



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
MAGÍSTER EN FONOAUDIOLOGÍA MENCIÓN LENGUAJE

“ARGUMENTACIÓN ORAL EN ALUMNOS DE 5º AÑO BÁSICO CON Y SIN ANTECEDENTES DE TEL DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE VILLA ALEMANA ADSCRITOS A LA SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL (SEP)”

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN FONOAUDIOLOGÍA
MENCIÓN LENGUAJE**

TESISTA: FLGA. VERÓNICA RIQUELME V.

PROF. GUÍA: DRA. DOMINIQUE MANGHI H.

Valparaíso, Enero 2012

ÍNDICE

RESUMEN	1
SUMMARY	2
INTRODUCCIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO	9
1.1 Texto o discurso	9
1.1.1 Discurso Oral	12
1.1.2 Modos de organización del discurso	14
1.1.2.1 Secuencia narrativa	15
1.1.2.2 Secuencia descriptiva	17
1.1.2.3 Secuencia explicativa	18
1.1.2.4 Secuencia argumentativa	19
1.2 Desarrollo del lenguaje en niños escolares	28
1.3 Alteraciones del lenguaje en los niños.	
Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	29
1.3.1 Descripción	29
1.3.2 Dificultades académicas en niños con antecedentes de TEL	30
2. MARCO METODOLÓGICO	34
2.1 Alcance de la Investigación y Objeto de Estudio	34
2.2 Objetivos	35
2.2.1 Objetivo General	35
2.2.2 Objetivos Específicos	35
2.3 Tipo de investigación e Hipótesis	36
2.4 Diseño	36

2.5	Población y grupo de estudio	36
2.6	Técnica de recolección de información	38
2.7	Técnicas y categorías de análisis de la información	38
2.8	Acciones de investigación	40
3.	RESULTADOS	43
3.1	Resultados según tipo de estructura argumentativa utilizada	46
3.2	Resultados según conectores argumentativos utilizados	50
4.	DISCUSIÓN	56
5.	CONCLUSIONES	66
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

ANEXOS

RESUMEN

El Ministerio de Educación de Chile ha implementado en los establecimientos municipalizados la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes. Esto implica generar un Plan de Mejora que permita que todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), adquieran ciertos Aprendizajes Claves planteados para cada subsector. Dentro de este grupo de alumnos, se incluyen aquellos niños con antecedentes de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), quienes presentan ciertas dificultades que podrían interferir en el desarrollo exitoso de dichos aprendizajes. Para el subsector de lenguaje, específicamente, para el área de comprensión lectora, uno de los aprendizajes claves es la argumentación, habilidad que no ha sido explorada en este grupo de estudio. De esta manera, la presente investigación busca explicar la incidencia que la presencia o ausencia de antecedentes de TEL puede tener en el tipo de estrategias argumentativas orales utilizadas por escolares de 5° año básico. Para lo anterior, se aplicó un instrumento a 22 estudiantes, 11 con antecedentes de TEL y 11 sin antecedentes. Los resultados sugieren que las estrategias argumentativas utilizadas por ambos grupos, si bien son diferentes, las discrepancias son tan sutiles que no permiten establecer diferencias significativas.

SUMMARY

The Chilean Ministry of Education aims the improvement of the learning quality, which has been implemented in the subsidized schools; Preferential Law School Grant (SEP). This involves an improvement Plan that allows all students even those with special needs (NEE) to acquire some key learning already set for each subject. Within this group of students including those children with Specific Language Disorder (TEL) background, who might have some difficulties that could interfere with a successful development of the learning process. For instance, in the language subject the area of reading comprehension, the argument is a key learning, a skill that has not been developed in this group but it has been selected for this study. Thus, this research seeks to explain the impact that the presence or absence of TEL background can have in the Oral Argument strategies used by children of 5^o th grade of Elementary. For the latter, an instrument was applied to 22 students, 11 of them with TEL background and to 11 without it. The results suggest that the argumentative strategies used by both groups differ in two characteristics; however, the differences are so subtle that do not reveal meaningful differences.

INTRODUCCIÓN

La Subvención Escolar Preferencial (SEP) corresponde a una iniciativa ministerial que actualmente rige el funcionamiento de los establecimientos de educación regular, la cual se enmarca al alero de la ley N° 20.248, promulgada el 02 de febrero del 2008. Ésta se fundamenta en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. Con el propósito de implementar un Plan de Mejoramiento Educativo, facilita recursos adicionales por cada estudiante a los sostenedores que se han comprometido con el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) mediante firma de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (MINEDUC, 2009). Así, las escuelas adscritas a esta Ley, deben lograr que todos sus estudiantes alcancen estándares de calidad en las mediciones de Aprendizajes Claves, planteados para cada subsector.

El Plan de Mejoramiento Educativo es un instrumento a través del cual la escuela planifica y organiza su proceso de mejora por un período de cuatro años. Para esto, se establecen metas de aprendizaje y acciones a desarrollar en los ámbitos de convivencia, gestión curricular, liderazgo y recursos, las cuales deben ser planteadas con énfasis en los niños prioritarios y dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes. Para lo anterior, las escuelas se han dotado de equipos multiprofesionales con especialistas en diversas áreas, tanto de la salud como de la educación, entre los cuales se destaca el rol del fonoaudiólogo como co-educador. El incumplimiento de las metas

comprometidas en el plan será sancionado por el Ministerio de Educación, estamento que tendrá la facultad de revocar el reconocimiento oficial del establecimiento (MINEDUC, 2010).

Las metas de efectividad, antes mencionadas, deben ser estipuladas en base al rendimiento académico de todos los estudiantes del establecimiento en la prueba SIMCE, incluyendo a aquellos que presentan NEE. El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos en diferentes subsectores de aprendizaje y relacionarlo con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Estas pruebas, evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos Obligatorios del marco curricular vigente, a través de una medición que se aplica una vez al año, a todos los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional (MINEDUC, 2010).

Uno de los subsectores de aprendizaje para el que deben plantearse metas de efectividad es el de Lenguaje, el cual contempla las áreas de dominio lector y comprensión lectora. El MINEDUC ha identificado Aprendizajes Claves e indicadores de desempeño para dichas áreas en cada nivel. Estos aprendizajes claves reciben su nombre debido a que se consideran imprescindibles y sirven de base para adquirir conocimientos y habilidades que se desarrollarán en los cursos superiores (MINEDUC, 2010). Se debe recordar que éstos han sido estipulados como la meta a lograr por todos los establecimientos adscritos a la Ley SEP.

Con respecto al área de comprensión lectora, Condemarín y Alliende (1997) señalan que es una habilidad que puede entenderse como la capacidad para extraer sentido de un texto

escrito que depende tanto del lector como del texto. Como se mencionó anteriormente, el MINEDUC condiciona su desarrollo a través del logro de ciertos aprendizajes claves. Así, por ejemplo, en el caso de Quinto Año Básico, los aprendizajes claves esperados para esta área son: interés por la lectura, lectura de variedad de textos, extracción de información, incremento de vocabulario y argumentación (MINEDUC, 2009).

Con respecto a la habilidad de argumentar, esta constituye un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas (Rodríguez, 2004). Es un tipo de texto cuya complejidad reside en que su estructura no sólo requiere de conceptos, sino que también necesita que éstos se articulen en afirmaciones. Como se señaló anteriormente, el MINEDUC la considera como una capacidad fundamental para desenvolverse exitosamente en tareas de comprensión lectora, siendo una herramienta que propicia el éxito en la adquisición de los aprendizajes escolares. Sin embargo, luego de revisar la bibliografía, no se encontraron estudios nacionales ni extranjeros referentes al tema que permitan caracterizar el desempeño de los estudiantes en dicha área.

Es importante recordar que estos aprendizajes claves deben ser logrados por todos los alumnos del curso, incluyendo a aquellos que presentan NEE. En este contexto, se ha detectado a nivel nacional que cerca del 20% de los estudiantes presentan NEE, cifra que corresponde a 851.237 alumnos, de los cuales 75.000 se atendieron en escuelas regulares durante el año 2010 (MINEDUC, 2011). Dentro de este grupo, se incluyen aquellos niños con antecedentes de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), una anomalía en la adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito (*American Speech Language Hearing Association*, ASHA, 1980).

Con respecto a los alumnos con TEL, existe un estudio chileno realizado por Martínez, Sánchez y Vallejo (2005) que compara el lenguaje oral y el rendimiento escolar entre estudiantes de 5° año básico con y sin antecedentes de TEL. Esta investigación se propuso determinar el posible impacto que la presencia previa de esta alteración puede llegar a producir en el rendimiento escolar y en el lenguaje oral, sin embargo, las diferencias encontradas no fueron significativas. En este sentido y, tomando en cuenta los aprendizajes claves de lenguaje planteados por el MINEDUC, surge la necesidad de continuar indagando en el tema, a fin de precisar aquellas habilidades deficitarias que puedan marcar una diferencia y desfavorecer el desempeño académico de estos sujetos (Martínez, Sánchez & Vallejo, 2005).

La presente investigación se ha propuesto explorar la población de niños con antecedentes de TEL, basados en lo expuesto por Molina García (1997) quien señala que el lenguaje constituye la variable de mayor peso en la configuración del éxito o fracaso escolar por ser el vehículo mediador por excelencia del aprendizaje en la sala de clases. Asimismo, Allendes (2000) apoya esta moción agregando que las dificultades lingüísticas perturban las actividades del pensamiento al organizar el lenguaje interior a través del lenguaje externo. En consecuencia, el abordaje de este tipo de alteraciones resulta fundamental para el éxito escolar de los alumnos con esta NEE, para lo cual se debe contar con un equipo de profesionales idóneos y competentes, liderados por el especialista fonoaudiólogo (MINEDUC, 2010).

Para este estudio, se rescatarán dos conceptos como objetos de investigación, a saber: argumentación y TEL. Lo anterior responde a que, luego de una exhaustiva revisión bibliográfica, se pudo corroborar que el desarrollo argumentativo en los niños aún no ha sido

descrito y, de la misma manera, no se ha estudiado en sujetos con antecedentes de TEL. Se debe recordar que, en los establecimientos adscritos a la Ley SEP, la argumentación ha sido considerada por el MINEDUC como uno de los aprendizajes claves para alcanzar las metas de efectividad en comprensión lectora y que, esta última, sienta las bases para adquirir los aprendizajes escolares. En este contexto es que surge el presente estudio, el cual se ha planteado responder la siguiente pregunta de investigación principal: ¿Incide la presencia de antecedentes de TEL en el tipo de estrategia argumentativa oral utilizada por escolares de 5° año básico de escuelas municipalizadas adscritas a la Ley SEP? A la vez, como pregunta auxiliar, se plantea: ¿Cuáles son las estrategias argumentativas orales utilizadas por dos grupos de estudiantes de quinto año básico, uno con y otro sin antecedentes de TEL?

A fin de responder las preguntas de investigación antes mencionadas, este estudio se enfoca en explicar si la presencia o ausencia de antecedentes de TEL determina el uso de estrategias argumentativas distintas en alumnos de 5° año básico. La muestra está compuesta por 22 estudiantes que cursan Quinto Año de Educación Básica que asisten a escuelas municipalizadas de la comuna de Villa Alemana. De este grupo, 11 alumnos presentan antecedentes de TEL y 11 no evidenciaban antecedentes de dicho trastorno.

A fin de contribuir a la comprensión de este estudio, a continuación se exponen los fundamentos teóricos acerca de las temáticas abordadas, considerando sus definiciones, desarrollo y características más distintivas. Posteriormente, se presenta un apartado referente a los materiales y los métodos utilizados para medir la argumentación oral de los alumnos, detallando los procedimientos empleados. Luego, se procede a evidenciar los resultados obtenidos a partir del análisis de las argumentaciones orales de los estudiantes. Para este fin, se

presentan gráficos que responden fundamentalmente a dos tipos de análisis, el tipo de estructura argumentativa utilizada y la cantidad y tipos de conectores argumentativos emitidos por los estudiantes. Finalmente, a partir de toda la información recabada, se presentan las discusiones y las principales conclusiones. De esta manera, se intentará correlacionar los hallazgos, a partir del análisis de los resultados, con la información proporcionada por las distintas perspectivas teóricas abordadas en el marco referencial.

1. MARCO TEÓRICO

A fin de contribuir a la comprensión de este estudio, a continuación se presentan los fundamentos teóricos en los cuales se enmarca esta investigación. En primer lugar, se desarrolla el concepto de texto o discurso, ahondando en la descripción de la modalidad oral. Asimismo, se hace referencia a los modos de organización del discurso, profundizando en el modo argumentativo. Con respecto a este último, se explicarán algunos modelos que analizan la estructura argumentativa y los tipos de conectores que frecuentemente se utilizan para este fin. También, se aborda el desarrollo lingüístico en niños escolares, destacando los hitos más relevantes del lenguaje tardío a nivel fonológico, morfosintáctico, pragmático y semántico, enfatizando en el discurso narrativo. Luego, se expondrá información relativa al Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), detallando las características de la afección y las implicancias que ésta puede tener en el proceso de aprendizaje escolar y en el desempeño académico de los estudiantes.

1.1 Texto o discurso

El ser humano, desde un punto de vista comunicativo, se mueve constantemente entre textos, lo cual sucede tanto a nivel de la interacción social como en vida académica. Todo lo que decimos, escribimos, escuchamos y leemos, son textos (Muñoz Cortés, 1995). Sin embargo, tales textos son distintos en razón de cuál sea la intencionalidad del hablante, del uso concreto que se haga de la lengua y del contexto en el que se producen (Álvarez, 1997). De esta forma, la realidad discursivo – textual, a la que se han de someter los usuarios de una

lengua, pone de manifiesto la competencia comunicativa del individuo, tomado en consideración que hablar y escribir son actividades sociales que se practican con intencionalidades variadas y en contextos diversos (Álvarez, 1997).

Calsamiglia y Tusón (2007) refieren que el discurso se trata de una práctica social, de una acción entre personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea éste oral o escrito. Desde este punto de vista, los actos de hablar y escribir permiten construir piezas textuales orientadas a unos fines que se dan en interdependencia con el contexto. De esta manera, el hablante debe seleccionar los elementos de la lengua que utilizará en cada situación según ciertos parámetros contextuales de tipo cognitivo y sociocultural (Calsamiglia & Tusón, 2007).

El discurso ha sido definido por van Dijk y Kintsch (1983) como una unidad semántico pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan de manera coherente en torno a un tema y son emitidos con una determinada intención comunicativa en una situación concreta. Los mismos autores han señalado que esta entidad puede abordarse a partir de dos aspectos. El primero, relacionado con la organización del contenido del discurso y, el segundo, con la organización formal del mismo.

Con respecto a la organización del contenido, ésta se encuentra determinada por factores relacionados con la coherencia local o microestructura y la global o macroestructura del texto. La coherencia local es aquella relación semántica que existe entre las oraciones del discurso, mientras que la global alude al significado más general y abstracto del discurso completo (Van Dijk, 2000). Variados autores entre los cuales se destacan van Dijk y Kintsch (1983) y Calsamiglia y Tusón (1999), definen la microestructura como los elementos locales y

superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Su diferencia con las macroestructuras radica en que éstas son de carácter global y están inclinadas a describir situaciones, acciones o cursos de eventos como un todo, los cuales están relacionados con los significados presentes en el texto. Van Dijk y Kintsch (1983) establecen que la macroestructura se define como un “denominador común” proposicional o conjunto de macroproposiciones que describe una situación o curso de eventos como un todo, de tal manera que las oraciones o elementos que la constituyen implican acciones componentes de un episodio general. La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel de la esencia, el tema o la tesis, es decir, es la construcción o arquitectura textual que proporciona coherencia a un texto, que relaciona un segmento con otro.

El segundo aspecto, a través del cual puede ser analizado el discurso, se relaciona con la organización formal o superestructura, la cual marca una característica fundamental que permite distinguir los textos en diferentes tipos. La superestructura, de acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto y su intención comunicativa. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Ellas se definen con relación al texto, en su conjunto o para algunos fragmentos de éste, determinando el orden o coordinación global de las partes de un texto. Las características antes descritas resultan fundamentales para la comprensión del presente estudio, ya que el nivel de análisis de las producciones se enfocará en la superestructura.

Cabe señalar que el texto o discurso puede presentarse en dos modalidades, oral y escrita. Ambas presentan ciertas particularidades que las caracterizan, tanto a nivel morfosintáctico y léxico como fonológico (Calsamiglia & Tusón, 2007). En el siguiente

apartado, se profundiza en la descripción de la modalidad oral, ya que en ella se enfoca el análisis de los resultados del presente estudio.

1.1.1 Discurso Oral

La modalidad oral del discurso es considerada como natural, circunstancial al ser humano y constitutiva de éste como miembro de una especie. Se produce en y con el cuerpo, aprovechando los órganos de la respiración y diferentes partes de la cabeza, apoyándose en el uso de gestos, vocalizaciones y ruidos. Sin embargo, esta connotación no se le puede dar a todo tipo de manifestaciones comunicativas orales, ya que existen algunas como una conferencia o un sermón, que requieren un alto grado de preparación y elaboración. Este modo de realización lingüística ocurre como resultado de la interacción entre factores biológicos y culturales, los cuales están fuertemente interrelacionados (Calsamiglia & Tusón, 2007).

El discurso oral presenta una serie de características a nivel lingüístico, las cuales se pueden agrupar en tres niveles: fonológico, morfosintáctico y léxico. Con respecto al nivel fonológico, existen dos aspectos relevantes que determinan la productividad comunicativa en este ámbito, a saber: la pronunciación y la prosodia. Por una parte, la primera se destaca debido a la variedad de manifestaciones existentes y, considerando que las realizaciones fonéticas están en correlación con variables sociales de todo tipo, la heterogeneidad en la pronunciación resulta inevitable. Así, el habla informa acerca de características socioculturales, ya sean estas de origen geográfico, cultural, situacional o personal, de manera tal que el sujeto, antes de hablar, debe seleccionar cuidadosamente de su repertorio fonético la forma de pronunciación que va a utilizar, para así lograr transmitir fielmente lo que quiere

comunicar. Por otra parte, en cuanto a la prosodia, tiene relación con aspectos como la entonación, la intensidad y el ritmo del habla (Calsamiglia & Tusón, 2007). Según Hidalgo (1997), la entonación, debido a su función sintáctica y enfática, permite marcar el foco temático o destacar determinados elementos estructurales. Asimismo, la intensidad también posee una finalidad enfática, al mismo tiempo que genera diferencias de significado entre las palabras. Finalmente, el ritmo, al igual que los dos aspectos anteriores, se utiliza para crear expectación o para separar grupos tónicos.

En cuanto al nivel morfosintáctico, el discurso oral presentará mayor o menor complejidad dependiendo del tipo de evento de que se trate. Por ejemplo, entre una pieza oratoria y una simple conversación espontánea, se encontrarán diferencias notables. En el caso de la primera, se supone una preparación previa que responderá al uso de determinados patrones retóricos elaborados. Mientras que, en la segunda, la espontaneidad gobierna la expresión, ante lo cual se apreciarán dudas, titubeos y cambios de estrategias sintácticas, muletillas, piezas de relleno, etc. (Cortés, 1991). Así pues, se podría decir que la selección sintáctica sirve como marcador de la variedad funcional que se utiliza, es decir, a menor complejidad sintáctica se corresponde un registro más coloquial y, a mayor complejidad, un registro más formal o culto (Calsamiglia & Tusón, 2007).

En lo que respecta al léxico, desde el punto de vista del discurso oral y dependiendo del evento, la variación sirve para marcar el registro, el tono de la interacción y las finalidades que se pretenden conseguir, a la vez que denota las características socioculturales de los participantes. También, en el discurso oral, se observa un fenómeno relacionado con el bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia. En otras palabras, como consecuencia de que se comparte el contexto y de que los participantes van construyendo en conjunto el

sentido de la interacción, se producen repeticiones, paráfrasis y palabras comodines (Calsamiglia & Tusón, 2007). Por último, Ruiz (1998) agrega que, en cuanto a la fraseología, el caudal de expresiones idiomáticas y frases hechas o locuciones tienen en los intercambios orales e informales un espacio propio, ya que proporcionan expresividad a los enunciados.

1.1.2 Modos de organización del discurso

El discurso constituye una unidad semántico pragmática que posee contenido y forma (van Dijk & Kintsch, 1983), ante lo cual puede ser analizada desde estas dos perspectivas. En el caso de la forma, Álvarez (1997) señala que los textos tendrán diversas características en la medida que cambia la intención del hablante y el contexto en el cual se producen. De esta manera, varios lingüistas teóricos como van Dijk (1983), Adam (1992), Werlich (1975), entre otros, se han enfocado en dar respuesta a los problemas que plantea la elaboración de una tipología textual específica. Así, para referirse a dichas tipologías, van Dijk y Kintsch (1983) plantean la idea de una superestructura textual, mientras que Werlich (1975) utiliza el término bases textuales y Adam (1992) el de secuencias textuales prototípicas. A continuación se presenta la clasificación propuesta por Adam (1992), quien representa de forma esquemática las características de cada tipología.

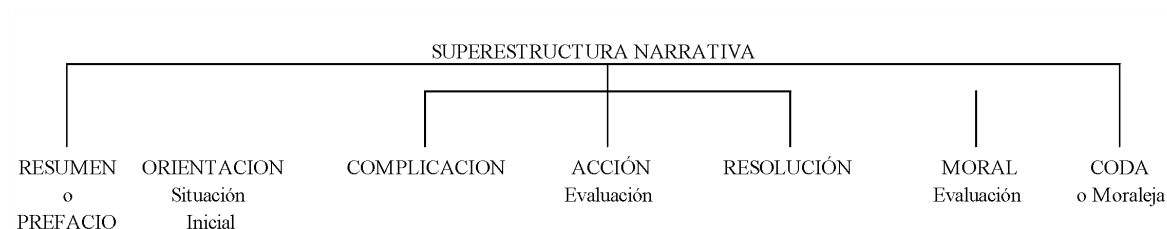
Partiendo de la premisa de que el discurso no puede presentarse como un conjunto de secuencias homogéneas, Adam (1992) planteó la necesidad de postular secuencias prototípicas que permitan adscribir los discursos a un tipo determinado. Así, luego de sus reflexiones, llegó a establecer cinco tipos: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialogal. A

continuación se describen cuatro de los cinco tipos, es decir, narrativo, descriptivo, explicativo y argumentativo.

1.1.2.1 Secuencia narrativa

La narración es una de las formas más utilizadas por la sociedad, ya sea para informar, argumentar, persuadir o entender (Calsamiglia & Tusón, 2007). Según Adam (1992), su estructura interna está formada por cinco constituyentes básicos. El primero es la temporalidad, es decir, existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que avanza. Luego, se destaca la unidad temática que garantiza la presencia de, al menos, un sujeto-actor. En tercer lugar, se encuentra la transformación que se refiere a los cambios que se producen en los estados. También, se alude a la unidad de acción, entendiéndose por esta a la existencia de un proceso que ocurre a partir de una situación inicial hasta llegar a la final. Por último, se describe la causalidad, la cual se refiere a las relaciones causales que se dan entre los acontecimientos y que generan cierta “intriga” en el relato. Así, a partir de estos constituyentes básicos, se establece el siguiente esquema narrativo canónico en la figura 1.

Figura N° 1: Superestructura Narrativa.



Así pues, el discurso narrativo constituye un conjunto de oraciones organizadas en forma coherente que refiere una secuencia de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución (Bassols & Torrent, 1997). Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) describen dos tipos de discurso narrativo: ficticio y no ficticio. En el primero, los hechos narrados han ocurrido en la realidad, mientras que, en el segundo, los sucesos han sido inventados por el locutor.

Según Bruner (1990), el discurso narrativo permite organizar la experiencia humana, lo cual se evidencia en los grupos sociales que comparten una cultura, quienes relatan cotidianamente sus experiencias a otros. Pavez *et al.* (2008) señalan que, a diferencia de la conversación, estas narraciones son menos dialógicas, ya que el emisor es el responsable de organizar y producir el relato sin la necesidad de la colaboración del otro. Las mismas autoras sostienen que además requiere del manejo de la descontextualización, ya que los sucesos narrados aluden a hechos que ya ocurrieron o que ocurrirán. Smith (1993) agrega que el desarrollo de este tipo de discurso es el puente entre el lenguaje oral y el escrito y que, por ende, es relevante en el aprendizaje de la lectoescritura. Lo anterior se explica porque, en general, es más extenso, descontextualizado y cohesionado que la conversación, asemejándose a los textos escritos (en Pavez *et al.*, 2008).

La estructura formal del discurso narrativo también ha sido descrita por Pavez *et al.* (2008) basándose en las características de los cuentos infantiles. Señalan que existen tres categorías formales básicas que constituyen la superestructura de estas narraciones: la presentación, el episodio y el final. La presentación está constituida por el personaje principal y sus atributos, la ubicación espacial y temporal en donde se encuentra y el problema o evento que genera el relato. Por su parte, el episodio incluye la meta u objetivo del personaje, la acción que efectúa para lograr la meta, los obstáculos que se presentan durante el desarrollo de los hechos y las consecuencias de dichos obstáculos. Por último, el final es una categoría en donde se resuelve positiva o negativamente el conflicto que se originó en la historia.

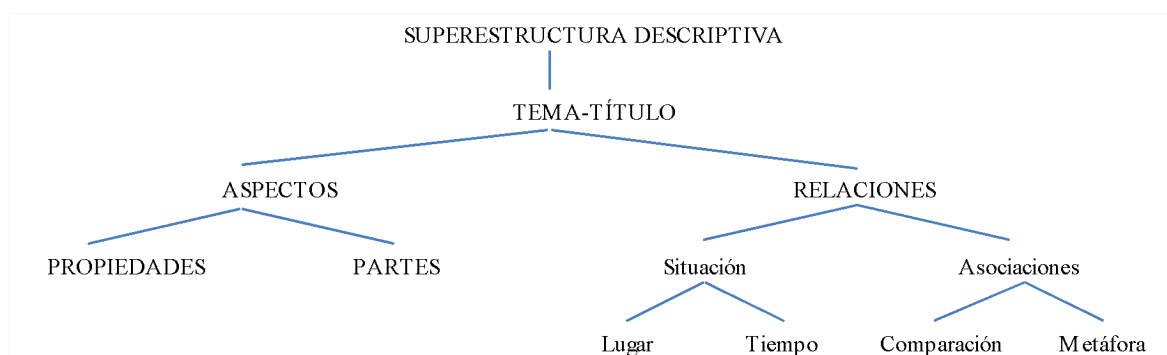
Con respecto al contenido del discurso, las mismas autoras refieren que se organiza en base a relaciones de coherencia local, las cuales pueden ser causales, temporales y de finalidad o motivación. Las relaciones causales son las que establecen vínculos de tipo causa-efecto entre el significado de dos oraciones y se dan frecuentemente en el desarrollo del episodio. Las temporales son aquellas en que los significados de las oraciones aluden a eventos que ocurren secuencialmente en el tiempo. Por último, las de finalidad vinculan el significado de una oración con otra que corresponde al objetivo que desea lograr un personaje.

1.1.2.2 Secuencia descriptiva

La descripción es una forma de representar lingüísticamente el mundo real o ficticio que le permite al sujeto expresar la manera en que percibe el mundo a través de sus sentidos. Se aplica tanto a estados como a procesos y se realiza según una perspectiva o punto de vista determinado. La modalidad descriptiva del discurso se relaciona con el contexto en que se da

la comunicación, la relación entre los interlocutores y el objetivo del acto comunicativo. De esta manera, el contenido responde a preguntas explícitas o implícitas del tipo: qué es, cómo es, para qué sirve, qué hace, a qué se parece, etc. (Calsamiglia & Tusón, 2007). A fin de reflejar la estructura de la descripción, Adam (1992) propone la siguiente organización secuencial.

Figura N° 2: Superestructura descriptiva.

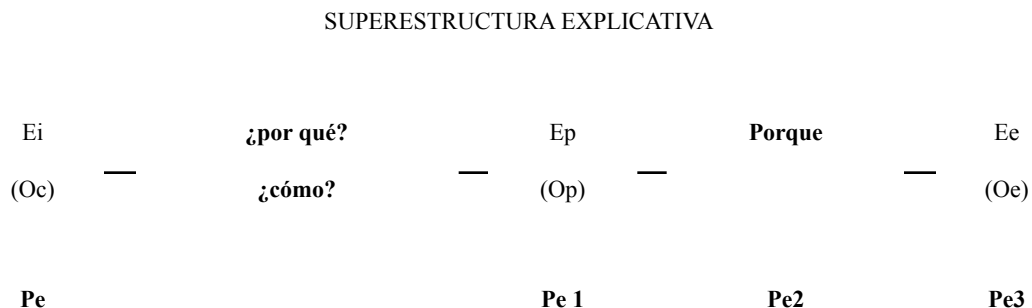


1.1.2.3 Secuencia explicativa

La explicación puede entenderse como un conjunto de datos organizados dentro de un sistema, obtenidos a través de la experiencia o de la reflexión. Por ende, parte de un supuesto previo, es decir, de la existencia de información que debe ser manejada o averiguada por quien la emite (Calsamiglia y Tusón, 2007). Como actividad discursiva, la explicación está orientada a entregar información, para lo cual requiere del uso del lenguaje con una función referencial (Adam, 1992). El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor que está dispuesto a interpretar a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración. El propósito de dicho acto no es convencer, sino lograr aclarar una

información que ofrece dificultad o que no ha sido accesible para el interlocutor (Calsamiglia & Tusón, 2007). Para Adam (1992), la secuencia explicativa puede resumirse en la siguiente figura.

Figura N° 3: Superestructura explicativa.



1.1.2.4 Secuencia argumentativa

Continuando con la descripción de los diferentes modos de organización del discurso propuestos por Adam (1992), la argumentación también es considerada como un tipo de discurso, el cual posee una serie de características que permiten diferenciarlo de otros tipos de texto. Se debe recordar que la argumentación forma parte de uno de los aprendizajes claves plateados por el MINEDUC para el desarrollo de la comprensión lectora en los niños escolares de 5° año básico pertenecientes a establecimientos adscritos a la Ley SEP.

La argumentación es entendida por Cuenca (1995) como un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer a un receptor o auditorio sobre una idea o tesis. Rodríguez (2004) agrega que es un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas. Es un género cuya complejidad reside en que su estructura no sólo requiere de conceptos, sino que también necesita que éstos se articulen en afirmaciones. Éstas,

en un principio, se encuentran sujetas a la duda o a la refutación, ante lo cual surge la necesidad de que sean justificadas (Bitonte & Matienzo, 2009). De esta forma, constituye un mecanismo a partir del cual se cree en lo que ha sido dicho, implicando un movimiento comunicativo interactivo entre personas (Rodríguez, 2004; Marafioti, Medina & Balmayor, 1998).

Tres teorías han destacado al momento de generar nociones estratégicas para explicar los fundamentos que sostienen las argumentaciones, estas son: Topos, Preconstruidos culturales y Ley del pasaje (Bitonte & Matienzo, 2009). La primera fue planteada por Aristóteles (1990) quien utilizó el concepto de topos para referirse a los lugares desde donde se extraen los argumentos. La segunda, enunciada por Grize (1990), formula la idea de preconstruidos culturales como los saberes en los que se funda todo discurso, los cuales intervienen en el proceso de esquematización. La tercera, propuesta por Toulmin (1958), señala el concepto de garantía para referirse a los enunciados que funcionan como ley de pasaje y que permiten llegar a la conclusión (en Marafioti *et al*, 1998).

La teoría de Topos fue planteada por Aristóteles (1990), quien señaló que existen lugares, llamados topos, en los que se guarda información y de donde surgen los argumentos. Los topos son elementos de un tópico, es decir, principios generales admitidos que intervienen en el proceso de argumentación. Estos principios sirven de base a los razonamientos y son generalmente consensuados o admitidos por una comunidad. Aristóteles (1990) consideró dos tipos de lugares, cuyas características pueden resumirse a través de la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Topos

Tipos	Características	Usos
Lugares comunes	Lugares formales, esquemas lógico-abstractos.	Aptos para cualquier tema.
Lugares especiales	Reservorio de argumentos: retoman creencias y valores, basados en ideas comunes.	Aptos para temas determinados o un género particular.

Los lugares comunes, según la acepción aristotélica, son considerados formas vacías “comunes”, ya que son aptos para tratar cualquier tema. En cambio, los lugares especiales se refieren a temas determinados y se pueden considerar verdades particulares aceptadas. Estos últimos se vinculan con la práctica de disciplinas específicas y es, a través de ellos, que se trata de dilucidar los diferentes tipos de recursos empleados en la práctica de la argumentación (Bitonte & Matienzo, 2009).

La teoría de los Preconstruidos Culturales propuesta por Grize (1990) se ocupa de la lógica de la argumentación en los razonamientos del lenguaje ordinario. Uno de los postulados de la lógica natural es que todo discurso se funda no en lo ya dado, sino en algo previamente construido. Los preconstruidos culturales, según Grize (1990), son saberes, matrices culturales de interpretación, a través de las cuales se pueden entender muchas de las expresiones que resuenan o repercuten de un sujeto a otro, fundando una especie de memoria colectiva.

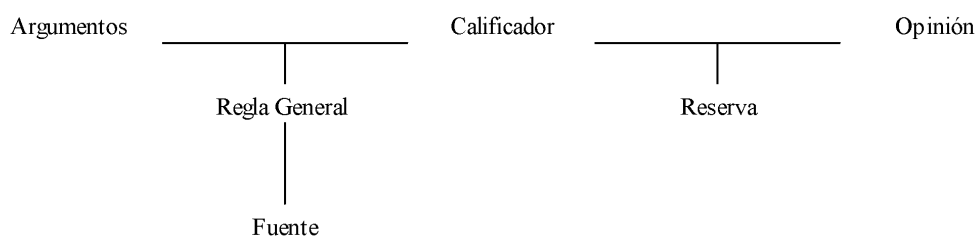
Para Grize (1990), los preconstruidos culturales tienen la forma de un conjunto no necesariamente conexas de haces de objetos de discurso. El haz de un objeto está construido por la familia de propiedades que puede tener y las relaciones que puede establecer con otros objetos en una determinada situación. Estos preconstruidos constituyen el marco socio-cultural en que se insertan los discursos y su elemento clave no es otro que el lugar común. El locutor pone en juego estos preconstruidos y los combina para producir o para interpretar un discurso. Este locutor/argumentador va a elaborar sus objetos discursivos de acuerdo a sus propios fines con predicados fundados en conocimientos sociales previos.

El Modelo de Toulmin (1958) considera que un argumento es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una “evidencia” y llega al establecimiento de una “aserción” (en Rodríguez, 2004). Según Marinkovich (2007), es un modelo que mantiene como punto de referencia el razonamiento analógico, centrándose en la estructura de los argumentos y en los datos que los apoyan. Así, Toulmin (1958) analiza la técnica por la cual un locutor justifica una aserción que había sostenido y que fue puesta en duda por su interlocutor. Este modelo explica el proceso argumentativo a partir de la descripción de seis etapas o categorías, a saber: aserción, evidencia, garantía, respaldo, cualificador modal y reserva. A continuación, se presenta una tabla en la que se describe y ejemplifica cada una de ellas, según lo expuesto por Rodríguez, 2004 y, luego, se muestra el esquema que representa este modelo:

Tabla N° 2: Etapas del proceso argumentativo según Toulmin (1958).

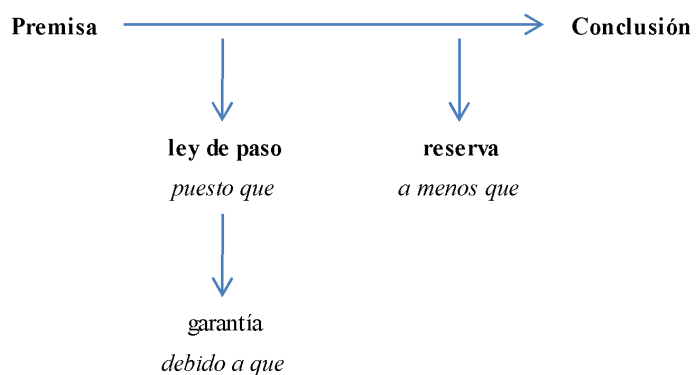
Categoría	Descripción	Ejemplo
Aserción	Se refiere a la tesis que se va a defender y expresa la conclusión a la que se quiere llegar con la argumentación	En el aula los pupitres de los estudiantes deberían ser sustituidos por mesas redondas de trabajo grupal para poder aumentar el rendimiento académico y mejorar la convivencia grupal
Evidencia	Formada por los hechos o condiciones que son observables, puede ser una creencia o una premisa aceptada dentro de una sociedad, constituye el argumento que respalda la aserción	El alumnado con mejor hábito de trabajo cooperativo tiende a tener menos problemas de convivencia, según la encuesta de clima social realizada en 300 centros de la Comunidad Valenciana.
Garantía	Indica cómo a partir de una evidencia se obtiene una aserción, estableciendo los datos legítimos que la sustentan	Cuando se facilita la interacción se mejora la comunicación y el diálogo, al tiempo que se requiere una estructura más igualitaria en la que los individuos deben aprender estrategias de relación como respeto y colaboración
Respaldo	Constituye un apoyo para la garantía, aportando datos que ayudan a probar la validez de la cuestión que se defiende, asumiendo la forma de una declaración categórica de un hecho.	Para aplicar el enfoque cooperativo, según García y García en su obra "Z" página "Q", es fundamental una adecuada disposición física de los actores para que se facilite la interacción grupal.
Cualificador modal	Especifica el grado de certeza, la fuerza de la aserción, los términos y las condiciones que la limitan. Expresa el medio lingüístico por el cual el sujeto expresa el modo en que se debe interpretar su enunciado	En nuestra tesis vemos que el " Deberían " sugiere que; Nuestra tesis es una recomendación, es decir; nos orientamos hacia el futuro para subsanar una situación que se deduce que no es deseable.
Reserva	Es la excepción a la aserción presentada, aquellas objeciones que pueden surgir del público y que el locutor debe prever.	Podría añadirse al final de nuestra tesis; " A menos que se realice una actividad o tipo de trabajo necesariamente individual " para;

Figura N° 4: Modelo de Toulmin.



En base al modelo anterior, y desde un punto de vista lógico en donde la argumentación está constituida por unas premisas y una conclusión que se relacionan implícita o explícitamente a partir de argumentos favorables y contrarios, Adam (1992) propone la siguiente estructura argumentativa.

Figura N° 5: Modelo de Adam.



Según esta estructura, una conclusión puede transformarse en una nueva premisa, o bien pueden presentarse varios argumentos que lleven a una conclusión para apoyar el punto de

vista. De esta forma, en un texto puede haber descripciones, narraciones o explicaciones que funcionen como argumentos, los cuales serán emitidos para apoyar las premisas.

A fin de complementar la descripción esquemática de la argumentación, Cuenca (1995) señala que el análisis de la estructura argumentativa se remite, fundamentalmente, a las relaciones lógico semánticas que se establecen entre las diferentes partes del discurso. Así, existen dos mecanismos fundamentales para manifestarlas explícitamente: el uso de conectores y la relación entre palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo. Estos elementos permiten interpretar el tipo de relaciones semánticas y marcar la orientación pragmática y, concretamente argumentativa, de los componentes de la oración y del texto.

En relación con lo anterior, Cuenca (1995) señala que en los textos argumentativos se pueden destacar como específicos tres tipos de conectores, a saber: contrastivos, causales-consecutivos y distributivos. De esta manera, en la medida que una argumentación supone una contrastación de opiniones se habla de conectores contrastivos. Es decir, se observan ideas contrapuestas, relacionadas como tesis (argumento a favor de la conclusión) y antítesis (argumento a favor de la conclusión contraria). Pueden representarse en cuatro modalidades que se manifiestan con conectores diferenciables, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla N° 3: Modalidades de conectores argumentativos

Modalidad	Descripción	Tipos de conectores
Oposición	Existe un contraste entre la tesis y la antítesis. Semánticamente se afirma validez de ambas pero pragmáticamente, la segunda tiene mayor fuerza argumentativa. Por ejemplo: Juan es un tipo agradable pero no me gusta su actitud prepotente	Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, etc.

Sustitución	Se niega la validez de un primer elemento. Es decir, se niega la tesis y se afirma la antítesis. Por ejemplo: no he comprado un piso nuevo sino de segunda mano.	Sino, en lugar de, por el contrario, etc.
Restricción	Se niega la relación entre el todo y sus partes. Por ejemplo: Han venido todos excepto tu hermano.	Excepto, más que, a parte de, a no ser que, etc.
Concesión	Se niega una relación entre una causa y un efecto. Por ejemplo: No hemos encontrado lo que buscábamos. De todas formas, podemos pasar si ello.	Aunque, a pesar de, no obstante, de todas formas, etc.

Continuando con la idea propuesta por Cuenca (1995), otros tipos de conectores que pueden considerarse como específicos para las estructuras argumentativas, son los causales-consecutivos y los distributivos. En el caso de los primeros, su función es dar apoyo a los argumentos y justificarlos para poder explicar las relaciones causales y consecutivas de los componentes del texto. Ejemplos de este tipo de conectores son los siguientes: porque, puesto que, ya que, a causa de ello, por consiguiente, en consecuencia, etc. En tanto, los segundos, distributivos, buscan sustentar una tesis que requiere la enumeración y la defensa de diferentes argumentos. Ejemplos de este tipo de elementos son: en primer lugar, por último, por otra parte, además, etc.

Siguiendo la línea descriptiva de Cuenca (1995), con respecto a los conectores argumentativos, Caballero y Larrauri (1996) elaboraron un cuadro en el que agrupan los conectores más habitualmente observados en este tipo de texto o discurso. Para establecer dicha clasificación, se basan en la función de cada uno de ellos, los cuales se presentan a continuación.

Tabla N° 4: Tipos de conectores argumentativos

Tipo de Conector	Descripción
Causa	Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón a los antecedentes. Estos son: porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que y en virtud de.
Certeza	Indican que los enunciados que les siguen ya han sido probados por el autor o aceptados por una comunidad. Estos son: es evidente que, es indudable que, nadie puede ignorar que, es incuestionable que, de hecho, en realidad y está claro que.
Condición	Aparecen antes de detallar una consecuencia. Estos son: si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que.
Consecuencia	Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición. Estos son: luego, entonces, por eso, de manera que, de donde se sigue, así pues, así que, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, de ello resulta que y en efecto.
Oposición	Señalan que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia con respecto a los que le preceden. Estos son: pero, aunque, contrariamente, en cambio, no obstante, ahora bien, por el contrario, sin embargo y mientras que.

En lo que respecta al estudio de la argumentación, Marinkovich (2007) afirma que, en tareas de argumentación oral, estudiantes chilenos de distintos niveles presentan algunas dificultades al precisar su intención argumentativa, estructurar su argumentación y adecuarse a las necesidades del contexto. A fin de complementar esta línea investigativa, es que surge el

presente estudio, el cual busca explicar si la presencia o ausencia de antecedentes de TEL influye en el tipo de estrategias argumentativas orales de los alumnos chilenos que, en este caso, estarán representados por una muestra de estudiantes de 5° básico asistentes a escuelas municipalizadas.

1.2 Desarrollo del lenguaje en niños escolares

Luego de haber expuesto acerca del discurso, sus características, finalidades y modos de organización, se procede a detallar otro aspecto fundamental para interpretar los resultados de esta investigación. Éste tiene relación con el desarrollo general del lenguaje durante el periodo escolar de los niños, ahondando en lo que ocurre a nivel del discurso narrativo. También se hará referencia a una de las alteraciones más comunes que pueden afectar dicho desarrollo, el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El desarrollo del lenguaje es un proceso continuo que se ve influenciado por factores lingüísticos, psicológicos, biológicos, sociales, culturales, ecológicos, entre otros (Martínez, 1995). Atraviesa por diferentes etapas, las cuales comparten como característica común la necesidad del individuo de interactuar con el entorno y de integrar elementos nuevos a los ya conocidos (Martínez, Sánchez & Vallejos, 2005). Así, durante la etapa preescolar (5-6 años), el menor ha logrado adquirir casi la totalidad de los fonemas, su vocabulario se va incrementando y ha sido capaz de desarrollar estructuras gramaticales cada vez más complejas. Asimismo, fortalece su capacidad para utilizar el lenguaje con distintos propósitos y en diferentes situaciones comunicativas (Barriga, 2002).

Una vez concluido el período anterior, los menores ingresan al sistema escolar, el cual les plantea nuevos retos y les exige enriquecer su lenguaje tanto cuantitativa como cualitativamente (Crespo & Alfaro, 2009). Esta etapa constituye el comienzo del desarrollo tardío del lenguaje, el cual se extiende desde los seis años hasta muy entrada la adolescencia y se manifiesta al inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura (Barriga, 2002). Es así como se produce un aumento del vocabulario y de las estructuras sintácticas que el niño es capaz de utilizar e interpretar y, según Ravid y Tolchinsky (2002), se va desarrollando además la capacidad inferencial (en Crespo & Alfaro, 2009).

La expresión y la comprensión de enunciados comunicativos conjugan el dominio de cuatro aspectos, a saber: semántico, morfosintáctico, fonológico y pragmático. Éstos se ven influenciados por el entorno social del individuo y se representan a través de su discurso. De esta forma, el lenguaje constituye una herramienta fundamental para lograr competencias como la significación y la conceptualización de las temáticas dentro del aula escolar. En este ámbito, la lectura y la escritura son consideradas como una modalidad de interacción más compleja que requiere de una instrucción formal y del desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. Según Vigotsky (1995), este avance se manifiesta en la destreza que adquiere el niño para auto dirigir su memoria en pro del cumplimiento de algún objetivo.

1.3 Alteraciones del lenguaje en los niños. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

1.3.1 Descripción

La adquisición y el desarrollo del lenguaje pueden verse interferidos por diversos factores entre los que se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje. Éste ha sido definido por la *American Speech Language Hearing Association* (1980) como una anomalía en la adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. Dicho problema puede afectar todos o algunos de los componentes del sistema lingüístico, a saber: fonológico, sintáctico, semántico, morfológico o pragmático. Además, suelen presentar deficiencias en el procesamiento del lenguaje o en la abstracción de la información significativa para el almacenamiento en la memoria a corto y largo plazo.

Son numerosas las caracterizaciones de la sintomatología de este trastorno, existe consenso en el desempeño deficitario que presentan a nivel lingüístico (Martínez *et al*, 2005). Según Acosta y Moreno (1999), estos sujetos evidencian reducción, simplificación, distorsión y desorganización de la estructura de sílabas y palabras. Su desarrollo gramatical es lento, pobre o desestructurado. A nivel semántico, se aprecian dificultades que van desde la pobreza de vocabulario hasta deficiencias para relacionar significados, tornándose su discurso entrecortado, poco explícito y con escasa utilización de categorías semánticas y conectores oracionales. Finalmente, en el aspecto pragmático se observan problemas en la participación en conversaciones espontáneas, en el inicio y la mantención de turnos y predomina el uso de elementos no verbales en el discurso.

Si bien se evidencian acuerdos con respecto a la descripción de la patología, en la clínica se ha observado una basta heterogeneidad entre los casos. Lo anterior ha generado discrepancias entre los estudiosos del tema, principalmente, en lo que respecta a la modalidad de evaluación, la clasificación y la denominación de dichos trastornos. Esto ha generado límites nosológicos imprecisos y diversidad en las perspectivas con relación al TEL (Martínez

et al, 2005). Sin embargo, existe un aspecto clave en el cual coinciden los autores y es que los sujetos en edad escolar que padecen esta afección evidencian problemas de aprendizaje, pudiendo llegar a manifestar dificultades cognitivas y psicolingüísticas (Martínez, Herrera, Valle & Vásquez, 2002).

1.3.2 Dificultades académicas en niños con antecedentes de TEL

Las exigencias que plantea el sistema escolar a los alumnos con TEL conllevan a que su rendimiento académico se vea serio y permanentemente comprometido (Aguado, 1999). En este sentido, Dobrich (1990) ha señalado que la recuperación de este tipo de patología es “ilusoria”, generando dificultades ulteriores que emergen cuando el menor se enfrenta al aprendizaje de la lectoescritura (en Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Por lo tanto, si el niño carece de las habilidades necesarias para desarrollar esta habilidad, no podrá adquirir los nuevos conocimientos que se le presentan en clases, afectando su rendimiento escolar en los diversos subsectores (Naremore, Densmore & Harman, 2001)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Tallal, Allard, Miller y Curtiss (1997) concluyen que niños preescolares con TEL presentan dificultades en tareas de discriminación visual y reconocimiento de letras y sonidos. Dichas habilidades son precursoras para el aprendizaje de la lectoescritura y, en el caso de los sujetos estudiados, se mantuvieron deficitarias al menos hasta los ocho años de edad (en Mendoza, Muñoz, Fresneda & Carballo, 2005). Asimismo, Rescola (2005) realizó un estudio comparativo y evaluó el lenguaje y la competencia lectora en alumnos de 13 años, identificados como hablantes tardíos. En sus

resultados, concluyó que, al aplicar pruebas de gramática, vocabulario, lectura y memoria verbal, estos menores rinden significativamente más bajo que los controles.

Otro de los aspectos a considerar es el déficit que puede existir a nivel del discurso narrativo, el cual repercute, principalmente, a nivel de la comprensión lectora (Mallet, Muñoz, Ramírez, San Martín & Tapia, 2003). Coloma, Pavez y Maggiolo (2002) probaron que existe una relación entre dicha destreza y otros aspectos como la sintaxis compleja y la variedad léxica, en especial, de verbos. Asimismo, Mendoza (2001) señala que los sujetos con TEL presentan dificultades en la comprensión y en la producción del discurso, afectando tanto a la construcción de la microestructura como de la macroestructura. En el primero de los casos, el déficit se hace evidente por las dificultades para comprender oraciones; Mientras que en el segundo, el proceso inferencial realizado por el oyente se ve interferido debido a la emisión de proposiciones no explícitas en el texto que son fundamentales para su interpretación. Es así como la autora plantea que estas evidencias sugieren una posible anomalía en la organización del léxico mental.

Con respecto a este último punto, existen antecedentes desde la clasificación de este trastorno planteada por Ingram (1972; 1975), de que en los sujetos con TEL severo el problema es persistente, ingresando con limitaciones verbales considerables a la escolaridad. Asimismo, agrega que un porcentaje importante de ellos presentará deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura (en Pavez, 2001). Lo anterior coincide con lo planteado por Aguado (1999) quien señala que la principal consecuencia del TEL en la vida escolar se relaciona directamente con el aprendizaje del lenguaje escrito. Asimismo, Bravo (2002) propone una estrecha relación entre las dificultades en el desarrollo del lenguaje y los Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA). Este autor fundamenta su apreciación aludiendo

a que el niño con TEL tendría dificultades para realizar el doble proceso de decodificación de un texto y posterior codificación en su esquema mental, lo que además ocasiona problemas para comprender su significado.

El ámbito descriptivo de los estudios realizados en torno a este tema ha trascendido desde la década de los 80, existiendo a la fecha varias evidencias de todo lo planteado con antelación. Entre estos destaca la monografía realizada por Gina Conti- Ramsden (2002) entre los años 1995 y 2000, que realizó un estudio longitudinal en Inglaterra, evaluando a una muestra de 242 niños de 7 años de edad que asistían a clases especiales de lenguaje para luego volver a hacerlo cuatro años más tarde cuando los niños cumplieron 11 años. Los resultados de esta investigación señalaron que un 89% de los sujetos a los 11 años aún presentaba trastornos del lenguaje en al menos un área y que además la mayoría de ellos evidenciaba dificultades en el ámbito de la lectura, tanto en decodificación como en comprensión. Además, observó que la mayoría de estos menores, que presentaban TEL a los siete años, continuaron sus estudios en colegios normales, de los cuales el 41% permaneció con algún tipo de apoyo especializado y el 14% no recibió apoyo de ningún tipo. Por consiguiente, concluyó que un bajo porcentaje de los niños que padecen TEL a los 7 años, se recuperan con el tiempo o la terapia y que, la gran mayoría a los 11 años, sigue recibiendo algún tipo de apoyo extra o directamente continúa en colegios especiales (Conti-Ramsden, 2002).

A partir del análisis de estos hallazgos, surge la inquietud de seguir indagando acerca de cómo el TEL puede generar consecuencias en la adquisición de los aprendizajes escolares de los estudiantes. Razón por la cual, el siguiente estudio se ha enfocado en la descripción de una de esas áreas que, como ya se ha planteado anteriormente, es la argumentación, la cual representa uno de los aprendizajes claves estipulados por el MINEDUC para el éxito escolar.

2. MARCO METODOLÓGICO

Luego de haber descrito los conceptos claves, se procede a detallar el marco metodológico a fin de exponer los pasos que se llevaron a cabo para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Incide la presencia de antecedentes de TEL en el tipo de estrategia argumentativa oral utilizada por escolares de 5° año básico de escuelas municipalizadas adscritas a la Ley SEP? A la vez, como pregunta auxiliar, se plantea ¿Cuáles son las estrategias argumentativas orales utilizadas por dos grupos de estudiantes de quinto año básico, uno con y otro sin antecedentes de TEL?

En este apartado se expone, en primer lugar, el alcance de la investigación, seguido del objeto de estudio. En segundo lugar, se presentan los objetivos generales y específicos y se hace referencia al tipo de diseño planteado para este estudio. En tercer lugar, se expone información acerca de la población y el grupo de estudio participante, detallando el universo y la procedencia de la muestra. Luego, se describe el instrumento elaborado para esta investigación y utilizado para medir argumentación oral en los estudiantes. Finalmente, se realiza un resumen de todas las etapas del proceso, desde la selección de la muestra y la recopilación de datos hasta la obtención de los resultados.

2.1 Alcance de la Investigación y Objeto de Estudio

El alcance de la presente investigación es de carácter explicativo, mientras que el objeto de estudio corresponde a los escolares de 5° año básico y su desempeño argumentativo oral.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

- Explicar la incidencia que la presencia o ausencia de antecedentes de TEL tiene en el tipo de estrategias argumentativas orales utilizadas por escolares de 5° año básico asistentes a escuelas municipales de Villa Alemana adscritas a la Ley SEP.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar el tipo de estructuras argumentativas orales utilizadas por estudiantes de 5° año básico con y sin antecedentes de TEL asistentes a escuelas municipales de Villa Alemana adscritas a la Ley SEP.
- Identificar el tipo de conectores argumentativos utilizados por estudiantes de 5° año básico con y sin antecedentes de TEL asistentes a escuelas municipales de Villa Alemana adscritas a la Ley SEP.
- Describir las estrategias argumentativas orales utilizadas por estudiantes de 5° año básico con y sin antecedentes de TEL asistentes a escuelas municipales de Villa Alemana adscritas a la Ley SEP.

- Comparar las estrategias argumentativas orales utilizadas por estudiantes de 5° año básico con y sin antecedentes de TEL asistentes a escuelas municipales de Villa Alemana adscritas a la Ley SEP.
- Establecer la correlación existente entre la presencia o ausencia de antecedentes de TEL y el tipo de estrategia argumentativa oral utilizada por los alumnos de la muestra.

2.3 Tipo de investigación e Hipótesis

Esta investigación se acerca a la realidad del paradigma cuantitativo. Para poder responder a los objetivos antes planteados, se realizó un estudio Explicativo No experimental, al considerarse los antecedentes de TEL como un factor de posible incidencia en el uso de estrategias argumentativas orales, las cuales son estudiadas en su contexto natural. De esta forma, la hipótesis del estudio es la siguiente: los niños con antecedentes de TEL utilizan estrategias argumentativas distintas a las que usan los estudiantes sin antecedentes de TEL.

2.4 Diseño

La presente investigación corresponde a un diseño correlacional (Bernal & Zúñiga, 2007) de tipo secuencial explicativo, ya que se inicia con una etapa de análisis cuantitativo, a fin de establecer diferencias entre los sujetos y, luego, se aborda desde lo cualitativo para profundizar el análisis y la comprensión de los resultados obtenidos en la primera etapa.

2.5 Población y grupo de estudio

- Universo: Estudiantes de 5° año de Enseñanza Básica de ambos sexos de la totalidad de los colegios municipalizados de Villa Alemana adscritos a la Ley SEP.

- Procedencia: Colegios Municipalizados de la comuna de Villa Alemana que se encuentran adscritos al convenio de igualdad de oportunidades en el marco de la Ley SEP.
- Muestra: Constituida por un total de 22 alumnos, de ambos sexos, de 5° año de Educación Básica asistentes a colegios municipalizados de Villa Alemana adscritos a la Ley SEP, de los cuales 11 presentan antecedentes de TEL y 11 no evidencian antecedentes de dicho trastorno.

Curso	Sin antecedentes de TEL	Con antecedentes de TEL
5° año básico	11	11

- La conformación de la muestra fue intencionada, cuidando la uniformidad en cuanto al nivel escolar, el tipo de colegio y el antecedente de haber o no presentado TEL en períodos previos a este curso.
- Los alumnos con antecedentes de TEL fueron detectados a partir de una nómina proporcionada por los fonoaudiólogos que desempeñan sus labores en los colegios municipalizados de Villa Alemana. Ellos investigaron los antecedentes de los sujetos que habían asistido a Escuelas de Lenguaje o a Programas de Integración Escolar (PIE) durante los años escolares anteriores a 5° básico. No fue necesario seleccionarlos, ya que los niños que cumplían con estas características sólo fueron 11. Con respecto a los alumnos sin antecedentes de TEL, estos fueron seleccionados del grupo de estudiantes de los mismos cursos a los cuales asistían los sujetos con TEL, en forma proporcional. Las profesoras de aula de cada uno de los cursos fueron las encargadas de este proceso, entregando una nómina con alumnos del curso que no evidenciaran trastornos de

aprendizaje ni dificultades de comprensión lectora. De esta forma, si el 5° A de la escuela Catalunya tenía 2 niños con antecedentes de TEL, la profesora seleccionaba dos menores sin antecedentes para aplicarles la prueba y comparar los resultados.

2.6 Técnica de recolección de información

Para medir la argumentación oral de los estudiantes se elaboró un instrumento conformado por un solo ítem del cual emanan dos preguntas. La prueba consiste en la presentación de una breve noticia escrita auténtica (anexo 1), seleccionada desde internet, que cuenta con un apoyo gráfico, a partir de la cual los niños debían argumentar su acuerdo o desacuerdo con lo planteado en ella. El diseño de la prueba se realizó en base a los postulados propuestos por Adam (1992), quien establece que en un texto puede haber descripciones, narraciones o explicaciones que funcionen como argumentos, los cuales serán emitidos para apoyar las premisas.

El procedimiento para administrar el instrumento se lleva a cabo respetando un protocolo de aplicación elaborado por la investigadora (anexo 2). En éste se enfatiza que la prueba debe ser realizada de forma individual, en un espacio físico familiar para el estudiante, libre de distractores y con el examinador ubicado frente al niño. Así, en una primera instancia, los estudiantes deben leer la noticia en forma oral. Luego, el examinador formula dos interrogantes que apuntan a conocer la opinión del niño acerca del texto leído. Las respuestas de los alumnos son grabadas y posteriormente transcritas a fin de realizar un análisis

cualitativo de ellas (anexos 3 y 4). Cabe señalar que este procedimiento se llevó a cabo en dependencias de los establecimientos escolares a los cuales asistían los niños.

2.7 Técnicas y categorías de análisis de la información

Como en este estudio el nivel de análisis es el texto argumentativo oral, para poder analizar las muestras de lenguaje fue necesario comenzar por un proceso de reparación de los enunciados emitidos por los menores. Esta acción responde a que en este tipo de producciones, tienden a utilizarse piezas de relleno, muletillas y palabras comodines, además de dudas, titubeos, repeticiones y cambios bruscos de estrategia sintáctica (Cortes, 1991; Calsamiglia & Tusón, 2007). Tomando en consideración lo anterior, la reparación de los enunciados se hace indispensable para el análisis.

En primer lugar, se realizaron reparaciones a nivel gramatical, fonético y fonológico. Luego, se explicitaron las elipsis y frases incompletas que se complementaban con segmentos anteriores en el texto. Posteriormente, se reunieron las respuestas de los niños y fue surgiendo de manera explícita la coherencia del texto. Finalmente, se analizó la estructura del mismo bajo las categorías de una secuencia argumentativa. A continuación se presenta un ejemplo de dichas reparaciones.

Muestra N° 1: Sujeto N° 1 con antecedentes de TEL.

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes? S: No. E: ¿Por qué?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa) porque son muy duros (ley de paso)

<p>S: Poque son muy duros ... se pueden / poque si___ uno, sin querer tira___ / hace___ auto goles, el___ un jugador o el___ capitán se enoja y van a empezar a peliar. Y si otro jugador hace un gol pero no lo hace bien___ el otro jugador se enoja.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: mmm___ no si es rudo / aunque___ a bueno a veces sí.</p>	<p>y si uno, sin querer, tira un autogol (ley de paso)</p> <p>el capitán se enoja y empiezan a pelear (conclusión).</p> <p>y si el otro jugador hace un gol, pero no lo hace bien, (ley de paso)</p> <p>el otro jugador se enoja (conclusión).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Una vez que fueron reparados los enunciados, se procedió a estudiarlos en base a dos categorías de análisis establecidas a priori. La primera se refiere al tipo de estructura argumentativa oral utilizada (cuadro N° 1), basándose en las tipologías en el modelo de Adam (1992), las cuales permiten describir la secuencia argumentativa o la superestructura discursiva (van Dijk & Kintsch, 1983). La segunda se relaciona con el tipo de conectores argumentativos utilizados (cuadro N° 2), los cuales permiten describir las relaciones lógico semánticas que se establecen en el texto (Cuenca, 1995). A continuación, se presentan dos cuadros resúmenes de dichas categorías.

Cuadro N° 1: Tipo de Estructura Argumentativa.

Estructura 1	Está conformada por premisas, leyes de paso y garantías.
--------------	----------------------------------------------------------

Estructura 2	Está compuesta por premisas, leyes de paso y conclusiones.
Estructura 3	Incluye sólo la emisión de premisas y leyes de paso.

Cuadro N° 2: Conectores Argumentativos.

Tipo de Conector	Descripción
Causa	Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón a los antecedentes. Estos son: porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que y en virtud de.
Certeza	Indican que los enunciados que les siguen ya han sido probados por el autor o aceptados por una comunidad. Estos son: es evidente que, es indudable que, nadie puede ignorar que, es incuestionable que, de hecho, en realidad y está claro que.
Condición	Aparecen antes de detallar una consecuencia. Estos son: si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que.
Consecuencia	Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición. Estos son: luego, entonces, por eso, de manera que, de donde se sigue, así pues, así que, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, de ello resulta que y en efecto.
Oposición	Señalan que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia con respecto a los que le preceden. Estos son: pero, aunque, contrariamente, en cambio, no obstante, ahora bien, por el contrario, sin embargo y mientras que.

2.8 Acciones de investigación

El primer paso para realizar este estudio fue detectar a los alumnos de 5° año básico que presentaran antecedentes de TEL. Para este fin se estableció contacto con la Coordinadora de Educación Especial de Villa Alemana quien obtuvo dichos datos a través de los profesionales

fonoaudiólogos que trabajan en los establecimientos. Una vez que se obtuvieron los nombres de los niños, se procedió a contactar a los directores enviándoles una carta a nombre de la Directora de Educación de la comuna que les solicitaba autorizar la aplicación de la prueba. Posteriormente, se conversó con los profesores de aula encargados de estos niños y se les pidió que seleccionaran de su curso a los niños sin antecedentes de TEL con los que se compararía el rendimiento. Cada docente elaboró el listado y envió una hoja de autorización (anexo 5) para que el apoderado permitiera la aplicación de la prueba.

Una vez que se firmaron estos documentos, la examinadora asistió a las escuelas y comenzó el proceso de aplicación. La prueba se realizó durante la mañana en forma individual con el niño sentado frente a la examinadora en una sala aislada, libre de ruido y distractores, las respuestas fueron grabadas. Concluida la toma de la muestra, se procedió a transcribir de manera literal las producciones de los alumnos que, posteriormente, fueron reparadas fonética, fonológica y gramaticalmente. Finalmente, se procedió a establecer los criterios teóricos que fundamentaron el análisis de los resultados. Estos pasos son resumidos en la siguiente tabla.

Tabla N° 5: Acciones de Investigación.

1°	Contacto con Coordinadora de Educación Especial y Directores de establecimientos.
2°	Detección de alumnos de 5° básico con antecedentes de TEL
3°	Selección de niños de 5° sin antecedentes de TEL.
4°	Envío de documentos de autorización para aplicar las pruebas a apoderados de los niños seleccionados.
5°	Aplicación del instrumento.
6°	Transcripción de las producciones de los estudiantes.

7°	Reparación de los enunciados.
8°	Análisis de los resultados.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos por los niños a partir de la administración del instrumento elaborado para medir argumentación oral, los cuales fueron analizados desde dos perspectivas. Primero, se mostrarán los resultados según la frecuencia de aparición y el tipo de estructura argumentativa utilizada, tanto en la muestra total como en los niños con y sin antecedentes de TEL. Luego, se expondrán los resultados en base al análisis de la frecuencia de aparición y los tipos de conectores argumentativos usados y, al igual que en el ítem anterior, se presentarán en tres grupos. A fin de facilitar la lectura, se presentan gráficos y ejemplos de cada situación.

Para el primer nivel de análisis, es decir, el tipo de estructura argumentativa oral, se establecieron tres tipos de secuencias, a partir del modelo de Adam (1992). Antes de explicar cada una de ellas, se recordará la estructura del modelo y se expondrá una definición operacional de cada uno de los conceptos utilizados en él, según la descripción realizada por Álvarez (1997).

Tabla N° 6: Conectores Argumentativos.

Tipo de Conector	Descripción
Causa	Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón a los antecedentes. Estos son: porque, pues, puesto que, dado que, ya que, por el hecho de que y en virtud de.
Certeza	Indican que los enunciados que les siguen ya han sido probados por el autor o aceptados por una comunidad. Estos son: es evidente que, es indudable que, nadie puede ignorar que, es incuestionable que, de hecho, en realidad y está claro que.
Condición	Aparecen antes de detallar una consecuencia. Estos son: si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que.
Consecuencia	Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición. Estos son: luego, entonces, por eso, de manera que, de donde se sigue, así pues, así que, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, de ello resulta que y en efecto.
Oposición	Señalan que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia con respecto a los que le preceden. Estos son: pero, aunque, contrariamente, en cambio, no obstante, ahora bien, por el contrario, sin embargo y mientras que.

Tomando en consideración los contenidos expuestos anteriormente y, a partir de lo observado en las respuestas de los estudiantes, se obtuvo información cualitativa y

cuantitativa, que permitieron describir las estrategias argumentativas utilizadas por cada grupo de estudiantes, las cuales se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla N° 7: Estrategias argumentativas.

Estudiantes	Estrategia Argumentativa
Sin antecedentes de TEL	<p>Predomina el uso de la estructura argumentativa tipo tres. Aparece la estructura tipo 1 en un caso. Predomina el uso de un solo conector argumentativo por producción. En un caso se utilizan tres conectores en la misma producción. En ningún caso se expresan los cuatro conectores a la vez. El conector de causa es utilizado en todas las producciones. Aparece el conector de consecuencia en un caso.</p>
Con antecedentes de TEL	<p>Predomina el uso de la estructura argumentativa tipo tres. Predomina el uso de un solo conector argumentativo por producción. En un caso se utilizan tres conectores en la misma producción. En ningún caso se expresan los cuatro conectores a la vez. El conector de causa es utilizado en todas las producciones.</p>

3.1 Resultados según tipo de estructura argumentativa utilizada

A partir de las argumentaciones realizadas por los niños, fue posible establecer el uso de tres tipos de estructuras argumentativas, en base al modelo propuesto por Adam (1992). En

	uno, sin querer, tira un autogol (ley de paso) el capitán se enoja y empiezan a pelear (conclusión) y si el otro jugador hace un gol, pero no lo hace bien, (ley de paso) el otro jugador se enoja (conclusión).
Estructura 3	A veces estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa) porque la idea de jugar es divertirse y no pelear ni pegarse (ley de paso). Yo jugaría un deporte así (premisa) porque lo encuentro divertido (ley de paso).

En un primer nivel de descripción de las emisiones de los niños, se observaron los porcentajes de respuestas según el tipo de estructura utilizada por todos los individuos de la muestra. Se debe recordar que ésta se encuentra compuesta por 22 niños asistentes a 5° Año Básico, de los cuales 11 presentaba antecedentes de TEL y 11 no evidenciaban antecedentes del trastorno. Considerando el total de la muestra, un sujeto utilizó la estructura tipo 1, 6, la tipo 2 y 15 la estructura 3. El gráfico 1 ilustra este hecho.

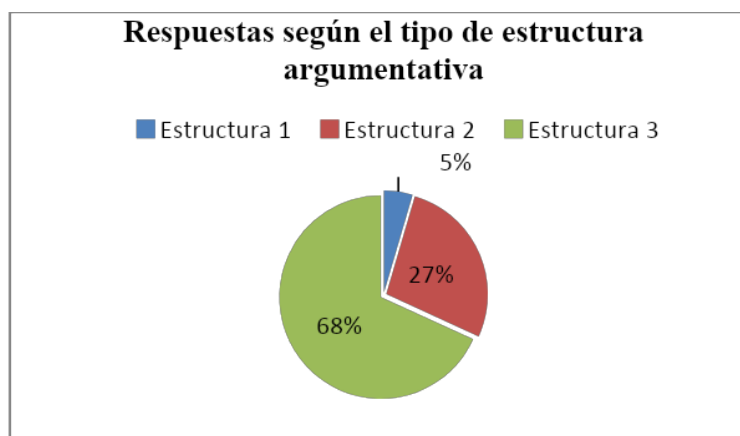


Gráfico 1. Porcentaje de respuestas según el tipo de estructura argumentativa utilizada por la muestra completa.

Como se observa en el gráfico 1, el porcentaje mayor, 68%, corresponde a la estructura 3, es decir, la presentación de premisa y ley de paso. Luego, con un 27% se presentó la estructura tipo 2, en donde se hace evidente la premisa, la ley de paso y la conclusión. En tanto, las respuestas correspondientes a la estructura 1, sólo alcanzaron el 5%, reflejando que sólo uno de los niños la utilizó. Cabe señalar que estos resultados evidencian que todos los participantes fueron capaces de establecer premisas a partir de la pregunta realizada por el examinador luego de la lectura del texto.

A continuación se presentan los porcentajes de respuestas emitidas, según el tipo de estructura utilizada, dividiendo la muestra en dos grupos. En el primero, se aprecian los resultados de los niños sin antecedentes de TEL, mientras que, en el segundo, se muestran los porcentajes de los alumnos con antecedentes de este trastorno. Estos datos se aprecian en los gráficos 2 y 3, respectivamente.

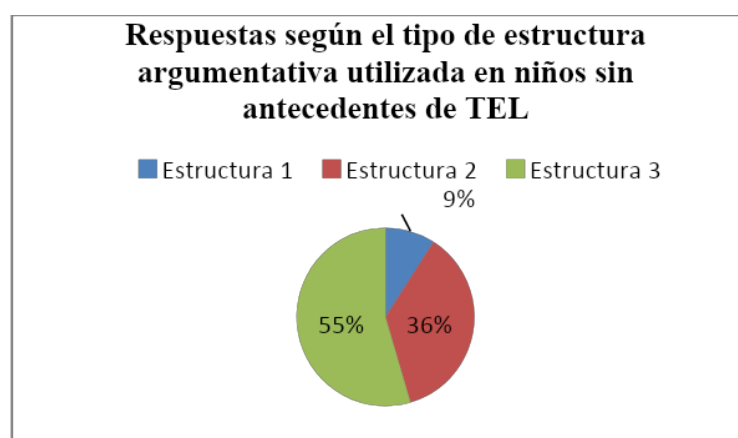


Gráfico 2. Porcentaje de respuestas según el tipo de estructura argumentativa en niños sin antecedentes de TEL.

En este gráfico se aprecia que la mayoría de los sujetos sin antecedentes de TEL utiliza para argumentar la estructura tipo 3, constituyendo ésta el 55% de las respuestas, equivalente a

las respuestas de seis niños. Luego, le sigue la estructura tipo 2, la cual corresponde al 36% del total, evidenciando que cuatro alumnos de este grupo la usaron. Por último, la estructura menos utilizada es la tipo 1, reflejando el 9% de las respuestas. Cabe señalar que el único sujeto de la muestra total que emitió este último tipo de respuesta, forma parte de este grupo. Esta distribución de resultados, sigue el patrón observado en el tipo de respuestas de la muestra total.

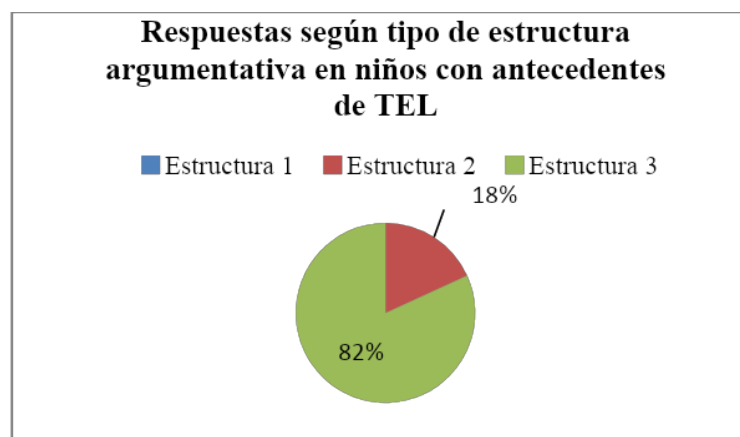


Gráfico 3. Porcentaje de respuestas según el tipo de estructura argumentativa en niños con antecedentes de TEL.

Como se observa en el gráfico 3, los niños que presentaban antecedentes de TEL utilizan mayoritariamente la estructura tipo 3 (premisa + ley de paso), correspondiendo ésta al 82% de las respuestas equivalente a las producciones de nueve niños. El resto de las respuestas, 18%, se relacionan con la estructura tipo 2 y corresponde a las producciones de dos alumnos. Ante dicha situación, destaca la ausencia de respuestas con estructura tipo 1 en este grupo. Sin embargo, al igual que en la muestra total, la respuesta más frecuente continúa siendo la tipo 3, seguida de la estructura 2 (premisa + ley de paso + conclusión).

3.2 Resultados según conectores argumentativos utilizados

Como ya se ha señalado en el marco teórico, Caballero y Larrauri (1996) describen los conectores más habituales observados durante el discurso argumentativo, agrupados según su función. Luego de analizar los enunciados emitidos por los sujetos, se detectó la presencia de algunos de ellos, a saber: causa, condición, oposición y consecuencia. A continuación, se presenta un ejemplo de cada uno, a partir de las transcripciones obtenidas de la muestra.

Tabla N° 9: Tipo de conectores argumentativos presentes en la muestra.

Tipo de conector argumentativo	Ejemplo
Causa	Estoy de acuerdo con este tipo de deporte porque me gustan. Yo jugaría un deporte así porque es bonito jugar hockey, vamos por el hielo y es bonito.
Condición	Yo no jugaría un deporte así porque no es adecuado para las niñas. Porque si yo juego y un niño me empuja, me caigo y me pongo a llorar y nunca más voy a jugar.
Oposición	Estoy de acuerdo con este tipo de deportes porque es divertido, pero no para agarrarse a pelear.
Consecuencia	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes porque es muy peligroso. Las personas pueden salir heridas y se pueden matar. Por ejemplo, en el fútbol americano todos se tiran arriba de uno, entonces , el último que queda, se puede morir.

En base a lo anterior, se representaron los resultados en los siguientes gráficos, considerando el porcentaje de niños que utilizó cada uno de ellos. En primer lugar se evidencia este dato en el total de la muestra (gráfico 4), luego en los niños sin antecedentes de TEL (gráfico 5) y finalmente, en los sujetos con antecedentes de TEL (gráfico 6).

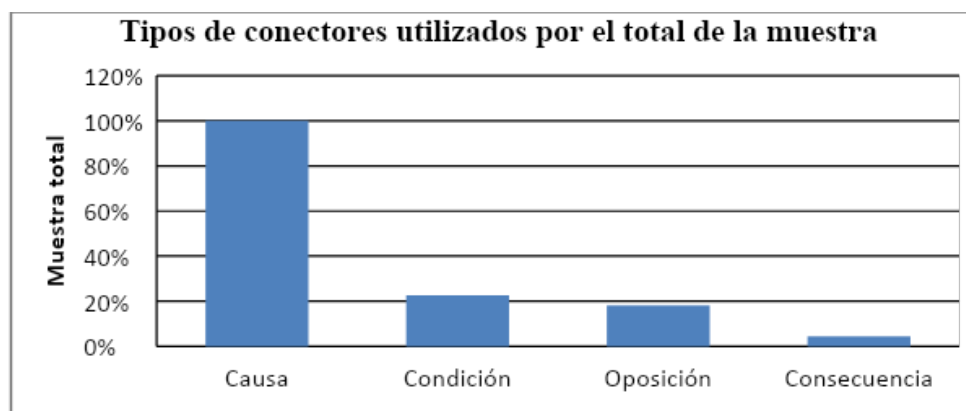


Gráfico 4. Tipos de conectores argumentativos utilizados por el total de la muestra.

En el gráfico 4 se aprecia que el 100% de los niños de la muestra utilizó conectores de causa en sus argumentaciones, el 22,70% de condición y el 18,20% de oposición. Estas cifras reflejan la utilización de dichos conectores en las producciones de 22, 5 y 4 niños, respectivamente. En tanto, los conectores de consecuencia sólo fueron utilizados por el 4,50% de los sujetos. Cabe señalar que este porcentaje corresponde a sólo un caso y que, además, fue el conector que determinó la presencia de la estructura tipo 1 (premisa + ley de paso + garantía). También, es importante considerar que algunos de los sujetos utilizaron más de un tipo de conector en sus enunciados.

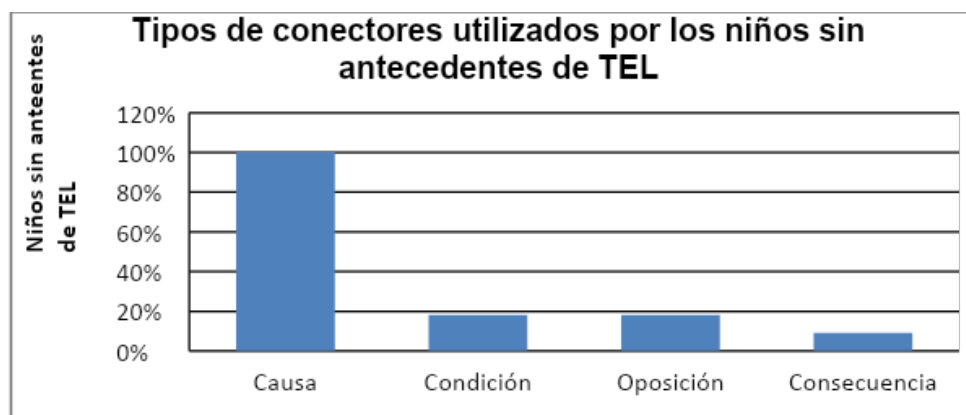


Gráfico 5. Tipos de conectores argumentativos utilizados por los niños sin antecedentes de TEL.

El gráfico 5 representa el porcentaje de niños sin antecedentes de TEL que utilizaron los tipos de conectores antes descritos en sus enunciados. Así, el 100% de ellos usó conectores de causa y un 18,20% de condición, lo que refleja las producciones de once y dos niños, respectivamente. En un porcentaje igual al anterior, 18,20%, se mostró la presencia de conectores de oposición, en tanto que los conectores de consecuencia, solo se observaron en el 9,10% de los sujetos. Nuevamente, cabe señalar que esta cifra corresponde a un solo caso y que este tipo de conector determinó la presencia de la estructura argumentativa tipo 1. Esta distribución se asemeja a la apreciada en el total de la muestra.

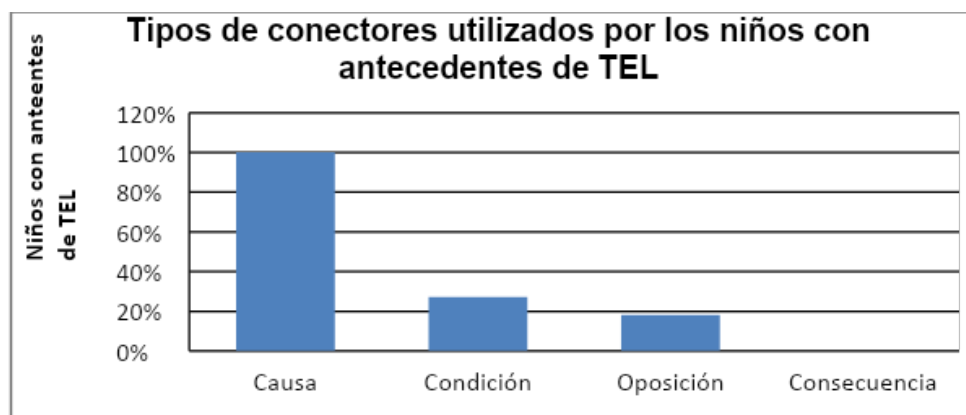


Gráfico 6. Tipos de conectores argumentativos utilizados por los niños con antecedentes de TEL.

En caso de los niños con antecedentes de TEL, el 100% de ellos utilizó en sus producciones conectores de causa, el 27,30% de condición y el 18,20% de consecuencia, estas cifras corresponden a las producciones de once, tres y dos alumnos, respectivamente. Es importante destacar la ausencia de conectores de consecuencia en este grupo, el cual, como ya se ha señalado, coincide con la ausencia de respuestas con estructura argumentativa tipo 1. Sin embargo, al igual que en los dos gráficos antes presentados, el conector de causa aparece en los enunciados de todos los sujetos del grupo.

A fin de profundizar en el análisis de los conectores utilizados, a continuación se presentan dos gráficos que expresan la cantidad y el tipo de conector utilizado por cada uno de los sujetos. En primer lugar se observan los resultados de los alumnos sin antecedentes de TEL (gráfico 6) y luego, los de los estudiantes con antecedentes de TEL (gráfico 7). De esta manera, el eje vertical expresa la cantidad de ocasiones en que cada niño utilizó cada tipo de conector, mientras que en el eje horizontal, se muestran los tipos de conectores argumentativos utilizados por cada sujeto. Para diferenciar los tipos de conectores, se le asignó un color

diferente a cada columna y, para destacar la fila que representa a los sujetos, cada uno ha sido denominado a través de la letra “S” más un número (S1, S2, etc.).

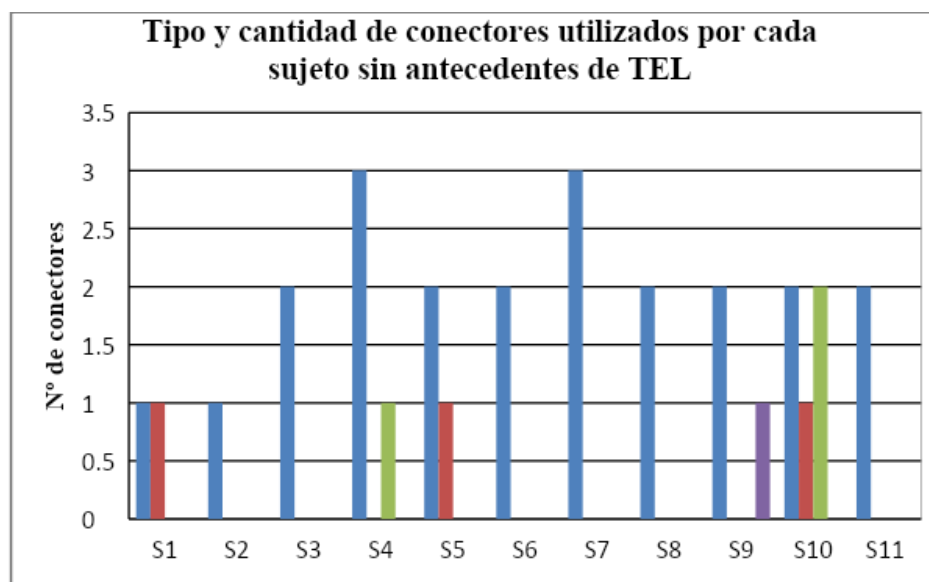


Gráfico 7: Tipo y cantidad de conectores argumentativos utilizados por cada uno de los sujetos sin antecedentes de TEL.

En el gráfico 7 se observa que del total de estudiantes sin antecedentes de TEL, el 55% (6 niños) utiliza un solo tipo de conector en sus argumentaciones que, en todos estos casos, es el de causa. Luego, se puede apreciar en el 36% de los casos (4 estudiantes) el uso de dos tipos de conectores argumentativos que se expresan en las siguientes combinaciones: causa y condición, causa y oposición y, por último, causa y consecuencia. Finalmente, sólo un alumno, que corresponde al 9% del total, utiliza tres tipos diferentes de conectores en sus producciones, a saber: causa, oposición y condición. Es importante destacar que ningún estudiante emitió los cuatro tipos de conectores a la vez en sus argumentaciones.

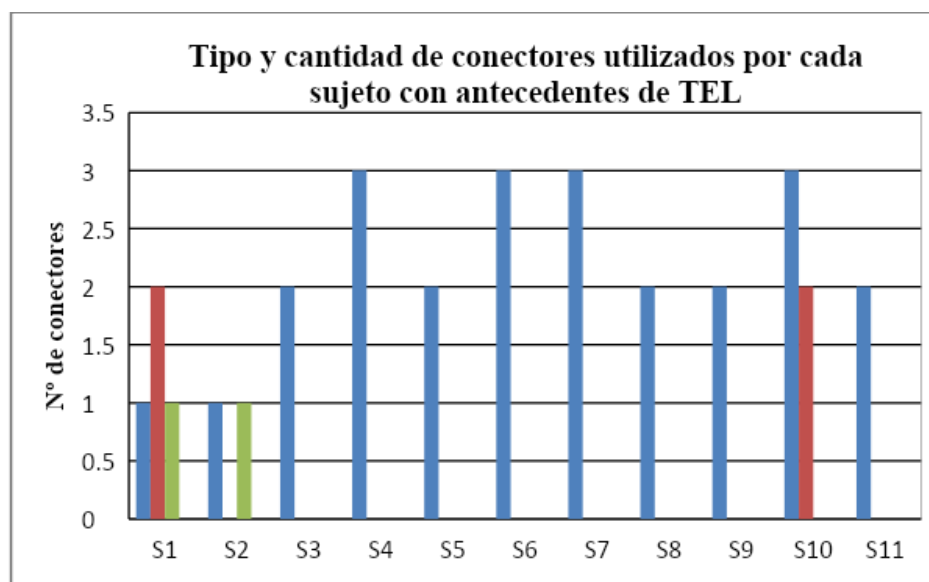


Gráfico 8: Tipo y cantidad de conectores argumentativos utilizados por cada uno de los sujetos con antecedentes de TEL.

El gráfico N° 8 muestra que del total de alumnos con antecedentes de TEL el 73% (8 casos) utiliza un solo tipo de conector que, en estos casos, corresponde al de causa. Luego, el 18% (2 casos) usa dos tipos de conectores argumentativos en sus producciones que se expresan en las combinaciones: causa-oposición y causa-condición. Por último, cabe señalar que solo un estudiante (9%) emitió tres tipos de conectores, los cuales corresponden a causa, condición y oposición. Es importante destacar que ningún sujeto fue capaz de utilizar los cuatro tipos de conectores en sus argumentaciones. Los resultados obtenidos en este grupo concuerdan con los del grupo anterior, ya que, en la mayoría de los casos se empleó sólo un tipo de conector, un estudiante usó tres tipos de éstos y ninguno utilizó los 4 tipos.

4. DISCUSIÓN

En la sección anteriormente expuesta, se presentaron los resultados obtenidos por los niños a partir de la administración del instrumento elaborado para explorar la argumentación oral. Éstos fueron analizados a partir de dos perspectivas: la primera se relaciona con la superestructura textual (estructura argumentativa), mientras que, la segunda, con las relaciones lógico semánticas entre las ideas argumentadas (conectores argumentativos). De esta manera, considerando el tipo de estructuras y conectores argumentativos emitidos por cada grupo, fue posible establecer el tipo de estrategias argumentativas que éstos utilizan. Cabe señalar que, si bien el instrumento no fue validado, resultó ser eficiente para los fines que fue diseñado al ser sancionado por juicio de experto, pero se sugiere que en una próxima etapa de aplicación sea validado. A continuación se discutirán los resultados obtenidos en base a la información expuesta en el marco teórico de referencia.

A la luz de los resultados obtenidos en tareas de argumentación oral, en primer lugar se aprecia que todos los alumnos que constituyeron la muestra son capaces de argumentar, utilizando en un 68% de los casos la estructura tipo tres. Lo anterior, demuestra que estos niños son capaces de establecer premisas y leyes de paso a partir de la lectura del texto. En base a lo expuesto por Cuenca (1995), este tipo de producciones reflejarían una capacidad para establecer relaciones lógico semánticas entre los elementos del discurso, las cuales permitirían marcar la orientación pragmática de los componentes de las oraciones o el texto. Por lo tanto, los alumnos de 5º año de educación básica de la muestra, son capaces de argumentar a partir de tareas de lectura oral y de establecer relaciones lógico semánticas entre las oraciones que conforman el discurso.

Al subdividir los resultados en dos grupos: alumnos sin antecedentes de TEL y alumnos con antecedentes de TEL, se observa que la estructura tipo tres, premisa + ley de paso, continúa predominando en las producciones de ambos; lo cual representa una semejanza en el desempeño argumentativo oral de estos dos grupos. Lo anterior sugiere que este tipo de estructura: premisa + ley de paso, es de menor complejidad o se adquiere a edades más tempranas que las otras y se desarrollaría, independiente de las alteraciones lingüísticas que hayan presentado los niños con antecedentes de TEL. Este hallazgo sigue el patrón de los resultados obtenidos por Martínez, Sánchez y Vallejos (2005), quienes compararon el lenguaje oral y el rendimiento escolar entre alumnos con y sin antecedentes de TEL de 5º año básico. Al analizar los resultados, los autores concluyeron que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, con lo cual debieron rechazar la hipótesis planteada al inicio de su estudio. Sin embargo, esta semejanza puede ser cuestionada, ya que las diferencias pueden estar a niveles subyacentes, o bien, puede ser que la unidad de análisis subvalore dichas diferencias.

En relación al uso de la estructura argumentativa tipo 2: premisa + ley de paso + conclusión, fue menos utilizada que las otras por ambos grupos. Ante esto, se sospecha que ésta estructura es más compleja que la tipo 3 y que, por ende, es menos frecuente que aparezca en las producciones de los estudiantes. Sin embargo, apareció con mayor frecuencia en el grupo de alumnos sin antecedentes de TEL, específicamente, en el doble de los casos. Lo anterior sugiere que los niños con antecedentes de TEL, podrían comenzar a evidenciar sus dificultades lingüísticas residuales a medida que aumenta la complejidad de las estructuras argumentativas. Con respecto a esta situación, Mendoza (2001) señala que los niños con TEL presentan dificultades en la producción del discurso, afectando tanto a la construcción de la

macroestructura como de la microestructura, lo cual puede sugerir una posible anomalía a nivel léxico mental. En el caso de los sujetos de este estudio, no se aprecian dificultades en estas áreas, pero sí, a nivel de la superestructura, ya que logran argumentar, pero utilizando estructuras más simples. Recordemos que, según van Dijk y Kintsch (1983), la superestructura corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto, no dependen del contenido y poseen un orden o coordinación global determinados por convenciones sociales. En consecuencia, los estudiantes de 5º año básico que participaron en este estudio logran producir superestructuras argumentativas, de mayor o menor complejidad, a partir de la lectura de un texto.

Con respecto a la estructura 1: premisa + ley de paso + garantía, sólo fue utilizada por un sujeto del grupo sin antecedentes de TEL. Lo anterior permite suponer que el hecho de argumentar apoyándose en garantías representaría un nivel de complejidad mayor. Lo anterior, concuerda con lo expresado por Marinkovich (2007) quien señala que luego de observar el desempeño de alumnos de distintos niveles en tareas de argumentación escrita, ha llegado a la conclusión de que es posible detectar dificultades en la precisión de la intención argumentativa, la estructuración de sus argumentaciones y la adecuación al contexto. Este mismo patrón podría extrapolarse a las tareas de argumentación oral como la utilizada en esta investigación.

Otra diferencia observada entre ambos grupos de alumnos se evidenció al momento de realizar las reparaciones de sus enunciados. Como se señaló anteriormente, estas reparaciones consistieron en realizar modificaciones fonéticas, fonológicas y gramaticales a las oraciones, además de completarlas para revelar la estructura argumentativa. Si bien las producciones de todos los alumnos debieron ser reparadas, las de los niños con antecedentes de TEL sufrieron

mayor cantidad de modificaciones que las del otro grupo. Lo anterior se debió, principalmente, a deficiencias observadas a nivel gramatical y fonológico. En consecuencia, una de las deficiencias residuales observadas en el discurso argumentativo oral de los niños con antecedentes de TEL de 5° año básico participantes en este estudio, se da a nivel morfosintáctico y fonológico. Estas características concuerdan con las ideas propuestas por Coloma, Pavez y Maggiolo (2002) quienes señalan que las dificultades a nivel del discurso narrativo se relacionan con problemas en la sintaxis compleja y la variedad léxica. Tal vez, este mismo patrón puede darse en el caso del discurso argumentativo oral, determinando la complejidad que pueden llegar a tener las estructuras emitidas. No obstante, ambos grupos de estudiantes son igualmente eficientes en la construcción de los argumentos, lo que sugiere que dentro de las características lingüísticas, que proporcionan el carácter de especificidad del TEL, no se encontraría afectado el nivel discursivo en cuanto a la superestructura textual.

En cuanto al uso de conectores argumentativos, en general, se observa que todos los niños de la muestra son capaces de utilizar los de causa. Éstos, tienen por función dar apoyo a los argumentos y justificarlos para poder explicar las relaciones causales que se dan dentro de un texto (Cuenca, 1995). A continuación, se muestra un ejemplo de las producciones realizadas por un sujeto con antecedentes de TEL participante del estudio (anexo 4).

“Estoy de acuerdo con este tipo de deporte porque (causa) me gustan. Yo jugaría un deporte así porque es bonito jugar hockey, vamos por el hielo y es bonito”.

A partir de esta información, se podría sospechar que este tipo de conectores causales establecen relaciones lógico semánticas de menor complejidad y que, además, serían adquiridos antes que los otros. Según Piaget (1978), los niños descubren las relaciones

causales que se dan entre los objetos cerca del segundo año de vida, cuando son capaces de comprender que el funcionamiento del mundo físico es independiente de su propia actividad.

En tanto, los conectores de condición y oposición tuvieron una frecuencia de aparición similar en el total de la muestra. Sin embargo, ésta es considerablemente menor que los de causa, ante lo cual se puede sospechar que este tipo de relaciones se encontraban en desarrollo en los niños de 5° año básico participantes de la muestra. También, se puede suponer que son de mayor complejidad que los de causa. Según Cuenca (1995), este tipo de elementos forman parte del grupo de los conectores contrastivos y su función es expresar ideas contrapuestas, generando una tesis y una antítesis. Entonces, para los estudiantes de 5° año básico de la muestra es más fácil establecer relaciones causales que contraponer ideas, lo cual evidencia una dificultad para formular una antítesis o argumentos a partir de una idea o tesis planteada. A continuación, se presentan ejemplos del uso de conectores de condición y oposición, respectivamente, en las producciones de los estudiantes sin antecedentes de TEL (anexo 5).

“No estoy de acuerdo con este tipo de deportes porque en una cancha los niños no deben estar peleando. (Por eso) El árbitro debe echar a los dos para que no sigan peleando. Yo jugaría un deporte así, **si (condición)** lo supiera jugar”.

Ejemplo 2:

“Estoy de acuerdo con este tipo de deportes porque (son) entretenidos, **aunque (oposición)** no es la idea que hayan muchas peleas, **pero** debe ser entretenido jugar a eso y, si es difícil, mejor. Yo jugaría un deporte así porque (es) entretenido. Sería genial andar en la nieve”.

Es importante señalar la semejanza que hay entre la frecuencia de aparición y el tipo de conectores argumentativos utilizados por los niños con y sin antecedentes de TEL que, por lo demás, siguen el patrón visualizado en la muestra total, es decir, los conectores más utilizados son los de causa, seguidos de los que marcan condición y oposición. Entonces, la única diferencia a destacar entre ambos grupos, niños con y sin antecedentes de TEL, está marcada por la presencia de un conector de consecuencia. Así, en el primer grupo no se observa el uso de éste, mientras que, en el segundo, está presente pero en un solo caso. Lo anterior sugiere que el tipo de relaciones lógico-semánticas que comunican los estudiantes con y sin antecedentes de TEL es similar. Por lo tanto, este concepto no logra generar un punto de comparación entre el rendimiento de un niño que no padeció el trastorno a uno que sí lo tuvo. A continuación, se presenta de manera textual aquella producción ejecutada por un alumno sin antecedentes de TEL (anexo 5):

“No estoy de acuerdo con este tipo de deportes porque es muy peligroso. Las personas pueden salir heridas y se pueden matar. Por ejemplo, en el fútbol americano todos se tiran arriba de uno, entonces (consecuencia), el último que queda, se puede morir. Yo no jugaría un deporte así porque sería muy peligroso”.

Otra semejanza que se aprecia entre ambos grupos tiene relación con el tipo y la cantidad de conectores argumentativos emitidos por cada sujeto en su argumentación. De esta forma, la mayoría de los niños de ambos grupos utilizaron sólo un tipo de conector por producción que, en tanto, en ambos casos, fue el de causa. Luego, en menor proporción, se aprecia el uso de dos tipos de conectores por argumentación y, finalmente, sólo un estudiante por cada grupo fue capaz de mencionar tres conectores en la elaboración de su discurso. Al igual que en el caso anterior, este hallazgo no aporta información relevante como para

establecer una diferencia entre el rendimiento de ambos grupos. A continuación se presentan ejemplos de dichas producciones, utilizando, uno, dos y tres tipos de conectores, respectivamente (anexos 4 y 5):

Ejemplo 1:

“Yo estoy de acuerdo con este tipo de deportes **porque** (causa) son bastante bruscos y se producen hartas peleas. Yo no jugaría un deporte así **porque** saldría perjudicada y me podría pegar o caer”.

Ejemplo 2:

“Estoy de acuerdo con este tipo de deportes **porque** es divertido, **pero** (oposición) no para agarrarse a pelear. Yo no jugaría un deporte así **porque** me gusta más el fútbol. No lo practicaría **porque** son muy fuertes”.

Ejemplo 3:

“Estoy de acuerdo con este tipo de deportes **porque** (son) entretenidos, **aunque** no es la idea que hayan muchas peleas, **pero** debe ser entretenido jugar a eso y, **si** es difícil, mejor. Yo jugaría un deporte así **porque** (es) entretenido. Sería genial andar en la nieve”.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede inferir que los niños con antecedentes de TEL presentan un rendimiento similar a los que no tienen antecedentes del trastorno, al ser ambos capaces de establecer relaciones lógico-semánticas en sus argumentaciones a través del uso de conectores argumentativos. Esto también permite concluir que el hecho de asignar una dimensión pragmática, a partir del tipo de relaciones lógico-semánticas establecidas, se da de manera similar entre ambos grupos. Por lo tanto, ninguno de

estos aspectos señalaría la existencia de una diferencia sustantiva que permita demostrar alguna correlación entre la presencia de antecedentes de TEL y la capacidad para argumentar.

Considerando todos los datos anteriormente expuestos, es posible describir la estrategia argumentativa que utiliza cada grupo de estudiantes. A continuación, se caracterizan en la siguiente tabla.

Tabla N° 10: Estrategias argumentativas.

Estudiantes	Estrategia Argumentativa
Sin antecedentes de TEL	<p>Predomina el uso de la estructura argumentativa tipo tres. Aparece la estructura tipo 1 en un caso. Predomina el uso de un solo conector argumentativo por producción. En un caso se utilizan tres conectores en la misma producción. En ningún caso se expresan los cuatro conectores a la vez. El conector de causa es utilizado en todas las producciones. Aparece el conector de consecuencia en un caso.</p>
Con antecedentes de TEL	<p>Predomina el uso de la estructura argumentativa tipo tres. Predomina el uso de un solo conector argumentativo por producción. En un caso se utilizan tres conectores en la misma producción. En ningún caso se expresan los cuatro conectores a la vez. El conector de causa es utilizado en todas las producciones.</p>

En concordancia con lo anterior, se puede considerar que los niños con antecedentes de TEL de esta muestra utilizan estrategias argumentativas similares a los estudiantes sin antecedentes de TEL en tareas de argumentación oral. Al respecto, se podría sugerir que la presencia de este trastorno en etapas anteriores, no repercute directamente en la adquisición y el desarrollo de dicho aprendizaje clave. En este sentido, una vez más, los resultados de este

estudio se asemejan a los de Martínez, Sánchez y Vallejos (2005), quienes tampoco encontraron diferencias significativas entre estos grupos.

Para terminar, llama la atención que el único aspecto en el cual se pudieron advertir diferencias entre ambos grupos fue en el desempeño morfosintáctico y fonológico. En estos niveles, los niños con TEL, a juicio de los examinadores, presentaron evidentes dificultades, tanto en la estructura de las palabras como en las de las oraciones, lo cual se pudo evidenciar a partir de las transcripciones (ver anexos 4 y 5). Si bien, estos aspectos no fueron medidos en este estudio, la observación directa permitió considerarlos relevantes para llegar a establecer consecuencias del TEL en el desempeño de estos estudiantes. Según esto, se deja abierta la incógnita para realizar una nueva investigación que permita indagar en estos niveles del lenguaje, ya que, si bien no constituyen un aprendizaje clave en sí, participan en el desarrollo de éstos. En este contexto, resalta la idea planteada con anterioridad, es decir, la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios en las escuelas regulares que atienden a estudiantes con NEE. En este grupo, especialmente para el caso de los niños con TEL, se destaca la relevancia de que el profesional fonoaudiólogo participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, realizando una labor coordinada con el profesor de aula al interior de la sala de clases. Esta situación, invita al fonoaudiólogo a replantear sus objetivos terapéuticos, ya que, más allá de desarrollar habilidades lingüísticas, es necesario que los menores logren aprendizajes de calidad y que alcancen los estándares propuestos a nivel nacional. Esto, obliga al profesional a involucrarse directamente en los procesos escolares, requiriendo de conocimientos específicos acerca de cómo los niños aprenden en el aula. De esta forma, el éxito de la intervención fonoaudiológica también estará determinado por los logros académicos de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos por alumnos de 5° año básico, con y sin antecedentes de TEL, en tareas de argumentación oral ha sido posible establecer algunas conclusiones que permiten cumplir con los objetivos de investigación propuestos. Dichos hallazgos han proporcionado información relevante, tanto para el estudio de la argumentación como aprendizaje clave para el desarrollo de la comprensión lectora como para la descripción de las posibles secuelas que el TEL puede ocasionar en la etapa escolar de los estudiantes. A continuación, se presentarán las conclusiones del estudio y se realizarán sugerencias para continuar con esta línea de investigación.

A la luz de los resultados obtenidos en tareas de argumentación oral, se aprecia que todos los alumnos de 5° año básico que participaron en este estudio son capaces de realizar dicha actividad, estableciendo en sus producciones premisas y leyes de paso. En otras palabras, son capaces de plantear relaciones lógico semánticas que marcan la orientación pragmática de su discurso. Estas características representan una semejanza entre los estudiantes con y sin antecedentes de TEL, por lo cual pareciera ser que no permiten ser elementos que establezcan una dificultad específica y residual en los niños que padecieron del trastorno.

Otra semejanza observada entre los alumnos de ambos grupos es que la estructura argumentativa tipo tres predomina en sus producciones. Lo mismo ocurrió con la estructura tipo 2, la cual fue menos utilizada que las otras tanto por los niños con antecedentes de TEL como por los que no tenían el trastorno. Dicho de otra manera, fueron capaces de emitir las

siguientes secuencias en sus producciones: premisas + leyes de paso y premisas + leyes de paso + conclusiones, respectivamente.

Continuando con los hallazgos encontrados en este estudio, sólo fue posible detectar dos diferencias en cuanto al rendimiento de estos grupos. La primera estuvo marcada por la presencia del tipo de estructura número 1 (premisa + ley de paso + garantía), ya que ésta sólo fue utilizada en un solo caso, el cual pertenecía al grupo de niños sin antecedentes de TEL. La segunda discrepancia se evidenció al momento de realizar las reparaciones de los enunciados, ya que, si bien las producciones de todos los alumnos debieron ser reparadas, las de los niños con antecedentes de TEL sufrieron mayor cantidad de modificaciones que las del otro grupo.

En cuanto al uso de conectores argumentativos, en general, se observa que todos los niños de la muestra son capaces de utilizar los de causa. En tanto, los conectores de condición y oposición tuvieron una frecuencia de aparición similar en el total de la muestra. Sin embargo, ésta es considerablemente menor que los de causa. De esta manera, es importante destacar la semejanza que hay entre la frecuencia de aparición y el tipo de conectores argumentativos utilizados por los niños con y sin antecedentes de TEL que, por lo demás, siguen el patrón visualizado en la muestra total, es decir, los conectores más utilizados son los de causa, seguidos por los de condición y oposición.

Otra semejanza que se aprecia entre ambos grupos tiene relación con el tipo y la cantidad de conectores argumentativos emitidos por cada sujeto en su argumentación. La mayoría de los niños de ambos grupos utilizaron sólo un tipo de conector por producción que, en ambos casos fue el de causa. Luego, en menor proporción, se aprecia el uso de dos tipos de conectores por argumentación y, finalmente, sólo un estudiante por cada grupo fue capaz de

mencionar tres conectores en la elaboración de su discurso. Entonces, la única diferencia a destacar entre ambos grupos, niños con y sin antecedentes de TEL, en cuanto a este tema, está marcada por la presencia de un conector de consecuencia. Así, en el primer grupo no se observa el uso de este conector, mientras que, en el segundo, está presente pero en un solo caso.

En base a las relaciones de semejanza y diferencia, fue posible describir las estrategias argumentativas utilizadas por los estudiantes de ambos grupos, las cuales sólo difieren en dos componentes. Por una parte, está la presencia de la estructura tipo 1 y, por otra, la presencia del conector de consecuencia en una de las producciones. Ambos elementos se evidenciaron sólo en los enunciados emitidos por los sujetos sin TEL. A partir de estos datos, es posible aprobar parcialmente la hipótesis planteada anteriormente, ya que, si bien los niños con antecedentes de TEL utilizan estrategias argumentativas distintas a las que usan los estudiantes sin antecedentes de TEL, las diferencias son sutiles.

Finalmente, es importante destacar que todos los sujetos del estudio fueron capaces de comprender lo expresado en la noticia y generar una argumentación oral a partir de ella. Lo anterior sorprende en el caso de los niños con antecedentes de TEL, ya que autores como Mendoza (2001), Rescola (2005), Mallet *et. al* (2003) y Bravo (2002) señalan que estos sujetos presentan dificultades a nivel comprensivo en menor o mayor grado. Sin embargo, podría ser que el desempeño comprensivo de textos siga el mismo patrón supuesto para el tipo de estructura argumentativa utilizad, es decir, a mayor complejidad de la estructura o el texto, mayor dificultad de los niños con TEL para argumentar y comprender.

Cabe destacar además que el presente trabajo se ha llevado a cabo utilizando una muestra de tan sólo 22 estudiantes, lo cual permite que dichos resultados sólo puedan ser considerados como un marco referencial para el estudio exploratorio de la argumentación. Es por estas razones que para el análisis se ha privilegiado una perspectiva descriptiva y comparativa, sin realizar análisis estadísticos complejos, los cuales serían relevantes de poder aplicar la prueba en una muestra mayor.

A pesar de lo expuesto anteriormente, aun resulta confuso el poder establecer si la argumentación constituye uno de los aprendizajes claves para el desarrollo de la comprensión lectora de los niños escolares de 5 año básico. Es por esto que la principal sugerencia, para aquellos que pudieran continuar con esta línea investigativa, tiene relación con constatar que esta capacidad efectivamente tiene el carácter de “clave” para el desarrollo comprensivo de los estudiantes sin antecedentes de TEL y, una vez demostrado, volver a analizar lo que sucede en el caso de aquellos que si presentan el trastorno.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. & Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Adam, J.M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. París: Ed. Nathan.
- Aguado, G. (1999). *T. E. L. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en primaria y secundaria. *Didáctica*, 9, 23-37. Madrid.
- Allendes, A. (2000). Reflexiones sobre la incidencia social de los trastornos del lenguaje infantil. *REPSI*, 51, 2-5.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos
- American Speech Language Hearing Association (ASHA) (1980).
- Barriga, R. (2002). *Estudio sobre el habla infantil en los años escolares*. Ciudad de México: Ed. El colegio de México.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Bernal, C. & Zúñiga, H. (2007). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson.
- Bitonte, M. & Matienzo, T. (2009). *Los fundamentos de la argumentación: topoi, garantías y pre-construidos culturales*. [En línea]. Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uIsxeC1QXb4J:www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/textos/Los%2520fundamentos.doc+bitonte+y+matienzo+argumentacion&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl&source=www.google.cl>, visitado el 25 de septiembre de 2010.

- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar 7º edición*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard.
- Bustos, M. (1995). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. CEPE.
- Caballero, F. & Larrauri, M. (1996). El análisis de textos filosóficos. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: Grao Educación.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso (2ª edición)*. Barcelona: Ariel.
- Coloma, C.; Pavez, M & Maggiolo, M. (2002). Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista chilena de Fonoaudiología*. 3 (1): 75-90.
- Condemarín, M. & Alliende, F. (1997). *De la asignatura del castellano al área del lenguaje*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Conti-Ramsden, G. (2002). Continuidad académica y educativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3(1), 25-38.
- Cortés, L. (1991). Sobre conectores, explíticos y muletillas en el español hablado. *Cuadernos de lingüística*. Málaga: Ed. Librería Ágara.
- Crespo, N. & Alfaro, P. (2009). La conciencia metapragmática en la edad escolar. *Boletín de Lingüística* 21(32), 7-24.

- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 26: 23-40.
- Dobrich, W. (1990) en Stothard, S.; Snowling, M.; Bishop, D.; Chipchase, B. & Kaplan, C. Lenguaje impaired preschoolers: A follow up into adolescence. *Journal of speech, Language and Hearing Research*. 41: 407-418.
- Grize, J. (1990), *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Hidalgo, A. (1997). La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla. *Anejo XXI de cuadernos de filología*. Valencia: Universidad de Valencia.
- INGRAM (1972; 1975) en Pavez, M. (2001). Semiología Lingüística de los trastornos específicos del lenguaje en el niño: La clasificación de Ingram. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (4):45-63.
- Mallet, L.; Muñoz, G.; Ramírez, P.; San Martín, M. & Tapia, G. (2003). *Desempeño narrativo y comprensión lectora en niños de 5º básico*. Tesis para optar al título de Fonoaudiólogo. Santiago: Universidad de Chile. Facultad de Medicina.
- Marafioti, R.; Medina, E. & Balmayor, E. (1998). *Recorridos semiológicos. Semiología, Enunciación y Argumentación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40(63), 127-146.
- Martínez, L. (1995). Características del lenguaje y de la comunicación en adolescentes. *Apunte de apoyo a la docencia*. Escuela de Fonoaudiología Universidad de Chile.
- Martínez, L.; Herrera, C.; Valle, J. & Vásquez, M. (2002). Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico de lenguaje. *Revista chilena de Fonoaudiología*, 3 (1): 5-24.

- Martínez, R.; Sánchez, F. & Vallejos, R. (2005). *Lenguaje oral y rendimiento escolar en niños de 5° año de enseñanza básica con antecedentes de TEL*. Tesis para optar al título de Fonoaudiólogo. Santiago: Universidad de Chile. Facultad de Medicina.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E., Muñoz, J., Fresneda, M.D., Carballo, G.(2005). Comprensión gramatical y rendimiento académico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25:62-71.
- MINEDUC (2009). Subvención Escolar Preferencial. [En línea]. Disponible en http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=29, visitado el 05 de octubre de 2010.
- MINEDUC (2010). *Decreto N° 170 de 2009 del Ministerio de Educación*. [En línea]. Disponible en <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>, visitado el 05 de octubre de 2010.
- MINEDUC (2011). *Unidad de Educación Especial*. [En línea]. Disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201101311724520.PresentaciOn_EducaciOn_Especial_2011.pdf, visitado el 04 de octubre de 2011.
- Molina García (1997). El fracaso en el aprendizaje escolar I: Dificultades globales de tipo adaptativo. Málaga: Ed. Aljibe.
- Muñoz Cortés, M. (1995). Didáctica del texto. Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. *Murcia, Universidad*, 2: 887-900.
- Naremore, R.; Densmore, H. & Harman, D. (2001). *Assessment and tratment of school-age lenguaje disorders. A resource manual*. Canadá: Singular Thomson learning.
- Pavez, M. (2001). Semiología Lingüística de los trastornos específicos del lenguaje en el niño: La clasificación de Ingram. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (4):45-63.

- Pavez, M.; Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Barcelona: Ars Médica.
- Piaget, J. (1978). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ravid y Tolchinsky (2002) en Crespo, N. & Alfaro, P. (2009). La conciencia metapragmática en la edad escolar. *Boletín de Lingüística* 21(32), 7-24.
- Rescola, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 48: 459-472.
- Rodríguez, L. (2004). Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista digital universitaria* 5(1). Caracas, Venezuela.
- Ruiz, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Silva (1983) en Mendoza, E. Trastorno específico del lenguaje (TEL) (2001). Madrid: Pirámide.
- Smith (1993) en Pavez, M.; Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Barcelona: Ars Médica.
- Stothard, S; Snowling, M.; Bishop, D.; Chipchase, B. & Kaplan, C. (1998). Lenguaje impaired preschoolers: A follow up into adolescence. *Journal of speech, Language and Hearing Research* 41: 407-418.
- Tallal, P.; Allard, L.; Miller, S & Curtiss, S. en Mendoza, E.; Muñoz, J.; Fresneda, M. & Carballo, G. (2005). Comprensión gramatical y rendimiento. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología* 25(2): 62-71.
- Toulmin, S. (1958) en Marafioti, R.; Medina, E. & Balmayor, E. (1998). *Recorridos semiológicos. Semiología, Enunciación y Argumentación*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Toulmin, S. (1958) en Rodríguez, L. (2004). Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista digital universitaria* 5(1). Caracas, Venezuela.
- van Dijk, T. (2000). El discurso como estructura y proceso. *Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, 1: 507. Barcelona: Gedisa. [En línea]. Disponible en <http://www.portaled.com/es/van-dijk-teun-comp-2000-el-discurso-como-estructura-y-proceso-estudios-del-discurso-introducci%C3%B3n-mul>, visitado el 20 de marzo de 2011.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategic discourse comprehension*. New York: Academia Press.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Werlich (1975) en Simón, J. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de texto. *Sapiens* 7(1): 163-179.

ANEXOS

ANEXO N°1

Noticia para argumentar

Dos pequeños jugadores de Hockey se pelean



Dos pequeños jugadores de Hockey que al estar jugando al ultimo terminan peleandose. Para disculpar a los niños El Hockey es un deporte bastante rudo cási como el futbol americano, por lo que es común que los jugadores se enreden en peleas

ANEXO N°2

Protocolo de aplicación de la prueba

Protocolo de aplicación

Consideraciones generales: La prueba se administra en forma individual y es necesario que el examinador se familiarice con los procedimientos antes de aplicarla.

Espacio Físico: Debe ser aplicada en un lugar libre de distractores auditivos y visuales. El examinador debe ubicarse frente al menor y grabar todo el procedimiento con una cámara de video.

Elementos necesarios: Láminas de noticias, cámara de video y hoja de transcripción.

Tiempo de aplicación: Cinco a diez minutos.

Procedimiento:

1. El examinador entrega instrucciones al niño acerca de lo que se va a hacer. Le explica que le mostrará unas láminas, las cuales debe leer y luego responder unas preguntas. Además, debe señalarle que será grabado para tener un registro de sus respuestas.
2. Posteriormente, se procede a conversar con el niño acerca de la situación que ilustra la lámina para así activar conocimientos previos.
3. Luego se presenta la lámina, la cual debe ser leída por el niño.
4. Al concluir la lectura el examinador genera la siguiente pregunta: **¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes? ¿Por qué?**
5. Luego de obtener la respuesta se procede a realizar una segunda pregunta: **¿Tú jugarías un deporte así?**

Registro: Las respuestas del menor serán grabadas con una cámara de video y posteriormente transcritas.

ANEXO N°3

Autorización para la evaluación del alumno



Sr. Apoderado:

La Universidad de Valparaíso ha solicitado nuestro apoyo para realizar una investigación con algunos alumnos de 5° básico. Se trata de la aplicación de una prueba que mide Argumentación, la cual consiste en la lectura de dos noticias que deben ser comentadas por los niños, la aplicación demora sólo 5 minutos. Las respuestas del niño serán grabadas y luego analizadas para caracterizar su tipo de argumentación. Recordemos que esta habilidad es uno de los aprendizajes claves que el Ministerio de Educación ha planteado para los alumnos

de este nivel, ante lo cual resulta muy enriquecedor tener los resultados de esta prueba. Sólo 24 alumnos de los colegios municipales han sido seleccionados para formar esta muestra y su hijo es uno de ellos, ante lo cual, solicitamos su autorización para realizar la evaluación.

De antemano agradezco su colaboración.

Director

Yo _____, apoderado (a) de _____, autorizo que se le aplique la prueba de argumentación elaborada por la Universidad de Valparaíso al interior del establecimiento.

Firma Apoderado.

Villa Alemana, 13 de octubre del 2010.

ANEXO N°4

Transcripción y reparación de los enunciados de estudiantes con antecedentes de TEL

Trcripciones y reparaciones de sujetos con antecedentes de TEL

E : Evaluador.

S : Sujeto

... : Pausa.

/ : Cambio busco de palabra o tema.

___ : Prolonga el sonido del último sonido.

Enunciados en Rojo: Premisa.

Enunciados en Verde: Ley de paso.

Enunciados en azul: Conclusión.

Enunciados en morado: Garantía.

Conectores argumentativos de causa: Fucsia.

Conectores argumentativos de condición: Amarillo.

Conectores argumentativos de oposición: Celeste.

Conectores argumentativos de consecuencia: Verde.

Palabras agregadas por el examinador para completar la frase: Van entre paréntesis y con mayúsculas.

Sujeto N° 1:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes? S: No. E: ¿Por qué? S: Poque son muy duros ... se pueden / poque si___ uno, sin querer tira___ / hace___ auto goles, el___ un jugador o el___ capitán se enoja y van a empezar a peliar. Y si otro jugador hace un gol pero no lo hace bien___ el otro jugador se enoja. E: ¿Tú jugarías un deporte así?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa) porque son muy duros (ley de paso) y si uno, sin querer, tira un autogol (ley de paso) el capitán se enoja y empiezan a pelear (conclusión). y si el otro jugador hace un gol, pero no lo hace bien, (ley de paso) el otro jugador se enoja (conclusión).

S: mmm___ no si es rudo / aunque___ a bueno a veces sí.	
---------------------------------------------------------	--

Sujeto N° 2:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	Estoy de acuerdo con este tipo de deportes pero que no se peleen (premisa).
S: Sí.	Estoy de acuerdo con este tipo de deporte (premisa)
E: ¿Por qué estas de acuerdo con este deporte?	porque es muy buen deporte y ayuda a jugar (ley de paso).
S: ¿Cómo deporte? Eso es hockey.	
E: Sí, es un tipo de deporte.	
S: pero que no se peleen.	
E: ¿Pero estás de acuerdo con el tipo de deporte?	
S: Sí.	
E: Pero cuéntame por qué.	
S: poque e muy buen deporte y ayuda a jugar.	
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: Sí___	

Sujeto N° 3

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	Estoy de acuerdo con este tipo de deporte (premisa) porque me gustan (ley de paso).

<p>S: Sí porque me gustan igual po. Sí. En hielo.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: Sí, porque___ e bonito jugar hockey e___ hay / vamos por la nieve___ / sea / por el hielo y e___ bonito. A mi me gusta.</p>	<p>Yo jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque es bonito jugar hockey, vamos por el hielo y es bonito (ley de paso)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sujeto N° 4:

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: Sí porque ta bien e___ petigoso porque pede salí lesionao___ se pede latina se pede quebrá la mano.</p> <p>E: Entones, ¿estás de acuerdo?</p> <p>S: Sí.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: mm___ no.</p> <p>E: ¿Por qué?</p> <p>S: porque e muy riegao y pedo salí helido o queblamme... lo hueso.</p>	<p>Estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque está bien (ley de paso).</p> <p>Es peligroso (premisa)</p> <p>porque uno puede salir lesionado, se puede lastimar, se puede quebrar la mano (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque es muy arriesgado y puedo salir lastimado o quebrarme un hueso (ley de paso).</p>

Sujeto N° 5:

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p>	<p>No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p>

<p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: no, porque hacen pelear a la persona.</p> <p>E: ya, cuéntame más.</p> <p>S: y después se pegan.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué no?</p> <p>S: porque es muy peligroso.</p>	<p>porque hacen pelear a las personas y después se pegan (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque es peligroso (ley de paso).</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sujeto N° 6:

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: porque como dice en el texto como que se pelean y como que se enredan.</p> <p>E: ya, cuéntame más.</p> <p>S: es ___ y también es como muy ___ con / ruidoso. Como sale acá.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: por las peleas.</p> <p>E: ¿algo más?</p> <p>S: y ___ porque ___ también como que duelen lo oído cuando ___ ... se ... pega muy fuerte.</p>	<p>No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque, como dice el texto, se pelean y se enredan (ley de paso).</p> <p>También, porque es muy ruidoso (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>por las peleas y porque duelen los oídos cuando se pega muy fuerte (ley de paso).</p>

Sujeto N° 7:

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: No porque se pueden matar / se pueden matá y se pueden morir ...</p> <p>E: Ya___</p> <p>S: y___ ... se puede morí ... y___ se puede matá.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: porque___ ... por ... puee estar en algún peligro. Que me puea morir. Eso. y___ pelea.</p>	<p>No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque se pueden matar y se pueden morir (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque puedo estar en algún peligro (ley de paso).</p>

Sujeto N° 8:

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: No, porque e___ puee sufi algún accidente lo niño.</p> <p>E: Bien, pero cuéntame más.</p> <p>S: y ... que___ ... pueen sufrí y___ pueen ir al hospital y___ pueen___ pegale como el hockey siempre con patín.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p>	<p>No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque el niño puede sufrir algún accidente. Pueden sufrir, ir al hospital y pegarles con el patín (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque es muy peligroso (ley de paso).</p>

S: porque es ___ muy peligroso.	
---------------------------------	--

Sujeto N° 9

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: Sí.	porque hay muchas peleas. Se pelean en el hockey y también en el fútbol (ley de paso).
E: Sí ___ ¿por qué estás de acuerdo?	Yo jugaría un deporte así (premisa)
S: ... ¿de acuerdo? ... no. No voy de acuerdo.	porque es en hielo y es bonito (ley de paso).
E: No estás de acuerdo.	
S: No.	
E: ya. ¿por qué no estás de acuerdo?	
S: porque ___ hay mucha pelea.	
E: ya bien. Cuéntame algo más de por qué no estás de acuerdo.	
S: porque ___ ... porque habían mucha pelea y se peleaban ___ en el hockey y también pelean en fútbol.	
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: Sí.	
E: ¿por qué?	
S: porque ___ ... porque es de hielo y ... y ... e bonito.	

Sujeto N° 10.

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)

<p>S: e ___ / no.</p> <p>E: ¿por qué no estás de cuerdo?</p> <p>S: porque lo ___ lo niño se pueden llegar a matar en ___ en cualquier momento si se enojan mucho.</p> <p>E: mmm</p> <p>S: pueden botarse, se pueden romper cualquier cosa.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: porque pa la niña no es adecua esto porque ___ si yo juego e ___ e ___ un niño así me empuja yo me caigo y me pongo a llorar y yo no ___ nunca má voy a jugá má.</p>	<p>porque los niños se pueden llegar a matar en cualquier momento si se enojan mucho. Pueden botarse y romperse cualquier cosa (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque no es adecuado para las niñas (ley de paso).</p> <p>Porque si yo juego y un niño me empuja, me caigo y me pongo a llorar y (ley de paso)</p> <p>nunca más voy a jugar (conclusión).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sujeto N° 11

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: Sí, porque ___ son bastante brusco lo juego y ___ por lo general siempre ___ siempre ___ se producen harta peleas.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No, porque ___ me saldría perjudicada yo porque ___ ... me pegaría o me podría caer.</p>	<p>Yo estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque son bastante bruscos y, por lo general, se producen hartas peleas (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque saldría perjudicada y me podría pegar o caer (ley de paso).</p>

ANEXO N°5

**Transcripción y reparación de los enunciados de estudiantes sin
antecedentes de TEL**

Trcripciones y reparaciones de sujetos sin antecedentes de TEL

E : Evaluador.

S : Sujeto

... : Pausa.

/ : Cambio busco de palabra o tema.

___ : Prolonga el sonido del último sonido.

Enunciados en Rojo: Premisa.

Enunciados en Verde: Ley de paso.

Enunciados en azul: Conclusión.

Enunciados en morado: Garantía.

Conectores argumentativos de causa: Fucsia.

Conectores argumentativos de condición: Amarillo.

Conectores argumentativos de oposición: Celeste.

Conectores argumentativos de consecuencia: Verde.

Palabras agregadas por el examinador para completar la frase: Van entre paréntesis y con mayúsculas.

Sujeto N° 1:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: No.	porque en una cancha los niños no deben estar peleando (ley de paso).
E: ¿por qué?	(POR ESO) El árbitro debe echar a los dos para que no sigan peleando (conclusión).
S: porque en una cancha no deben tar peliando___ lo niños.	Yo jugaría un deporte así, si lo supiera jugar (premisa).
E: Bien, pero cuéntame más.	
S: que deben___ el arbitro debe echar lo dó pa que no sigan peliando.	
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: Si sé, si po. Eso.	

E: ¿por qué? ¿algo más?	
S: no. Eso no má.	

Sujeto N° 2:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	A veces estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: a veces.	porque la idea de jugar es divertirse y no pelear ni pegarse (ley de paso).
E: ¿por qué?	
S: porque ___ e ___ la idea de ___ jugar es divertirse y no peliar ni pegarse.	Yo jugaría un deporte así (premisa)
E: pero cuéntame algo más.	porque lo encuentro divertido (ley de paso).
S: ... e ___	
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: Sí.	
E: ¿por qué?	
S: porque lo encuentro divertido. Sí.	

Sujeto N° 3:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	Estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: Sí.	porque es entretenido. Me gusta. (ley de paso)
E: ¿por qué?	
S: poque es entretenido ... me gusta.	(PERO) Lo que pasa es que hay muchas peleas. (ley de paso)
E: ¿y que más?	
S: mmm ... no sé ... lo que pasa es que e ___ hay mucha peleas y eso.	Yo no jugaría un deporte así (premisa)
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	porque se dan muchos golpes (ley de paso).

S: No. E: ¿por qué? S: porque ___ mucho golpes.	
-------------------------------------------------------	--

Sujeto N° 4:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	Estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: ... sí.	porque es divertido, pero no para agarrarse a pelear (ley de paso).
E: ¿por qué?	
S: no porque e divertio ... pero no pa agarrarse peliar.	Yo no jugaría un deporte así (premisa)
E: ¿qué más?	porque me gusta más el fútbol.
S: mmm ...	No lo practicaría (premisa)
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	porque son muy fuertes (ley de paso).
S: No. Me gusta más el fútbol.	
E: ¿por qué no lo practicarías?	
S: porque son muy fuertes los locos.	

Sujeto N° 5:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: No. No tienen que ser violentos.	(PORQUE) no tienen que ser violentos (ley de paso).
E: ya__ ¿qué más?	
S: que___ si no le gusta el deporte que no se vayan pa / por la violencia.	Si no les gusta el deporte no (DEBEN OPTAR) por la violencia. (conclusión)
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	Yo no jugaría un deporte así (premisa)
S: No.	

E: ¿por qué?	porque es muy violento. Puede causar la muerte (ley de paso).
S: porque es muy violento.	
E: Ya ___ ¿qué más?	
S: muy violento y ___ puede causar muerte.	

Sujeto N° 6:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: no porque demá que pueden pegarte en cualquier parte y ___ es muy peligroso ... y ___ me da miedo.	porque pueden pegarte en cualquier parte y es muy peligroso (ley de paso).
E: Te da miedo!!	Me da miedo (premisa)
S: me da miedo ... no porque te pueden por / que tenerte mala te pueden pegar con el bastón o tirarte la pelota ... ¿entiende? ... así que no. Me da miedo, mucho miedo.	porque por tenerte mala te pueden pegar con el bastón o tirarte la pelota (ley de paso).
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	Así que no (conclusión).
S: No.	Yo no jugaría un deporte así (premisa).
E: ¿me quieres contar algo más?	
S: e ___ que yo ___ ante ... mi tío le gustan los deporte, entonce el ve el CNN más y ve too esto juego y ___ hay harta gentería que ha podio con el hockey a quedarse sin ___ sin poder jugar má.	

Sujeto N° 7:

Transcripción	Reparación
----------------------	-------------------

<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: porque esto es como violencia.</p> <p>E: ya__ ¿qué más?</p> <p>S: e que como son dos pequeños así, es peor porque__ se pueen hacer daño fuerte o __ ... o __ ... a lo mejor, le puee hacer má daño.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: por lo mismo. Porque__ e__ como te pegan ... así__ como es tan violento no es como muy común ver a una mujer así llena de moretones, rasjuños, heridas.</p>	<p>No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque (SON VIOLENTOS) (ley de paso).</p> <p>Como son dos pequeños es peor porque se pueden hacer daño (ley de paso).</p> <p>Yo no jugaría un deporte así (premisa)</p> <p>porque te pegan (ley de paso).</p> <p>Como es tan violento (premisa)</p> <p>una mujer puede quedar llena de moretones (conclusión).</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sujeto N° 8:

Transcripción	Reparación
<p>E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?</p> <p>S: No.</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>S: porque e muy violento.</p> <p>E: ¿qué más?</p> <p>S: e__ tampoco porque e__ alguien puede salir lastimao, puede ... e ... puede hasta sufrir una muerte.</p> <p>E: ¿Tú jugarías un deporte así?</p>	<p>No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)</p> <p>porque (SON) muy violentos (ley de paso).</p> <p>No estoy de acuerdo (premisa)</p> <p>porque alguien puede salir lastimado (Y) hasta sufrir una muerte (ley de paso).</p>

S: No.	
E: ¿por qué?	
S: muy difícil y no quiero salir lastimao.	

Sujeto N° 9:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: No.	porque es muy peligroso. Las personas pueden salir heridas y se pueden matar (ley de paso).
E: ¿por qué?	Por ejemplo, en el fútbol americano todos se tiran arriba de uno, entonces, el último que queda, se puede morir (garantía).
S: porque es muy peligroso. Las personas se pueden salir hería y se pueden matar. Por ejemplo, en el fútbol americano todos se tiran arriba de uno, entonce el último que queda se puede morir.	Yo no jugaría un deporte así (premisa) porque sería muy peligroso (ley de paso).
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: No.	
E: ¿por qué?	
S: porque sería muy peligroso.	

Sujeto N° 10:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	Estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: sí porque e entretenio, aunque no e la idea que hayan mucha pelea pero debe ser entretenio jugar a eso y si e difícil mejor.	porque (SON) entretenidos, aunque no es la idea que hayan muchas peleas, pero debe ser entretenido jugar a eso y, si es difícil, mejor (ley de paso).
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: Sí, seguro que sí.	Yo jugaría un deporte así (premisa)

E: ¿por qué?	porque (ES) entretenido. Sería genial
S: porque son entretenio. Es como / sería como genial andar en la nieve.	andar en la nieve (ley de paso).

Sujeto N° 11:

Transcripción	Reparación
E: ¿Estás de acuerdo con este tipo de deportes?	No estoy de acuerdo con este tipo de deportes (premisa)
S: No.	porque (SON) rudos (y) se colocan a pelear. No juegan con disciplina, (SINO QUE) juegan peleándose (ley de paso).
E: ¿por qué?	
S: porque e como muy___ ... muy___ ...	
E: ¿qué pasa con el deporte? Cuéntame. De a cuerdo a lo que leíste, ¿cómo era el deporte?	No jugaría un deporte así (premisa)
S: era rudo.	porque me da miedo (ley de paso).
E: ¿y estás de acuerdo con que sea rudo?	
S: no.	
E: ¿por qué?	
S: porque se colocan a peliar.	
E: ya__ ¿qué más?	
S: e___ como se llama ... juegan como ... no juegan así con disciplina ... juegan pegándose.	
E: ¿Tú jugarías un deporte así?	
S: no.	
E: ¿por qué?	
S: no sé. Me da miedo.	

