



Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje

Methodological Adaptations for the Discourse Analysis of Children with Intellectual Disability: Narrating Without a Language

Adaptações metodológicas para a análise do discurso das crianças com deficiência intelectual: a narrar sem linguagem

doi:10.11144/Javeriana.syp35-69.amad

Recibido: 12 de octubre, 2015

Aceptado: 12 de julio, 2016

Disponible en línea: 11 de noviembre, 2016

Submission Date: October 12th, 2015

Acceptance Date: July 12th, 2016

Available Online: November 11th, 2016

Origen del artículo

Esta investigación es parte del Proyecto Factores Lingüísticos y Cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares, y gozó de fondos de Conicyt/Fondecyt (Fondecyt-1130420) para su realización. El proyecto fue realizado por las autoras del presente artículo entre 2013 y 2015.

DOMINIQUE MANGHI HAQUIN

Chilena. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, doctora en Lingüística. Profesora en Educación Diferencial. El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar Chile. Teléfono: +56-32-2274315. dominique.manghi@pucv.cl

FABIOLA OTÁROLA CORNEJO

Chilena. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, candidata a doctora en Lingüística. Profesora en Educación Diferencial. El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar Chile. Teléfono: +56-32-2274315. fabiola_otarola@yahoo.es

MARIANELA ARANCIBIA M.

Chilena. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, licenciada en Educación. Profesora en Educación Diferencial. El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del Mar Chile. Teléfono: +56-32-2274315. nelaleliet@hotmail.com

Resumen

Dada la necesidad de comprender las formas de comunicación de personas con discapacidad intelectual para favorecer su participación social, este estudio trata la narración como una instancia discursiva autogestionada más allá del lenguaje. El objetivo es sistematizar una metodología que permita explorar su discurso narrativo usando una perspectiva multimodal. La descripción corresponde a las narraciones de quince escolares chilenos con discapacidad intelectual y escaso desarrollo de la lengua oral, pero con intención narrativa. A partir de la adaptación de una tarea de recontado, se analizan discursivamente sus producciones multimodales y se observan narraciones enfocadas en las acciones de los personajes y construidas a partir de una combinación de recursos comunicativos. La metodología resulta apropiada para dar cuenta de los recursos narrativos usados por estos estudiantes en los primeros años escolares y legitima sus estrategias narrativas, lo cual contribuye al desarrollo de la disciplina educación especial y al estudio de la comunicación desde una mirada inclusiva.

Palabras clave: discapacidad intelectual; narración; multimodalidad; enfoque inclusivo; análisis multimodal del discurso

Abstract

Given the need to understand the forms of communication of people with intellectual disability, as to favor their social participation, this study deals with narration as a self-managed instance of discourse beyond language. The purpose is to standardize a methodology which allows us to explore their narrative discourse using a multi-modal perspective. The description corresponds to narrations of fifteen Chilean children of school age with intellectual disability and low development of oral language, but who have narrative intent. Based on the adaptation of a retelling task, we perform a discourse analysis on their multi-modal productions and we observe narratives focused on the actions of the characters and built based on a combination of communicative resources. This methodology results appropriate to account for the narrative resources used by these students in the first school years and validates their narrative strategies, which contributes to the development of special education and the study of communication from an inclusive perspective.

Keywords: intellectual disability; narration; multi-modality; inclusive approach; multi-modal discourse analysis

Resumo

Dada a necessidade de compreender as formas de comunicação de pessoas com deficiência intelectual para encorajar a sua participação social, este estudo trata a narração como instância discursiva autogerida mais para além da linguagem. O objetivo foi sistematizar uma metodologia que permitisse explorar o discurso narrativo com perspectiva multimodal. A descrição corresponde às narrações de quinze estudantes do Chile com deficiência intelectual e pouco desenvolvimento da linguagem oral, mas com intenção narrativa. A partir da adaptação de uma tarefa de recontagem foram analisadas discursivamente as suas produções multimodais e observaram-se narrações focadas nas ações dos personagens bem como construíram-se a partir de uma combinação de recursos comunicativos. A metodologia resultou apropriada para dar conta dos recursos narrativos utilizados por esses alunos nos primeiros anos de escola e legitima suas estratégias narrativas, o que contribui para o desenvolvimento da disciplina educação especial e para o estudo da comunicação desde um olhar inclusivo.

Palavras-chave: deficiência intelectual; narração; multimodalidade; abordagem inclusiva; análise de discurso multimodal

Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje

Introducción

Las investigaciones que describen la comunicación de las personas con discapacidad intelectual se encuentran con que parte de este grupo de personas se desenvuelve en su vida diaria con escasas herramientas lingüísticas, quienes logran comunicarse de manera idiosincrática para interactuar. Este grupo en general se reúne en torno a diagnósticos de grado moderado de discapacidad intelectual que compromete el desarrollo generalizado de la persona (Brodin y Rivera, 2001; Puyuelo y Rondal, 2003).

Desde una perspectiva lingüística e inclusiva, y para poder avanzar en la caracterización de la comunicación de este grupo de personas desde las demandas actuales de la inclusión social, es central definir la aproximación al objeto de estudio: las narraciones de un grupo de escolares con discapacidad intelectual con un desarrollo incipiente del lenguaje. Esto implica dos decisiones teóricas diferentes. La primera requiere revisar cómo se conceptualiza la discapacidad intelectual. La segunda decisión implica reconsiderar cómo se define la comunicación y el lenguaje para ampliarse hacia un paradigma discursivo y multimodal.

Respecto de la primera opción teórica, hoy el paradigma inclusivo define operacionalmente la discapacidad intelectual como una discapacidad

caracterizada por limitaciones significativas que vivencian las personas en su funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, manifestada en su interacción con el entorno a través de habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta definición desde el paradigma de calidad de vida (Verdugo, Schalock, Gómez y Arias, 2007) nos desafía a comprender a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho y a poner el foco en su funcionamiento social considerando sus habilidades para participar en las actividades en las que se desenvuelven.

Respecto de la segunda opción teórica y ante el desafío que plantea la definición de discapacidad intelectual, esta investigación trata el estudio del lenguaje desde un foco amplio en dos sentidos. Por una parte, más que los elementos gramaticales, considera los significados construidos en el nivel discursivo como una estructura convencional cultural que organiza el texto para un interlocutor, con el fin de alcanzar un propósito en determinadas prácticas sociales. Las narraciones, como un tipo de discurso, reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos (Fivush y Haden, 1997) y cómo organizamos discursivamente esto para los demás (Hudson y Shapiro, 1991). Por otra parte, este estu-

dio asume la descripción de la comunicación desde una perspectiva multimodal que considera todos los recursos utilizados para construir significados, sin centrarse exclusivamente en el lenguaje (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Esta investigación es parte de un proyecto mayor (Fondecyt 1130420) y tiene por objetivo sistematizar una metodología que permita explorar las narraciones producidas por un grupo de escolares con diagnóstico de discapacidad intelectual, usando una perspectiva multimodal para describir su estructura y reconocer los recursos utilizados en su construcción. Este grupo se caracteriza por presentar un desarrollo incipiente del lenguaje, por lo que utilizan variados recursos no verbales en el momento de producir sus relatos.

Marco teórico

Antecedentes

Una revisión de las investigaciones en el ámbito del lenguaje de personas con discapacidad intelectual señala que estos estudios son escasos y centrados en los niveles estructurales de la lengua. Es decir, la mayoría de los estudios en esta temática describen la producción y comprensión lingüística en función de aspectos fonético-fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos, muchos de ellos a través

de la aplicación de tests estandarizados contruidos a partir de estudios en poblaciones de desarrollo típico y que además requieren un dominio lingüístico base para participar en dicha situación de medición (Chapman, Seung, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1998; Thordardottir, Chapman y Wagner, 2002). No debe sorprendernos, entonces, que estos estudios arrojen resultados en los cuales estas personas aparecen con niveles de logro muy bajos o nulos: parecen capaces de comprender oraciones y significados de las palabras de su lengua de manera muy básica; y parecen capaces de producirlas de una manera que no es gramaticalmente correcta. ¿Significa, entonces, que este grupo de personas con discapacidad intelectual no tiene herramientas para comunicarse?

A continuación, revisaremos, en términos generales, cómo se entiende el discurso narrativo, luego trataremos algunas de las investigaciones realizadas a las narraciones a partir de las producciones de personas con discapacidad intelectual, para finalizar planteando los elementos centrales de un enfoque multimodal a la comunicación.

Narraciones: más allá del lenguaje

Desde el surgimiento del paradigma de la lingüística textual en la década de 1970, los estudios

del lenguaje han considerado el significado de las palabras y oraciones enmarcadas en una estructura de significado mayor: el del texto o discurso (De Beaugrande y Dressler, 1981). En coherencia, desde este paradigma, los estudios del desarrollo comunicativo consideran que en las prácticas cotidianas se aprenden estructuras discursivas mayores en las cuales toman sentido las unidades de significado más pequeñas que componen un texto. Entre estas estructuras retóricas organizadoras del discurso, destacan la narración, la explicación, la argumentación, entre otras (Chandler, 1997).

La narración es una actividad discursiva de naturaleza social que vincula a las personas y permite que compartan experiencias (Romero y Gómez, 2013), sean estas narraciones de ficción, sean personales (Shiro, 2007). Además, no son solo un medio para comunicar la experiencia, sino que reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y al propio narrador (Fivush y Haden, 1997). Las narraciones manifiestan las habilidades comprensivas de los niños, así como la organización de las representaciones mentales que han formado sobre los eventos de los que participan (Trabasso y Stein, 1997; Borzone, 2005).

Como discurso, la narración cumple con al menos dos características: presenta una organización temporal que se manifiesta gramaticalmente y una ruptura de la canonicidad, algo no esperado, lo que se conoce como complicación (Labov y Waletzky, 1967) u obstáculo (Stein y Albro, 1997).

Así, podemos hablar en particular del desarrollo del discurso narrativo como un proceso complejo en el cual se involucran diversas variables tanto lingüísticas como no lingüísticas (Tomaseillo, 2005). Esto implica que la narración no solo supone el dominio de un código lingüístico, sino también de aspectos cognitivos y sociales, ya que requiere habilidades en las que se ponen en juego tanto el conocimiento del mundo como el dominio lingüístico (Maggiolo, Pavez y Coloma, 2003).

Las investigaciones señalan que para producir una buena narración, el narrador debe aprender a poner en marcha diversos tipos de conocimiento. Entre ellos se encuentran los conocimientos

generales sobre los eventos, las personas y las interacciones sociales, los recuerdos de episodios específicos vividos y los conocimientos sobre los diferentes géneros narrativos (historias personales y de ficción) (Hudson y Shapiro, 1991; Dodwell y Bavin, 2008).

Uno de los retos que un narrador enfrenta es la coordinación de estos conocimientos en la producción de una narración (Hudson y Shapiro, 1991). Para esto, requiere desarrollar tres tipos de habilidades: lingüísticas, cognitivas y sociales (Norbury y Bishop, 2003; Reilly, Losh, Bellugi y Wulfeck, 2004). Lingüísticamente, los niños deben codificar la información sobre los personajes y eventos de la historia léxicamente y ser capaces de relacionar la secuencia de los acontecimientos y sus relaciones temporales y causales mediante elementos léxicos y sintácticos (Crespo, Alvarado y Meneses, 2013).

En relación con las habilidades cognitivas, los niños deben inferir diferentes tipos de causalidad, como la motivación de las acciones centrales de los personajes o las relaciones lógicas entre eventos. De esta manera, la narración refleja la experiencia del narrador; los guiones generados por la experiencia son la base de la mayoría de las narraciones. El niño desarrolla guiones para los cuentos tradicionales de ficción y para las narraciones personales, y ambos tipos de discurso surgen en sus formas incipientes aproximadamente al mismo tiempo, pero se pueden desarrollar a un ritmo diferente en los años preescolares (Shiro, 2003; Hudson y Shapiro, 1991).

Entre estos guiones encontramos las estructuras abstractas comunes a los distintos tipos de discurso y que organizan estas unidades de significado mayores. Stein y Glenn (1979) describen la estructura que subyace a las narraciones como “gramática de las historias” compuesta por varias etapas. La primera etapa de esta estructura corresponde al establecimiento de escena donde se presenta al protagonista. Luego siguen diferentes episodios que conforman el nudo de la historia. Cada episodio consiste en cinco pasos: 1) el evento inicial, donde se plantea el problema que requiere

una solución por parte del protagonista; 2) una respuesta interna, es decir, una respuesta emocional o cognitiva que contiene la declaración de un objetivo; 3) un intento, la acción del protagonista para concretar su plan; 4) una consecuencia del intento, esto es, un resultado de la acción del protagonista; y 5) una reacción, una respuesta emocional o cognitiva a la consecuencia. Para producir las narraciones, los niños deberán aprender —a partir de la interacción en su grupo cultural— un guion como este para organizar discursivamente sus producciones.

Respecto de las habilidades sociales, el discurso narrativo se lleva a cabo de manera autogestionada y requiere la integración de una amplia gama de habilidades pragmáticas. Entre estas habilidades pragmáticas destacan aquellas que tienen que ver con dirigir y controlar la producción al interlocutor: introducir el tema de manera adecuada, integrar los conocimientos en función de la búsqueda de comprensión del interlocutor e incluir la información pertinente (Bamberg, 1997, 2010; Karmiloff-Smith, 1985) seleccionando el conocimiento compartido con el interlocutor y el que no lo es.

Estudios del lenguaje en discapacidad intelectual

Los hallazgos de estudios sobre el lenguaje de niños con discapacidad intelectual se enfocan frecuentemente en la población con síndrome de Down. Ellos muestran habilidades receptivas más fuertes que las habilidades expresivas (Chapman, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1991). Entre sus fortalezas relativas se encuentra el desarrollo del vocabulario, mientras que el desarrollo morfosintáctico es un área de especial debilidad. Sin embargo, el crecimiento en las habilidades morfosintácticas se puede ver a lo largo de la adolescencia y en la edad adulta temprana (Chapman, Seung, Schwartz y Kay-Raining Bird, 1998; Thordardottir, Chapman y Wagner, 2002). A un nivel micro, en comparación con sus pares de la misma edad mental, los niños y adolescentes con síndrome de Down producen narraciones con MLU¹ más cortos, menos palabras y menos palabras diferentes

(Boudreau y Chapman, 2000; Chapman et al., 1998; Miles, Chapman y Sindberg, 2006).

Del mismo modo, Abbeduto (2003) informó que los niños y adolescentes con síndrome de Down producen MLU más cortos que un grupo de desarrollo típico, cohesión pobre, pero un número similar de diferentes palabras y palabras totales (Boudreau y Chapman, 2000; Miles y Chapman, 2002). Los individuos con síndrome de Down producen un menor porcentaje de expresiones gramaticales aceptables. Además de las comparaciones de grupo, algunos estudios han explorado los predictores de las habilidades narrativas. Los mejores predictores de MLU en narrativas fueron la edad, la memoria auditiva y la memoria visual (Chapman, Hesketh y Kistler, 2002). Cabe destacar que las personas con síndrome de Down poseen mayor capacidad para procesar el color como estímulo visual y menor para procesar los números como pensamiento abstracto (Fernández y García, 2014). Tal como plantea Laws (2002), el recuerdo serial de colores es más que recordar las series de dígitos. Se argumenta que para estas personas es más fácil asociar un nombre con una experiencia sensorial que aprender conceptos abstractos independiente del nivel del lenguaje expresivo.

La edad mental y las habilidades del lenguaje expresivo y receptivo se han encontrado para ser predictores de la cantidad de información de la historia (Boudreau y Chapman, 2000; Kay-Raining, Chapman y Schwartz, 2004; Miles y Chapman, 2002).

Narración para la comunicación

La narración tiene un valor especial en la comunicación diaria, ya que vincula a las personas y permite que compartan experiencias (Romero y Gómez, 2013) y refleja su comprensión del mundo (Fivush y Haden, 1997). Cabe destacar que los padres suelen interpretar acertadamente las expresiones de sus hijos con discapacidad intelectual. Su preocupación mayor se relaciona con la comunicación cuando sus hijos interactúan con el personal de las instituciones educativas y otras

personas del entorno que pueden no ser capaces de entenderlos (Brodin y Rivera, 2001).

Por este motivo, este estudio asume tres supuestos. El primer supuesto es que las producciones narrativas de escolares con discapacidad intelectual corresponden a instancias de comunicación. El segundo supuesto es que ellos son capaces de comunicar, han desarrollado habilidades narrativas, por lo que se extenderá la noción de lenguaje y comunicación, que contemplará todos los elementos utilizados para construir significado. El tercer supuesto es que más que habilidades exclusivamente lingüísticas, la codificación de la narración puede ser llevada a cabo mediante recursos diferentes del lingüístico.

El enfoque teórico y metodológico de la multimodalidad sobre la comunicación (Kress y Van Leeuwen, 2001) ofrece una perspectiva interesante, a fin de poner el foco en los distintos recursos para narrar que se entretajan con el objeto de componer un texto. Este enfoque desde la semiótica social nos propone que los distintos recursos usados para crear significado tienen diferentes potenciales semióticos que se van estabilizando a través del uso social. Por ejemplo, el lenguaje tiene un potencial tipológico, es decir, se ha especializado para construir clasificaciones y categorías, mientras que los gestos o las imágenes tienen un potencial topológico, ya que han sido especializados para significar continuos, grados o especialidad, conceptos que son difíciles de traducir al lenguaje (Lemke, 1998).

Este enfoque busca derribar dos mitos: que todo es posible de ser representado a través de la lengua oral o escrita y que todos los otros recursos comunicativos (gestos, expresiones faciales, corporales, prosodia, etc.) son secundarios y solo reiteran el significado lingüístico (Kress y Van Leeuwen, 2001). De esta manera, la multimodalidad se traduce principalmente en un enfoque que permite plantear la interacción comunicativa poniendo atención a los diferentes recursos empleados, otorgando a cada uno de ellos una importancia relevada a partir de los significados que aporta a la comunicación (Kress, 2010) y, que en el caso

de las poblaciones especiales, para ser un enfoque ético coherente con la mirada inclusiva (Godoy, Manghi, Soto y Aranda, 2015).

Metodología

La presente investigación es parte de un estudio mayor, realizado entre 2013 y 2015, el cual observó, entre otros grupos, a escolares con discapacidad intelectual en tareas de recontado de narraciones. Según los primeros resultados, los narradores de esta población fueron agrupados en tres conjuntos: 1) unos que podían narrar usando sus recursos lingüísticos, 2) aquellos niños que no se involucraban en la tarea de recontado y 3) un grupo intermedio que, si bien presentó la intención de narrar, parecían lograr la tarea haciendo uso de un lenguaje incipiente y otros recursos comunicativos no verbales.

Este último grupo de niños es heterogéneo, algunos usan palabras sueltas, otros construyen frases y oraciones simples, otros solo usan jerga ininteligible, pero presentan como característica común que son percibidos por los investigadores como narradores. Esta situación ofrece un desafío metodológico para analizar sus producciones de recontado. En este trabajo, nos enfocaremos en este grupo de narradores.

La muestra está constituida por quince niños y niñas que asisten a establecimientos de educación especial de Chile. Las edades fluctúan entre los 7 y 10 años, pertenecientes a un nivel equivalente a kínder. Los diagnósticos de discapacidad intelectual se encuentran en el rango de moderado según escala descrita en el CIE-10, Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros, utilizado en el sistema de salud público chileno.

La investigación mayor en la cual se inserta este estudio exploratorio originalmente plantea un diseño experimental para la recolección de información sin distinción para las particularidades de las poblaciones estudiadas. No obstante, a fin de describir las narraciones de los escolares con discapacidad intelectual, se necesitó adaptar dos etapas del diseño inicial, una destinada a la recolección de los datos para la población total de estudiantes con discapacidad intelectual del estudio mayor; y

la otra, al análisis de las producciones del grupo de escolares con intención narrativa. Este proceso tuvo una duración aproximada de un año, ya que la recopilación de las producciones narrativas y luego el análisis de ellas fue realizado caso a caso.

Ajustes a la tarea de recontado

La primera etapa consistió en la adaptación de una tarea de recontado de una narración. Las tareas de recontado cuentan con una narración, en general oral. En este caso, para asegurar la elicitación de una narración autogestionada por estudiantes con discapacidad intelectual, se creó para este estudio un cuento cuya estructura narrativa eran dos episodios, según la gramática de las historias de Stein y Glenn (1979) mencionada. El diseño del cuento para la tarea de recontado se concretó en cuento tipo libro álbum basándose en aspectos de la gramática del diseño visual (Kress y Van Leeuwen, 2001), como la distinción entre imágenes narrativas y conceptuales. El libro álbum consideró una ilustración por lámina para cada etapa de la gramática de las historias, sin narración escrita (Alvarado, Crespo y Manghi, en prensa). Este mismo diseño narrativo consideró una versión digital en un video con las mismas ilustraciones y una voz en *off* que realiza la narración oral. Respecto de la aplicación de la tarea original de recontado, esta también requirió ciertas adaptaciones en cada una de las tres fases implementadas con el apoyo de dos examinadoras. El protocolo de aplicación consideró los siguientes aspectos:

Fase 1: Presentación del cuento en formato de libro álbum. Se presentan las dos examinadoras y realizan una etapa de establecimiento de *rapport* con el estudiante. Se permite que el niño manipule el libro álbum, la examinadora 1 anticipa los personajes principales y luego la examinadora 2 se retira de la sala (para evitar dificultades pragmáticas en el momento de pedir el recontado).

Fase 2: Narración audiovisual. La misma examinadora 1 le presenta la narración del cuento al niño, esta vez en formato de video (mismas imágenes, más narración oral, más música incidental) en un computador personal, con uso de audífonos

de manera opcional. Esta narración se presenta de manera continua sin interrupciones.

Fase 3: Recontado propiamente tal. En esta etapa, vuelve a ingresar la examinadora 2, quien dice no conocer el cuento. La examinadora 1 solicita al niño que narre el cuento a la examinadora 2, permitiendo que el niño administre la manipulación y avance de la narración usando como apoyo visual el libro álbum. En esta etapa, es central no interrumpir su producción narrativa ni influir en su desarrollo. La examinadora 2 solo demuestra atención a sus expresiones y asiente manifestando interés por la producción del estudiante y esperando a que este dé por finalizada su narración.

Otra de las adaptaciones en esta etapa de recopilación de datos realizada para este grupo consistió en la manera de registrar las producciones narrativas. En vez de considerar solo registro de audio, se consideró un registro audiovisual, teniendo cautela de que la cámara captara la interacción de ambos interlocutores y a la vez las imágenes del libro que manipulaba el niño.

Ajustes al análisis de las producciones narrativas

La segunda etapa del diseño de investigación correspondió a la manera de analizar las producciones de los escolares. Originalmente, solo contemplaba el análisis discursivo y gramatical a partir de las producciones lingüísticas de los escolares. Para poder plantear la descripción del grupo de escolares con intención narrativa, se desarrolló una exploración cualitativa a través de un análisis multimodal del discurso (Kress y Van Leeuwen, 2001) de cada uno de los registros audiovisuales de las narraciones. Para esto, se usaron dos tipos de categorías de análisis: las categorías discursivas de la gramática de las historias (Stein y Glenn, 1979) a partir de la identificación de la lámina usada de apoyo para narrar, lo que permitió segmentar las producciones (etapas: establecimiento de escena, evento inicial, una respuesta interna, un intento, una consecuencia del intento, una reacción) y las categorías para identificar los recursos no verbales utilizados, como gestos (Kendon, 2004; McNeill, 2000) y miradas (Fakültesi, 2008). Con estas categorías, se llevó a cabo una transcripción multimodal que

Tabla 1. Definición operacional de los recursos comunicativos para análisis multimodal del discurso

	Tipos	Definición operacional
Gestos	Ícónicos	Representan un evento, suceso u objeto en el espacio. Tienen un contenido semántico posible de interpretar asociado al contenido semántico de la producción oral. Un ejemplo, cuando se refieren a llamadas telefónicas, se llevan a la oreja un teléfono imaginario.
	Metafóricos	Representan ideas abstractas o conceptos. Un ejemplo de gesto metafórico es el movimiento de la mano con los dedos extendidos delante del hablante para significar "todo".
	Deícticos	Se utilizan para apuntar, señalar, al interlocutor, otras personas, objetos o espacios que se representan y permiten relacionar para el interlocutor los elementos en el espacio recreado.
Miradas	Regulación	Las miradas median la participación del interlocutor y guían su atención a través de la búsqueda o suspensión de la mirada, iniciando o terminando el vínculo interpersonal.
	Monitoreo	Los cambios de la mirada desde un objeto hacia el interlocutor indican la conclusión de una unidad de pensamiento. En general, es utilizada para comprobar atención del interlocutor y su participación conductual del mismo.
	Expresivo	Dan cuenta del grado, tipo de participación y del estado de alerta en la actividad, de los participantes, que apunta a sus emociones.
Recursos verbales	Frase	Uso de frases cortas, en general sin verbo.
	Palabras aisladas	Uso de palabras sueltas con fines comunicativos, sin desarrollo de sintaxis.
	Jerga	Uso de elementos prosódicos (entonación, ritmo, intensidad), sin distinción de palabras.
	Aproximación a palabras	Emisiones en las que se puede reconocer una aproximación a una palabra del sistema lingüístico.
	Balbuceo	Emisiones de combinación silábica, reduplicada y no reduplicada.
	Vocalización	Emisiones en torno a la producción de vocales.

Fuente: McNeill (2000), Kendon (2004) y Fakültesi (2008).

consideró todos los recursos comunicativos usados por los niños para narrar en cada una de las etapas presentes en su reconto, orientados por las páginas del libro álbum sobre la cual se desarrollaba la narración.

El cuadro 1 presenta las categorías de recursos no verbales definidas operacionalmente para el análisis multimodal.

Resultados: narradores sin lenguaje

Este estudio intenta sistematizar una metodología que posibilite describir los recursos utilizados por un grupo de escolares con discapacidad intelectual para producir una narración. Los resultados de la exploración multimodal se presentan agrupados en tres ámbitos. Primero, respecto de la caracterización pragmática de este

grupo de narradores. Luego, sobre la estructura discursiva como parte de la habilidad cognitiva que usan para narrar, y finalmente, sobre los recursos comunicativos con los cuales construyen cada etapa de la estructura narrativa.

Respecto de las características de las producciones discursivas de este grupo de escolares, lo primero que destaca de su participación en la tarea de reconto son los rasgos principalmente de naturaleza pragmática. Es decir, a diferencia del otro grupo de niños que no narra, estos niños parecen narrar, ya que sus emisiones son interpretadas como comunicativas: van dirigidas al interlocutor. Por eso, a este grupo lo hemos denominado *escolares con intención narrativa*. Las principales características de este grupo son las siguientes:

- Muestra interés por narrar, este grupo de

escolares participa en la tarea de recontado: toma el libro álbum y lo manipula para el otro, mira constantemente el libro y al interlocutor mientras avanza por las páginas.

- Presenta atención conjunta, es decir, los narradores logran que el interlocutor atienda conjuntamente al libro álbum y lo que ellos señalan como representaciones importantes en cada imagen.
- Pone en juego una práctica narrativa. Estos niños saben lo que es contar un cuento: giran el libro para orientarlo al interlocutor, dan vuelta las páginas y monitorean el seguimiento de la narración por parte del interlocutor.
- Utiliza tanto palabras aisladas como elementos no lingüísticos para narrar el cuento; entre estos últimos, los gestos y la prosodia son esenciales para comunicar.
- Busca la participación del interlocutor preferentemente a través de miradas.
- Representa la secuencia temporal de eventos marcando su avance con el cambio de página.

Estas características pragmáticas nos indican que este grupo de escolares ha desarrollado habilidades comunicativas para participar en la práctica de la narración. Continuaremos con el análisis de la estructura narrativa.

Con respecto al guion o la estructura utilizada para narrar, se puede observar que este grupo de estudiantes construye preferentemente su discurso narrativo a partir de cuatro partes de la gramática de las historias: establecimiento de la escena, intento 1 y 2 (en dos momentos de la narración) y evento inicial. El 90 % de los niños dio cuenta del *establecimiento de la escena*, en la cual se define el contexto social, temporal y físico, se presenta al protagonista y se describe a los personajes. El 72.7 % de los niños dio cuenta del *intento*, tanto del primero como del segundo episodio. En este momento, se da cuenta de las acciones del personaje principal para solucionar el problema o alcanzar una meta. Y 72.7 % de los estudiantes de esta muestra dio cuenta del evento inicial, momento referido al personaje principal

o de uno de los personajes de la historia y sus acciones en el relato.

Por otra parte, las estructuras narrativas menos frecuentes para la elaboración de las narraciones fueron aquellas que se refieren a aspectos menos visibles en el relato. Solo 9 % de los niños con intención narrativa dio cuenta de la *respuesta interna*, 18 % de los niños se manifestó respecto de la *consecuencia directa, la reacción y resolución*, y 27 % de este grupo se refiere al *plan*. Estos últimos elementos narrativos coinciden en constituir elementos subyacentes a la narración, los cuales requieren procesos de asociación de eventos e identificación de aspectos implícitos en el discurso, tales como emociones, metas, deseos o intenciones. La elaboración de estas construcciones requiere, por parte del narrador, procesos metacognitivos que permitan concatenar eventos y sus personajes, con motivaciones y consecuencias de actos.

La prototipicidad de estos elementos cognitivos en la construcción discursiva de los niños que presentan intención narrativa refleja la importancia que otorga este grupo a la caracterización de los personajes y a los eventos en que ellos participan directamente. Es decir, este grupo de escolares narra utilizando una estructura preferentemente agencial. Esto podría responder a la visibilidad que presenta el protagonista que actúa en la narración.

Finalmente, en cuanto a los recursos comunicativos utilizados por los niños con discapacidad intelectual en la estructura narrativa ya descrita, el cuadro 2 sistematiza los recursos más recurrentes tanto lingüísticos como no lingüísticos, en cada una de las etapas más prototípicas utilizadas por los escolares.

Una primera observación respecto del repertorio de recursos comunicativos es que el uso de los recursos no lingüísticos no está necesariamente asociado a lo lingüístico. Esto significa que alguna de las etapas de las narraciones de este grupo de escolares pueden estar construidas esencialmente mediante la combinación de recursos no lingüísticos. Por ejemplo, un niño podía indicar al personaje mediante un gesto deíctico sobre

Cuadro 2. Recursos comunicativos y etapas de la estructura

Etapas	Recursos lingüísticos	Recursos no lingüísticos
Establecimiento de la escena	Palabra, frase	Balbuceo, jerga, gesto expresivo, gesto deíctico (sobre imagen), movimiento deíctico
Intento 1	Palabra, frase	Vocalización, balbuceo, gesto deíctico, gestos icónico, pantomima, mirada (sonrisa), gesto expresivo, movimiento deíctico, onomatopeya, jerga
Intento 2	Frase	Balbuceo, gesto deíctico, movimiento deíctico, mirada, vocalización, jerga, pantomima, gesto deíctico
Evento inicial	Palabra, frase	Balbuceo, gestos deícticos, pantomima, mirada (sonrisa), jerga, prosodia

Fuente: elaboración propia

la imagen y luego agregar una acción él mismo mediante pantomima, sin usar el lenguaje para narrar. Podemos decir de manera general que en estas producciones la representación de la narración fue llevada a cabo principalmente mediante recursos no verbales.

La exploración de los recursos nos permitió agregar a la lista de aspectos no lingüísticos observados dos distinciones emergentes. Una es la de pantomima, que sería un tipo de gestos que, a diferencia del gesto icónico, es usado de manera independiente de la producción lingüística. Por ejemplo, los niños desplegaban sus brazos a los lados y movían sus manos de arriba abajo, simulando el aleteo de la mariposa.

La segunda distinción que emerge de la exploración multimodal de las narraciones es la de gesto deíctico estático y dinámico. Ambos tipos de gesto fueron realizados según las imágenes del libro álbum y parecen cumplir dos funciones distintas. El primero de ellos es usado para indicar personajes en la lámina, funciona como un proceso existencial: hay una mariposa. Mientras que el segundo tipo de gesto es dinámico, un movimiento sobre la imagen. Aquí distinguimos cuando los niños dibujan un vector circular sobre varios elementos de la imagen; este gesto parece establecer una relación entre dichos elementos. Otras veces los niños usan el gesto deíctico para dibujar un vector recto entre el personaje y otro objeto de la imagen. Según Kress y Van Leeuwen

(2001), los vectores dinamizan el espacio visual y constituyen líneas de energía que atraviesan la imagen. Estas líneas pueden indicar miradas, acciones o movimientos entre las figuras representadas, y sugieren un proceso material o conductual entre ellos. A veces, este gesto parece indicar que el personaje dibujado en un lugar es desplazado hacia otro punto de la imagen mediante un gesto, y proyecta un movimiento realizado por este o el vector dibujado con el dedo señala el objeto mirado por el personaje.

Finalmente, tal como se mencionó, las miradas como parte de los recursos no verbales desempeñan un papel eminentemente pragmático, las que se combinaban con los elementos no lingüísticos y lingüísticos para dar una dinámica interpersonal a la narración. Las vocalizaciones, los balbuceos, las palabras y las frases, así como los gestos deícticos, fueron usados principalmente para representar a los personajes en la secuencia narrativa. Las aproximaciones a palabras y frases, las pantomimas y los movimientos deícticos fueron utilizados para representar las acciones del cuento.

Discusión y conclusiones

Este trabajo nos ha permitido confirmar que la narración implica la integración de elementos verbales y no verbales (Owens, 1995; Tomasello, 2005; Bamberg, 1997, 2010; Karmiloff-Smith, 1985; Shiro, 2003; Hudson y Shapiro, 1991; Maggiolo,

Pavez y Coloma 2003; Bocaz, 1996) y construir así discursos complejos y ricos que nos permiten asomarnos a la manera en que los niños de esta muestra se representan la narración a partir de diversos elementos.

Los investigadores en narración indican tres tipos de habilidades centrales: lingüísticas, cognitivas y sociales (Norbury y Bishop, 2003; Reilly, Losh, Bellugi y Wulfeck, 2004), que aquí se manifiestan de manera particular. En este estudio, desde una perspectiva inclusiva, la narración más que lingüística se manifiesta de manera semiótica y discursiva. Es decir, los niños crean significado empleando expresiones que incluyen pantomima, gestos icónicos y, sobre todo, gestos deícticos estáticos y dinámicos sobre la imagen del libro álbum y, ocasionalmente, palabras y frases cortas. Esta combinación semiótica logra su fin comunicativo de narrar para el otro. El aprendizaje discursivo parece ser anterior al sintáctico. En cuanto a las posibilidades de concretar su intención narrativa, las adaptaciones metodológicas implementadas permiten que los niños construyan significados con una estructura discursiva básica y dan cuenta de una concatenación de eventos, en un orden temporal, dando sentido a lo que acontece en la narración.

En cuanto a las habilidades cognitivas, las etapas narrativas se centran en un eje de la agencialidad del personaje, lo cual nos permite comprender la forma cómo esta población estructura el mundo: lo relevante parecen ser las acciones de las personas. La representación de la agencialidad es llevada a cabo mediante habilidades comunicativas con el apoyo visual del libro álbum, lo cual coincide con lo que indicaban los estudios respecto de sus habilidades relacionadas con la memoria visual (Chapman, Hesketh y Kistler, 2002) y el procesamiento del color como estímulo visual (Fernández y García, 2014).

En relación con la narración y las habilidades sociales, se destaca la capacidad de autogestionar el discurso. Cabe resaltar aspectos metodológicos que favorecieron estas narraciones: 1) otorgar un tiempo sin interrupciones en el cual los niños

pueden hacer uso de su espacio como narradores; 2) mantener el libro álbum disponible para que ellos manipulen, señalen las imágenes y seleccionen lo que consideran relevante de narrar para su interlocutor, y 3) ofrecer imágenes principalmente narrativas en vez de conceptuales, ya que estas ofrecen mayores posibilidades para representar con apoyo visual. Resultaría importante considerar estas condiciones en contextos educativos y sociales y aprovechar el potencial narrativo de las imágenes manipuladas por los narradores, para favorecer oportunidades de producción discursiva con este grupo de escolares.

Como la mayoría de las investigaciones sobre este grupo de personas provienen del ámbito médico y psicológico, han caracterizado a esta población desde el paradigma clínico como portadora de una patología o desde el paradigma normalizador haciendo hincapié en los aspectos que las personas con discapacidad debieran desarrollar o nivelar para integrarse en la sociedad. Esta tendencia refleja, según Abbeduto, Evans y Dolan (2001), la influencia del conductismo, así como ideas de una gramática consustancial a la persona como un hablante-oyente ideal (Chomsky, 1999). Según los autores, las ideas lingüísticas se suman a los supuestos psicológicos mencionados para asumir que habría una esencia de lo humano que radica en el cerebro y que el desarrollo del lenguaje (lo gramatical) está determinado de manera innata y subsume las diferencias entre las personas a características generales comunes. Estas ideas contribuyen a desestimar la diversidad en el desarrollo humano y, por siguiente, a las personas que no desarrollan este dispositivo gramatical según lo esperado. Este paradigma requiere ser superado.

El enfoque inclusivo hacia el cual la sociedad desea avanzar exige dar espacios de participación a las personas con discapacidad que sufren de situaciones de exclusión y marginación (Cordeau, 2008). Resulta oportuno promover espacios en contextos educativos y sociales en que se favorezca la expresión de niños, más allá del uso lingüístico que amplíen los formatos tanto para el acceso a la

información como para su expresión (Rojas, 2008). Por eso, el enfoque multimodal parece ser una perspectiva ética sobre la comunicación que nos permite plantear las investigaciones con personas con discapacidad intelectual respetando sus características y validando sus formas de representar y comunicar (Lazcano-Ponce et al., 2013; Godoy, Manghi, Soto y Aranda, 2015).

Agradecimientos

Esta investigación no habría sido posible sin la participación de los estudiantes, las familias y los docentes de las escuelas: Centro de Educación Especial Bellavista (Valparaíso), Escuela Especial de Desarrollo Renacimiento (Quilpué), Escuela Especial Aurora de Chile (Santiago).

Referencias

- Abbeduto, L. (2003). *International review of research in mental retardation: Language and communication in mental retardation*. California: Academic Press.
- Abbeduto, L., Evans, J. y Dolan, T. (2001). Theoretical perspectives on language and communication problems in mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 45-55.
- Alvarado, C., Crespo, N. y Manghi, D. (en prensa). El impacto de las imágenes en una tarea de recounted: diseño de un cuento ilustrado para niños basado en la gramática visual. *Revista Logos*, 26(1), 23-39.
- Bamberg, M. (1997). A constructivist approach to narrative development. En M. Bamberg (ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 89-132). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 1-22.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, 23, 49-70.
- Borzzone, A. (2005). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 121-135.
- Boudreau, D. y Chapman, R. (2000). The relationship between event representation and linguistic skill in narratives of children and adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1146-1159.
- Brodin, J. y Rivera, T. (2001). *La comunicación en deficiencia mental, claves para su intervención*. Estocolmo: Escuela Superior de Maestros de Estocolmo.
- Chandler, D. (1997). An introduction to genre theory. Recuperado de http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf
- Chapman, R. S., Schwartz, S. E. y Kay-Raining Bird, E. (1991). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1106-1120.
- Chapman, R. S., Seung, H.-K., Schwartz, S. E. y Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 861-873.
- Chapman, R., Hesketh, L. y Kistler, D. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: Hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 902-915.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Cordeau, C. (2008). *Reflexiones en torno a la inclusión sociocomunitaria de personas con discapacidad intelectual escuchando la voz de sus protagonistas* (Tesis de maestría, Universidad de Chile, Santiago de Chile).
- Crespo, N., Alvarado, C. y Meneses, A. (2013). Desarrollo sintáctico: una medición a partir de la diversidad clausular. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 80-101.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.

- Dodwell, K. y Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218. <http://doi.org/10.1080/13682820701366147>
- Fakültesi, G. (2008). Nonverbal cues in the oral presentations of the freshman trainee teachers of english at Gazi University. *Dergisi*, 28, 127-152.
- Fernández, R. y García, M. (2014). Lenguaje expresivo y memoria verbal a corto plazo en las personas con síndrome de Down: memoria de ítem y memoria de orden. *Revista Síndrome de Down*, 31, 118-130.
- Fivush, R. y Haden, C. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts. En P. van den Broek, P. A. Bauer y T. Bourg (eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 169-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Godoy, G., Manghi, D., Soto, G. y Aranda, I. (2015). Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida. *Revista Actualidades Educativas*, 15(1), 1-23.
- Hudson, J. y Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe y C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-135). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Kay-Raining Bird, E., Chapman, R. S., y Schwartz, S. E. (2004). Fast mapping of words and story recall by individuals with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1286-1300.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action As Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions on personal experience. En J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Laws, G. (2002). Working memory in children and adolescents with Down syndrome: Evidence from a colour memory experiment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 353-364. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00026>
- Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Magaña L., Rangel-Eudave, G. y Minoletti, A. (2013). Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer prioridades políticas de investigación y atención. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(3), 204-209.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. En J. R. Martin y R. Veel (eds.), *Reading science* (pp. 87-113). Londres: Routledge.
- Maggiolo, M., Pavez, M. y Coloma, C. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, 98-108.
- McNeill, D. (2000). *Language and gesture: Window into thought and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, S. y Chapman, R. (2002). Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 175-189.
- Miles, S., Chapman, R. y Sindberg, H. (2006). Sampling context affects MLU in the language of adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 325-337.

- Norbury, C. y Bishop, D. (2003). Narrative skills in children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Impairments*, 38, 287-313.
- Owens, R. (1995). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. y Wulfeck, B. (2004). Frog, where are you?: Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Rojas, S. (2008). La "voz" de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Romero, S. y Gómez, G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Shiro, M. (2007). El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos. En A. Bolívar (ed.), *Análisis del discurso* (pp. 121-143). Caracas: Manuales Universitarios.
- Stein, N. y Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En M. Bamberg (ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Thordardottir, E., Chapman, R. y Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 24, 163-183.
- Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: The case of language acquisition. *The Linguistic Review*, 22, 183-197.
- Trabasso, T. y Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer y T. Bourg (eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Verdugo, M., Schalock, R., Gómez, L. y Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la escala Gencat. *Siglo Cero*, 38, 57-72.

Notas

1. *Mean length of utterance* es una medida de desarrollo de la estructura lingüística específicamente de los morfemas, de manera amplia conocida en el mundo anglosajón y utilizada desde la década de 1970.

Cómo citar este artículo

Manghi-Haquin, D., Otárola Cornejo, F. y Arancibia, M. (2016). Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje. *Signo y Pensamiento*, 35(69), 68-82. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.amad>

