

Estrategias didácticas para desarrollar el discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Didactics strategies to develop the narrative discourse in preschool children with Specific Language Impairment (SLI)

Fernanda Polo Molina

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CHILE
fer.polo.molina@gmail.com

Ximena Acuña Robertson

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CHILE
ximena.acuna@umce.cl

Recibido: 2-V-2016 / **Aceptado:** 22-XI-2017

Resumen

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pueden presentar dificultades en el desarrollo del discurso narrativo, lo que puede perjudicar su proceso de aprendizaje escolar. Existe escasa información sobre estrategias didácticas aplicadas dentro de las aulas escolares chilenas que propicien el desarrollo del discurso narrativo de los estudiantes con este tipo de trastorno del lenguaje. Por ello, durante tres meses se realizó una investigación cuasi experimental con aplicación de pre y post test sobre un grupo de 16 preescolares con TEL y con evidentes dificultades para construir relatos, con el objetivo de estimular el desarrollo de sus habilidades narrativas a través de la aplicación de estrategias didácticas dentro del aula escolar. Para el diseño de dichas estrategias se consideró tanto las características del lenguaje de los estudiantes, como también el desarrollo evolutivo del discurso narrativo. Durante el desarrollo de este estudio la mayoría de los participantes manifestaron una evolución significativa, alcanzando algunos de ellos un nivel acorde a lo esperado para sus edades cronológicas. Sin embargo, no se logró identificar con exactitud el nivel de desarrollo alcanzado de cada estudiante debido a que algunos manifestaron severas dificultades fonéticas fonológicas y otros demostraron un desempeño dispar en las actividades didácticas y evaluaciones-formales. A partir de ello, se identifica la presencia de factores que inciden en la calidad de los relatos de los estudiantes, los cuales son aspectos que deben ser considerados para una eficiente evaluación y estimulación de sus habilidades narrativas.

Palabras Clave: Trastorno Específico del Lenguaje, discurso narrativo, habilidades narrativas, estrategias didácticas.

Abstract

Children with Specific Language Impairment (SLI) may present difficulties in the development of their narrative discourse, which may damage their school learning process. There is little information on didactic strategies applied into Chilean classroom to enhance narrative discourse development of students who present this type of language impairment. For that reason, during three months we carried out a quasi-experimental research with pre and post-test administration on a group of 16 preschoolers who present SLI and evident difficulties to tell stories, with the aim of stimulating their narrative skills development through didactic strategies applied into the classroom. These strategies were designed considering students' language characteristics as well as the evolutionary development of the narrative discourse. During the development of this research, most of the pupils showed a significant evolution, reaching some of them an expected level for their chronological ages. However, it was not possible to identify the level of development achieved by each student due to the fact that some of them manifested severe phonetic-phonological difficulties while others showed a disparate performance in didactic activities and formal assessments. From this, it is possible to identify the existence of factors that affect the quality of the students' stories, which should be considered for an effective evaluation and stimulation of their narrative skills.

Key Words: Specific Language Impairment, narrative discourse, narrative skills, didactic strategies.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ha sido objeto de estudio durante muchos años, tanto para definir sus características como para identificar sus causas. La ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980) indica que un trastorno del lenguaje consiste en la adquisición, comprensión y expresión anormal del lenguaje hablado o escrito. Adicionalmente indica que puede incluir todos, uno o solo algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico, por lo que las personas con este tipo de trastorno frecuentemente tienen problemas en el procesamiento de oraciones o en la abstracción de información con sentido para su almacenamiento en la memoria a corto o largo plazo. El TEL actualmente se clasifica según la modalidad del lenguaje que afecte, ya sea a nivel expresivo (TEL-E) como expresivo –receptivo (TEL-ER). Los criterios utilizados para su diagnóstico han sido principalmente por exclusión, es decir, que no se explica por la presencia de problemas neurológicos, cognitivos, auditivos o de motricidad oral (Leonard, 1998); sin embargo, hay estudios que indican que se debe a factores genéticos y ambientales (Bishop, 2006). Dentro de las dificultades del lenguaje que presentan los niños con TEL se destaca la posibilidad de presentar problemas con el discurso narrativo tanto a nivel comprensivo (Pavez, Coloma, González, Palma & Reinoso, 1999) como expresivo (Coloma, 2014). La importancia de este discurso es que es indispensable a lo largo de la escolaridad, tanto porque actúa como un puente entre el lenguaje oral y escrito (Paul & Smith 1993),

como también, porque desde temprana edad se les pide a los estudiantes que construyan y comprendan historias ficticias, comenten acontecimientos de sus propias vidas y compartan pensamientos e ideas con profesores y compañeros (Acosta, Moreno, Axpe & Lorenzo, 2010).

Dentro del contexto educativo chileno, los escolares con TEL son considerados como alumnos con ‘necesidades educativas especiales’ de tipo ‘transitoria’, es decir, que son estudiantes que presentan dificultades para acceder o progresar en el currículum durante un determinado periodo de su escolarización (Decreto Supremo 170/2010). Por ello se recomienda que ingresen a escuelas de lenguaje o a establecimientos educacionales que cuenten con un Programa de Integración Escolar (PIE), donde pueden obtener apoyo fonoaudiológico y psicopedagógico tanto para acceder al currículum escolar, como también para superar sus necesidades educativas especiales (Decreto Supremo 1300/2012). Dentro de este marco, se ha constatado que las terapias dirigidas a los niños con TEL tienden a priorizar los aspectos que inciden notoriamente en las habilidades conversacionales y sociales; razón por la cual, se ha evidenciado presencia de dificultades narrativas en aquellos escolares a los que se les ha indicado como superado este trastorno del lenguaje (Pavez et al., 1999). Las investigaciones realizadas en niños de habla hispana y que han dado cuenta de la aplicación de programas de intervención que promueven el desarrollo del discurso narrativo dentro del aula escolar (Acosta et al., 2010; Acosta, Moreno & Axpe, 2014), se han basado principalmente en la implementación del Plan de Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN) elaborado por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), así como también, en actividades de relato de cuentos para su posterior reconstrucción (Borzzone, 2005), lo cual demuestra una limitada cantidad de enfoques, metodologías y actividades disponibles para los docentes y terapeutas.

A partir de estos antecedentes, nace el desafío de promover la implementación de nuevas estrategias didácticas que estimulen el desarrollo del discurso narrativo de los escolares con TEL dentro del aula escolar y determinar su eficacia en cada estudiante. Para ello, durante tres meses se realizó una investigación cuasi experimental con aplicación de pre y post test sobre un grupo de 16 preescolares con TEL, con el objetivo de estimular el desarrollo de sus habilidades narrativas a través de la aplicación de estrategias didácticas que consideraron en su diseño tanto sus características del lenguaje, como también el proceso evolutivo del discurso narrativo. Adicionalmente, a través de este estudio se logra identificar la presencia de factores que influyen en las características de los relatos de los estudiantes, aspectos que los docentes deben considerar tanto en los procesos de evaluación, como también para el diseño y aplicación de estrategias didácticas ajustadas a las necesidades lingüísticas de sus alumnos.

En el siguiente artículo, se expone información teórica que da cuenta de las características del discurso narrativo, su proceso de desarrollo en individuos y las

dificultades narrativas que presentan aquellos niños hispano hablantes diagnosticados con TEL. Complementariamente, se detallan los objetivos de investigación, los criterios y la metodología implementada tanto para elegir al grupo de estudio, como también para determinar los instrumentos de estimulación y evaluación. A partir de lo anterior, se describe el desempeño narrativo de los estudiantes manifestado en las evaluaciones formales y se compara con sus rendimientos durante la aplicación de estrategias didácticas. Finalmente se discuten y relacionan los resultados obtenidos de las diferentes estancias de estimulación y evaluación con los aportes realizados por otros investigadores; y se exponen las conclusiones de la experiencia investigativa.

1. Marco teórico

1.1. El discurso narrativo y sus características

El discurso, entendido como una unidad supraoracional de la actividad lingüística, es un conjunto de oraciones conectadas y organizadas en torno a un tema que se expresa a través de la narración, la exposición, la construcción de textos escritos y la conversación, requiriendo de la activación de procesos lingüísticos, cognitivos y sociolingüísticos, tanto para construirlo como para comprenderlo (Aguado, 1999; Dodwell & Bavin, 2008). La narración corresponde a un tipo de discurso ‘extendido’, es decir, conectado y descontextualizado (Ninio & Snow, 1996), además, sus oraciones deben estar coherentemente organizadas ya que alude a una sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución (Bassols & Torrent, 1997). Tales características convierte al discurso narrativo en un texto de alta complejidad, puesto que el narrador debe integrar apropiadamente sus habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales para codificar la información en un formato morfosintáctico, relacionar lógicamente los acontecimientos del relato y considerar las características de la audiencia (Aguado, Maggiolo, Coloma, Pavez & Pemjean, 2006), además de evaluar y decidir de modo preciso cuán explícito y exhaustivo debe ser (Ninio & Snow, 1996). Por consiguiente, en el narrador recae toda la responsabilidad de la organización del relato (Owens, 2003), el cual se expresa como un monólogo descontextualizado que alude a hechos pasados o que pueden llevarse a cabo en el futuro (Pavez et al., 2008).

El discurso narrativo puede analizarse considerando tanto su organización formal como de su contenido, las que coexisten y se relacionan (Pavez et al., 2008). La organización formal se refiere a la estructura formal o superestructura (van Dijk, 1980) que determina que el texto sea considerado como una narración. En tanto, la organización del contenido se refiere a la coherencia local y la coherencia global (van Dijk, 1980). La coherencia local, alude a la microestructura del discurso y corresponde a las relaciones semánticas entre las oraciones individuales de la secuencia, por lo que se requiere de la implementación de mecanismos de cohesión o reglas de textualización que determinan el tipo de relaciones que se pueden establecer (van Dijk,

1980; De Beaugrande & Dessler, 1997; Álvarez, 2001). La coherencia global, por su parte, alude a la macroestructura del discurso, por lo que es un fenómeno que permite al destinatario organizar el contenido del texto y otorgarle un significado. La relación entre la coherencia local y global se establece a través de ‘macrorreglas’, las que además de transformar la información semántica, reducen la secuencia de oraciones para que el lector/oyente pueda comprender, almacenar y reproducir el discurso (van Dijk, 1980). Según Adam (1992), para que un discurso sea considerado como un relato, debe contener una sucesión de acontecimientos relacionados de manera temporal y causal, con la presencia de un personaje que tiene una motivación y que va experimentando diferentes estados. Además, requiere del uso de secuencias descriptivas, argumentativas y explicativas, y puede contener diálogos entre los personajes. En relación a su estructura, se plantea que el relato forma una totalidad que tiene un comienzo, un medio y un final; donde se presenta una (a) situación inicial; (b) una complicación; (c) acciones; (d) resolución; y (e) una situación final con presencia o ausencia de moraleja. Por su parte, Stein (1982) plantea una estructura más simple compuesta de: (a) un protagonista específico; (b) las motivaciones y metas del protagonista; (c) acciones para conseguir la meta; e (d) información referente al logro o no logro de la meta.

Para fines de este estudio, se emplea una adaptación de la estructura formal del relato derivada de la gramática del cuento propuesta por Pavez et al., (2008), en la que con criterios operacionales se determina que el cuento contiene una estructura conformada por tres categorías básicas: la presentación, el episodio y el final (ver Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la estructura y elementos del discurso narrativo.

| Presentación | Episodio | Final |
|--|---|---|
| Personaje principal y atributos | Meta u objetivos | Resolución positiva o negativa del conflicto que generó la historia |
| Ubicación espacial y/o temporal | Acciones o intentos para lograr la meta (también puede ser un estado) | |
| Problema o acción inicial que genera el relato | Obstáculo | |
| | Resultado | |

1.2. El desarrollo del discurso narrativo

El desarrollo del discurso narrativo ha sido estudiado mayoritariamente en hablantes del idioma inglés como lengua materna (Applebee, 1978; Owens, 2003, 2011). A partir de estos estudios, se ha establecido que antes de la aparición de las primeras palabras los niños tienen algún entendimiento de eventos familiares y de la posición de algunas acciones ya sea al principio, en medio y al final de las secuencias. Sin embargo, aunque a partir de los dos años de edad posean estos patrones básicos de eventos y secuencias familiares llamados *scripts* o ‘guiones’, ellos no son capaces de describir secuencias de eventos de manera precisa hasta aproximadamente los cuatro

años. La mayoría de los niños de dos años organizan sus narraciones mediante el ‘centrado’, es decir, relacionan entidades hasta establecer un vínculo temático. A los tres años la mayoría de ellos utilizan el ‘centrado’ y ‘encadenamiento’, siendo este último una secuencia de sucesos que comparten atributos y que conducen directamente desde uno al otro, sin lograr identificar a los personajes, el tiempo y la ubicación en la que se desarrolla el relato. Hacia los cuatro años, los niños comienzan a utilizar marcas lingüísticas que señalan el inicio y el final de sus narraciones, además las organizan a partir de secuencias temporales de acciones o sucesos, otorgando estados físicos y mentales a los personajes los cuales se relacionan a través de relaciones de causalidad. A partir de los cinco años, ya son capaces de contar adecuadamente un relato sencillo mostrando una cierta coherencia causal, en los que se evidencia una disminución de descripciones de estados físicos y mentales de los personajes y un aumento de descripciones de los motivos de los mismos, por lo que sus narraciones se constituyen de la siguiente manera: (1) poseen un tema central, personaje y trama; (2) las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales; (3) las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales; y (4) se establece un final que indica la resolución del problema. Generalmente, cerca de los seis años, las narraciones presentan mayor coherencia de causalidad. A la edad de siete años, sus relatos generalmente contienen un inicio, un problema, un plan para resolverlo y una resolución. A los 8 años el sentido de la trama en las narraciones ficticias es bastante clara. Se estima que la adquisición de las habilidades narrativas continúa desarrollándose durante la adolescencia (Andreu, Sanz-Torrent, Guàrdia & Macwhinney, 2011).

Para fines de este estudio se utilizará la descripción del discurso narrativo propuesta por Pavez et al. (2008) la cual deriva de un estudio realizado en 208 niños chilenos de habla hispana como lengua materna, con edades entre los 3 y 11 años con un desarrollo típico del lenguaje, residentes de la región metropolitana y pertenecientes a un nivel socioeconómico medio. Las características de la evolución del discurso narrativo son detallados en la Tabla 2.

Tabla 2. Caracterización del discurso narrativo según edad cronológica.

| Desarrollo del discurso narrativo. | | | | |
|------------------------------------|---|--|--|-------------|
| Tipos de relato | | Nivel de desempeño narrativo | Características | Edad |
| No estructura | | 1 | No dice nada | 3 años |
| | | 2 | Dice solo una oración | |
| | | 3 | Aglutina secuencias de acciones y/o estados | |
| | | 4 | Agrupar enumerativamente en torno a un personaje | |
| Transición | | 5 | Hace secuencia: acción + obstáculo y/o obstáculos + resultado | 4 - 5 años |
| | | 6 | Presentación y episodio: ambos incompletos | |
| Estructura | Relata con presentación y episodio pero sólo uno de ellos completo | 7 | Presentación completa + episodio incompleto | 4 - 6 años |
| | | 8 | Presentación incompleta + episodio completo | |
| | Relata con presentación completa + episodio completo pero sin final | 9 | Presentación y episodio: ambos completos (sin final) | 5 - 6 años |
| | | 10 | Presentación completa con atributo y episodio completo (sin final) | |
| | Relata con presentación completa, episodio completo y final | 11 | Presentación y episodio: ambos completos + final | 5 - 10 años |
| | | 12 | Presentación completa con atributo, episodio completo y final | |
| 13 | | Presentación completa con atributo, episodio completo con meta y final | | |

1.3. El discurso narrativo en niños con TEL

El discurso narrativo de los niños con TEL ha sido ampliamente investigado con la finalidad de identificar sus características. Los estudios que se han realizado en niños diagnosticados con TEL de habla hispana de edades entre 4 y 11 años (Mendoza 2001; Pavez et al., 2008; Coloma, 2014; Acosta et al., 2014), han dado cuenta de sus dificultades narrativas tanto a nivel comprensivo como expresivo. A nivel comprensivo, se ha identificado dificultad para entender de manera global la historia, lo que limita sus capacidades de responder a preguntas literales e inferenciales. A nivel expresivo, se ha evidenciado un manejo deficitario de las categorías formales características del cuento, en particular en el marco, la presentación del problema y en el episodio; también presentan dificultad para establecer relaciones causales y tienden a utilizar un menor número de recursos gramaticales, de marcadores de cohesión y de oraciones compuestas. Cabe señalar, que existen estudios en los que se evidencia que estos niños manifiestan un desempeño narrativo similar a niños sin dificultades del

lenguaje de edad equivalente (Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya Maggiolo & Palma, 2009).

2. Marco metodológico

2.1. Problema de investigación

El objetivo de este estudio es desarrollar el discurso narrativo de 16 escolares de 1° Nivel de Transición diagnosticados con TEL a través de la aplicación de una serie de estrategias didácticas implementadas dentro del aula escolar. Su propósito es dar respuesta a la pregunta ¿Es posible desarrollar las habilidades narrativas de todos los estudiantes con TEL?

2.2. Selección y caracterización de los participantes

En este estudio participaron 16 escolares con TEL de edades entre los 4 años y 5 meses y 5 años y 4 meses, pertenecientes al Primer Nivel de Transición de una escuela de lenguaje de la Región Metropolitana (ver Tabla 3), quienes desde aproximadamente un año anterior a la fecha de inicio de este estudio habían estado recibiendo apoyo pedagógico y fonoaudiológico del equipo de profesionales especialistas de su establecimiento educacional.

El diagnóstico del TEL fue realizado por el fonoaudiólogo de la escuela de lenguaje a través de las pruebas TECAL, TEPROSIF y Screening Test of Spanish Grammar de A. Toronto. Todos los estudiantes participantes de este estudio demuestran diferentes dominios de los aspectos fonológico, semántico, pragmático y morfosintáctico del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Tabla 3. Caracterización del grupo de estudio.

| Estudiantes 1° nivel de Transición | | | | | |
|------------------------------------|-------|---------|---------|-------------|-------------|
| Niños | Niñas | TEL - E | TEL -ER | Edad mínima | Edad máxima |
| 10 | 6 | 5 | 11 | 4.5 años | 5.4 años |

El criterio de selección de este grupo de escolares se basó en que sus edades cronológicas, lo que los ubica en un estadio de su desarrollo narrativo en el que se comienzan a transitar hacia la construcción de relatos con una estructura narrativa (ver Tabla 2).

2.3. Evaluación del desempeño narrativo de los estudiantes

Para efectos de esta investigación se utilizaron los cuentos del instrumento Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al., 2008) para identificar las características del discurso narrativo de los estudiantes tanto en un periodo previo a la implementación de las estrategias didácticas, como también posterior a ellas. Los relatos utilizados son ‘La ardillita glotona’, ‘El sapito saltarín’ y ‘El lobo friolento’, los

que además de ser desconocidos por los estudiantes y presentar diferentes niveles de complejidad, están compuestos de presentación, uno o más episodios y un final.

La evaluación se realizó de forma individual en un lugar aislado. Los cuentos se relataron en orden de menor a mayor complejidad, manteniendo una voz lo más natural posible y sin apoyo visual, con la finalidad de evitar desviar la atención del escolar. Durante el proceso de recontado del cuento, se utilizó la pregunta ‘¿y qué más pasó?’ para inducir las narraciones de los estudiantes. Cada relato fue registrado en audio para posteriormente ser transcrito utilizando el alfabeto ortográfico. La información obtenida fue analizada con apoyo de una lista de cotejo (ver Anexo 1) que permitió identificar las características de los relatos de cada estudiante y su nivel de desarrollo narrativo (ver Tabla 4).

2.4. Diseño, materiales y métodos de estimulación

El período de estimulación se llevó a cabo durante tres meses, con una frecuencia de dos intervenciones semanales de 30 minutos aproximadamente durante primera hora de la jornada escolar. La persona encargada de llevarlo a cabo fue el investigador con cooperación de la profesora de aula.

El diseño de las estrategias didácticas se basó en los resultados obtenidos de la evaluación inicial, considerando también la secuencia evolutiva del desarrollo lingüístico de los estudiantes. Adicionalmente, se consideró la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky (1995) y la construcción de contextos comunicativos y funcionales para propiciar el aprendizaje del lenguaje por medio del lenguaje (Goodman, 1995). Cabe señalar, que por estrategias didácticas nos referimos a los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (West, Farmer & Wolff, 1991), es decir; son todos los métodos, técnicas y actividades por las cuales el docente organiza las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, las que deben adaptarse a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010). Con el objetivo de favorecer las habilidades relacionadas a la organización formal y de contenido de las narraciones, se crearon tres ámbitos de aprendizajes (ver Anexo 2) los que enmarcan los objetivos, actividades y estrategias requeridas para desarrollar habilidades para construir guiones; establecer relaciones de temporalidad, causalidad y finalidad; e identificar las características físicas y psicológicas de los personajes. Estos contenidos se organizaron y aplicaron de menor a mayor complejidad y abstracción. Cada clase se dividió en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio de la clase se presentaron los objetivos de la actividad y la intencionalidad de la experiencia didáctica; en el desarrollo, se ejecutaron las actividades tanto a nivel grupal como individual; y en el cierre, se promovió la metacognición de los aprendizajes a través de preguntas referentes a las actividades antes realizadas, considerando este proceso como fundamental para propiciar

aprendizajes significativos (Forrest-Pressley, Mackinnon & Gary Waller, 1985). La organización del aula dependió de cada actividad desarrollada, con el objetivo de favorecer el establecimiento de interacciones dialógicas entre los estudiantes y con el profesional. Dentro de las técnicas de andamiaje utilizadas para ayudar a los escolares a alcanzar su desarrollo potencial del lenguaje, se destacan el ofrecimiento de ejemplos y modelos; el uso de sistemas de facilitación como puesta en duda y respuesta falsa; y la implementación de *feed-back* correctivos como expansiones, extensiones e incorporaciones (Juárez & Monfort, 1992).

3. Resultados

A partir de los resultados obtenidos de las evaluaciones implementadas al inicio del estudio y posterior a la aplicación de las estrategias didácticas, se clasifica a los participantes en grupos según las etapas del desarrollo del discurso narrativo expuestas en la Tabla 2.

3.1. Evaluación inicial

La evaluación fue aplicada a los 16 estudiantes participantes de este estudio. Solo se logró analizar los relatos de 14 de ellos debido a que las dificultades a nivel fonético-fonológico de dos estudiantes mermaron significativamente la inteligibilidad de sus narraciones. El análisis de los resultados obtenidos permitió situar a los escolares en las siguientes etapas del desarrollo narrativo:

a) Etapa de no estructuración del relato: Un grupo de cinco estudiantes no reprodujo el relato. Dentro de los ocho estudiantes que expresaron relatos formados por secuencias de acciones y/o estados; dos estudiantes implementaron mecanismos de cohesión que les permitió hacer referencia a personajes antes mencionados; un estudiante manifestó tener noción de causalidad entre los acontecimientos; dos estudiantes expresaron narraciones construidas por sucesos y/o estados organizados temporalmente en torno a un tema central, utilizando un solo elemento estructural –la complicación o problema– para desencadenar el relato; y un solo un estudiante manifestó tener noción de relaciones de causalidad entre la secuencias de acciones relatadas, y además, implementó mecanismos de cohesión para hacer referencia a personajes antes mencionados.

b) Etapa de transición hacia relatos con una estructura definida: Solo un estudiante organizó uno de los relatos a través de una superestructura narrativa compuesta de una presentación incompleta + episodio incompleto. En cuanto a las relaciones de coherencia utilizadas en su narración, se destaca la presencia de relaciones de tipo temporal y causal.

3.2. Evaluación final

De los 16 estudiantes evaluados, nuevamente no se pudo analizar las narraciones de dos de ellos debido a la ininteligibilidad de sus relatos. De los 14 estudiantes a los que se les pudo analizar su desempeño narrativo se desprenden las siguientes categorías de su desarrollo:

a) Etapa de no estructuración del relato: De un grupo de cuatro estudiantes, solo uno no emitió relato y otro expresó solo un par de oraciones. Dos estudiantes expresaron secuencia de acciones en torno a un personaje indicando sus características, su ubicación espacial y/o temporal, estableciendo escasas relaciones temporales y manifestando noción de conflicto.

b) Etapa de transición hacia la estructuración de una estructura narrativa: De un grupo de siete estudiantes, cinco de ellos organizaron un relato con una presentación que expresa las características del personaje y el problema inicial, manifestando de manera incipiente uso de la ubicación espacial y/o temporal, para luego realizar secuencias acción + obstáculo y/o obstáculo + resultado, relacionándolos tanto por su temporalidad como por su finalidad y empleando mecanismos lingüísticos para referirse a personajes antes presentados. Otros dos estudiantes expresaron relatos con una presentación y episodio incompletos, donde la presentación expresaba las características del personaje y el conflicto inicial, demostrando un incipiente conocimiento de la ubicación espacial y/o temporal del personaje, para luego organizar un episodio donde se hace mención a la meta estableciendo secuencias de acción + obstáculo y/o obstáculo + resultado, relacionados principalmente de manera temporal y utilizando mecanismos para hacer referencia a personajes antes mencionados. Adicionalmente, expresan un final que indica el aprendizaje del personaje principal.

c) Etapa de relatos estructurados: Dos estudiantes organizaron un relato con una presentación completa y episodio incompleto. Ambos coincidieron en que sus episodios se alude a una meta seguida de secuencias de acción + obstáculo y/o obstáculo + resultado, estableciendo relaciones de temporalidad, causalidad y finalidad, y utilizando mecanismos para hacer referencia a personajes antes mencionados. En relación a la expresión de un final, solo uno de ellos hace mención del aprendizaje obtenido por el personaje.

Al comparar el desempeño de los estudiantes durante la evaluación inicial y final (ver Tabla 4 y Figura 1), queda en evidencia que una gran parte de ellos manifiesta una evolución de sus habilidades narrativas tanto a nivel de organización formal como de contenido.

Tabla 4. Desempeño narrativo en la Evaluación Inicial y Final.

| Niños | Edad | Evaluación inicial | Evaluación final |
|-----------|-------|--|--|
| Isidora | 4,5 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje | Etapa de transición: presentación y episodio incompletos |
| Maite | 4,7 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje | Etapa de transición: presentación y episodio incompletos |
| Sophía | 4,8 | Etapa de no estructuración: no dice nada | Etapa de transición: hace secuencia de acción obstáculo y obstáculo + resultado |
| Bastían | 4,9 | Etapa de no estructuración del relato: agrupa enumerativamente en torno a un personaje | Etapa de transición: hace secuencias de obstáculo + resultado. |
| Nicolás | 4,9 | Etapa de no estructuración: no dice nada | Etapa de no estructuración: no dice nada |
| Josefa | 4,10 | Etapa de transición: hace secuencia acción + obstáculo y obstáculo + resultado | Etapa de estructuración del relato: presentación completa – episodio incompleto |
| Manuel | 4,10 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje. | Etapa de transición: hace secuencia de acción + resultado |
| Sebastián | 4,10 | Relato ininteligible | Relato ininteligible |
| Alex | 4, 11 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje. | Etapa de estructuración: Presentación completa + episodio incompleto |
| Matías | 4, 11 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje. | Etapa de transición: presentación y episodio incompletos |
| Armando | 5 | Etapa de no estructuración: no dice nada | Etapa de no estructuración: agrupa acciones y estados en torno a un personaje. Utiliza término “después” para otorgar de temporalidad a la secuencia |
| Daniel | 5,1 | Etapa de no estructuración: no dice nada | Etapa de no estructuración: dice solo un par de oraciones |
| Giovanni | 5,1 | Etapa de no estructuración: no dice nada | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje |
| Valentina | 5,1 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje | Etapa de estructuración: Presentación completa + episodio incompleto |
| Amaya | 5,3 | Etapa de no estructuración: agrupa enumerativamente en torno a un personaje | Etapa de transición: presentación y episodio incompletos |
| Lucas | 5,4 | Relato ininteligible | Relato ininteligible |

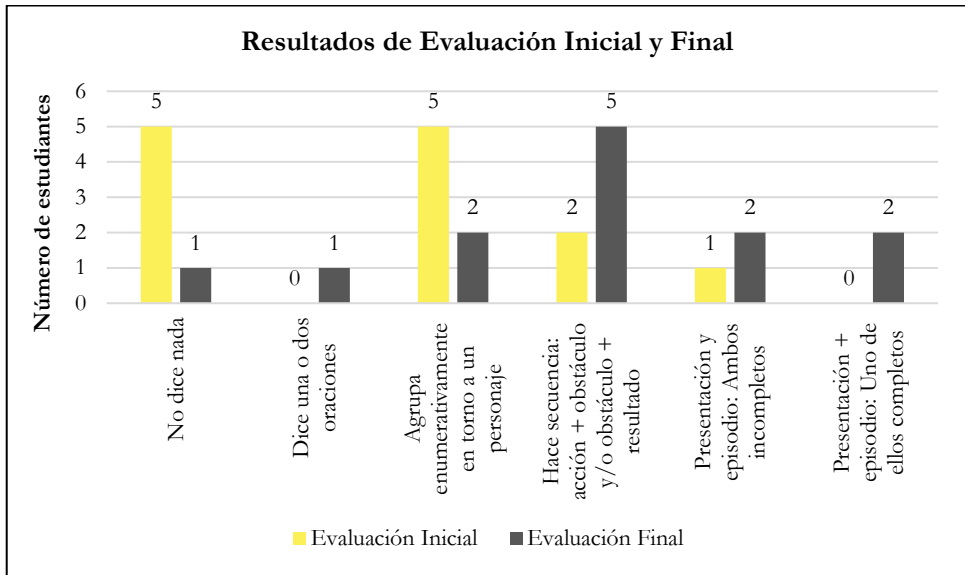


Gráfico 1. Análisis comparativo de los resultados obtenidos en la Evaluación Inicial y Final.

3.3. Relación entre la evaluación final y el desempeño de los estudiantes durante el período de estimulación

Todos los estudiantes participaron activamente de cada una de las actividades presentadas demostrando alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, al comparar sus desempeños durante el proceso didáctico con los resultados obtenidos en la evaluación final, queda en evidencia que algunos mostraron diferentes niveles de dominio narrativo en los diferentes contextos. Por ejemplo, dos estudiantes no emitieron relatos o solo expresaron un par de oraciones en la evaluación final, a pesar de que durante el proceso didáctico uno de ellos expresó relatos con presentación completa y episodio incompleto compuesto por acciones organizadas temporalmente; mientras que el otro expresó relatos compuestos tanto por una presentación como por un episodio incompleto. Además, dos estudiantes que en la evaluación final solo agruparon acciones en torno a un personaje, manifestaron dominio de establecimiento de relaciones temporales durante el proceso didáctico; y dos estudiantes que participaron activamente de todas las actividades propuestas demostrando un desempeño acorde a lo esperado, su desempeño narrativo no pudo ser evaluado debido a sus dificultades a nivel fonético-fonológico.

4. Discusión

Al inicio de este estudio quedó en evidencia que de la totalidad de 16 preescolares con TEL, la mayoría de ellos expresaron un discurso narrativo correspondiente a niños menores de tres años, caracterizados por estar conformados por un conjunto de acciones y estados en torno a un personaje con escasa utilización de mecanismos de

coherencia (Pavez et al., 2008). Este desfase concuerda con investigaciones chilenas previas (Coloma, 2014; Maggiolo, Pavez & Coloma, 2003; Pavez, Coloma & González, 2001), que han señalado que los niños con TEL presentan dificultad tanto en la organización formal como de contenido de sus relatos, lo cual impide que sean comprendidos por su interlocutor. Adicionalmente, y en consideración a que se estima que este tipo de dificultades puede incidir en el aprendizaje de la lectura y el éxito escolar (Dickinson & Tabors, 2001), se determinó como necesidad diseñar y aplicar estrategias didácticas para favorecer las habilidades narrativas dentro del aula. Los análisis realizados de la evaluación final evidencian que 10 de 16 estudiantes manifestaron una evolución narrativa acorde a sus edades cronológicas, expresando relatos compuestos de secuencias de acción + obstáculo y/o obstáculo + resultado, o con una presentación y episodio con uno o ambos incompletos; mientras que solo dos escolares expresaron relatos que los sitúa en una etapa de no estructuración del relato (Pavez et al., 2008). Sin embargo, cabe destacar que los cuatro estudiantes que no evidenciaron evolución en la evaluación final demostraron un desempeño acorde a lo esperado a los objetivos propuestos en cada una de las actividades desarrolladas. Esta discrepancia no ha sido mencionada en estudios anteriores que han tenido como objeto de estudio la estimulación del discurso narrativo a través de la implementación de programas de intervención dentro del aula (Acosta et al., 2010; Maggiolo, Coloma & Pavez, 2009; Pavez et al., 2008).

Respecto a los elementos que se consideraron para diseñar y aplicar las estrategias didácticas utilizadas, se rescata de Goodman (1989) la utilización de situaciones motivantes y relevantes para los estudiantes en el que el discurso esté contextualizado dentro de un enfoque funcional y pragmático donde el docente utiliza sistemas de facilitación que suponen estrategias de ayuda y de apoyo como extensiones, expansiones e incorporaciones nuevas al mensaje que el niño ha transmitido; y adicionalmente se recoge de Vigotsky (1995) la necesidad de utilizar situaciones de aprendizaje que apunten la zona de desarrollo próximo (ZDP) y que desencadenen un proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimientos que poseen los estudiantes. Junto a lo anterior, fue de suma importancia considerar el desarrollo de habilidades del lenguaje, cognitivas y sociales que están presentes en este tipo de discurso.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante este estudio, además de identificar la existencia de un desfase en el desarrollo del discurso narrativo de los niños con TEL, demuestra la evolución de sus habilidades para producir relatos a través de la aplicación de estrategias didácticas diseñadas según sus necesidades lingüísticas. Sin embargo, no se pudo determinar con exactitud el grado de eficacia de dichas estrategias sobre el desarrollo de sus habilidades narrativas, debido a la presencia de dos factores: la imposibilidad de analizar los relatos de aquellos estudiantes con profundos problemas

a nivel fonético-fonológico y la discrepancia que existe entre los desempeños de algunos estudiantes en las actividades didácticas y evaluaciones formales. Referente a este último punto, los escolares manifestaron mayores dificultades narrativas dentro del contexto de evaluación formal, afectando tanto la organización formal como de contenido de sus discursos. Esta situación permite inferir que pueden existir factores internos y externos que inciden significativamente en la calidad de los relatos de los estudiantes, los cuales pueden estar dados tanto por las características de la tarea y del contexto en el que se lleva a cabo, como también por factores afectivos motivacionales. A partir de ello, se desprende que una de las mayores debilidades de este estudio fue la consideración de los resultados obtenidos a través de la evaluación inicial como punto de referencia para determinar el nivel de desarrollo narrativo de cada uno de los escolares, puesto que hubiese sido más enriquecedor considerar su producción en diferentes modalidades y contextos, de manera para determinar su real estado de desarrollo.

Se espera que las evidencias obtenidas en esta investigación abra una puerta hacia futuros estudios que deberán proponer nuevas metodologías tanto para estimular las habilidades narrativas de los estudiantes dentro del aula escolar, como también para evaluarlas a través de instrumentos y contextos que minimicen los factores que inciden negativamente en el desempeño narrativo. Estas contribuciones, además de proveer a los docentes un mayor rango de herramientas y conocimientos para abordar las dificultades narrativas de sus alumnos, sin lugar a dudas mejorará la calidad de la educación que ellos reciben tanto en escuelas de lenguaje como en establecimientos educacionales con Proyecto de Integración Escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. & Lorenzo, M. (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., Moreno, A. & Axpe, A. (2014). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 35(2), 201-213.
- Adam, J. (1992). *Los textos: Tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación y diálogo*. París: Ediciones Nathan.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Aguado, G., Maggiolo, M., Coloma, C., Pavez, M. & Pemjean, R. (2006). Habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: Un estudio con niños chilenos y españoles. *Trabajo presentado en el 25 Congreso Internacional de AELFA*, Universidad de Granada, Granada, España.

- Álvarez, G. (2001). *Texto y discurso: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (1980). Committee on Language, Speech and Hearing Services in Schools, Definitions for communicative disorders and differences, *ASHA*, 22,317-8.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Guàrdia, J. & Macwhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study. *Clinical linguistics & phonetics*, 25(9), 767-738.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales, teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bishop, D. (2006). What causes Specific Language Impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 2217-221.
- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Revista Psykhe*, 14(1), 192-209.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(84), 3-20.
- Coloma, C., Pavez, M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. & Palma, S. (2009). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista Onomázein*, 26(2), 351-375.
- De Beaugrande, R. & Dressler, U. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Decreto Supremo 170/2010. Ministerio de educación. Santiago, Chile.
- Decreto Supremo 1300/2012. Ministerio de educación. Santiago. Chile.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Brookes.
- Dodwell, K. & Bavin, A. (2008). Children with Specific Language Impairment: An investigation of their narratives and memory. *International journal of language and communication disorders*, 43(2), 201-218.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 220- 236.

- Forrest-Pressley, D., Mackinnon, G. & Gary Waller, T. (1985). *Metacognition, cognition and human performance: Instructional Practices*. Reino Unido: Academic Press inc. Ltd.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Córdoba: Editorial Aique.
- Juárez, A. & Monfort, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Editorial Enttha.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Massachusset: The Mit Press.
- Maggiolo, M., Pavez, M. & Coloma, C. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(2), 98-108.
- Maggiolo, M., Coloma, C. & Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, 11(3), 379-388.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Owens, R. (2011). *Language development. An introduction*. Nueva York: Pearson.
- Paul, R. & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds eight normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Pavez, M., Coloma, C., González, P., Palma, S. & Reinoso, C. (1999). El discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 1(2), 17-32.
- Pavez, M., Coloma, C., González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Logopédica, Fonoaudiología y Audiología*, 21(3), 124-130.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Stein, N. (1982). The definition of a story. *Journal of pragmatics North-holland publishing company*, 6, 487-507.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Barcelona: Siglo Veintiuno.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Uruguay: Fausto.
- West, C. K., Farmer, J. A. & Wolff, P. M. (1991). *Instructional design: Implications from cognitive science*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ANEXOS

Anexo 1: Lista de cotejo que permite evaluar las características del discurso narrativo desde un enfoque cualitativo.

| Evaluación de las características narrativas | | | | |
|--|--|----|----|-------------|
| Sección | Características del relato | Si | No | Comentarios |
| No estructuración del relato | No cuenta nada | | | |
| | Dice una o dos oraciones | | | |
| | Aglutina secuencias de acciones y/o estados. | | | |
| | Agrupar enumerativamente en torno a un personaje | | | |
| Presentación | Nombra características del personaje principal | | | |
| | Identifica ubicación espacial. | | | |
| | Identifica ubicación temporal | | | |
| | Noción de conflicto | | | |
| Episodio | Noción de meta | | | |
| | Obstáculo + resultado | | | |
| | Estado + obstáculo | | | |
| | Estado + obstáculo + resultado | | | |
| Final | Elaborado | | | |
| | Abrupto | | | |
| Mecanismos de coherencia | Relaciones temporales | | | |
| | Relaciones causales | | | |
| | Relaciones de finalidad | | | |
| | Referencia a personajes antes presentados | | | |

Anexo 2: Descripción de las estrategias didácticas divididas en tres ámbitos de aprendizajes.

| |
|---|
| Ámbito de Aprendizaje N°1 “Construcción de scripts y comprensión de términos temporales” |
| Objetivo: Evocar y construir scripts a través de la construcción dialógica y representacional. |
| Actividad: Dramatización. Desarrollo: Los niños se sientan formando un círculo. A través de un personaje ficticio, se les propone ayudar a resolver la siguiente situación: Juan está enfermo ¿Qué debe hacer?. Se insta expresar sus conocimientos mientras un grupo de estudiantes lo dramatiza. A través de preguntas, respuestas falsas y absurdos se les insta a establecer relación temporal, causal y de finalidad entre las acciones relacionadas. |
| Objetivo: Asociar términos temporales con su ubicación espacial a través del canal visual. |
| Actividad 1: Ordenar secuencias temporales. Desarrollo: Los niños se sientan en grupo. Se les presenta la siguiente situación: Juan olvidó qué debe hacer para ir al doctor. Ayudémosle a recordarlo ordenando estas imágenes. La secuencia se pega en la pizarra, se insta a construir un relato que integre de manera apropiada el orden de las acciones, para posteriormente realizar preguntas utilizando los términos “antes” y “después”. Se ofrecen modelos y ejemplificaciones, a la vez de absurdos y alternativas para establecer la asociación entre la ubicación espacial de la acción representada y el término temporal. |
| ----- |
| Actividad 2: Jugar a “Simón dice”. Desarrollo: los niños se paran frente a la profesora, quien les da instrucciones de dos y tres acciones utilizando términos “antes” y “después” (e.g. “Simón dice que aplaudan antes de saltar”). A través de modelos y ejemplificaciones se les ayuda a comprender adecuadamente los términos temporales. Luego los estudiantes asumen el rol de entregar instrucciones. Se les brinda apoyo para organizar sus expresiones a través de modelos y ejemplificaciones. A través de absurdos y respuestas falsas se identifica la asignación de significado a los términos utilizados por ellos. |
| ----- |
| Actividad 3: Tren de acciones. Desarrollo: La profesora elige a cinco estudiantes los que deben pararse en fila. De izquierda a derecha cada uno debe realizar una acción diferente. A través de preguntas que contienen los términos “antes” y “después” se les solicita a los estudiantes a identificar el orden temporal de cada una de ellas (e.g. ¿Qué acción se realizó antes de que Amaya aplaudiera? |

| |
|--|
| Ámbito de Aprendizaje N°2 “Caracterización de personajes y de lugar” |
| Objetivo n° 1: Identificar las características físicas de personajes a través de la observación. |
| Objetivo n°2: Atribuir características psicológicas a personajes a través de la evaluación de sus acciones. |
| Actividad: ¿Cómo es Juan? Desarrollo: Los niños se sientan en círculo. Se les presenta a un personaje ficticio y se relata situaciones en las que éste participó. A través de preguntas abiertas se induce a los estudiantes a identificar sus características físicas y psicológicas. |
| Objetivo: Identificar las características de un espacio físico a través de la observación. |
| Actividad 1: Describir un paisaje representado en una lámina. Desarrollo: Los estudiantes se sientan frente a una imagen pegada en la pizarra. A través de preguntas se induce a los estudiantes a identificar los elementos de la imagen y describir las características de ellos. |
| ----- |
| Actividad 2: Relatar experiencias. Desarrollo: Los estudiantes se sientan en círculo. Se les invita a relatar una experiencia positiva describiendo a las personas que participaron de ella y el lugar en el que ocurrió. A través de preguntas se les brinda apoyo para organizar el relato. |
| Actividad 3: Dibujar experiencias y exponerlas. Desarrollo: Los estudiantes dibujan alguna situación personal. Se les invita a exponer sus dibujos a sus compañeros relatando su experiencia y describiendo tanto a los personajes dibujados como al lugar en el que ocurrió la situación. |

| |
|--|
| Ámbito de Aprendizaje N°3: Construcción de una historia. |
| Objetivo: Construir la presentación de un cuento a través de la construcción dialógica y la observación. |
| Actividad: “Construir el inicio de un cuento”. |
| Desarrollo: Los niños se sientan en semicírculo frente a la pizarra donde se muestra a un personaje inserto en un espacio físico. Se les propone construir un cuento de manera grupal. Para establecer la presentación de los personajes y sus atributos, y la ubicación espacial y/o temporal se utilizó como recurso el uso de preguntas orientativas como “¿Quién es el personaje?”, “¿Cómo es?”, “¿Dónde está?”, “¿Qué está haciendo?”. Para establecer el problema inicial, se les presenta una imagen que refleja la causa de una situación, con la finalidad de inducir la inferencia de las consecuencias de dicha situación y el problema que provoca en el personaje. Durante la actividad, se pegan imágenes según la secuencia de los hechos relatados por los estudiantes y se utilizan preguntas abiertas para orientar el establecimiento de relaciones temporales, causales y de finalidad. |
| Objetivo: construir el desarrollo y final de un cuento a través de la construcción dialógica, la observación y el establecimiento de relaciones y predicción. |
| Actividad 1: “Construir el desarrollo y final de un cuento”. |
| Desarrollo: Los estudiantes se sientan en semicírculo frente a la pizarra donde está pegada la secuencia de imágenes utilizadas la clase anterior. A través de preguntas y con apoyo de imágenes se orienta a la evocación del relato construido. Para establecer la meta y las acciones que debe realizar el personaje, se utilizan preguntas orientativas para anticipar acciones y establecer relaciones de temporalidad, causalidad y finalidad entre ellos. Durante la actividad, se incorporan imágenes que representan el relato construido por los estudiantes. |
| ----- |
| Actividad 2: Ordenar secuencia temporal |
| Desarrollo: Los estudiantes son separados en grupos. Sentados en sus mesas, a cada grupo se les entrega imágenes correspondiente a la secuencia temporal del cuento construido. Luego de ordenarlas, deben relatar la historia. Finalmente se les hace preguntas referentes a la temporalidad, causalidad y finalidad de los hechos. |
| ----- |
| Actividad 3: Dramatización de un cuento. |
| Desarrollo: Los estudiantes se sientan formando un círculo. Se forman grupos y se les invita a dramatizar el cuento. Un grupo de ellos deben relatar el cuento para que sus compañeros lo actúen. A finalizar, se les hacen preguntas abiertas referente a las características de los personajes, el lugar en el que ocurre la historia, la meta del personaje, el orden en el que ocurren las acciones, la finalidad de ellas, y las causas y consecuencias de determinadas situaciones. |