valiosa acerca de la madurez general y de las condiciones para abordar el futuro aprendizaje de la lectura. A partir de estas ideas, el objetivo de la presente investigación es doble. En primer lugar estudiar en profundidad la narrativa de niños con TEL; en segundo lugar, comprobar la eficacia de un programa de intervención basado en el manejo de situaciones de lectura dialógica y de estimulación narrativa. De una población inicial de 400 alumnos de educación infantil de 3 años, se seleccionó, por medio de la aplicación de numerosas pruebas, la muestra final que estuvo compuesta por 5 sujetos con TEL. El programa de intervención se implementó a lo largo de dos cursos escolares, y constó de un total de 120 sesiones. Los resultados indicaron una mejora de los aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión, las unidades gramaticales empleadas y la diversidad léxica.*

**Palabras clave:** Desarrollo narrativo. Detección y evaluación tempranas. Intervención logopédica. Trastorno Específico del Lenguaje.

## Correspondencia:

Víctor Acosta

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.

Edificio Central de la Universidad de La Laguna

C/ Delgado Barreto, s/n – 38204 La Laguna (S/C de Tenerife-Islas Canarias)

[vacosta@ull.es](mailto:vacosta@ull.es)

## Introducción

Las habilidades narrativas constituyen una particularidad central del desarrollo infantil. Se trata de un aspecto esencial tanto para la interacción social, como para la comprensión del mundo real. Además, su uso está relacionado estrechamente con otras habilidades del lenguaje oral y de la lectura temprana, que se convierte, de esta manera, en un recurso privilegiado para enfrentarse con cierto éxito a todo el proceso de alfabetización. Hay un gran número de investigadores que recomiendan dedicar un tiempo a examinar en profundidad la narrativa de los niños, especialmente en edades tempranas, como medida central a través de la cual poder inferir un perfil general del desarrollo infantil (Paris y Paris, 2003)

Habitualmente los niños usan una amplia variedad de géneros narrativos. Así, en primer lugar, empiezan a crear narraciones autobiográficas acerca de sus experiencias pasadas, hecho que sucede desde el inicio de los tres años de edad. En segundo lugar, se genera otro tipo de narración a partir del uso de los *script* o guiones; en ellos se describen acciones en forma de rutinas, ordenadas siguiendo unos criterios temporales y lógicos (por ejemplo, “La visita al doctor”). Por último, se presenta la denominada *narración ficticia*, propiciada en situaciones donde suele ser habitual el manejo y la lectura de libros.

El estudio de las narraciones en la infancia acostumbra a hacerse atendiendo a dos planos o niveles. El primero toma el nombre de *análisis macroestructural*, consistente en el examen de la organización general y de la estructura episódica de la narrativa; mientras que el segundo se denomina *análisis microestructural* y atiende a los rasgos gramaticales y semánticos de la narración. De manera conjunta, ambos niveles capturan múltiples aspectos de enorme trascendencia, entre los que cabría destacar el estudio gramatical de la historia, las coherencias global y local, y la cohesión gramatical.

No abundan precisamente, en nuestro país, los trabajos que se ocupan del desarrollo narrativo en sujetos con trastornos del lenguaje. Por ello, nos ha parecido oportuno abordar la comprensión de esta temática en el alumnado que presenta trastorno específico del lenguaje (en adelante, TEL). Cuando se habla de niños con TEL se hace referencia a aquellos que teniendo puntuaciones normales en las habilidades cognitivas no-verbales y ausencia de déficit sensorial, emocional y/o neurológico exhiben dificultades en uno o varios de los componentes del lenguaje, entre los que cabría destacar un deterioro narrativo notable.

En efecto, la narrativa es uno de los dominios del lenguaje más debilitados en los sujetos con TEL. Se ha constatado que los niños con TEL realizan sus relatos a mayor edad que los niños con desarrollo típico del lenguaje (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Dicha afectación perturba por igual a la estructura de las historias y a la complejidad de los recursos gramaticales, y a la diversidad léxica. Así, profundizar en el conocimiento narrativo de niños con TEL es importante por una serie de razones. En primer lugar, por la escasez de estudios sobre narrativa en sujetos con este trastorno que sean hablantes del español (Cardona y Civit, 2008; Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, 2010). En segundo lugar, porque se ha encontrado una vinculación estrecha entre el desarrollo narrativo y el rendimiento académico (Dickinson y Tabors, 2001). En tercer lugar, porque se suele producir una gran resistencia, en los sujetos diagnosticados con un TEL, a progresar en su desarrollo narrativo, a pesar de que se implemente una intervención frecuente e intensa. Es decir, los déficits en esta habilidad suelen persistir aun cuando mejoran otros aspectos del funcionamiento lingüístico y se mueven hacia un rango de edad apropiado en los componentes semántico y/o morfosintáctico (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang, 2003). En cuarto lugar, y en relación con lo anterior, porque se ha visto que la adquisición de habilidades narrativas constituye un excelente predictor del progreso en el resto de componentes lingüísticos (Booting, Fragher, Simkin, Knox y Conti-Ramsden, 2001).

En consecuencia y después de las reflexiones anteriores, nos propusimos un doble objetivo en este trabajo. Por un lado, efectuar un análisis narrativo de una muestra de niños diagnosticados con un TEL, en el que se destaca principalmente el estudio de la estructura episódica (macroestructura), de los recursos cohesivos y de la diversidad léxica; por otro lado, analizar el impacto que un programa de intervención tiene sobre dichas variables.

## Método

### **Participantes: Selección de la muestra e instrumentos de recogida de la información**

Para la selección de la muestra se rastreó en 5 centros públicos de educación infantil y primaria de la Isla de Tenerife (Canarias). El proceso dio comienzo con la explicación y discusión del proyecto con los respectivos equipos directivos y de orientación psicopedagógica. Seguidamente, las clases de educación infantil de 3 años de estos centros fueron sometidas a un minucioso proceso de detección, mediante la cumplimentación por parte de las profesoras de un cuestionario en el que se preguntó por contenidos

relacionados con la audición, el lenguaje y el habla, con el fin de detectar posibles problemas entre 400 niños y niñas (Acosta, Moreno, Cámara, Coello y Mesa, 2007; Acosta, Moreno y Axpe, 2011). A partir de aquí se seleccionaron un total de 32 escolares que parecían tener algún tipo de dificultad, a los cuales se les administraron tres pruebas (Test de vocabulario en *Imágenes Peabody*, Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986; *Inventario de Desarrollo Battelle*, Newborg, Stock y Weck, 2001; *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra*, Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Útiz, 2004). Por último, tuvo lugar una verificación de que el perfil lingüístico y comunicativo correspondía con lo establecido para el TEL, mediante la administración de varias pruebas y tareas, las cuales se describen en la Tabla I; se diferencia así entre retraso del lenguaje y/o habla, de aquellos que presentaban un trastorno. Del proceso anterior se identificaron, para este estudio, 5 casos con TEL, a los que se les implementó un programa de intervención.

**Tabla I.** Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada con el fin de diagnosticar a los sujetos con TEL

PRUEBAS	RESULTADOS
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2004)	Todos los participantes estaban entre -1 y -2, desviaciones estándar por debajo de la media.
Escala de Desarrollo Cognitivo General (McCarthy, 1976)	Desarrollo General Cognitivo dentro de los valores normales. Todos los participantes presentaron retraso en el factor verbal, mientras que el desarrollo no verbal era acorde con su edad.
Pseudopalabras (Aguado et al., 2006)	Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares.
Imitación de frases (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo de la puntuación inferior del test (11).
Evaluación de Guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)	Las puntuaciones muestran un desempeño descendido (entre -1.5 y -2, desviaciones estándar).
Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento <i>Buenas noches, gorila</i> ; Peggy, 2001)	Déficit narrativo en comprensión y producción.
Análisis cualitativo morfo-léxico	Índice de diversidad léxico (IDL): rango entre 0.4 y 0.7. Longitud media de enunciados (LME): rango entre 0.7 y 1.5.

Aunque el perfil anteriormente descrito sitúa claramente a los sujetos de la muestra dentro de las características típicas de los TEL (puntuaciones en lenguaje comprensivo y expresivo entre -1 y -2, desviaciones típicas por debajo de lo esperable, problemas en memoria de trabajo en tareas como las pseudopalabras y la imitación de frases), el objeto de este estudio hace que sea conveniente, como se verá en el siguiente apartado,

detenerse brevemente para comentar, con mayor exhaustividad, los datos referentes a las puntuaciones en desarrollo narrativo. Un prerrequisito crítico para mejorar la intervención en habilidades narrativas es tener bien claro en qué nivel de conocimiento y habilidad se encuentra el niño para la clara comprensión y producción de lenguaje conectado (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, 2010).

### Análisis narrativo

Para evaluar este componente lingüístico se obtuvo una muestra a partir de una tarea para elicitación de narraciones. Una herramienta muy utilizada en niños de habla inglesa es el cuento *Buenas noches, Gorila* (Peggy, 2001), que requiere que el niño cuente de nuevo la historia descrita por un adulto, contando para ello con el apoyo de la secuencia de dibujos presentada en el libro. Luego, con el propósito de obtener una mayor fiabilidad, se realizó una doble transcripción, en las que intervinieron dos profesionales que desconocían los objetivos de la presente investigación, y finalmente se recurrió a un acuerdo interjueces. El resultado final se trasladó a un inventario sobre el análisis narrativo inicial, tal como se muestra en la tabla II.

**Tabla II.** Resultados del análisis narrativo en sujetos con TEL antes de la intervención

DIMENSIONES ANALIZADAS	SI	NO	TOTAL
1. Macroestructura a) Estructura		x	No realizan ninguna parte de estructura narrativa: presentación, episodio o final. Sólo utilizan una o dos oraciones, no hacen secuencias: obstáculo + resultado y/o acción + obstáculo.
2. Microestructura			
2.1 Análisis de la coherencia			
Temporal		x	Se guían por las páginas, hacen descripción de dibujos. No existe orden temporal; no hay conectores temporales para enlazar los eventos (sólo utilizan y); no emplean los conectores correctamente y tampoco existen marcas temporales ( <i>al comienzo, al final, antes...</i> ).
Causal		x	No entremezclan estados físicos o mentales para interconectar las acciones de la historia. En las relaciones causa-efecto no aplican conectores causales cuando son necesarios.
Espacial		x	No aparece la información indispensable sobre la localización / ubicación; no está claramente especificada la situación de los eventos.
2.2 Análisis de la cohesión ¿Existe uso de conectores?		x	

¿Existencia de recursos lingüísticos, como por ejemplo, pronombres?	x		Rango:1-8 ; media: 3
<b>2.3 Análisis de las unidades gramaticales</b>			
¿Presencia de errores gramaticales?	x		
¿Uso de perífrasis verbales?	x		Rango: 0-1; media: 0.4
<b>Tipo de oraciones</b>			
Simple	x		Rango: 3-14; media: 7.8
Compuestas		x	
¿Emplea preposiciones, artículos y pronombres?	x		Preposiciones ( <i>a, por, de</i> ). Rango: 0-4; media: 1.6. Artículos ( <i>la, las, el, los, un, una</i> ). Rango: 2-6; media: 3.6. Pronombres ( <i>se, su, lo, todos, ellos</i> ). Rango: 1-8; media: 3.
Promedio de longitud de cláusula (PLC)			PLC: 5.25
<b>2.4 La diversidad léxica</b>		x	No producen nombres seguidos por frases preposicionales o cláusulas de relativo, tampoco utilizan verbos mentales ni lingüísticos ( <i>pensar, desear, decir</i> ). No emplean adverbios.

Profundizando un poco más en el análisis, se puede concluir que los 5 sujetos con TEL presentaron déficit narrativo (Bliss, McCabe y Miranda, 1998; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008), que coincide con los patrones habituales en los niños con desarrollo típico de 2-3 años; es decir, todos se sitúan en la etapa de “no estructura narrativa”. En rigor, ello quiere decir que no son capaces de mantener el tópico, se observa una inexistencia de orden temporal de los eventos, se produce una emisión de oraciones sin relación, y se pone de manifiesto una evidente ausencia de recursos cohesivos y referenciales, así como difluencias frecuentes (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, 2010). Además de lo anterior, se recurre siempre al empleo de oraciones simples con la presencia de errores gramaticales. Por último, hay una pobreza léxica puesto que no aparecen nombres seguidos por frases preposicionales o cláusulas de relativo y tampoco se emplean adverbios ni verbos mentales o lingüísticos.

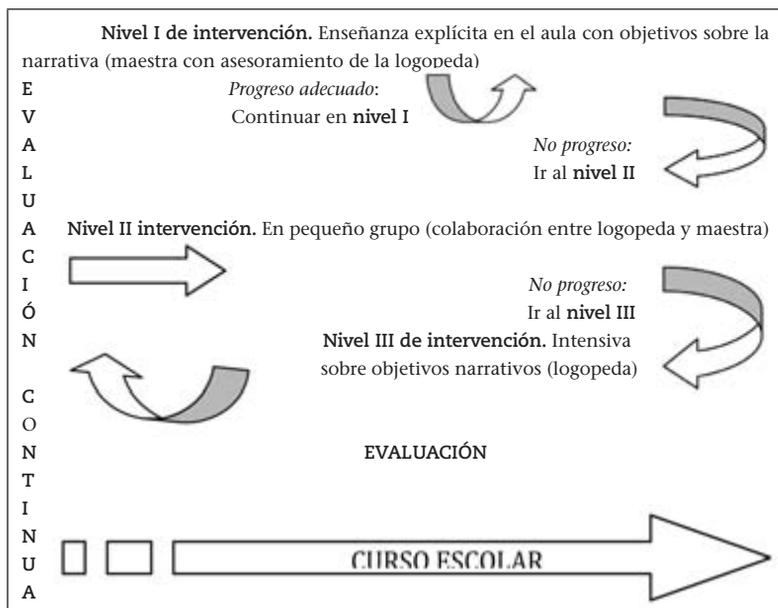
A partir de aquí se consideró la necesidad de diseñar y desarrollar un programa de intervención con el propósito de mejorar los resultados anteriores. Los fundamentos de este trabajo se expondrán en el siguiente apartado.

### El programa de intervención

El programa de intervención fue diseñado a partir del modelo de Acosta, Moreno y Axpe (en prensa), tal como se muestra en la figura 1. Desde un punto de vista teórico está pensado para actuar desde

un binomio caracterizado por las ideas de inclusión y prevención. Como puede observarse, existen tres niveles de trabajo, de naturaleza dinámica, en los que se irá situando a cada niño en función de los resultados determinados mediante un proceso de evaluación continua. En el nivel 1 actúa la maestra con el asesoramiento de la logopeda; en el nivel 2, la responsabilidad es compartida, de manera que hay un trabajo colaborativo entre ambos profesionales; y, por último, en el nivel 3, la logopeda focaliza la atención individualizada sobre objetivos específicos.

**Figura 1.** Modelo de intervención inclusivo y preventivo para mejorar las habilidades narrativas en niños con TEL (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, 2010; Acosta, Moreno y Axpe, en prensa)



Para esta ocasión se actuó en los niveles 2 y 3, y ello ocurrió en dos momentos temporales. En primer lugar, en un nivel 2 se ejecutó dentro del aula ordinaria, con un total de 48 sesiones de 45 minutos de duración cada una de ellas. En segundo lugar, se trabajó, en un nivel 3, de forma individualizada en el aula de logopedia, con un total de 72 sesiones de 30 minutos. Los contenidos utilizados en ambas situaciones eran similares, variando el contexto de intervención, los agentes implicados y la cantidad y la duración de las sesiones. Una síntesis de los contenidos puede verse en la tabla III.

Tabla III. Contenidos y materiales del programa de desarrollo narrativo

Lectura de cuentos	Plan de Estimulación del Desarrollo Narrativo EDEN (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)
Lectura dialógica, mediante el uso de apoyo y andamiaje, de cuentos sencillos de un episodio: <i>-¿Quién puede hacer ruido?</i> <i>-Tomate, patata y pimienta</i> <i>-El detective don gato</i> <i>-El perro tiene sed</i> <i>-El gato tiene sueño</i> <i>-El hada agua y jabón</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El manejo de <i>scripts</i> o guiones:</li> <li>- El tren de los guiones</li> <li>- Permiso para ver la televisión</li> <li>- Las secuencias de acciones en torno a un personaje</li> <li>- Pipo está aburrido</li> <li>- El cumpleaños del mono Pepe</li> <li>- La presentación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mumo el fantasma juguetero</li> <li>- Cada animal con su característica</li> <li>- Descubre el problema de Lola</li> </ul> </li> <li>- El episodio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las aventuras de Lola</li> <li>- Las aventuras de la gata Piti</li> <li>- Pompón y la zanahoria</li> </ul> </li> <li>- El final:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedro, el futbolista con pelucón</li> <li>- Inventemos un final para el problema de Pepe</li> <li>- El concurso del cuento entretenido</li> </ul> </li> </ul>

Al mismo tiempo se manejaron una variedad de técnicas de andamiaje y de *feedback* con el fin de apoyar el lenguaje narrativo de los niños. Dichas técnicas podrían ser resumidas en dos esquemas, a partir de las propuestas de Ninio y Bruner (1978) y de Burns, Griffin y Snow (1999). En primer lugar, la secuencia:

*Iniciativa adulto > Evaluación de la respuesta del niño > Expansión > Repetición de la pregunta inicial*

En segundo lugar, un encadenamiento de preguntas, durante la lectura de libros, con diferentes funciones:

- a) Preguntas para completar determinadas estructuras lingüísticas.
- b) Preguntas para recordar aspectos del contenido de la historia.
- c) Preguntas abiertas para incrementar la cantidad de habla acerca del libro.
- d) Preguntas dirigidas a la enseñanza de vocabulario nuevo.
- e) Preguntas que establecen conexiones entre los acontecimientos de la historia y la experiencia del niño.

### Evaluación del programa de intervención

Una vez finalizado el programa de intervención, se recurrió de nuevo a la tarea de recontar el cuento *Buenas noches, gorila*, y se procedió nuevamente a su transcripción y análisis por un acuerdo interjueces. Precisamente a la presentación de los resultados de todo este proceso se dedicará el siguiente apartado.

### Resultados

El análisis cualitativo de los datos proporcionó una información muy valiosa acerca de las habilidades narrativas de los niños con TEL. Se describirán los resultados obtenidos diferenciando entre aspectos macroestructurales y microestructurales. Una síntesis de los mismos se proporciona en la tabla IV.

**Tabla IV.** Resultados del análisis narrativo en sujetos con TEL después de la intervención

DIMENSIONES ANALIZADAS	SI	NO	TOTAL
<b>1. Macroestructura</b>			
a. Sí estructura	x		
<b>2. Microestructura</b>			
<b>2.1 Análisis de la coherencia</b>			
<b>Temporal</b>	x		Aparece ahora el orden temporal en la descripción de eventos; también surgen los conectores temporales necesarios para enlazar los sucesos ( <i>y, entonces</i> ), se emplean sólo cuando es necesario. Emergen las marcas temporales ( <i>al comienzo, al final, antes</i> ).
<b>Causal</b>		x	Siguen sin entremezclar estados físicos o mentales para interconectar las acciones de la historia. En las relaciones causa-efecto no recurren a conectores causales.
<b>Espacial</b>	x		Hacen referencia a la localización/ubicación de la historia y de los eventos.
<b>2.2 Análisis de la cohesión</b>			
¿Existe uso de conectores?	x		
¿Existencia de recursos lingüísticos, como por ejemplo, pronombres?	x		<i>Todos, su, sus, se le, la, él, lo, les</i> Rango: 8-30; media: 13.8
<b>2.3 Análisis de las unidades gramaticales</b>			
¿Presencia de errores gramaticales?	x		
¿Uso de perífrasis verbales?	x		Rango: 0-7; media: 3.4
Tipo de oraciones			
Simple	x		Rango : 13-34; media: 21.2
Compuestas	x		Rango: 0-3; media: 1.4

¿Emplea preposiciones, artículos y pronombres?	x	Preposiciones: <i>a, en, para, hasta, por</i> . Rango: 7-15; media: 11.6 Artículos indeterminados y determinados. Rango: 15-32; media: 26.2 Pronombres: <i>Todos, su, sus, se le, la, él, lo, les</i> . Rango: 8-30; media: 13.8
Promedio de longitud de cláusula (PLC)		PLC: 7.28
2.4 La diversidad léxica	x	No aparecen conjunciones diferentes a <i>y, entonces</i> . No afloran nombres seguidos por frases preposicionales o cláusulas de relativo. No emergen adverbios. Empiezan a surgir verbos mentales y lingüísticos: <i>decir, no sabía, no se dio cuenta</i> .

### En relación con la macroestructura narrativa

El primer resultado notable es que los niños han pasado de una etapa de no estructura narrativa a otra en la que dicha estructura ya está presente. Así, de una situación inicial, donde sólo se agrupaba enumerativamente en torno a un personaje, se evoluciona a otra, en la que aparece un relato con estructura. Junto con ello, se emite también al personaje, a quien se describe con el empleo de diferentes palabras; y finalmente, se logra presentar el problema, y se relatan las acciones con los obstáculos y los resultados correspondientes. Los mayores inconvenientes en este nivel de análisis, están relacionados con el final de la narración que todavía sigue siendo abrupto, ya que aparece inmediatamente a continuación del resultado. Si bien no es un desenlace que deba preocupar, si se considera que este elemento es de adquisición más tardía. Con todo, los datos más interesantes se describen en el siguiente apartado.

### En relación con la microestructura narrativa

En primer lugar, en relación con la coherencia, aparecen conectores temporales (*y, entonces*), existe un orden temporal en la descripción de los acontecimientos de la historia; también se incorporan recursos espaciales que contribuyen a una clara localización de la narración. No obstante, siguen sin emerger elementos de causalidad que marquen las relaciones de causa-efecto, cuestión que se puede relacionar con la incapacidad en el manejo formal de la secuencia "acción- obstáculo- resultado". En este sentido, sería conveniente profundizar en la incorporación de una mayor frecuencia e intensidad en la práctica orientada al establecimiento de inferencias.

En segundo lugar, el análisis de la cohesión después de la intervención, permite observar un incremento notable en el uso de recursos pronominales (de una media de 3 se pasa a otra de 13.8 con el uso de *todos, su, sus, se, le, la, él, lo, les*).

En cuanto a las unidades gramaticales empleadas, hay un aumento considerable en el uso de perífrasis verbales (de una media de 0.4 se pasa a otra de 3.4), por un lado, y de preposiciones (de una media de 1.6 se pasa a otra de 11.6), artículos (de una media de 3.6 se pasa a otra de 26.2) y pronombres (de una media de 3 se pasa a otra de 13.8), por otro. También hay que añadir un dato relevante, referido al considerable incremento que experimenta el promedio de longitud de cláusula (PLC) que pasa desde 5.25 a 7.28.

Por último, lo más reseñable de la diversidad léxica es la aparición, después de la intervención, de verbos mentales y lingüísticos del tipo *decir* o *pensar*.

## Discusión y conclusiones

En el campo de las dificultades del lenguaje se ha ido evolucionando desde un interés casi exclusivo por el estudio de los niveles de la palabra y las frases hasta el análisis del discurso, es decir, las unidades más largas del lenguaje. El término *discurso* suele incluir diversos géneros, entre los que cabría señalar: el conversacional, el narrativo y el expositivo. Si bien todos ellos tienen una trascendencia considerable para fomentar la comunicación, el desarrollo social y emocional, y el aprendizaje; en este estudio nos hemos centrado en el discurso narrativo. La razón fundamental de esta elección ha sido doble. En primer lugar, porque se trata de una habilidad muy afectada en el alumnado con TEL; en segundo lugar, por la enorme asociación existente entre el lenguaje narrativo y otras habilidades académicas.

Junto con lo anterior, suele ser más habitual abordar estudios relacionados con el análisis de la macroestructura narrativa (*scripts* o guiones, análisis episódico, tal como proponen autoras como Applebee, 1978, y Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) y, en menor medida, con el nivel microestructural. El primer análisis nos ofrece una descripción global de la organización narrativa, pero que ha de completarse con otro más fino relacionado con la coherencia, la cohesión, las unidades gramaticales y la diversidad léxica. De manera más concreta nos referimos a la importancia que adquiere el uso de mecanismos como los conectores causales, temporales y espaciales, los rasgos lingüísticos que ayudan a la

comprensión de lo narrado por parte del oyente, las diversas unidades gramaticales, y la variedad de las palabras, entre las que cabría señalar las conjunciones, las cláusulas de relativo, los verbos mentales y lingüísticos, y los adverbios.

El reto del presente trabajo ha estado vinculado con lo expuesto anteriormente. Es decir, partir de un análisis de los aspectos microestructurales en niños con TEL y comprobar los posibles efectos de un programa de intervención intensivo. El análisis inicial nos dibujaba un panorama bastante desolador al comprobarse cómo estos niños tenían enormes lagunas en su desarrollo narrativo. Por un lado, aún no poseían una estructura narrativa; por otro, existía una pobreza evidente en todo lo relacionado con el uso de recursos vinculados con la coherencia, la cohesión, la gramática y el léxico.

La aplicación de un programa de intervención mejoró ostensiblemente la narrativa del alumnado con TEL. Así, aparecieron algunos aspectos de coherencia temporal y espacial (si bien, sigue sin utilizarse la coherencia causal, y, como consecuencia, se manifiesta una ausencia en el manejo de inferencias). Resulta obvio que estas primeras ganancias están más vinculadas a una etapa inicial –aunque muy importante– del desarrollo narrativo, en la que los niños tienen que ordenar correctamente una secuencia de eventos que suceden en un orden temporal determinado y en un lugar concreto. No obstante, entre las oportunas modificaciones que debería hacerse al programa de intervención utilizado, estarían aquellas ligadas con el trabajo de las relaciones causales y el establecimiento de inferencias. La importancia de este tipo de habilidades es clave para, entre otras muchas cosas, el futuro desarrollo de la comprensión lectora (Caccamise y Snyder, 2005; Catts y Kamhi, 1999; Kamhi, 2005; Wetsby, 2004). Estos resultados más débiles, podrían explicarse por una fragilidad de los participantes en habilidades de razonamiento y de conocimiento previo. En esta dirección, autoras como Van Kleeck, Vander y Hammett (2006) señalan la necesidad de incorporar, durante la narración de cuentos, preguntas acerca de las motivaciones, actitudes o puntos de vista de los personajes; formular predicciones o identificar las causas de los eventos; definir las palabras; hacer conexiones entre lo narrado y experiencias de la vida del niño u otras personas significativas para él. Otra sugerencia podría ser que, durante la lectura de libros tanto en la escuela como en la familia, hubiera un mayor equilibrio entre el tiempo en que los adultos manejan los *inputs* lingüísticos literal e inferencial (Hammett y Van Kleeck, 2005).

Donde se produce una eficacia clara del programa de intervención es en los aspectos relacionados con la cohesión, es decir, en el uso de co-

nectores y de recursos lingüísticos para la organización del contenido. Éste es un dato importante porque la investigación señala las enormes dificultades que tienen los niños con TEL en estos aspectos (Hedberg y Westby, 1993). Probablemente, el empleo de situaciones de lectura dialógica y las distintas partes que componen el Plan EDEN, hayan impulsado el desarrollo de los marcadores de cohesión.

Por último, hay que referirse también a las ganancias obtenidas tanto en un aumento considerable de la cantidad de oraciones compuestas y del promedio de longitud de cláusula (PLC). Estas medidas, relacionadas con el *output* de los niños, establecen una clara mejoría de éstos en aspectos vinculados a la fluidez verbal y al lenguaje expresivo utilizado en el discurso narrativo. Obviamente, lo anterior tiene unos beneficios claros en aspectos generales de uso del lenguaje y en otros, más particulares, vinculados a la narrativa y al desarrollo académico.

## REFERENCIAS

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.

Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2011). Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura temprana en alumnado con TEL en los contextos escolar y familiar. *Cultura y Educación*, 23, 43-56.

Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (en prensa). La intervención inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*.

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. & Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con TEL en contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 194-203.

Acosta, V., Moreno, A., Cámara, M., Coello, A. & Mesa, J. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. S/C de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Aguado, G, Cuetos, F, Domezain, M. & Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en el niños españoles con Trastorno Específico del Lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología*, 43, 201-208.

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. & Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Bliss, L., McCabe, A. & Miranda, A. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.

Booting, N., Faragher, B., Simkin, Z., Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2001). Predicting pathways of specific language impairment: What differentiates good and poor outcome?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 1013-1020.

Burns, M., Griffin, P. & Snow, C. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington: National Academic Press.

Caccamise, D. & Snyder, L. (2005). Theory and pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25, 5-20.

Cardona, M. & Civit, A. (2008). Valoración dinámica de la habilidad narrativa: aplicación en un caso de trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 245-260.

Catts, H. & Kamhi, A. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.

Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookes

Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. & Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.

Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, B. & Zhang, X. (2003). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624.

Hammett, L. & van Kleeck, A. (2005). *Patterns of parent's talk during book sharing with preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions*. Paper presented at the National Reading Conference, Miami, Florida.

Hedberg, N. & Westby, C. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson: Communication Skill Builders.

Kamhi, A. (2005). Finding beauty in the ugly facts about reading comprehension. In:

H. Catts & A. Khami (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 201-212). Mahwah: Erlbaum.

McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.

Newborg, J., Stock, J. & Weck, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA

Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1, 1-15.

Paris, A. & Paris, S (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.

Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.

Peggy, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. Nueva York: Putnan´s

Van Kleeck, A., Vander, J. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-95

Wechsler, D. (1993). *WPPSI. Test de inteligencia para preescolares*. Madrid: TEA.

Wetsby, C. (2004). Twenty-first-century literacy for a diverse world. *Folia phoniatica et logopeadica*, 56, 254-271.

Zimmerman, I, Steiner, V. & Pond, R. (2004). *Preschool Language Scale-Spanish-4(PLS-4)*. Chicago: Psychological Corporation.

### **Agradecimientos**

Agradecemos la ayuda recibida a través del Proyecto de Investigación *Screening e identificación temprana de niños de alto riesgo para el aprendizaje del lenguaje oral y de la lectura temprana*, financiado por la **Fundación Pedro Salesa Cabo**

## Resum

### **Una anàlisi qualitativa de l'estructura episòdica, els recursos cohesius i la diversitat lèxica en la narrativa d'alumnat amb Trastorn Específic del Llenguatge**

L'estudi d'habilitats narratives en alumnat amb Trastorn Específic del Llenguatge (TEL) constitueix una qüestió d'enorme transcendència. Es tracta d'un aspecte bàsic del desenvolupament, però, també, d'una formidable complexitat i, en general, molt deteriorat en aquests nens. A més, l'anàlisi narrativa permet obtenir una informació molt valuosa entorn de la maduresa general i de les condicions per a abordar el futur aprenentatge de la lectura. A partir d'aquestes idees, l'objectiu de la present investigació és doble. En primer lloc estudiar en profunditat la narrativa de nens amb TEL; en segon lloc, comprovar l'eficàcia d'un programa d'intervenció basat en el maneig de situacions de lectura dialògica i d'estimulació narrativa. D'una població inicial de 400 alumnes d'Educació Infantil de 3 anys, es va seleccionar, per mitjà de l'aplicació de nombroses proves, la mostra final, que va estar composta per 5 subjectes amb TEL. El programa d'intervenció es va implementar al llarg de dos cursos escolars, i va constar d'un total de 120 sessions. Els resultats van indicar una millora dels aspectes relacionats amb la coherència, la cohesió, les unitats gramaticals emprades i la diversitat lèxica.

**Paraules clau:** Desenvolupament narratiu. Detecció i avaluació primerenques. Intervenció Logopèdica. Trastorn específic del llenguatge.

## Abstract

### **A qualitative study of the episodic structure, cohesive resources and lexical diversity in the narrative of pupils with specific language impairment**

The study of narrative skills in students with specific language impairment (SLI) is a matter of great importance. This is a basic aspect of development, but it is also very complex and it is usually badly damaged in these children. Furthermore, narrative analysis gives us valuable information about the general maturity and conditions to supervise the future learning of reading. Consequently, the objective of this research is twofold. Firstly, it analyzes the narrative of children with SLI; secondly, it is aimed at verifying the effectiveness of an intervention programme based on the management of situations of dialogic reading and narrative stimulation. From an initial population of 400 three-year-old children, 5 subjects with SLI were selected through applying numerous tests. The intervention programme was implemented over two school years, and consisted of

a total of 120 sessions. Results indicated an improvement in aspects of coherence, cohesion, used grammatical units and lexical diversity.

**Key words:** Narrative development. Early detection and evaluation. Speech therapy intervention. Specific language impairment.