



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACION DIFERENCIAL

**“EXPLORACIÓN DE RECURSOS COMUNICATIVOS UTILIZADOS POR NIÑOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL ENTRE 6 Y 11 AÑOS PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS EN
SUS NARRACIONES EN TAREA DE RECONTADO”**

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN
RETARDO MENTAL Y/O TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE**

Profesor Guía:

Dominique Taryn Manghi Haquin

Alumnas:

Viky Stefany Fuentes Cisternas

Paola Carolina Henríquez Ortega

Nicole Estefanía Ordoñez Pizarro

Gabriela Susana Veas Del Río

Agosto 2014

ABSTRACT

Nowadays, there are an innumerable amount of studies referring to language, the acquisition and the development, however, there is not the same interest to research about the importance of narrative processes in childhood, plus the little or no amount relating to the mentioned processes in children with intellectual disabilities. This research was a ims to explore the communicative resources used by children with intellectual disabilities when narrating in recounting tasks.

To carry out this research art of a longer project (Fondecyt 1130684), a methodology with a qualitative approach was used, by using specifically a multiple case study design, with a sample of nine children diagnosed with intellectual disabilities in different degrees, from three special schools in the fifth region and aged between 6 and 11 years with an incipient development of language.

Different results in relation to narrative styles and communicative resources used by children were obtained from the research. In general it can be said that both narrative styles and communication resources were used in relation to varying extent, number of stages narrated, intelligibility in terms of verbal skills and, in general, were presented varied. The basic narrative structure in which the research was based was proposed by Stein and Glenn (1979) which consisted of stages as the initial event, internal response, internal plan, action or attempt, the direct consequence and reaction.

Finally and, as a conclusion, there are several elements that can be mentioned. Although, as a main element, it is essential to understand that a narrative can be on educed independently of the oral expression level that the child can have and may even be developed only through alternative resources, where body language, looks, gestures, etc are highlighted. Those resources took a leading role in the research.

Key Words:

Narration, Intellectual Disability, Diversity, Non-Verbal Language, Looks, Gestures.

RESUMEN

Actualmente son innumerables la cantidad de estudios que se llevan a cabo refiriéndose al lenguaje; la adquisición y el desarrollo de éste, sin embargo, no hay el mismo interés por indagar sobre la importancia de los procesos narrativos en la infancia, a esto se le suma la poca o nula cantidad de estudios que se refieren a los procesos mencionados pero esta vez en niños con discapacidad intelectual. Debido a esta realidad es que la investigación realizada consistió en indagar sobre los recursos comunicativos que utilizan los niños con discapacidad intelectual al narrar en tareas de recontado.

Para llevar a cabo dicho trabajo parte del Fondecyt 1130420 se empleó una metodología con enfoque cualitativo, de alcance exploratorio y utilizando específicamente un diseño de estructura de estudio de casos múltiples, ya que se trabajó con una muestra de nueve niños con diagnóstico de Discapacidad Intelectual en distintos grados, provenientes de tres escuelas especiales de la Quinta Región y de edades entre los 6 y 11 años con un desarrollo del lenguaje incipiente.

A partir del estudio realizado se obtuvieron diversos resultados en relación a los estilos narrativos y a los recursos comunicativos utilizados por los niños. A modo general se puede decir que tanto los estilos narrativos como los recursos comunicativos utilizados fueron variando en relación a extensión, cantidad de etapas narradas, inteligibilidad en cuanto a las habilidades verbales y, en general, se presentaron muy variados. La estructura narrativa básica en la cual se basó la investigación fue la propuesta por Stein y Glenn (1979) la cual consistía en etapas como el suceso inicial, la respuesta interna, el plan interno, acción o intento, la consecuencia directa y la reacción.

Finalmente y a modo de conclusión luego de la investigación son varios los elementos que se pueden mencionar, aunque como elemento principal es fundamental comprender que una narración puede darse independientemente del nivel de expresión oral que tenga el niño e incluso puede desarrollarse solamente mediante recursos alternativos, dentro de los que se destaca el lenguaje corporal, las miradas, los gestos, etc.; modalidad de lenguaje que tomó un gran protagonismo en el estudio realizado.

Palabras Clave:

Narración, Discapacidad intelectual, Diversidad, Lenguaje no verbal, Miradas, Gestos.

AGRADECIMIENTOS:

Al terminar mi tesis quiero dar gracias a Dios y a la vida por todas las bendiciones que me ha dado.

Agradecer a mis padres y a mi hijo Tomás, por el apoyo en las situaciones difíciles siendo siempre el motor y pilar fundamental de mi vida, ayudándome a cumplir mi gran sueño y pasión que es ser educador diferencial.

Agradecer a mis profesores por su dedicación y por ser modelos a los cuales admiro mucho.

Agradecer al resto de mi familia y amigos por sus palabras de cariño y de fortalezas en los momentos precisos.

A mis compañeras de tesis gracias por acompañarme y culminar este proceso lleno de aprendizajes y conocimientos.

A todos los que han estado y ayudado a que pueda seguir creciendo como mujer, alumna, madres y educadora. Que Dios les brinde miles de bendiciones.

Infinitamente agradecida que siempre pueda ser mejor de lo que soy para crear un futuro mejor.

Viky

Agradezco a mi familia, madre, padre y hermana, que han sido un pilar fundamental para seguir el camino que he recorrido en esta carrera, con altos y bajos pero que gracias a su confianza, apoyo y amor, ahora estoy culminando con grandes aprendizajes.

Pao

La presente Tesis es fruto de un trabajo de mucha colaboración, paciencia y largas horas de lectura.

Agradezco a la Profesora Dominique Manghi por acompañarnos en esta gran etapa, por sus comentarios, correcciones y aportes en todo el proceso de elaboración de esta Tesis.

Gracias también a mis queridas compañeras de tesis Viky Fuentes, Paola Henríquez, Gabriela Veas, que a pesar de tener diferencias y falta de organización en los tiempos, logramos terminar esta etapa estando juntas y sin mayores conflictos.

Agradecimientos a mi madre Eva Pizarro, mi padre Francisco Ordóñez, mi abuela Dolores Díaz y hermanas Francisca Ordóñez y Daniela Ordóñez que me acompañaron en esta aventura que significó muchas ausencias, momentos de estrés y que lograron entenderme, contenerme y apoyarme siempre, me dieron sus energías positivas en todo momento y nunca dejaron de confiar en mí.

Y finalmente a Edgard Jorquera, compañero, amigo y actual pareja, que a pesar de hacerse parte de esto a mediados del proceso, fue un gran apoyo en todo momento, supo brindarme la calma y la tranquilidad que necesité en el momento preciso.

Nicole

Para llevar a cabo este gran trabajo debo agradecer a toda mi familia, ya que estuvieron todo el tiempo velando y apoyando los importantes procesos por los cuales debí pasar simultáneamente a la realización de este trabajo de titulación.

Agradezco profundamente a mi pareja y a mi bebe quienes me dieron las fuerzas para seguir adelante.

Finalmente, siento un profundo agradecimiento hacia mi grupo de compañeras y nuestra profesora guía, pues fueron fundamentales para mí en todo momento.

Gabriela

INDICE:

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
AGRADECIMIENTOS	4
CAPITULO 1: JUSTIFICACION DE LA PROPUESTA	9
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA	10
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO	13
CAPÍTULO 2.1: COMUNICACIÓN	14
2.1.1. LENGUAJE NO VERBAL	15
2.1.1.1 DEFINICIÓN DEL LENGUAJE NO VERBAL	16
2.1.1.2 CATEGORÍAS DEL LENGUAJE NO VERBAL	17
2.1.1.3 FUNCIONES DEL LENGUAJE NO VERBAL	23
2.1.2. LENGUAJE	27
2.1.2.1 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	28
2.1.2.2 PROCESOS QUE COMPONEN EL LENGUAJE	30
2.1.2.3 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	35
2.1.3. NARRACIÓN	38
2.1.3.1 DEFINICIÓN DE NARRACIÓN	39
2.1.3.2 PENSAMIENTO NARRATIVO	44
2.1.3.3 ESTUDIOS DE NARRACIÓN	48
2.1.3.4 DESARROLLO DE LAS NARRACIONES	51
2.1.3.5 ESTRUCTURA NARRATIVA Y GRAMÁTICA DE LAS HISTORIAS	59
CAPÍTULO 2.2: DISCAPACIDAD INTELECTUAL	65
2.2.1 CARACTERIZACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	66

2.2.2 DIMENSIONES DEL MODELO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	70
2.2.3 HABILIDADES INTELECTUALES EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	75
2.2.3.1 DESARROLLO COGNITIVO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	76
2.2.3.2 DESARROLLO DEL LENGUAJE EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	78
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	86
3.1 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECIFICOS	87
3.2 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	88
3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	90
3.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	92
3.5 DISEÑO DE LOS MATERIALES NARRATIVOS	93
3.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	95
3.6.1 TRANSCRIPCIONES MULTIMODALES	95
3.6.2 ANÁLISIS DEL DISCURSO	96
3.7 ACCIONES DE INVESTIGACIÓN	99
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	101
4.1 ANALISIS DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA UTILIZADA	102
4.2 ACCIONES, RECURSOS Y SIGNIFICADOS DE LOS NIÑOS	110
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	131
ANEXOS	140

CAPÍTULO 1:

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Según lo investigado, en la actualidad son incontables los estudios e investigaciones que se pueden encontrar en relación al lenguaje como tal y a su adquisición en particular, algunos de los autores que han indagado en esta temática son Bruner, Ausubel, Chomsky, Labov, Owens, entre otros. Con respecto a esto mismo, si bien está clara la importancia que esta función cognitiva y social aporta para todos los seres humanos, tanto en los ámbitos familiar, escolar, académico y laboral como también en las tareas cotidianas, sociales y culturales, los estudios están en su mayoría enfocados en las personas con un desarrollo típico. Esas investigaciones no consideran las diferencias y particularidades que cada persona representa en sí misma ni menos, a personas cuyo desarrollo general se ve afectado por la Discapacidad Intelectual (En adelante D.I). Ésta se entiende como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Comienza antes de los 18 años (Luckasson y Cols, 2002)

En relación a lo postulado en el párrafo anterior y para comprender cabalmente el sentido fundamental de lo expuesto, es absolutamente esencial recordar el Enfoque Inclusivo, ya que es el que nos entrega las bases teóricas para sustentar el principio que nos guiará durante toda nuestra investigación, éste implica que todos niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier dificultad de aprendizaje o discapacidad (UNICEF y UNESCO, 2000).

La relevancia de este trabajo de titulación no sólo radica en ampliar nuestros conocimientos de índole teórica, sino que también trabajar para aportar hacia una práctica de estos modelos en la realidad de nuestras aulas.

Desde la educación inclusiva, cada vez se conoce y se maneja más información del respeto a la diversidad y otros temas relacionados. Desde esta mirada es fundamental que se trabaje en la adecuación del entorno para comprender las diferentes formas de comunicación que conviven en el aula, en función de favorecer un sistema comunicativo más amplio que les proporcione las mismas oportunidades a todas las personas para aprender y desarrollarse integralmente. Es por esto que nuestro estudio se enfocará en la investigación de los sistemas de comunicación, específicamente, el desarrollo de la narración en niños con D.I.

La importancia de investigar sobre las habilidades lingüísticas, en la interacción cara a cara que poseen niños con D.I radica en cuatro fundamentos principales. En primer lugar, es necesario entender la importancia que tiene la comunicación para la educación, ya que claramente, es una de las bases que sustentan todas las relaciones humanas, lo que la convierte en un elemento prioritario dentro del desarrollo de una persona con D.I.

La comunicación es sin duda, la que posibilita la interacción, el establecimiento de vínculos, el poder expresar lo que sentimos, así como también, enseñar y aprender lo que necesitamos para desarrollarnos y crecer y progresar como personas únicas, independientes e insertas en una sociedad común. Por lo tanto, lograr el desarrollo de un lenguaje funcional que sirva de herramienta para poder darse a entender y a la vez comprender el medio real que lo envuelve, es fundamental

En segundo lugar, y como se anticipó anteriormente, hay muchas investigaciones que tratan sobre la adquisición del lenguaje en personas con un desarrollo típico, utilizando este término desde un ámbito más genérico. Sin embargo, ocurre todo lo contrario cuando se habla particularmente sobre personas con D.I. A partir de dicha afirmación, es que como lo indica la ley 20.422, promulgada en el año 2010 en Chile, es tarea del estado chileno que el sistema educativo garantice el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad. En esta ley se establecen normas con el objeto de asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. Por lo tanto, es un derecho de estos niños que se comprendan y atiendan las características singulares que condicionan su forma de aprendizaje en las aulas (MINEDUC, 2010)

En tercer lugar, creemos que es primordial conocer sobre este tema para lograr generar mayores conocimientos y para tener la posibilidad de crear los apoyos pertinentes a las características y necesidades en el proceso de adquisición del lenguaje oral de los niños con D.I. Esto nos dará las pautas iniciales para comenzar un trabajo que oriente al cumplimiento de metas en este campo, reconociendo la diversidad en formas de expresión. Pues todos tenemos el derecho de expresarnos y comunicarnos, por lo cual, independientemente de nuestras características, generalidades y/o particularidades se presenta como una prioridad el incremento en las investigaciones en esta rama del lenguaje y acotado a nuestros niños principalmente.

Finalmente en cuarto lugar, otro punto importante que nos preocupa es el ámbito discursivo del lenguaje, ya que en las personas con D.I suele dejarse de lado esta área y se le da mayor énfasis a otros componentes del lenguaje como la semántica, la fonología, etc. Llegando a mencionar incluso que este aspecto no se desarrolla en las personas con estas características. En relación a esto, puede que el discurso narrativo no se desarrolle como se ha planteado convencionalmente, pero sí puede existir el desarrollo de habilidades narrativas acompañadas de otros recursos no verbales que apoyen el discurso narrativo.

Por todo lo que se ha mencionado, creemos que será de mucha utilidad hacer una investigación acabada sobre los elementos descritos acotando el estudio del lenguaje, específicamente al desarrollo de habilidades narrativas. A raíz de esto, la problemática que abordaremos tratará sobre los recursos comunicativos usados por niños con D.I cuyas edades fluctúan entre los 6 y 11 años, cursando los primeros años de escolaridad.

Nuestra investigación estará inserta dentro de un proyecto mayor llamado: "Elementos lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares" Fondecyt 1130420. Se realizará esta investigación de forma paralela al proyecto para aportar hacia el conocimiento sobre la narración en alumnos con discapacidad intelectual, que aún no desarrollan totalmente el lenguaje oral pero que, sin embargo, parecen narrar utilizando otros recursos no verbales.

Del problema expuesto, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los recursos comunicativos utilizados por un grupo niños con D.I, para construir significados en sus narraciones en tarea de recontado?

Preguntas Auxiliares:

- ¿Cuál es la estructura narrativa que utilizan los niños con D.I al narrar una historia en tarea de recontado?

- ¿Cuáles son los recursos no verbales utilizados por los niños con D.I para narrar?

- ¿Cuáles son los significados que construyen en sus narraciones los niños con D.I ?

Luego de plantear la problemática de investigación es que podemos dar paso a presentar el marco teórico que argumentará el análisis de los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2.1: “COMUNICACIÓN”

El trabajo que se describirá a continuación está enmarcado bajo una investigación basada en cuatro procesos fundamentales que están inmensamente ligados, estos son el lenguaje verbal y no verbal, la comunicación y el discurso narrativo, todo esto en función de las personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, el objetivo de esta exploración hace alusión a la narración de personas con discapacidad intelectual.

Para Owens (2003), la comunicación es un proceso mediante el cual los interlocutores intercambian información e ideas, necesidades y deseos. Es decir, corresponde a un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje. Requiere un emisor y un receptor, cada uno de los cuales debe estar atento a las necesidades informativas del otro para asegurarse de que los mensajes se transmitan de manera eficaz. La importancia de este proceso es vital para el ser humano ya que le permite vivir en comunidad y establecer relaciones con otros.

Por tanto, la comunicación hace alusión a un intercambio de información y un hecho social. Todos los animales se comunican, pero sólo los humanos disponen de un código tan complejo como es el lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003). Uno de los elementos que hace que los seres humanos logren distinguirse del resto de los seres vivos es la capacidad para comunicarse de manera sistematizada y comprensible, es decir, utilizando un lenguaje. El lenguaje es la facultad o capacidad de utilizar un complejo sistema de símbolos tanto fonéticos como escritos permitiendo comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y diferentes situaciones entre dos o más personas (Blázquez, 2001).

Esto quiere decir que el desarrollo de los recursos para que se dé la comunicación es un aspecto crucial para el progreso del niño e influye en el desarrollo de otros aspectos básicos como son la inteligencia, la psicomotricidad y la sociabilidad. Según la clasificación realizada por Basil y Bosch (2010) los recursos para la comunicación cara a cara podemos clasificarlos en dos áreas fundamentalmente, en primer lugar, lo que llamamos lenguaje oral – el cual también tiene una modalidad escrito - los cuales englobamos en la comunicación verbal y, por otro lado, los gestos y el lenguaje corporal, clasificado como comunicación no verbal.

A continuación, desarrollaremos ambos tipos de recursos para la comunicación cara a cara, comenzando con los elementos no verbales que son centrales en esta investigación sobre los recursos que utilizan los niños para narrar.

2.1.1 COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación no verbal y los recursos utilizados para ello, forman parte importante en la vida de todas las personas, ya que son la herramienta principal a la hora de comunicarse y entablar relaciones sociales con el entorno más inmediato, es por esto que el apartado que se describirá a continuación abordará este tema comenzando por la definición del concepto.

2.1.1.1 DEFINICIÓN DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

En la actualidad, cada vez suman más importancia los sistemas de comunicación no verbales, estos responden al conjunto de indicios que emitimos los seres humanos con nuestro cuerpo para comunicarnos, o símbolos o representaciones de la realidad, creados para el mismo fin (Baró, 2012). Su importancia es tal que se considera que la comunicación no verbal es la que más transmite comunicación, ya que en una comunicación cara a cara, el componente verbal es del 35% aproximadamente frente al 65% que corresponde a la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales, etc.) (Baró, 2012).

Este lenguaje se refiere a todos los elementos no verbales que tienen lugar en la comunicación, es decir, el lenguaje corporal. Por lo que considera todas aquellas expresiones faciales, gestos corporales, sonidos, movimientos del cuerpo, mímicas y posturas que utilizan las personas cuando están interactuando o conversando (Baró, 2012).

“Los signos no verbales pueden ir acompañados de signos orales o pueden emplearse aisladamente, a veces también junto a otros signos del sistema no verbal (Sánchez, 2009, p.4). Como señala Sánchez (2009), cuando una persona quiere expresarse puede utilizar el signo del paralenguaje “Mmmm”, el gesto de pasar la lengua sobre el labio superior y la expresión “qué rico”, lo cual significa que una comida está muy sabrosa.

Los signos no verbales se utilizan de manera consciente o inconsciente, aún cuando el emisor no se dé cuenta de su empleo, el receptor captará estos actos comunicativos involuntarios, según plantea Cestero (2004). Algunos de esos son los cambios de postura cuando queremos tomar el turno de habla, distanciarnos o cuando alguien no nos agrada, desviar la mirada, etc.

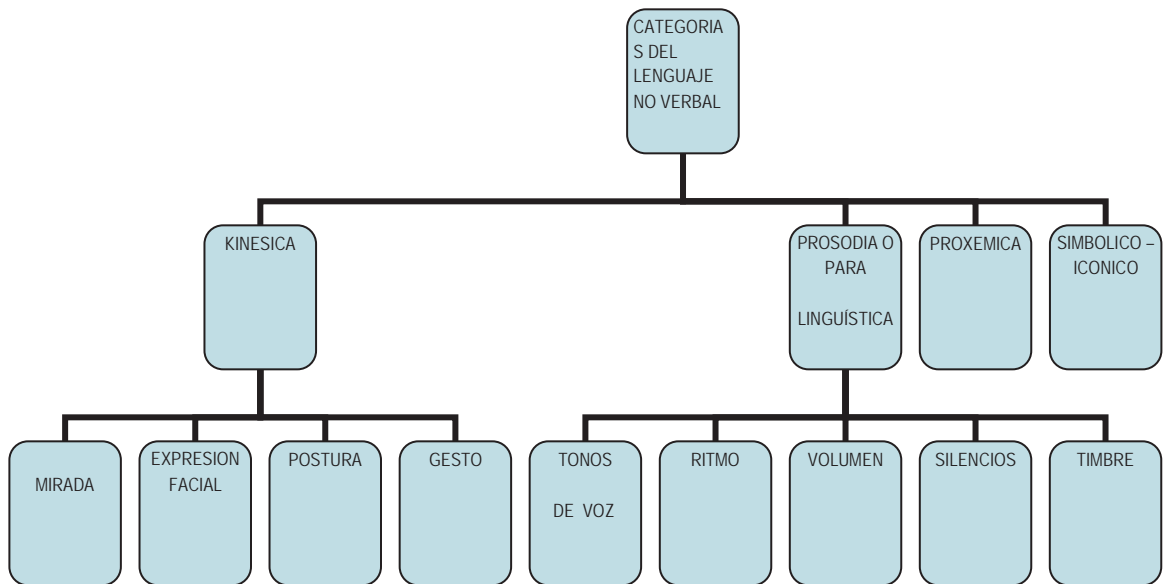
Tradicionalmente, los distintos tipos de recursos no verbales se han clasificado en la kinésica, la proxémica, la icónica y la paralingüística, las cuales siempre han cumplido alguna función dentro de la comunicación, ya que son signos funcionales a diferencia de la comunicación verbal, que es básicamente expresiva.

A continuación, desarrollaremos y describiremos las categorías de recursos no verbales.

2.1.1.2. CATEGORÍAS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Tanto Cestero en 2004 y Baró ocho años más tarde, concuerdan en una misma clasificación, consistente en la existencia de cuatro áreas generales que delimitan las categorías del lenguaje no verbal: Kinésica, Prosodia, Proxémica y Simbólico/Icónico.

Tabla 1: Principales categorías y sub categorías del lenguaje no verbal (Cestero, 2004; Baró 2012).



A.- KINÉSICA:

También conocida como Kinesis, es la disciplina que analiza las posturas, los gestos y los movimientos del cuerpo humano. Se refieren a movimientos faciales y corporales, específicamente, a la sonrisa, muecas, dirección de la mirada, postura de los brazos y piernas que realizan tanto el emisor como el receptor de un mensaje.

Principales actos no verbales que estudia la Kinesia, según Baró (2012):

a- Expresión Facial: A través de la cara, y más concretamente de los gestos que realizamos con ella, transmitimos gran cantidad de información, en especial, a través de los ojos y de la boca, que expresan sentimientos o actitudes del emisor consciente o inconscientemente.

b- Miradas: A través de los ojos transmitimos mucha información. La mirada es un indicador de que estamos escuchando a nuestro interlocutor: Sin mirar a la otra persona resulta muy difícil establecer una conversación de forma fluida. El autor Fakúltesi (2008), distingue cuatro tipos de miradas, las que serán descritas a continuación:

Tipos de miradas, según Fakúltesi (2008):

Regulación: Respuestas, pueden ser para demandar o suspender mirada.

Monitoreo: Indica la conclusión de una unidad de pensamiento, para comprobar atención y reacciones.

Cognitiva: Tender a mirar hacia un costado para aclarar una idea, procesar información o decidir qué decir.

Expresiva: Grado o tipo de participación o estado de alerta de la actividad.

c- Postura: Es el modo en que se mantiene el cuerpo cuando estamos de pie, caminando, sentados o acostados. Acompaña a la comunicación verbal de tal forma que lo pueden hacer los gestos. Por

ejemplo, si observas con atención una conversación, podrás percibir cómo los cambios de tema, o al tomar o ceder la palabra, van acompañados de cambios posturales.

d- Gestos: La comunicación no verbal al igual que la verbal se adquiere por aprendizaje. La cultura o la sociedad en que vivimos influirá en este tipo de comunicación y, del mismo modo que la forma de hablar es distinta, los gestos tienen diferentes significados según su contexto.

Otro ejemplo, considerado no verbal son todos aquellos gestos que tienen significado por sí mismos. Cuando se mueve la cabeza hacia el lado derecho y luego al izquierdo, y así sucesivamente es un signo de negación ("no"). O cuando se quiere llamar a alguien sin emitir palabras, se hacen movimientos con los brazos.

Según Fakúltesi (2008) se distinguen cuatro tipos de gestos:

Emblemáticos: Equivale a una palabra o una frase corta admitida por todos los miembros de una colectividad. Los emblemas suelen realizarse principalmente a través de las manos y la cara. Por ejemplo: Levantar el pulgar, Agitar la mano (señal de saludo o despedida).

Ilustrativos: Son aquellos gestos que van unidos a la comunicación verbal y su función consiste en reforzar el significado de la información que estamos expresando verbalmente. Por ejemplo: poner la palma de la mano hacia arriba y dirigida hacia adelante, muestra ofrecimiento.

Son muy importantes en las comunicaciones cara a cara o ante una cámara. A su vez, su grado de utilización variará enormemente, según el nivel de excitación o de entusiasmo que tengamos en el momento.

Reguladores: Son los gestos o actos no verbales que tienen la función de organizar o dirigir la conversación que se está llevando a cabo entre los interlocutores. Por ejemplo, aquellos gestos o expresiones con los que indicamos a nuestro interlocutor que es su turno, que continúe o avance en la conversación; que repita algo que no hemos entendido; que hable más despacio; que nos preste atención, etc. Los reguladores más habituales son los gestos de asentimiento o de negación que hacemos con la cabeza y que equivalen al sí y al no verbal, respectivamente.

El uso correcto de los reguladores en una conversación es esencial para ofrecer una impresión positiva.

Adaptadores: Son la última categoría dentro de los gestos o actos no verbales y consiste en esos movimientos, gestos o acciones que utilizamos de forma inconsciente para conducir nuestros sentimientos o controlar nuestras respuestas, es decir, con orientación adaptativa. Por ejemplo: pasarse los dedos por el cuello de la camisa cuando nos sentimos ahogados por la tensión de la situación, o cepillarnos el pelo cuando nos sentimos nerviosos.

Los adaptadores pueden ser:

A. **Adaptadores Sociales:** son los que se originan en las relaciones entre personas.

Por ejemplo: dar la mano o hacer reverencias.

B. **Adaptadores Instrumentales:** son actos aprendidos para realizar alguna tarea.

Por ejemplo: el gesto de remangarse puede significar que “estamos preparados para hacer algo o iniciar alguna tarea”.

C. **Adaptadores de Subsistencia:** su origen se relaciona con la existencia de necesidades orgánicas como alimentarse, descansar, gestos relacionados con circunstancias de tensión, duda, etc.

B.-PROSODIA O PARALINGÜÍSTICA:

Cuando nos comunicamos verbalmente, empleamos un determinado tono y timbre de voz, un volumen más alto o más bajo, hablamos rápido o despacio, hacemos pausas, etc. Se trata de características que no pueden ser consideradas como verbales, ya que dependen de circunstancias del emisor como son sus emociones o sus intenciones al emitir el mensaje y que conforman el denominado comportamiento paralingüístico.

Los Elementos Paralingüísticos se componen de: tono de voz, ritmo, volumen , silencios y timbre , los cuales serán descritos a continuación.

Tono de Voz o Entonación: Se genera y puede modelarse mediante la tensión de las cuerdas vocales, es un componente que relaciona el sentimiento y la expresión que empleamos, esto es, lo que sentimos y lo que verbalizamos.

Emplearlo bien es fundamental para transmitir a nuestro interlocutor exactamente aquello que queremos, ya que emplear un tono de voz inadecuado puede distorsionar el significado del mensaje que transmitimos.

Distinguimos tres tonos al hablar (Baró, 2012):

- Ascendente: expresa duda, indecisión o interrogación.
- Descendente: transmite firmeza, determinación y confianza.
- Mixto: sugiere ironía y sarcasmo.

Ritmo: es la fluidez verbal con la que se expresa una persona o, lo que es lo mismo, el número de palabras por minuto que dice. Para que nuestro mensaje sea entendible, debemos emplear un ritmo de entre 100 y 150 palabras por minuto. Por encima de las 200, se dice que una persona es taquilálica (habla muy deprisa y por tanto podemos tener problemas para comprenderla), mientras que por debajo de 100 es bradilálica (su ritmo es muy lento y puede aburrir) (Baro, 2012).

Volumen: el volumen de la voz se relaciona con la intensidad con la que hablamos. Lo empleamos para poner énfasis, regular e incluso, alterar un proceso de comunicación.

Generalmente, un volumen bajo nos indicará sumisión, timidez o tristeza. Por el contrario, un volumen alto transmite autoridad, seguridad en uno mismo o dominio de una situación.

Silencios: son pausas realizadas en la comunicación verbal. Hay ocasiones en que es necesario no decir cosas para poder expresar otras. Los silencios se pueden interpretar de forma positiva o de forma negativa.

Distintas de los silencios son las pausas: se trata de paradas que efectuamos en la comunicación verbal mediante las que podemos invitar a nuestro interlocutor a que tome la palabra o enfatizar lo que estamos comunicando (Cestero, 2004). Por el contrario, los suspiros (que constituyen una forma

especial de silencio) son inspiraciones profundas continuadas por una expiración audible que expresa pena, alivio, fatiga, deseo, etc.

Timbre: es el registro que nos permite distinguir a una persona de forma inmediata. Por ejemplo, si conocemos el timbre de voz de alguna persona cercana a nosotros, en el momento en el que la oigamos, aun si verla, pensaremos "por ahí viene (tal persona)". Se suelen distinguir cuatro grados de timbres: muy bajo, medio-bajo, alto o muy alto.

C.- PROXÉMICA:

Se refiere al uso del espacio y a la distancia física que se toma con la persona con la que se está hablando, además de la disposición de los cuerpos del emisor y del receptor dentro de una conversación.

Esta distancia depende de varios factores:

- El grado de intimidad que el emisor tiene con el receptor. La distancia será más próxima cuanto más íntima sea la relación.
- El motivo del encuentro. Si es formal, como por motivos de trabajo, la distancia será mayor que cuando se trata de una reunión amistosa.
- La personalidad. Así, los extrovertidos mantienen una distancia menor que los introvertidos.
- La edad. Los jóvenes suelen situarse entre sí más cerca que las personas mayores, salvo cuando entablan una conversación con ellas (personas mayores).
- La cultura o la raza de las personas, que influye al usar una distancia mayor o menor.

En la proxémica existen varios **tipos de distancias**, las cuales son: la íntima, la personal, la social y la pública (Cestero, 2004), las cuales se detallan a continuación:

Distancia Íntima (hasta 45 cms.): Es la distancia para la conversación íntima. Espacio reservado para familiares o amigos.

Distancia Personal (de 45 a 120 cms.): Es la que se mantiene con personas conocidas, es decir, en encuentro personales pero no íntimos: conversaciones entre compañeros, vecinos, etc.

Distancia Social (de 120 a 360 cms.): El contacto físico en esta zona es casi imposible, por eso es la que se utiliza en conversaciones formales, encuentros interpersonales o con desconocidos. Así, es la que se mantiene entre jefes y empleados.

Distancia Pública (más de 360 cms.): Es la que se emplea para los discursos o conferencias y reuniones, ya que confiere prestigio y autoridad.

D.- SIMBÓLICO – ICÓNICO:

En este tipo de comunicación están contenidas todas aquellas expresiones culturales de cada comunidad humana, que transmiten, sin palabras, la pertenencia a dichos colectivos y la manera como se relacionan sus integrantes. Se refiere a aquellos signos, como las señaléticas del tránsito, que entregan información que es conocida y entendida por una comunidad completa. Esto sucede con muchos otros símbolos relacionados con diversas áreas, por ejemplo, el que señala que no se puede fumar.

Esta comunicación se verifica a través del uso de las siguientes formas (Cestero, 2004):

- Íconos: Dibujos semejantes a lo que representan.
- Señales: Representaciones de cosas o ideas.
- Símbolos: Representaciones de realidades.
- Conductas Sociales: Costumbres, modas, tradiciones.
- Usos Sociales: Saludos y fórmulas de cortesía.

Luego de haber descrito las principales tipos de lenguaje no verbal se definirán las funciones de la comunicación no verbal, para ver en qué ocasiones se utilizan el lenguaje no verbal.

2.1.1.3 FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

En relación a este punto en particular, Cestero (2004) nombra y explica seis funciones fundamentales que describen la funcionalidad de dicho sistema de comunicación.

Enfatizar el lenguaje verbal: Para ello se suelen utilizar los ilustradores, cuyo significado ya se mencionó anteriormente. Por ejemplo, mover la mano a la vez que decimos adiós enfatiza lo que estamos expresando con palabras. Es decir, la comunicación no verbal puede, meramente, repetir lo que se dijo verbalmente.

Expresar sentimientos y emociones: Comunica el estado de tristeza o alegría en el que nos encontramos.

Sustituir palabras: Los actos no verbales sustituyen a los verbales cuando hacemos un gesto y no decimos nada. Para ellos se utilizan los emblemas, como cuando alguien nos pregunta dónde se encuentra algo y señalamos con el dedo sin hablar. A su vez, un mensaje no verbal puede sustituir uno verbal, por ejemplo, cuando una persona llega a su casa después del trabajo y le preguntan que tal le ha ido en el día y ella, sin decir nada, pone una expresión que sustituye a la afirmación “he tenido un día desastroso”.

Orientar la forma en que el mensaje verbal debe ser interpretado: Es decir, un mismo contenido podrá interpretarse de diferentes formas según el volumen y el tono de voz empleado a los gestos realizados. Así, si decimos “ven” con un tono fuerte y un volumen alto, estaremos dando una orden; pero si lo decimos con un tono dulce y un volumen bajo, estaremos invitando al interlocutor a acercarse a nosotros.

Posibilidad de contradecir la comunicación verbal: Las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal para que este sea decodificado de forma precisa. Por ello, un mensaje no verbal puede contradecir a uno verbal (como cuando decimos algo y, a través de gestos, insinuamos lo contrario). Tal caso se puede dar cuando una persona que tiene que hablar en público y, a pesar de tener la frente sudada y temblarle las piernas y las rodillas, dice “no estoy nervioso”.

Regular la comunicación: Los mensajes no verbales regulan los mensajes verbales cuando nos servimos de los gestos para mantener una conversación. Así, si en una plática un interlocutor da

golpes en una mesa, está marcando el ritmo de una conversación. En este sentido, en ocasiones hacemos juicios sobre la habilidad reguladora de otras personas como, por ejemplo, “hablar con él es como hablarle a una pared”.

Deben tenerse en cuenta una serie de consideraciones junto con el tipo de función que cumplirá el recurso comunicativo, las cuales son:

- Mantiene una íntima relación con la comunicación y con el lenguaje verbal, pues suelen emplearse de manera conjunta y complementaria.
- En muchas ocasiones actúa como reguladora del proceso de comunicación, contribuyendo a ampliar o reducir el significado del mensaje.
- Los sistemas de comunicación no verbal varían según las diversas culturas, tiempo y espacio donde se manifiesten.
- La expresión corporal se torna prácticamente inevitable.
- Generalmente, cumple un mayor número de funciones que el lenguaje verbal, pues lo acompaña, completa, modifica o sustituye en ocasiones.

La comunicación no verbal, sus categorías, modalidades, formas de expresarse, entre otras, responde a un sistema comunicativo prioritario en el sentido que, además de ser la herramienta fundamental de comunicación de personas que no han desarrollado o tienen dificultades en el lenguaje oral, es un sistema adicional y es utilizado consciente e inconscientemente por todas las personas sirviendo como complemento para enriquecer tanto su expresividad como también la eficiente entrega del mensaje oral. Se comprende su relevancia desde la significación del lenguaje corporal, pues dicho segmento del macro sistema no verbal aporta elementos tanto a la dinámica comunicativa del sujeto en cuestión, como también al entendimiento de un otro que actúa como agente receptor de un mensaje, posibilitando de esta manera una dinámica que intercambia de manera fluida información lo cual permite que se lleve a cabo un acto comunicativo como tal.

Por todo lo mencionado recientemente, es esencial remarcar la importancia del lenguaje no verbal como sistema de comunicación alternativo y también como complemento fundamental del

lenguaje oral, por consiguiente, es menester considerarlo, conocerlo y utilizarlo como herramienta comunicativa, especialmente en personas con D.I , ya que según esta investigación el lenguaje no verbal correspondería al recurso más utilizado por las éstas personas al momento de expresar un idea o bien narrar algún acción o frase.

El apartado que viene a continuación, habla sobre el lenguaje verbal, los procesos y niveles que conforman el lenguaje, las teorías de adquisición del lenguaje y el análisis del nivel discursivo del lenguaje.

2.1.2

“LENGUAJE VERBAL”

En este apartado se pretende abordar los principales elementos que definen el lenguaje verbal. Se comenzará por la definición de lenguaje, habla y comunicación, tres conceptos importantes de aclarar. Luego se expondrán brevemente los procesos que componen al lenguaje. Posteriormente se expondrá el modelo de adquisición del lenguaje que se utilizará para la investigación y finalmente se abordará el nivel discursivo del lenguaje que permitirá realizar el análisis de nuestra indagación sobre las narraciones.

2.1.2.1 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS:

El lenguaje es una parte natural del proceso de la vida. Las personas usan el lenguaje para interactuar con otros, para construir y mantener las relaciones interpersonales y el orden social que subyace a ellas; y al hacerlo, interpretamos y representamos el mundo para otros y para nosotros mismos; también se usa para almacenar la experiencia personal y colectiva que se construye en ese proceso. Es una herramienta para representar el conocimiento y construir significados (Halliday, 1999).

El lenguaje es un código socialmente compartido, un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, regidas por reglas referidas a los ámbitos: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático. Si los sonidos del habla no están vinculados a un significado, no son más que una serie de gruñidos, son necesarias las reglas del lenguaje para establecer significados al relacionar y combinar los símbolos (Owens, 2003).

Según Puyuelo, M y Rondal, J (2003) :

- El lenguaje es un sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales que se utiliza de diferentes maneras para el pensamiento y la comunicación.
- Se describe al menos por 5 parámetros: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- El aprendizaje y uso del lenguaje están determinados por la intervención de factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales.

Por otra parte, el **Habla** es un medio verbal para comunicarse o transmitir significados. Requiere una coordinación neuromuscular muy precisa para la planificación y ejecución de secuencias motoras específicas. Depende del conocimiento y manejo de fonemas y la calidad de la voz, entonación y ritmo, elementos que contribuyen a clarificar el significado del mensaje (Owens, 2003).

Y la **comunicación** como ya se mencionó al comenzar, es un intercambio de información y un hecho social (Puyuelo, M y Rondal, J, 2003). Para Owens (2003) Es un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje y sus señales verbales y no verbales. Requiere un emisor y un receptor, cada uno de los cuales debe estar atento a las necesidades informativas del otro, para asegurarse de que los mensajes se transmitan de manera eficaz.

Las dificultades de comunicación pueden crear serias dificultades personales, sociales, educacionales, laborales y ocupacionales. Bryen y Gallagher (1991) afirman que la comunicación es el acto de expresar sentimientos, deseos y experiencias. Habla y lenguaje forman parte de un amplio proceso, siendo la comunicación la primera función del lenguaje, entendiendo la comunicación como el proceso en el que los participantes intercambian información, lo que no significa que está sea exclusivamente lenguaje oral, sino que incluye todo tipo de recursos comunicativos verbales y no verbales.

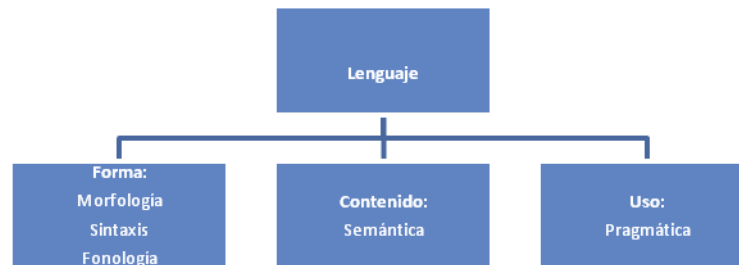
2.1.2.2. NIVELES QUE COMPONEN EL LENGUAJE:

Se conoce que el lenguaje no verbal es un sistema que está presente al momento de comunicarnos, que no posee una estructura; si no que más bien engloba una serie de aspectos propios que utilizamos en ocasiones, de manera inconsciente.

Por el contrario el lenguaje verbal que se nombró anteriormente, es un sistema de signos convencionales que nos permiten comunicarnos y posee una estructura basada en niveles, que hacen que este sistema funcione.

En ese sentido Owens (2003) hace referencia a que el lenguaje se compone por 5 procesos que se traducen en las reglas de uso, los que se dividen en tres áreas:

Tabla 2: Las tres áreas (forma, contenido y uso) que componen el lenguaje de acuerdo a 5 reglas de uso o procesos (Morfología, sintaxis, fonología, semántica, pragmática) (Owens, 2003).



Los 5 procesos o reglas de uso que componen el lenguaje (Owens, 2003):

A) Sintaxis: Forma o estructura de una oración. Regla que organiza las palabras, frases, oraciones. También las relaciones entre palabras, los tipos de palabras. Especifica que combinaciones de palabras son aceptables y cuáles no. Qué tipo de palabras sirven para sintagma nominal y sintagma verbal (componentes de las oraciones) y la relación entre estos.

B) Morfología: Se relaciona con la organización interna de las palabras. La unidad mínima de significado que existe en una lengua se denomina morfema: la unidad gramatical más pequeña. Una pieza que, junto a otros morfemas, constituye una palabra aportando cada uno de ellos su significado particular para que la palabra pueda ser un todo. En nuestro idioma existen dos clases de morfemas: el morfema base o lexema y el morfema gramatical. El morfema base es el encargado de dar a la palabra su significado fundamental, es decir, lo cual corresponde a la raíz de la palabra. El morfema gramatical se divide en morfema gramatical verbal el cual otorga las terminaciones a las formas verbales y en morfema gramatical nominal el cual está compuesto por uno encargado de indicar el género y otro encargado de indicar el número.

C) Fonología: Disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas. Un fonema es la unidad

lingüística sonora más pequeña que puede reflejar una diferencia de significado. En español utiliza 24 fonemas.

D) Semántica: Estudia las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significación que experimentan esas palabras. Tiene que ver con las relaciones entre la forma del lenguaje y nuestra percepción de las cosas. Las palabras que utilizamos no representan la realidad en sí misma, sino más bien nuestras propias ideas o concepciones sobre esa realidad. Ahora bien, los significados se realizan a través de la selección de opciones que ofrece el léxico a la gramática de una lengua y se proyectan en la "cláusula": unidad básica de la gramática sistémica funcional (Halliday, 1994).

Halliday define la cláusula como "... una unidad en la que se combinan tres tipos de significado diferentes, es decir, tres estructuras distintas, cada una de las cuales expresa un tipo de organización semántica, que se proyectan una sobre otra para producir una expresión verbal (wording)" (Halliday, 1994, p.84).

Existen tres dimensiones de estructura semántica que constituyen la cláusula: como representación, la cláusula construye algún proceso de la experiencia humana del mundo; como intercambio, implica una transacción entre el hablante y el oyente o audiencia, como mensaje comunica una determinada cantidad de información (Ghio y Fernández, 2008).

En la cláusula, el mundo de la experiencia se convierte en significado configurado como un conjunto manejable de procesos, participantes y circunstancias. El participante es el elemento que especifica el rango o campo de acción del proceso, o bien que elabora o realiza el proceso, por lo cual menciona Halliday, existen 6 tipos de procesos que ilustran significados en nuestra comunicación.

En la definición de los tipos de procesos, existe una distinción básica entre la experiencia exterior y la interior, entre lo que experimentamos como un proceso que sucede en el mundo que

nos rodea y los procesos que ocurren en nuestro mundo interno, esto lleva a la distinción y clasificación de seis tipos de procesos.

Según Halliday (1994), la forma prototípica de la experiencia externa es la de las acciones y los eventos, es decir, ocurren cosas y las personas hacen cosas o hacen que ocurran cosas. A este tipo de procesos Halliday los denomina materiales (hacer) y comportamentales. Estos últimos, los procesos comportamentales, son aquellos que representan manifestaciones externas de procesos internos, es la manifestación de los procesos de conciencia y de estados fisiológicos, por ejemplo él estaba llorando.

Por otro lado la experiencia interior, es el registro, reacciones y reflexiones de las experiencias del mundo que nos rodea, una percepción diferenciada de los estados interiores. Aquí Halliday ubica a los procesos verbales y mentales. Los primeros se refieren a las relaciones simbólicas construidas en la conciencia humana y puesta en acto por medio del lenguaje, como por ejemplo decir y significar. Y finalmente existen procesos relacionales y existenciales. Estos últimos hacen referencia a, como lo indica su nombre, la existencia de fenómenos.

A continuación se presenta una tabla resumen de los seis procesos, lo que según Halliday no tienen ninguna prioridad o jerarquía entre ellos.

TABLA 3: RESUMEN DE LOS 6 PROCESOS PROPUESTOS POR HALLIDAY

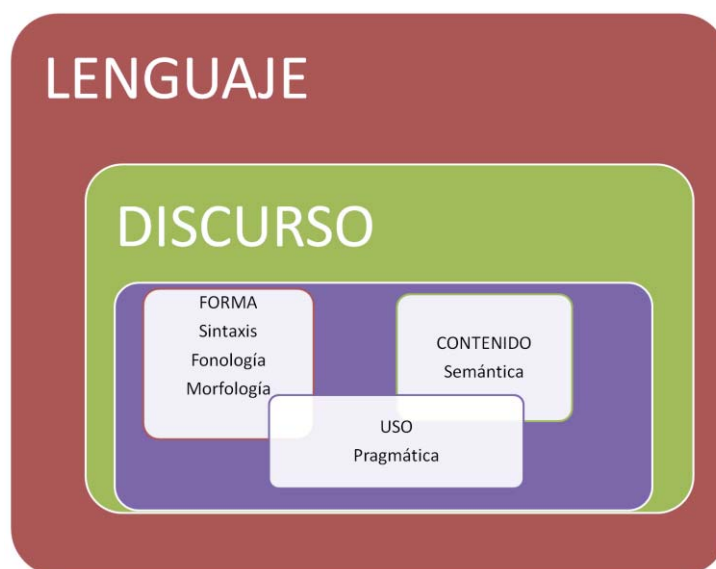
Proceso	Ejemplo
Material (ocurrir, crear, cambiar, hacer, actuar)	Estela abrió la puerta Francisco compró un libro para su hija
Comportamiento	Ella estaba sonriendo
Mental (sentir, pensar, ver)	Ella no podía comprender esa idea Ella odiaba que la engañaran
Verbal (decir)	Ella dijo la verdad

	Pedro informó a su jefe que no asistiría
Relacional (tener atributo, identidad, simbolizar)	Los vecinos estaban tristes Su amigo era el huésped
Existencial	Había un perro durmiendo en la calle

E) Pragmática: Conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje en el seno de un contexto comunicativo. Se refiere a la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse, y no tanto a la forma en que se estructura. Dado que el lenguaje se transmite fundamentalmente de manera hablada, las reglas pragmáticas rigen sobre todo la interacción que tiene lugar durante la conversación: la organización y la coherencia de la misma, la rectificación de errores, el papel y los actos de habla.

Además de estas cinco reglas de uso tradicionales que fueron descritas, y de acuerdo a la clasificación de Puyuelo y Rondal (2003) en el Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje, incluiremos un subsistema que abarca todo el lenguaje y engloba a las otras 3 áreas ya nombradas, conocido como el nivel Discursivo.

TABLA 4: Relación del nivel discursivo con el lenguaje y con sus cinco niveles tradicionales de análisis



NIVEL DEL DISCURSO:

Considera el discurso en el sentido de un enunciado superior en extensión a la frase y desde el punto de vista de su organización informativa; por lo que hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto. Se trata sobre como las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo (Calsamiglia y Tusón, 1999). Pero estos usos lingüísticos son variados y las personas tienen a su disposición un repertorio comunicativo, que puede estar formado por una o varias lenguas, por diferentes variedades lingüísticas y por diferentes instrumentos de comunicación.

La lengua como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de interactuar discursivamente. Esta elección se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros (Calsamiglia y Tusón, 1999).

A pesar de que siempre lo discursivo se construye con lenguaje verbal o elementos lingüísticos, en esta investigación trabajamos el supuesto que se puede construir una narración con lenguaje no verbal, dejando de lado la mirada sesgada que es que solo las personas con lenguaje verbal o escrito narran, ya que por lo ya mencionado en los apartados anteriores, tienen a su disposición múltiples instrumentos de comunicación que le permiten interactuar con otros.

Los enunciados se combinan entre sí para formar textos orales o escritos. Estos textos están constituidos por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. Todo texto debe ser entendido como un hecho (acontecimiento, o evento) comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal.

Según Calsamiglia y Tusón (1999), se debe considerar que la unidad fundamental del análisis se ha de basar en la descripción del hecho comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida, ya que el discurso pone

en juego varias habilidades de quien lo realiza, poniendo no solo elementos lingüísticos sino también lo no verbal y lo que entrega el contexto de donde expone el discurso.

Después de analizar los distintos niveles del lenguaje, se expondrán brevemente las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje para comprender como ha sido definido este proceso según múltiples autores que lo han estudiado.

2.1.2.3 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE:

Existen diversos autores y teorías que plantean como se desarrolla la adquisición del lenguaje en los niños, cada cual con elementos que las diferencian. A continuación se presentará una tabla resumen de cuatro de estos modelos para comprender de modo general este proceso.

TABLA 5: COMPARACIÓN DE CUATRO MODELOS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

X	CONDUCTISTA	PSICOLINGÜÍSTICO O SINTÁCTICO	PSICOLINGÜÍSTICO SEMÁNTICO/COGNITIVO	SOCIOLINGÜÍSTICO
Forma lingüística	Unidades funcionales (mandatos, tactos, etc.)	Unidades sintácticas (nombre, verbos, etc.)	Unidades semánticas (agentes, objetos, etc.)	Unidades funcionales (actos de habla, peticiones, comentarios, etc.)

Método de adquisición	Reforzamiento selectivo de la forma adecuada	Mecanismo para la adquisición del lenguaje (LAD), que contiene las reglas universales de la estructura de la frase, necesarias para descifrar las reglas de transformación del lenguaje.	Estructuras cognitivas universales que ayudan a los niños a establecer relaciones no lingüísticas que posteriormente se expresarán como relaciones semánticas.	Comunicación precoz, mediante la que los niños expresan preverbalmente sus intenciones; el lenguaje se desarrolla para expresar las intenciones.
Input ambiental	Refuerzo y extinción; modelado de los padres.	Mínimo	Relaciones cognitivas establecidas mediante la implicación activa del niño con su entorno.	Interacción comunicativa como proceso básico, modelado y retroalimentación por parte de los padres.

En la tabla anterior se resumieron las principales teorías de adquisición del lenguaje que han sido desarrolladas y aplicadas en el área de la educación y que han permitido tener más claridad en de este proceso en todas las personas.

Cabe destacar que a pesar de la importancia de estos modelos, para explicar la adquisición del lenguaje o su uso, es necesario tomar siempre en cuenta los contextos de desarrollo y al lenguaje como conducta comunicativa. La adquisición del lenguaje no puede explicarse sin tener en cuenta el contexto familiar, social, escolar y laboral de cada persona (Puyuelo y Rondal, 2003).

La investigación, estará fundamentada en la Teoría Sociolingüística – Teoría de los Actos de Habla: Década de los 70 – Muma y Halliday. Según este modelo, el hecho de que lenguaje se

utilice para la comunicación resulta esencial para el proceso lingüístico y para el desarrollo del propio lenguaje. El contexto social y comunicativo resulta imprescindible para transmitir el significado. Se definen además dos funciones pragmáticas del lenguaje, la función intrapersonal referida en el lenguaje interno que utilizamos para la memoria, la solución de problemas y el desarrollo conceptual, y la función interpersonal referida la comunicación como tal (Owens, 2003).

A pesar de que el modelo utilizado plantea esencial el hecho de ocupar el lenguaje desde un proceso lingüístico, tenemos como supuesto de nuestra investigación que para comunicarse las personas emplean no sólo el lenguaje verbal, sino que también utilizan una serie de recursos (mencionados en el capítulo anterior) que permiten lograr el propósito de la comunicación.

En la comunicación se construyen significados, los cuales explica la teoría semiótica social que sostiene un concepto del lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales. Para entender esta teoría es necesario entonces mencionar como Halliday define ambos conceptos: semiótica y social.

Sostiene que un sistema semiótico es un sistema de significación y el término "semiótica" implica "algo que tiene que ver con el significado", por tanto un sistema de significación es un sistema mediante el cual se crean y se intercambian significados (Halliday, 2003).

Halliday (2003), emplea el término semiótica para definir la perspectiva desde la que considera al lenguaje: como uno entre otros sistemas de significado, que en su conjunto, constituyen la cultura humana. Desde este punto de vista concebir al lenguaje como semiótica implica que se debe entender como un modo de construir significados motivados tanto social como culturalmente.

Por otro lado, el término social, Halliday lo emplea para: " significar simultáneamente dos cosas. Una cosa es social en el sentido del sistema social, al que considero como sinónimo de cultura, de manera que cuando digo "semiótica social" me refiero, en primera instancia a la definición de un sistema social o de cultura, como un sistema de significados. Pero también, quiero darle al término una interpretación más específica para indicar que nos ocupamos particularmente de las relaciones entre el lenguaje y la estructura social, considerando a esta última como un aspecto del sistema social" (Halliday y Hasan, 1985 p. 54).

Luego de conocer los conceptos claves de la comunicación y el lenguaje, es de suma importancia conocer la secuencia de actos de habla que constituyen el discurso que llevan a cabo los niños, lo cual se explicará en el siguiente apartado.

2.1.3

“LA NARRACIÓN”

Es de total interés para la investigación, el discurso narrativo que, como plantean los autores revisados, constituye un elemento importante para predecir el futuro desempeño lingüístico-cognitivo del niño “Construir historias en la mente [...] es uno de los medios más fundamentales de construir significado, y como tal, es una actividad que domina todos los aspectos del aprendizaje”. Por lo tanto, nos proponemos enfatizar la importancia del conocimiento de las destrezas narrativas en los niños (Valle, Brenca y Guaita, 2009).

En este capítulo se profundizará en la secuencia textual que es la narración, concepto que se definirá, pasando por las distintas visiones entregadas por los autores, en conjunto con describir los orígenes cognitivos de la narración (pensamiento narrativo). Además se expondrán estudios sobre el desarrollo de las narraciones, el discurso narrativo y un modelo para analizar la estructuración de las narraciones, conocido como Gramática de las Historias.

2.1.3.1 DEFINICIÓN DE NARRACIÓN:

En este apartado precisaremos lo que se conoce como narración, a partir de una recolección de definiciones de varios autores que se han dedicado a este tema, para poder describir de mejor manera la forma en que los alumnos observados narran y tener comprensión total de este concepto.

Partiendo de la definición más simple; epistemológicamente el verbo narrar proviene del latín “narrare” y significa “contar, referir a lo sucedido, o a un hecho o una historia ficticios (Diccionario RAE, 2006 citado en Beuchat, 2006) a lo que María Moliner (citado en Beuchat, 2006) agrega que es decir o escribir una historia o cómo ha ocurrido cierto suceso”.

Reyes (1984) propone que la narración es la forma discursiva que, al parecer de manera universal, refleja la organización humana de la humanidad, su significado, el sistema de valores en que se asienta ese significado. Contar es poner orden y lugar, ya sea a actos humanos, ya sea a acontecimientos naturales, ya sea a las abstracciones del pensamiento (dinamizando, metafóricamente, incluso el estatismo de los modelos).

Aravena (2011) plantea que la narración corresponde a un tipo de ‘discurso extendido’, es decir, conectado y descontextualizado; lo cual implica que no puede construirse sobre la base de las

pistas extralingüísticas dadas por el contexto o los conocimientos compartidos con el interlocutor durante una conversación, por lo que en esta investigación verificaremos este planteamiento, al ver si es exclusiva la narración con pistas lingüísticas o se puede construir sin ellas. Bruner plantea que la narración es un mecanismo para organizar nuestro conocimiento y lo entiende como un vehículo en el proceso de la educación (Bruner (1998) citado en Aguirre, 2012), por lo que debe ser enseñado y enriquecido a medida que la persona se desarrolla.

En la investigación se centrará la atención en la narración oral de cuentos, por lo que distintos autores aportan sus definiciones de estos conceptos.

Isabel de los Ríos 2002 citado en Beuchat, 2006, dice que la narración oral es un medio de expresión, el cual se manifiesta con belleza y arte (es decir con su propia técnica), en un instante único de creencia en la fantasía. Es una forma de comunicación que se nutre de la ficción, sin otro apoyo que la palabra, los gestos y los movimientos. El oyente forma con el narrador la otra parte de una unidad, pues él debe recrear en su imaginación la historia que le cuentan. Esto crea un estrecho vínculo que genera placer y sentimientos.

La narración oral participa de algunas características del lenguaje escrito que la convierten en un puente entre la oralidad y la escritura. Una de esas características es la descontextualización, que obliga a explicitar el lugar y el tiempo de los sucesos narrados, que no son los del momento en que se produce el relato (Valle et al, 2009). El que narra (incluso cuando se refiere a sí mismo) se coloca en el lugar del espectador, y tiene conciencia de que refiere algo que ya ha ocurrido (real o ficticio), por lo cual usa tiempos verbales pretéritos (imperfecto y perfecto simple) en una secuencia tanto temporal como causal. (Shiro, 2007)

Narrar oralmente es relacionar un cuento a uno o más oyentes a través de la voz y el gesto. No es lo mismo que leerlo en voz alta o recitando un fragmento de memoria o actuando en un drama, si bien es cierto que comparten con esas formas de expresión algunas características comunes. El narrador de cuentos mira a los ojos de la audiencia y juntos componen un relato. El narrador comienza a ver y recrear una serie de imágenes mentales que desde el primer momento atrapan la atención de quienes escuchan. Tanto el que narra, como el que escucha forma un conjunto único de imágenes derivadas del significado asociado con las palabras, los gestos y los sonidos. Esta experiencia puede ser muy profunda, y despierta el pensamiento y toca las

emociones, de ambos, narrador y auditor (National Council of Teacher of English 2005, citado en Beuchat, 2006).

Bruchac (1997) citado en Beuchat (2006), señala que se necesitan al menos dos personas para compartir una historia: una para narrar y otra para escuchar. Se supone que los cuentos se han creado para ser escuchados, y hacerlo es como ir de viaje guiado por la voz del narrador.

La importancia de la narración según Valle et al (2009) radica en que "el relato está presente en todas las épocas, en todo lugar, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad". En las sociedades sin escritura, las explicaciones sobre el origen del mundo en general y del hombre en particular son los mitos originarios que se transmiten mediante narraciones orales, de generación en generación, y permiten interpretar las experiencias inexplicables. En las sociedades letradas, las teorías científicas que cumplen ese fin son también, en última instancia, narraciones. La historia es la gran narración del ser humano. No existe ninguna comunidad humana sin narraciones, porque la forma narrativa es el modo fundamental de la actividad de la mente en la comunicación interhumana, por consiguiente, aparece en el lenguaje de la interacción social cotidiana, en la escuela y en el entretenimiento: la literatura, el cine y la televisión (Valle et al, 2009).

Desde su nacimiento, los niños van integrándose a la cultura de su comunidad gracias a las narraciones que escuchan y se desarrollan a su alrededor y los ayudan a construir los marcos lingüísticos y sociales que les permitirán interpretar los enunciados de los demás. Alrededor de los 2 años, esta actividad comienza a hacerse consciente y a practicarse de modo rudimentario, con la importante ayuda de los adultos, de esta manera, los niños van integrando los valores y la lengua de su cultura. Entre los 4 y 5 años, la narración aparece en el juego dramático para crear el marco de la acción compartida y estructurar el mundo imaginario (Valle et al, 2009).

Brunner (2003) citado en Valle et al (2009) considera que los seres humanos tienen un sinfín de facultades que le permiten relatar por lo que dicha competencia parece casi tan natural como el lenguaje. Inclusive son capaces de modelar tales relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a diversos fines. Además expone que el uso frecuente de los relatos comienza a temprana edad y prosigue sin detenciones.

Por ello, el dominio del relato, en un niño, constituye un dato que hay que tener en cuenta para evaluar su desarrollo cognitivo y lingüístico, y de ahí la importancia de evaluar las destrezas

narrativas alrededor de los 5 años, edad en que la representación cognitiva orienta la estructuración de la información lingüística percibida (Owens, 2003).

Junto con la importancia de la narración está la habilidad narrativa, al momento de narrar oralmente, ya que implica una gran cantidad de destrezas cognitivas y lingüísticas de un nivel muy elevado (Valle et al, 2009). Entre éstas se pueden incluir la habilidad para secuenciar eventos, para crear un texto cohesivo mediante el uso de marcadores lingüísticos explícitos, para usar un vocabulario preciso, transmitir ideas sin soporte extralingüístico, comprender las relaciones de causa-efecto, y estructurar la narración según las líneas del esquema universal del relato que ayuda al oyente a comprender la historia, entre otras; aunque en el supuesto de esta investigación la competencia narrativa incluiría el componente extralingüístico (referido a lo no verbal) y le otorga un menor peso a lo lingüístico.

Por otra parte, la actividad de narrar implica la previa selección y el ordenamiento de los hechos a los que se hace referencia, es decir, una macroestructura o plan global. Wells, comentando el rol de espectador que Britton atribuye al narrador, explica que este papel nos libera de las exigencias que nos plantea una participación práctica en un evento y nos permite una actitud más reflexiva para descubrir la consistencia interna y la estructura de lo que se narra. (Valle et al, 2009).

La consistencia interna depende de las relaciones de cohesión entre las oraciones, necesarias para que éstas constituyan un texto y no una hilera de oraciones. Entre las relaciones de cohesión, son fundamentales la causal y la espacial. La relación temporal, por su parte, está íntimamente relacionada con la causal, ya que, según dice Kant en su *Crítica de la Razón Pura*, la ley de causalidad establece que "Todos los cambios acontecen según la ley del enlace de causas y efectos [...]. Sólo porque sometemos la sucesión de fenómenos [...] a la ley de causalidad, es posible la experiencia", de lo cual se infiere que la noción de causalidad es imprescindible para el aprendizaje. (Valle et al, 2009).

En cuanto a la relación espacial (Mandler y Johnson, 1977 citado en Salvador, 2004) sugiere que la mayoría de los significados básicos que expresa la lengua (tanto elementos semánticos como sintácticos) se basan en representaciones espaciales, y que el lenguaje está estructurado con relevancia de lo espacial porque el sistema de significados en el aprendizaje del lenguaje preverbal

está estructurado espacialmente. Agrega que los bebés son capaces de abstraer regularidades espaciales que formarán los primeros significados de conceptos.

Todo lo planteado recientemente está íntimamente relacionado con la consistencia interna del relato lo cual corresponde específicamente al contenido y por otro lado, se puede mencionar la estructura narrativa la cual responde a un canon tradicional, de acuerdo con una de las dos modalidades con que funciona la mente humana, que es la del relato. La otra es la lógica, que se aplica en la ciencia (Valle et al, 2009).

Un cuento o relato comienza con una situación inicial de equilibrio, que termina cuando se produce la acción desencadenante de la historia. Esta acción conduce al surgimiento del problema, a cuya solución se arribará a través de distintas peripecias. La habilidad del niño para comprender y producir una narración que cumpla con estos requisitos constituye un factor fundamental en el desarrollo cognitivo (Valle et al, 2009).

Las habilidades narrativas, incluso en su forma simple, incluyen aspectos cognitivos, sociales y lingüísticos. Su análisis proporciona un marco útil para comprender el procesamiento cognitivo de los niños ya que dichas habilidades implican una variedad amplia de estrategias: focalización de la atención, selección, codificación e interpretación de la información relevante, utilización de las estructuras organizativas de la historia, generación de inferencias que permitan la interpretación de la información presentada y el uso eficaz de habilidades de recuperación. Además, la producción narrativa es una fuente importante de información sobre el funcionamiento social y lingüístico del niño porque exige la capacidad de tener en cuenta las necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con finalidades comunicativas (Miranda, García y Soriano, 2005).

Los fallos en la competencia narrativa tienen múltiples repercusiones en diversas áreas del desarrollo infantil. Son un obstáculo para iniciar y mantener interacciones sociales, al restringir la posibilidad de compartir experiencias internas y comunicar a los compañeros una variedad de sentimientos, necesidades o emociones. También influye en la ejecución de la mayoría de las actividades académicas que tienen que realizar los niños a lo largo de su escolarización y que poseen una naturaleza esencialmente lingüística como la comprensión y la composición de textos narrativos (Miranda, García y Soriano, 2005).

El estudio de la habilidad narrativa tiene numerosos antecedentes, que presentan distintas modalidades con resultados diversos, tanto en el estudio del lenguaje espontáneo como de la

narración. Hay discusiones acerca del estímulo adecuado para elicitación una narración: un estímulo exclusivamente oral, o exclusivamente visual o ambos combinados.

Estudios comprobaron que niños de 4 años demostraban mejor desempeño cuando reproducían cuentos que habían visto en video grabaciones (imágenes acompañadas de diálogo y narración), que cuando se había utilizado una grabación exclusivamente oral del mismo cuento. En cambio, observaron que niños de 3 a 6 años recordaban más diálogo pero cometían más errores de memoria, cuando escuchaban un cuento que cuando veían una versión animada de este mismo cuento acompañada por una versión oral (en la presentación de cuentos muy semejantes entre sí, de 4 modos diferentes a cada niño: solamente imágenes; presentación oral seguida por imágenes; presentación oral acompañada de imágenes; presentación exclusivamente oral) (Valle et al, 2009).

De ahí que el estudio de las habilidades narrativas sea una herramienta valiosa que está siendo utilizada por los investigadores para tratar de clarificar las dificultades de los niños que presentan trastornos del desarrollo, como autismo, síndrome de Down (entre otros) (Miranda, García y Ferrer, 2005). Las narraciones se pueden producir mediante diversas modalidades, las orales y escritas son las más comunes, sin embargo la mayoría de las veces los narradores entretienen una multiplicidad de modalidades. La capacidad narrativa, presente en todo ser humano, se manifiesta en las distintas situaciones de la vida cotidiana, principalmente en la conversación, modalidad fundamental de comunicación utilizada por los seres humanos (Van Dijk, 2000 citado en Espinoza et al, 2007).

La definición que rescatamos para nuestra investigación de este término es: "Narrar oralmente es relacionar un cuento a uno o más oyentes a través de la voz y el gesto, ya que es un arte y una forma de comunicación", cuyos aspectos claves son los que consideraremos en nuestra exploración (gestos, comunicación), por lo cual también debemos entender de qué trata el pensamiento narrativo, tema que explicaremos en el siguiente apartado, para ser más asertivos en los resultados que obtendremos.

2.1.3.2 PENSAMIENTO NARRATIVO:

Luego de haber definido lo que es la narración, se describirán los orígenes cognitivos de la narración, planteado por el psicólogo Jerome Brunner como Pensamiento narrativo.

Bruner en 1998 contrapone dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento: la paradigmática, o lógico científica, y la narrativa (Aguirre, 2012) ya que el postula que hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de organizar una experiencia, de construir la realidad, las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí.

La primera se ocupa de causas generales y está dirigida por hipótesis de principios, emplea la categorización, un lenguaje regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, conexiones formales y referencias verificables; con este tipo de pensamiento se resuelve la mayoría de los problemas prácticos de la vida diaria; para el común de las personas es éste el único tipo de pensamiento que existe (Aguirre, 2012) exige el establecimiento de una prueba formal o empírica (Jiménez, 2008). Por esta modalidad se construyen argumentos, los cuales contienen proposiciones verdaderas que utilizan categorizaciones y las operaciones necesarias para que las categorías se relacionen entre sí construyendo un sistema, convencen por su verdad empírica, que asegura su verificación.

La segunda, conocida como modalidad narrativa de pensamiento, se ocupa de las intenciones y acciones humanas, es el tipo de pensamiento más antiguo de la historia humana; consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa (Aguirre, 2012). La narrativa es entendida como una modalidad cognitiva, que incorpora el conocimiento narrativo que las personas producen y transmiten, se verifica en su verosimilitud (Jiménez, 2008) por esta modalidad se construyen relatos que significan la experiencia, no convencen por su verdad sino por su similitud con la vida. Cada una de las dos modalidades de pensamiento nos permite modos característicos de construir la realidad.

El papel central que ha ocupado la narración en la vida de los pueblos y culturas es indiscutible. Bruner en 1997 afirmó que "Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración", lo que significa que todos en algún momento seamos narradores y algo experimentados en este arte. Pero la práctica cotidiana de la narrativa oral ha conducido a que la narración no haya sido reconocida socialmente como una

actividad intelectual interesante, a pesar de que narrar es una actividad compleja que requiere la selección e integración de diferentes tipos de conocimiento. De ahí la importancia de conocer y ayudar a desarrollar el modo de pensamiento narrativo (Aguirre, 2012).

La capacidad de narrar ha sido estudiada por Brunner (1998) como una modalidad de funcionamiento cognitivo, como un modo de pensamiento caracterizado por una forma de ordenar la experiencia y de conocer, que tiene principios funcionales propios y criterios determinados de corrección. Sostiene, además, que la narración concebida como una forma de pensar, de dotar de significado la experiencia, como estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, debe ser desarrollada en las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar (Brunner (1990) y (1997) citado en Aguirre(2012)).

El contar historias es un procedimiento opuesto al pensamiento paradigmático, ya que la historia surge de lo que es absolutamente particular, de lo que es sorprendente, inesperado, anómalo, irregular o anormal. El pensamiento narrativo no sigue una lógica lineal sino que funciona por analogía, por semejanzas, lo que implica un modo de pensamiento y una forma de ver que impregna nuestra comprensión general del mundo (Alheit (2005) citado en Aguirre (2012)).

Las narraciones son una parte fundamental en la vida de las personas y especialmente de los niños, dentro y fuera de la escuela, por su conexión con nuestros sueños y fantasías, por su capacidad de hacer vivir aventuras y porque estimulan la capacidad de ver el mundo como algo inédito, como algo que se puede explorar infinitamente. Cuando se permite expresar todo esto se fomenta el pensamiento divergente, la imaginación, la fantasía y la creatividad.

Las dos formas de pensamiento (son complementarias) propone el autor que son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento (Brunner (1998) citado en Aguirre, (2012)).

Desarrollar el pensamiento narrativo exige, por una parte, asumir el lenguaje con una visión que vaya más allá de considerarlo como medio de comunicación y para informarse o informar y, verlo como un medio para reestructurar el pensamiento, que posibilita el despliegue de la imaginación, la cual cumple un rol fundamental en la comprensión de nuevos aprendizajes y en la interpretación de la realidad. Por otra parte, requiere preguntarse qué visión se tiene sobre la manera de hacer buenos relatos.

En este sentido, Brunner (1998 citado en Aguirre 2012) afirma que sabemos muy poco sobre este particular y que tal vez esta falta de conocimientos se deba a que en un buen relato deben construirse dos panoramas simultáneamente. Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una "gramática del relato". El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos.

De acuerdo con Lomas y Tusón (2000), "el texto narrativo constituye una herramienta especialmente idónea para el desarrollo de habilidades expresivas y para la construcción de la competencia narrativa de los alumnos/as" (Lomas y Tusón, 2000, pág35). Afirman, además: el conocimiento de las características del texto constituye un dato decisivo para poder abordarlo de manera fructífera, las formas narrativas aparecen como estructuras metafóricas utilizadas en las ciencias... en las que los elementos se personifican, discuten, entran en conflicto, actúan, luchan, se transforman vencen o mueren... en las que se presentan diferentes procesos del mundo natural como si fueran cuentos.

En estas afirmaciones se destaca la importancia del papel que juega el pensamiento narrativo en la comprensión de textos de estudio, podría decirse, que se evidencia la interrelación de las dos modalidades de pensamiento ante la necesidad de organizar el discurso y de representar el mundo.

De ahí que es necesario que los estudiantes entren en contacto con las dos formas básicas de narración: la fáctica o de hechos reales y la ficticia o literaria en la que se cuentan hechos imaginarios, de manera que a través de la narración diferencien entre lo que se denomina real y los llamados mundos posibles en el texto literario.

Luego de comprender el pensamiento narrativo según Bruner (1998), se describirán una serie de estudios sobre la narración que sirven como antecedentes a la investigación.

2.1.3.3 ESTUDIOS DE LA NARRACIÓN:

La narración ha sido objeto de muchos estudios recurrentes en el ámbito de la comunicación. Dichos estudios pueden remontarse a épocas como la antigüedad clásica (Reyes, 2003) lo que pone de manifiesto su gran relevancia y universalidad.

“Esta competencia textual narrativa parece ser ampliamente compartida por los diversos grupos humanos. En efecto, todos los pueblos construyen mitos, leyendas, cuentos, que en alguna medida expresan su representación del mundo (Álvarez, 1996, pág 45).

Aun así, no es sino hasta el siglo XX que podemos notar un renovado interés por los estudios narratológicos, cuyos principales objetivos son el dar cuenta de las recurrencias que subyacen a todos los discursos narrativos, determinar una posible estructura de la misma y precisar los factores que afectan tanto la comprensión como la producción de una narración (Reyes, 2003).

Debido a una amplia gama de estudios que se han realizado en esta área, es posible encontrar hoy numerosas definiciones de lo que es considerado una Narración, ya sea de forma oral o de tipo escrito; siendo destacado que aún cuando todas las propuestas parecen considerar elementos distintos en sus definiciones, es posible determinar que todas concuerdan en considerar a la narración como aquella producción lingüística en la que se presenta una serie de eventos secuenciados de manera temporal. De esta forma, se reconoce que en ella se lleva a cabo una transformación desde una situación inicial a un desenlace, y como lo sugiere Owens (2003), la correspondiente explicación, ya sea explícita o implícita, de dicho cambio (Reyes, 2003).

“En este sentido, el texto narrativo {que se describirá más adelante} se presenta como un tejido textual que pone en escena secuencias de acciones, organizadas en tal forma que, luego de una situación inicial, ocurren una serie de peripecias que llevan a un desenlace, o fin de la historia. Esto permite precisar lo siguiente: el texto narrativo está constituido de secuencias de oraciones que denotan secuencias de acciones (...)” (Álvarez, 1996).

Las narraciones pueden ser comprendidas como historias que bien pudieran ser literarias o no literarias las que, en términos estructurales, constan de oraciones conectadas entre sí que siguen una misma línea argumental respecto de un contexto situacional, personajes determinados, acciones, motivacionales, emocionales y un desenlace de lo presentado. La visión de Coloma, Pavez, Peñaloza & Araya (2012) se condice con la anterior propuesta, al entender el discurso

narrativo como relato de una secuenciación de hechos que presenta una estructura particular que lo distingue de otros enunciados:

“Este tipo de discurso está conformado por una secuencia de acciones lógicas y temporales que es determinada por una complicación. Esto implica una transformación del estado de las cosas que orienta la trama hacia la resolución del conflicto. En términos estructurales, las categorías básicas que dan forma al relato apuntan a la presentación de la situación inicial, la complicación asociada a acciones y la resolución del conflicto que marca el final de la narración” (Coloma et al, 2012, pág, 360).

Ahora bien, a la hora de estudiar las narraciones, se han realizado numerosas distinciones que tienen por objetivo sistematizar y organizar la manera en que se llevan a cabo. De esta forma, podemos encontrar estudios que se han centrado en diferenciar entre narraciones orales y narraciones escritas:

“Ese complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje humano se materializa a través de dos medios: - el medio oral y el medio escrito- que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura”. (Calsamiglia y Tuson, 1999, pág.98).

Dado que la diferencia entre la escritura y la oralidad parece ser clara, solo nos remitiremos a señalar las características y diferencias que, a nuestro juicio, son más importantes desde la perspectiva de la producción. Como lo proponen Casalmiglia y Tuson (1999) mientras que la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona, la modalidad escrita no es universal, sino que varía dependiendo de la zona geográfica en la que se desarrolle, siendo aprendida no por imitación, como sucede en la oralidad, sino que por instrucción formal de los usuarios de una lengua, ya que a diferencia de lo que ocurre con el código escrito el habla no requiere de un aprendizaje formal, se aprende a hablar como parte del proceso de sociabilización. Las personas, desde la infancia, están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo “normas” explícitas por parte de los adultos que las rodean (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Además de ello, la escritura se caracteriza por presentar un discurso mejor planificado, compuesto por oraciones más complejas y ricas sintácticamente –por medio de la incorporación se subordinación, conectores más explícitos, organizadores retóricos (marcadores textuales) entre otros; -mientras que la oralidad se muestra mucho más reiterativa en forma sintácticas, con una

menor densidad léxica y una mayor cantidad de errores y oraciones incompletas. Además de lo anterior, las características de la escritura permiten que se configure como un discurso que posee mayores correcciones, por lo tanto, un mayor logro de sentido, además de tratarse de un proceso que cognitivamente no sobrecarga la capacidad de la memoria, por lo que permite la construcción de oraciones más largas y mejor logradas (Reyes, 2003; Casalmiglia y Tuson, 1999).

Dos aspectos fundamentales a considerar en la construcción del discurso narrativo corresponden, por una parte al Contexto (sistemas culturales de conocimiento, creencias, valores, ideologías, modos de acción, emociones y otras dimensiones de orden social) y al Tiempo en el que se desarrollan los hechos narrados (pasado, presente, futuro, hipotético o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar) (Van Dijk 2000 citado en Espinoza et al, 2007).

Toda caracterización de relatos, específica un suceso principal que perturba el equilibrio de las circunstancias ordinarias y esperadas, es un hecho impredecible, poco habitual o problemático en el que se concentra el episodio narrativo. Todo hecho perturbador, provoca respuestas psicológicas y acciones que procuran restablecer un sentido de equilibrio, éstas tienen desenlaces que a su vez, pueden engendrar nuevas respuestas psicológicas y acciones. Los relatos además, son orientados a una finalidad que organiza la construcción de la narración misma. Las narraciones no son tanto descripciones de hechos como interpretaciones de sucesos acaecidos (Van Dijk 2000 citado en Espinoza et al, 2007).

Debido a las notorias diferencias entre los discursos orales y escritos y la reconocida incidencia de ambos en el desempeño escolar de los alumnos en sus clases, es que se han realizado diversos estudios que han centrado en la investigación de la producción oral y escrita. Ahora bien, dichos estudios pueden a su vez subdividirse en estudios de narraciones literarias o narraciones no literarias, dependiendo de cuales sean los objetivos del investigador:

“Las narraciones lingüísticas, a su vez, pueden dividirse en las narraciones de tipo literario y las no literarias; las primeras tienen generalmente una intención estética, mientras que las segundas son producidas con otros propósitos. En ambos casos, las narraciones pueden ser orales o escritas” (Calsamiglia y Tusón, 1999, pág.123).

La anterior distinción permitió la aparición de investigaciones como la llevada a cabo por Labov (2001), quien se centró en el análisis de las narraciones presentes en las conversaciones cotidianas (no literarias). A partir de su estudio, dicho autor fue capaz de proponer una estructura

básica para el discurso narrativo, estableciendo una norma que permite la comparación del desarrollo narrativo de los sujetos. Esta estructura considera elementos tales como el inicio o presentación de la narración, la cual se incorpora, de acuerdo al autor, en un contexto conversacional; la presentación u orientación que se hace al oyente respecto de los elementos que forman parte de la narración – como es el tiempo, el lugar, los personajes o actores y la actividad de la narración-, la transformación de los elementos que son narrados en virtud de los intereses del narrador, lo cual puede llevarse a cabo por medio de la elisión de ciertos componentes o la adición de información extra y el término de la misma, mediante fórmulas prototípicas que han de esclarecer que el relato ha finalizado.

De esta forma, Labov (2001) fue capaz de realizar una descripción morfológica de las narraciones, en la que la experiencia del sujeto respecto de lo que está narrando toma especial relevancia a la hora de producir su discurso, lo que permitiría la aparición de diversos elementos valorativos por parte del narrador que él denomina “evaluación”.

En el siguiente apartado se describirán una serie de investigaciones acerca del desarrollo de las narraciones y aspectos centrales de ella.

2.1.3.4 DESARROLLO DE LAS NARRACIONES:

Antes de la aparición de las primeras palabras, los niños tienen cierto nivel de comprensión de los acontecimientos rutinarios, así como de la posición que en ellos suelen ocupar ciertas acciones (De Lemos (1981) citado en Owens (2003)). Los guiones son diálogos que acompañan rutinas familiares, que suelen producirse en el entorno cotidiano de los niños. Los niños suelen incorporarse a sus narraciones. Hacia los 2 años y medio, los niños han adquirido las palabras necesarias para describir sus percepciones (mirar, oír), sus estados físicos (cansado, hambriento), sus emociones (querer), necesidades, pensamientos (saber) y juicios (malo, travieso) (Bretherton y Beeghly (1982) en Owens (2003)).

Aunque los niños de 2 años ya disponen de estos guiones, que les proporcionan los patrones básicos para interpretar situaciones conocidas, sin embargo no son capaces de describir secuencias de acontecimientos con cierta precisión, hasta que han cumplido 4 años (Karmiloff - Smith, 1981; Peterson y Mc Cabe, 1983, citado en Owens 2003). No obstante, los niños de 2 y 3

años ya son capaces de hablar de las cosas que les suceden. Estas precoces narraciones se componen de cinco veces más valoraciones que una conversación normal. Entre los 2 y 2 años y medio se duplica el número de estas narraciones y los niños empiezan a ser capaces de organizar los acontecimientos prácticamente sin necesidad de ayuda por parte de los adultos (Miller y Sperry, 1988 en Owens, 2003).

La organización general de una narración se denomina nivel narrativo. En general los niños recurren a dos estrategias según Owens (2003) para organizar una narración: el centrado y el encadenamiento, los cuales serán descritos en la tabla 6.

Tabla 6: Dos estrategias para organizar una narración (Owens, 2003):

<p>El centrado consiste en vincular entidades hasta establecer un núcleo temático. Si bien no existen vínculos causales, es suficiente con establecer relaciones secuenciales. Estos vínculos pueden estar basados en similitud o en la complementariedad de ciertas características. Los parentescos de similitud se establecen mediante atributos observables, como las acciones, las características, las escenas o las situaciones. Los vínculos complementarios consisten en relaciones conceptuales basadas en atributos abstractos de carácter lógico, como por ejemplo ser miembro de un conjunto o también en situaciones relacionadas mediante causas y efectos.</p>	<p>El encadenamiento consiste en una secuencia de sucesos que comparten ciertos atributos y conducen directamente uno a otro.</p>
--	---

Los niños empiezan a contar narraciones ficticias e inventadas entre los 2 y 3 años de edad (Sutton-Smith 1986 en Owens (2003). La mayoría de las historias que cuentan los niños de 2 años,

se organizan mediante el centrado. Sus narraciones generalmente se centran en ciertos momentos relevantes de la vida del niño, aunque también pueden tener un argumento ambiguo. El tema principal suele ser algún suceso que preocupa al niño, o también alguna situación de carácter extraordinario. Dado que los oyentes todavía no tienen un papel demasiado importante para los niños de esta edad, apenas sienten la necesidad de orientar a su audiencia sobre aquello de lo que van a hablar. Así pues, sus historias suelen carecer de planeamiento, nudo y desenlace.

Sin embargo, casi la mitad de los niños de 3 años ya utilizan tanto el centrado como el encadenamiento, porcentaje que se incrementa hasta tres cuartas partes, a los 5 años de edad.

En un primer momento, los niños no se preocupan por algunos aspectos importantes de una narración, tales como la identificación de los personajes, el momento en que ésta ocurre o el lugar en que sucede (Peterson, 1990 en Owens, 2003) . Esto puede deberse, al menos en parte, al hecho de que la mayor parte de las historias se refieren a personajes que tanto el niño como sus oyentes conocen bien, por lo que los niños no sienten la necesidad de identificarlos.

Al principio, tampoco sienten la necesidad de establecer un marco temporal, si bien este aspecto mejora ostensiblemente en el momento en que empiezan a utilizarse términos temporales, como ayer o la semana pasada, incluso aunque se empleen de manera inapropiada. Sin embargo, la localización del acontecimiento si se identifica con más frecuencia, sobre todo cuando los sucesos ocurrieron en el hogar del niño.

Las estrategias de organización de los niños de 2 años consisten en centrar montones, esto es, grupos de afirmaciones sin relación entre sí que se organizan en torno a un estímulo central, y que consisten en una oración añadida a otra. Dichas afirmaciones proporcionan información adicional, o identifican aspectos del estímulo. Si bien no existe aquí un patrón de organización, si podemos encontrar cierta similitud en la estructura gramatical de oraciones: *El perro dice "guau", La vaca dice "muu". El hombre conduce el tractor: "brm-brm-brm"*

No existe un elemento central, ni una línea argumental, ni una secuencia, ni relaciones entre causas y efectos. Las oraciones pueden colocarse en cualquier lugar de la narración, sin que por ello cambie su significado. los montones también pueden utilizarse para describir una escena.

Más adelante, los niños empiezan a contar narraciones que se caracterizan por secuencias de centrados. Se trata de narraciones cuyos acontecimientos están vinculados por atributos o

sucesos similares, que dan lugar a un núcleo muy simple pero significativo. (Owens, 2003). La organización es de carácter aditivo y no temporal, y las oraciones también pueden trasladarse de lugar sin que por ello se altere el significado de la narración: *Comí una hamburguesa. Mamá tiró la pelota así. Papá me llevó a nadar.*

En estas primeras narraciones predominan aspectos textuales, como la producción de sonidos o la prosodia. Progresivamente entre los 3 y 7 años, las narraciones de los niños van avanzando en el uso de la prosa y de los argumentos. Entre los 3 y 5 años, van apareciendo también las elaboraciones temporales de la narración. Las narraciones temporales primitivas se organizan alrededor de un núcleo central rodeado de acontecimientos complementarios. *Fuimos al desfile. Había un elefante muy grande. Y tanques (moviendo los brazos como si fueran un cañón). los tambores eran muy fuertes. Había un payaso en un coche muy pequeño. Me compraron un globo. y luego volvimos a casa.*

Sin embargo aunque exista una secuencia temporal, todavía no puede observarse un argumento ni algún tipo de causalidad en la secuencia de acontecimientos.

La descripción de sucesos, presume algo más que la descripción de acciones elementales en un orden determinado. Para describir estos conjuntos de sucesos denominados estructuras de acontecimientos, los hablantes deben ser capaces de describir acontecimientos aislados y combinaciones de los mismos, así como sus relaciones, e indicar el significado de cada acontecimiento en el seno de la estructura global del acontecimiento (Owens, 2003).

Las estructuras de acontecimientos están basadas en los guiones que hemos descrito con anterioridad. Estos guiones permiten a los sujetos elaborar expectativas sobre lo que va a suceder, e imponer cierto orden en la información.

Estas secuencias de actividades habituales, consisten en sucesos ordenados que suelen tener lugar en el seno de actividades rutinarias muy frecuentes, y que influyen sobre la interpretación y narración de los acontecimientos. Hacia los 3 años de edad, los niños son capaces de describir una serie de acontecimientos encadenados que suelen tener lugar en el ámbito de situaciones conocidas, tales como una fiesta de cumpleaños. En teoría estos guiones deberían ser similares para todos los miembros de una misma cultura, ya que supuestamente comparten experiencias muy similares.

Los hablantes deben dominar tanto los sucesos aislados como las secuencias de sucesos más habituales, los métodos lingüísticos más adecuados para describir estas situaciones, así como la capacidad lingüística para adoptar la perspectiva del oyente. Los mecanismos lingüísticos apropiados incluyen la señalización del principio y el final de un acontecimiento, o el aspecto perfecto o imperfecto del verbo. El principio del acontecimiento suele señalarse mediante palabras o frases como *érase una vez*, *sabes qué me ha pasado*, *empecemos por el principio*, entre otras. Los finales más frecuentes son *fin*, *ya está* o *colorín colorado este cuento se ha acabado*.

Es posible observar algunos de estos elementos en las narraciones de los niños de 4 años. Tras cada historia que cuentan estos niños es posible hallar una cadena de acontecimientos. Los acontecimientos incluyen acciones, estados físicos, como la posesión y la atribución, y estados mentales como emociones, disposiciones, pensamientos e intenciones, que se relacionan de una manera causal con motivaciones, provocaciones y consecuencias. Las explicaciones causales también contienen muchas de estas características.

Otras narraciones se han denominado cadenas temporales difusas, y conducen directamente de un acontecimiento a otro mientras se producen algunos cambios en ciertos atributos como los personajes, la situación y las acciones. Este es el primer nivel de encadenamiento, de manera que sus vínculos son muy concretos. Como consecuencia del constante cambio en el foco de atención, estas cadenas difusas no tienen un centro definido: *El hombre estaba en el barco. Estallo una tormenta muy fuerte. El perro salió al agua y empezó a nadar. Los peces también saltaban fuera del agua, él tenía un vaso de agua caliente. Y después se fue a la cama.*

Las cadenas temporales suelen incluir pronombres en tercera persona, verbos en tiempo pasado, conjunciones temporales como *entonces*, y un juicio y un final claramente definidos. Las cadenas causales o temporalmente centradas suelen concentrarse en el personaje principal, que pasa por una serie de situaciones vinculadas entre sí: *Hay un caballo. Está comiendo hierba para desayunar. Sale corriendo del establo. Entonces se pone a jugar al sol. Se revuelca en la hierba cálida. Vuelve a la hora de la cena. Duerme en su cama.*

Las cadenas causales, en las que un acontecimiento es la causa de, o han sido causadas por otro, son muy poco frecuentes antes de los 5 años. Cuando los niños empiezan a ir al colegio, la mayoría ya conocen los elementos básicos de una narración y pueden contar adecuadamente

sucesos habituales o muy significativos. Estas narraciones constituyen la mayor parte del contenido de las conversaciones que caracterizan a los niños mayores y adultos.

La mayoría de los niños de 6 años pueden contar una historia sencilla, o recordar un programa de televisión o una película, generalmente conectando una secuencia relativamente incoherente de explicaciones. Sin embargo, una vez que empiezan la enseñanza básica, las narraciones de los niños experimentan una serie de cambios, fundamentalmente en su estructura interna.

Los niños van aprendiendo a vincular acontecimientos de una manera lineal, a la que incorporan posteriormente términos de conexión causal. Generalmente, hacia los 6 años, las narraciones empiezan a mostrar cierta coherencia causal. Estas narraciones exigen que los niños manipulen el contenido, el argumento y la estructura causal. La causalidad se basa en la descripción de las intenciones, las emociones y los pensamientos y requiere la utilización de términos de conexión como porque, por lo tanto o ya que, por nombrar algunos.

En cierto sentido, la utilización de la causalidad implica que el hablante sea capaz de avanzar y retroceder en el tiempo. Así, mientras que los niños de 2 y 3 años pueden avanzar sin demasiados problemas, encuentran grandes dificultades para narrar retrocesos temporales. Por lo tanto, las historias que nos cuentan los niños preescolares consisten fundamentalmente en acciones que apenas incluyen el origen o la causa de los acontecimientos, y desde luego, muy pocos motivos de las acciones de los protagonistas. Incluso cuando éstos aparecen, la conjunción y continúa utilizándose con gran frecuencia, incluso a los 9 años.

Si bien los niños de 2 y 3 años ya son capaces de dominar algunas expresiones causales, sin embargo son incapaces de construir narraciones causales coherentes. (Kemper y Edwards (1986) en Owens (2003). Por otra parte, es posible encontrar indicios de causalidad en los planes, los guiones y las descripciones que los niños de 2 y 3 años hacen de su propia conducta y de sus pensamientos. Un plan consiste en una serie de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo, De esta manera, un plan supone un modelo de causalidad. Muchas de las primeras palabras de los niños se refieren a intenciones y a consecuencias, como por ejemplo ya está, allí o anda.

Entre los 2 y 10 años, las narraciones de los niños contienen cada vez más estados mentales, así como motivaciones, causas y vínculos causales (Kemper y Edward, 1986 en Owens,

2003), al principio la causalidad de tipo psicológico aparece con más frecuencia que la causalidad física o la conexión entre los acontecimientos (McCabe y Peterson, 1985 en Owens, 2003). Hacia los 4 años, las historias que cuentan los niños contienen cada vez más estados físicos y mentales, mientras que a los 6 años describen más los motivos que las acciones.

Las narraciones más sofisticadas se caracterizan por su elemento central se va desarrollando a medida que la historia avanza. Cada nuevo incidente va uniéndose a los anteriores, para completar la imagen y añadir nuevos aspectos. Las relaciones causales se desplazan hacia el clímax: *Había una niña que se llamaba Anita. Se había perdido y estaba asustada. Miraba a un lado y a otro, pero no podía encontrar a sus papás. Tuvo que dormir en una caja de cartón. Pero un día el viento se llevó volando la caja y la policía la vio durmiendo, así que la llevó a casa con su mamá y su papá.*

Las narraciones más expertas pueden constar de un único episodio, como el anterior, o de varios episodios. Cada episodio contiene el planeamiento de un problema o de un desafío, y todos los elementos de la trama encauzan hacia su solución. Si bien las conversaciones de los niños de 4 y 5 años contienen muchos elementos de una narración, tales como los planes y los guiones, carecen de habilidades lingüísticas necesarias para hilvanar una narración coherente. Entre los 5 y 7 años aparecen los argumentos, que suelen consistir en un problema vinculado a algún tipo de solución. Progresivamente, estos argumentos tan simples se van haciendo más elaborados, mediante la combinación de problemas y soluciones, o recurriendo al embellecimiento literario.

Tanto los adultos como los niños prefieren las historias dirigidas a algún objetivo, tal como la superación de algún obstáculo o problema (Stein y Policastro, 1984 en Owens, 2003). Las narraciones de los niños de 7 años suelen constar de un inicio, un problema, un plan para solucionar el problema y su solución.

El desarrollo de cadenas causales compuestas por episodios es un proceso muy gradual. Al principio, puede que la narración termine una vez que se ha solucionado el problema, aunque no se esclarezca en absoluto cómo se ha producido dicha solución. Es lo que ocurre en el siguiente fragmento: *Había un malo que tenía un rayo de la muerte. Iba a desaparecer la ciudad*

Entonces los power rangers llegaron a su casa y le detuvieron. Fin

También puede ocurrir que el problema quede resuelto, sin necesidad de la intervención de los personajes de la historia. Una forma habitual de que esto ocurra es hacer que el protagonista se despierte de un sueño, con lo que desaparece el problema:

... estaba en medio de todos los leones, y había perdido su escopeta. No podía escapar. Y entonces se despertó. ¿Te ha gustado?

Cuando los niños llegan a segundo básico, empiezan a utilizar señalizaciones para el principio y el final (érase una vez, vivieron felices y comieron perdices, entre otros). La longitud de la narración se incrementa, a la vez que está se hace más compleja, gracias a la utilización de elementos sintácticos como las conjunciones, adverbios de lugar, diálogos, comparaciones, adjetivos y explicaciones causales. Aunque los acontecimientos inquietantes siguen siendo parte importante de la narración, los personajes tienden a mantenerse constantes durante la misma. Sin embargo, la trama todavía no está completamente desarrollada.

Después de 8 años, la trama de las narraciones de ficción se va haciendo cada vez más explícita (Peterson y McCabe, 1983 en Owens, 2003) Aparece una solución para el problema y la narración se basa principalmente en el lenguaje, y deja de descansar en los gestos y las acciones del niño. Se empiezan a manipular los elementos narrativos que permiten mantener la atención de la audiencia.

En general, las narraciones orales y escritas de los niños mayores con desarrollo típico están caracterizadas por los siguientes rasgos descritos en la tabla 7 (Johnston, 1982 en Owens, 2003):

Tabla 7: Rasgos de las narraciones orales y escritas de niños mayores con desarrollo típico

Hay pocos problemas no resueltos
Se utilizan muy pocos detalles ajenos a la historia
Se señalan de manera clara los cambios de tiempo y lugar
Se proporciona información sobre la situación y los personajes
Gran preocupación por la motivación y las reacciones internas de los personajes
La estructura de los episodios es más compleja
Hay una mayor adhesión al modelo de la gramática del cuento

Tales cambios ponen de manifiesto que los niños cada vez poseen un mayor conocimiento de la estructura de la historia, así como una comprensión cada vez más destacada de las necesidades de la audiencia. Esta organización interna puede describirse mediante la gramática de cuentos.

Las últimas dos capacidades narrativas que se desarrollan, se refieren al establecimiento de inferencias y a los resúmenes. Incluso los niños de 10 años tienen dificultades para realizar inferencias a partir de una narración (Crais y Chapman, (1987) citado en Owens, 2003, pp 323) por su parte los resúmenes requieren de (Según Johnson(1983 citado en Owens, 2003, pp 323):

- Proposiciones comprensivas
- El establecimiento de conexiones entre estas proposiciones
- La identificación de la estructura de la historia
- El recuerdo de la información
- La selección de la información que se va a resumir
- La formulación de una representación coherente y concisa

Este desarrollo en la forma de narrar está acompañado del crecimiento cognitivo y maduracional del pensamiento lo cual pone de manifiesto el paso de una narración no estructurada a una estructurada, lo cual se explicará en el siguiente apartado junto con un modelo de análisis de la estructura narrativa conocido como la Gramática de las Historias .

2.1.3.5 ESTRUCTURA NARRATIVA Y LA GRAMATICA DE LAS HISTORIAS:

Estudios sobre desarrollo narrativo en niños sin problemas de lenguaje han permitido determinar una secuencia evolutiva en la que se distinguen tres etapas: no-estructuración, transición y estructuración de relatos. Las definiciones operacionales de la estructura narrativa se encuentran en la Tabla 8.

Tabla 8: Definiciones operacionales de la estructura narrativa.

<p>Presentación</p> <p>a) Completa: personaje + problema.</p> <p>b) Incompleta: solo personaje o solo</p>	<p>a) Ejemplo: Era una ardillita (personaje) + le robaba la comida a sus amiguitos</p>
--	--

problema.	(problema). b) Ejemplo: Era una ardillita glotona (solo personaje). Se comía la comida de sus amiguitos (solo problema).
Episodio a) Completo: acción + obstáculo + resultado. b) Incompleto: acción + obstáculo. c) Incompleto: obstáculo + resultado	a) Ejemplo: Los amiguitos le hicieron una casa chiquitita con muchos dulces y ella entró a la casa y se comió todo y se puso gorda (acciones y un estado) + no pudo salir de la casa (obstáculo) + se puso triste (resultado). b) Ejemplo: Se comió todo y se puso gorda (acción y estado) + no pudo salir (obstáculo) c) Ejemplo: No pudo salir (obstáculo) + se puso triste (resultado).
Final Se resuelve el problema de la presentación.	Ejemplo: Prometió no robarse más la comida de sus amiguitos.

Definiciones operacionales de las categorías formales del cuento

La etapa de no estructuración implica que en los relatos que efectúan, los niños no utilizan las categorías formales. Este período es característico de los pequeños de tres años. En la etapa de transición se producen secuencias de eventos que insinúan la aparición de categorías formales. Este estadio no es característico de una edad determinada, aunque se observa en algunos niños de cuatro y cinco años. Finalmente, la etapa de estructuración se caracteriza porque las narraciones infantiles se organizan sobre la base de las tres categorías formales básicas (presentación, episodio y final). Se presenta alrededor de los cuatro años y continúa desarrollándose en edades posteriores.

GRAMATICA DE LAS HISTORIAS

Las narraciones se organizan de una manera predecible y regida por reglas, que varían según la cultura y lenguajes. La estructura de la narración consta de distintos componentes, así como de las reglas que subyacen a las relaciones de los componentes. Dichos componentes, junto con las reglas se denominan gramática de cuentos, y establecen la estructura interna de la historia o el marco narrativo. Esta gramática de cuentos se desarrolla a partir de las historias que se leen o escuchan y contribuyen a configurar el proceso narrativo, así como la interpretación y al recuerdo de la narración (Johnson (1982) en Owens (2003) estos componentes ayudan al oyente a anticipar el contenido de la narración. Un narrador competente construirá la historia y anticipara el flujo de la información, con el objetivo de optimizar la comprensión. Esta gramática de cuentos consiste en una situación a la que se suma la estructuración de episodios. Estos episodios pueden estar vinculados de manera aditiva, temporal, causal o una combinación de los tres. Una historia puede constituir uno o más episodios interrelacionados.

Así la descripción ideal de la gramática de la narración no es única; pues se han realizado distintos modelos que permiten entender cómo se estructura una narración. El modelo diseñado por Stein y Glenn (1979) ha sido el con más utilizado en la investigación psicopedagógica, ya que centra el papel del esquema narrativo como un mecanismo utilizado durante el procesamiento (comprensión y recuerdo) de cuentos. (Salvador, 2004). Dentro de este modelo se encuentran en la gramática, dos tipos de elementos, por un lado el numero de categorías o constituyentes de la narración que presentan los diferentes tipos de informaciones que aparecen en el relato, y, por otra parte, un conjunto de reglas que conectan esas categorías, especificando las relaciones que tienen unas con otras.

La unidad de análisis en este modelo es la categoría. Las categorías, a su vez se estructuran en un sistema jerárquico. Según este modelo, una historia se estructura en dos componentes básicos según Salvador, 2004:

Tabla 9: Componentes básicos según Owens, 2003; Salvador, 2004.

A. Instrucción o escenario, cuya	B. Sistema de episodios. El
----------------------------------	-----------------------------

función es presentar a los personajes (escenario mayor) y describir el contexto de la historia (escenario menor: descripción del contexto social, físico y temporal). Esta categoría no forma parte del episodio, por tanto no establece relaciones causales con él. Puede aparecer al inicio de la historia como en cualquier otro lugar. Cuando es necesario presentar nuevos personajes

Ejemplo: Erase una vez un niño que...

episodio constituye la unidad superior de la historia y consiste en una secuencia causal de fenómenos y/o comportamientos. El episodio tiene una estructura interna, en la que sus elementos mantienen una relación determinada.

En esta estructura global pueden aparecer las siguientes categorías, cuya relación es de tipo causal:

1.- **Suceso inicial:** puede referirse a cambios en las condiciones ambientales, a acciones, vivencias o sentimientos de los personajes. El suceso hace que el personaje actúe.

Ejemplo: ... fue secuestrado por los piratas.

2.- **Respuesta interna:** Describe el estado psicológico del protagonista y hace referencia a metas, pensamientos y sentimientos, expresado por el protagonista. A veces esta categoría no aparece de forma explícita, pero puede inducirse fácilmente del suceso o de la conducta que sigue. La respuesta interna motiva la elaboración de un plan.

Ejemplo : la niña perdió a su perro

3.- **Plan interno:** Describe la intención de actuar que tiene el protagonista (plan estratégico, articulado en metas, para actuar en una situación conflictiva). El plan induce a la acción o aplicación del plan. Esta categoría no

	<p>aparece normalmente en las historias infantiles; por ellos Stein y Glenn (1979) en sus trabajos empíricos no la incluyeron y la asimilaron a la "respuesta interna".</p> <p>Ejemplo : así que decidió escapar</p> <p>4.-Acción o Intento: Describe la actuación concreta del protagonista para alcanzar la meta propuesta.</p> <p>5.-Consecuencia directa: Expresa si se ha alcanzado o no la meta o cualquier cambio que se haya producido en este sentido.</p> <p>Ejemplo: mientras todos comían, ella cortó las cuerdas que la ataban y... consiguió escapar.</p> <p>6.-Reacción: Describe cómo la consecución o no de la meta afecta a los personajes. Incluye reacciones afectivas, conocimientos y acciones.</p> <p>Ejemplo: así que se fue a vivir a una isla con su perro y jugaba con él en la arena de la playa todos los días.</p>
--	---

Para que un episodio este completo, no es necesario que aparezcan todas las categorías descritas. Solo se requiere la información explicita siguiente según Salvador, 2004:

- a) Motivación del protagonista, expresada por un "suceso inicial o "respuesta interna"
- b) Plan de actuación, expresada en las categorías "plan interno" o "acción"
- c) Algún tipo de solución, descrita en las categorías "consecuencia" o "reacción".

Si faltan algunos de estos tres componentes, el episodio se considera incompleto.

Una historia puede ser formada por varios episodios, que se relacionan entre sí de forma lógica, constituyendo un sistema.

En la perspectiva psicolingüística, la gramática de la narración se refiere tanto el conocimiento que posee el sujeto sobre la estructura paradigmática de los textos narrativos (Esquema o teoría) como la aplicación de este esquema a la producción, recuerdos y comprensión de textos narrativos (Roth, 2000 citado en Salvador, 2004). La noción de “esquema narrativo” es una adaptación del concepto psicológico de “esquema” a los textos narrativos. Por lo que, es una representación interna e idealizada de las partes de una historia prototípica y de las relaciones entre ellas (Mandler y Johnson, 1977 citado en Salvador, 2004). El esquema narrativo correspondería a la “Gramática de la narración”. El esquema hace referencia a la narración como texto global, pero también a otras unidades estructurales como el “episodio” (Salvador, 2004).

Una vez analizados todos los conceptos referentes lenguaje y narración, finalizando con la estructura interna de las narraciones, podemos realizar un análisis de cómo se lleva a cabo cada uno de estos aspectos en las narraciones que realizan los alumnos con Discapacidad Intelectual que participaron en la muestra.

CAPÍTULO 2.2:

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Este trabajo tiene como propósito el conocimiento de las habilidades de narración que poseen un grupo de personas con Discapacidad Intelectual. Por tanto; en el siguiente apartado se definirá el concepto de Discapacidad intelectual desde diversas miradas, para luego realizar una vinculación con el lenguaje y la comunicación desde las diferentes etapas del desarrollo de la persona.

2.2.1 CARACTERIZACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a la población con Discapacidad intelectual ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Progresivamente este debate se ha visto ampliado a los familiares y a las personas con esa discapacidad. (Luckasson y Cols, 2002).

La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. (Luckasson y Cols., 2002). La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad. (Luckasson y Cols., 2002).

En el año 1992 fue propuesta una nueva definición de retraso mental, que estuvo a cargo de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM). Ésta nueva concepción trajo un cambio radical de paradigma, donde el eje central ya no fue el individuo, si no que la interacción de éste con su contexto (Verdugo, 1994). Esto tuvo un gran aporte para el entorno social, modificando la mirada con que se concebía a esta categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona. Lo que tuvo un gran impacto en el campo científico del retraso mental, recibiendo muchas adhesiones y también muchas críticas desde el primer momento de formularse (Borthwick-Duffy, 1994; Jacobson, 1994; Jacobson y Mulick, 1996; MacMillan, Gresham y Siperstein, 1993; Verdugo, 1994). Citado en Verdugo, (2002, p.8)

Las críticas hechas han servido para debatir los problemas y las mejoras que requería el sistema propuesto, ayudando a desarrollar la actual propuesta de 2002. Donde se propone un nuevo modelo teórico, ampliando una dimensión más ("Participación, Interacciones y Roles Sociales"), precisando el contenido de otras dimensiones, y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos. Además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. Otras características son la mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Finalmente, también se examina con detenimiento en qué consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10).

La definición de retraso mental de esta propuesta plantea que el Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y cols, 2002). Citado por Schalock, (2009, p.2).

La definición del Manual 2002 de AAMR (Luckasson et al., 2002) Citado por Schalock, (2009, p.2) "permanece vigente en el presente y en el futuro (Schalock et al., 2007). Esta definición se muestra aquí con una pequeña modificación que sustituye el término retraso mental por el de discapacidad intelectual".

La Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años (Schalock, 2009).

Las premisas son una parte explícita de la definición porque clarifican el contexto del que la definición parte e indican cómo debe aplicarse la definición. Por lo tanto, la definición de la DI ha de tener en cuenta diferentes factores. Las cinco premisas siguientes son esenciales para la aplicación de la definición de la discapacidad intelectual (Luckasson et al., 2002) Citado por Schalock, (2009, p.3):

1. Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de entornos comunitarios típicos de otras personas de similar edad y su cultura.

2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural además de las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales.

3. En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con los puntos fuertes.

4. Un objetivo importante de la descripción de las limitaciones es el desarrollo de un perfil de apoyos necesarios.

5. Con apoyos personalizados apropiados durante un periodo continuo, el funcionamiento vital de una persona con DI, por lo general, mejora (Schalock, R. 2009). Citado por Schalock, (2009, p.6)

El primer planteamiento multidimensional de la Discapacidad Intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de test dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados. En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo (Luckasson y cols., 2002). Citado por Schalock, (2009, p.8)

Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años.

Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

Dimensión I	Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas
Dimensión II	Consideraciones Psicológicas/ Emocionales
Dimensión III	Consideraciones Físicas /Salud / Etiológicas
Dimensión IV	Consideraciones Ambientales

La definición del año 2002 AAMR, propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

Dimensión I	Habilidades Intelectuales
Dimensión II	Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
Dimensión III	Participación, Interacciones y Roles Sociales
Dimensión IV	Salud (salud física, salud mental, etiología)
Dimensión V	Contexto (ambientes y cultura)

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual. Frente a las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental de la AAMR, en esta ocasión se proponen cinco. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa. Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto en el año 1992.

Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión 'contexto' que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

Una revisión de los aspectos principales de la dimensiones se expone a continuación.

2.2.2 DIMENSIONES DEL MODELO DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye "razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Luckasson y cols. 2002) Citado por Schalock, (2009, p.5) Este planteamiento tiene relación con el estado actual de la investigación que nos dice que la mejor manera de explicar el funcionamiento intelectual es por un factor general de la inteligencia. Y ese factor va más allá del rendimiento académico o la respuesta a los tests para referirse a una 'amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno'. Hay que tener en cuenta que la medición de la inteligencia tiene diferente relevancia según se haga con una finalidad diagnóstica o clasificatoria.

La evaluación del funcionamiento intelectual es un aspecto crucial para diagnosticar discapacidad intelectual, y debe ser hecha por un psicólogo especializado en personas con discapacidad intelectual y suficientemente cualificado.

Deben tenerse muy en cuenta las cinco premisas comentadas previamente a la hora de evaluar a las personas por lo que, en algunos casos, esta evaluación requiere la colaboración de otros profesionales. Además, las limitaciones en inteligencia deben ser consideradas junto a las otras cuatro dimensiones propuestas, pues por sí solas son un criterio necesario pero no suficiente para el diagnóstico.

A pesar de sus limitaciones, y del uso y abuso que se ha hecho históricamente del mismo, se considera al CI como la mejor representación del funcionamiento intelectual de la persona. Eso sí, es esencial que el CI se obtenga con instrumentos apropiados de evaluación,

que estén estandarizados en la población general. El criterio para diagnosticar discapacidad intelectual en el funcionamiento de un individuo continua siendo el de "dos desviaciones típicas por debajo de la media".

Dimensión II: Conducta Adaptativa

La conducta adaptativa se entiende como "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria" (Luckasson y cols. 2002) Citado por Schalock, (2009, p.6). Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales. Las limitaciones en habilidades de adaptación coexisten a menudo con capacidades en otras áreas, por lo cual la evaluación debe realizarse de manera diferencial en distintos aspectos de la conducta adaptativa. Además, las limitaciones o capacidades del individuo deben examinarse en el contexto de comunidades y ambientes culturales típicos de la edad de sus iguales y ligado a las necesidades individuales de apoyos. Asimismo, estas habilidades deben considerarse en relación con las otras dimensiones de análisis propuestas, y tendrán diferente relevancia según se estén considerando para diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos.

A diferencia del planteamiento clínico poco definido que se hacía en la propuesta de 1992 para desarrollar la evaluación de esta dimensión, ahora se especifica con claridad que para diagnosticar limitaciones significativas en la conducta adaptativa se debe hacer "por medio del uso de medidas estandarizadas con baremos de la población general, incluyendo personas con y sin discapacidad" (Luckasson y cols., 2002) Citado por Schalock, (2009, p.1). Y el criterio para considerar significativas esas limitaciones, al igual que al evaluar la inteligencia, debe ser el de dos desviaciones típicas por debajo de la media.

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Esta nueva dimensión es uno de los aspectos más relevantes de la definición de 2002. Lo primero que resalta es su similitud con la propuesta realizada por la Organización Mundial

de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (2001). La OMS en esa propuesta plantea como alternativa a los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, los de discapacidad, actividad y participación, dirigidos a conocer el funcionamiento del individuo y clasificar sus competencias y limitaciones. Por tanto, en ambos sistemas resalta el destacado papel que se presta a analizar las oportunidades y restricciones que tiene el individuo para participar en la vida de la comunidad.

Mientras que las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, destacando así la importancia que se concede a estos aspectos en relación con la vida de la persona. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias. Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrado (asistiendo a, interaccionando con, participando en) con su ambiente. Los roles sociales (o estatus) se refieren a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad. Y pueden referirse a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

La falta de recursos y servicios comunitarios así como la existencia de barreras físicas y sociales pueden limitar significativamente la participación e interacciones de las personas. Y es esta falta de oportunidades la que más se puede relacionar con la dificultad para desempeñar un rol social valorado.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental y factores etiológicos)

En el sistema de la AAMR de 1992 se había propuesto una dimensión sobre Consideraciones psicológicas y emocionales para diferenciarla conducta patológica de la concepción de comportamiento adaptativo. Si bien esta diferenciación fue un buen paso adelante, se había criticado la limitación de esa propuesta desde una "perspectiva excesivamente psicopatologizadora en la cual se destacan únicamente los problemas de comportamiento y la posible psicopatología de los individuos", proponiendo que esa dimensión

"debe extender sus planteamientos hacia la inclusión de aspectos no patológicos del bienestar emocional" (Verdugo, 1999). Citado por Verdugo, (2002, p.10)

La AAMR incluye ahora esta nueva dimensión de Salud para dar respuesta integrada desde una perspectiva de bienestar a estos aspectos criticados, basándose en el concepto de salud ya propuesto por la OMS. (1980)

La salud es entendida como un "estado de completo bienestar físico, mental y social". El funcionamiento humano está influido por cualquier condición que altere su salud física o mental; por eso cualquiera de las otras dimensiones propuestas queda influenciada por estos aspectos. Asimismo, los efectos de la salud física y mental sobre el funcionamiento de la persona pueden oscilar desde muy facilitadores a muy inhibidores.

Por otro lado, los ambientes también determinan el grado en que la persona puede funcionar y participar, y pueden crear peligros actuales o potenciales en el individuo, o pueden fracasar en proporcionar la protección y apoyos apropiados.

La preocupación por la salud de los individuos con discapacidad intelectual se basa en que pueden tener dificultad para reconocer problemas físicos y de salud mental, en gestionar su atención en el sistema de salud o en la atención a su salud mental, en comunicar los síntomas y sentimientos, y en la comprensión de los planes de tratamiento.

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Esta dimensión describe las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se plantea desde una perspectiva ecológica que cuenta al menos con tres niveles diferentes:

a) Microsistema: el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas;

b) Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos;

c) Macrosistema o megasistema; que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas.

Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas.

Los ambientes integrados educativos, laborales, de vivienda y de ocio favorecen el crecimiento y desarrollo de las personas. Y las oportunidades que proporcionan hay que analizarlas en cinco aspectos: presencia comunitaria en los lugares habituales de la comunidad, experiencias de elección y toma de decisiones, competencia (aprendizaje y ejecución de actividades), respeto al ocupar un lugar valorado por la propia comunidad, y participación comunitaria

Para finalizar este apartado, en pocas palabras, podemos decir que el modelo multidimensional propuesto por la AAMR viene a plantear que la discapacidad intelectual no es algo que tú tienes, ni es algo que tú eres, y tampoco es un trastorno médico o mental: "Retraso mental [discapacidad intelectual] se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados" (Luckasson y cols., 2002). Como modelo de funcionamiento incluye los contextos en los cuales las personas funcionan e interactúan, a diferentes niveles del sistema, por lo que se puede decir que la definición propuesta requiere un enfoque multidimensional y ecológico que refleje la interacción de la persona con sus ambientes así como los resultados referidos a la persona en esa interacción relacionados con la independencia, relaciones, contribuciones, participación educativa y comunitaria y bienestar personal.

2.2.3 HABILIDADES INTELECTUALES EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL:

En este apartado se hará una breve explicación de las etapas del desarrollo vividas por personas con discapacidad intelectual desde un ámbito cognitivo; y así mismo el origen de esta discapacidad.

Se hace necesario destacar brevemente que la naturaleza de la etiología de la discapacidad intelectual es múltiple, se han llegado a identificar más de 250 causas que la originan. Según la AAIDD (2002) los factores etiológicos de la discapacidad intelectual pueden tener un origen: prenatal (aparecen antes del nacimiento, como por ejemplo, los trastornos cromosómicos), perinatal (se producen durante el nacimiento o poco después, como los trastornos respiratorios) y postnatal (se producen en los primeros meses o años de vida, como por ejemplo la encefalitis). Estos factores se combinan de acuerdo con una perspectiva multifactorial con cuatro categorías de factores de riesgo: (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

1. Factores biomédicos: Están relacionados con procesos biológicos orgánicos.
2. Factores sociales: Están relacionados con las interacciones sociales y familiares.
3. Factores comportamentales: Están relacionados con aquellas conductas peligrosas de los padres que pueden causar una discapacidad.
4. Factores educativos: Están relacionados con la falta de apoyos educativos necesarios para el desarrollo normal de las capacidades del sujeto.

En la actualidad, la concepción de la discapacidad parte de la idea de que estos factores de riesgo pueden interactuar entre sí, aunque frecuentemente resulte difícil determinar la etiología de la discapacidad intelectual.

2.2.3.1. DESARROLLO COGNITIVO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las personas con Discapacidad Intelectual no constituyen un grupo homogéneo que comparten características semejantes. Al igual que en el resto de los humanos, no existen dos personas que hayan participado de las mismas experiencias o posean la misma constitución biológica. (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010). En este sentido, la variabilidad dentro de la discapacidad intelectual se ve incrementada y así, mientras algunos niños con D.I presentan desafíos importantes en su desarrollo general, otros apenas son diferenciados de las personas sin discapacidad.

El desarrollo cognitivo del niño con discapacidad intelectual se ha intentado explicar desde dos teorías diferentes: la teoría evolutiva y la teoría estructural. La teoría evolutiva sostiene que las personas con discapacidad intelectual pasan por las mismas etapas de desarrollo que cualquier persona normal, pero lo hacen más lentamente y no consiguen alcanzar el mismo nivel final. (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010). El mejor exponente de este enfoque lo ofrece la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y su defensor inicial es Zigler (1969). En esta aproximación se resaltan los procesos cognitivos y se asume que son modificables a través de entrenamiento específico. Por su parte la teoría estructural sostiene que las personas con discapacidad intelectual se caracterizan no tanto por un retraso en el desarrollo, sino por unos déficits específicos que afectarían especialmente al sistema cognitivo de la memoria.

La primera investigación sobre el desarrollo cognitivo de los niños con Discapacidad Intelectual, fue realizada por Balber Inhelder (1943). Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros. (2010, p.19). Esta autora utilizó una muestra de 159 niños distribuidos de la siguiente forma: 102 con discapacidad leve, 55 con inteligencia normal, pero con dificultades de aprendizaje y 2 con discapacidad grave. Después de aplicar las tareas típicas de Piaget entre las que se incluían la conservación de cantidad, peso y volumen, comprobó que de los 159 niños, aproximadamente un tercio se encontraban en él: Estadio I (no-conservación de la sustancia), otro tercio estaba en el Estadio U (conservación de la sustancia pero no de peso) y el último tercio se situaba en el Estadio III (conservación del peso, pero no del volumen). Es

decir, ninguno había alcanzado el último estadio de la conservación, el Estadio IV (conservación del volumen). (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

Las principales conclusiones que obtuvo fueron las siguientes:

1. Los niños con Discapacidad Intelectual pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden, pero su ritmo de desarrollo es más lento.

2. Los niños con Discapacidad Intelectual presentan en su desarrollo muestras de viscosidad, es decir, a pesar de que dan muestras de niveles más avanzados de pensamiento, suelen funcionar de forma menos madura.

3. Los niños con Discapacidad Intelectual no llegan al período de las operaciones formales, siendo ésta una característica definitoria de estas personas. Sin embargo, en la medida que algunos niños con Discapacidad Intelectual alcanzan unos estadios jerárquicamente más elevados que otros, pueden establecerse los siguientes grados:

a) Los niños con Discapacidad Intelectual grave y profunda no consiguen desarrollar la capacidad de conservación de la sustancia.

b) Los niños con Discapacidad intelectual de grado moderado adquieren la conservación de la sustancia, pero no del peso.

c) Los niños con Discapacidad Intelectual leve adquieren la conservación de la sustancia y del peso, pero no del volumen. (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

En la actualidad, lejos de ser desechados los aspectos conceptuales más profundos de la teoría de Piaget, están siendo retomados para construir una teoría más precisa sobre el desarrollo cognitivo. (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

2.2.3.2. DESARROLLO DEL LENGUAJE EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Existen diferentes miradas sobre la forma y el uso que tiene el lenguaje, algunos autores relatan diferencias cualitativas en personas con discapacidad y personas normales Maistre, 1973. Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros. (2010, p.10). Sin embargo otros autores creen firmemente en diferencias cuantitativas, donde las dificultades presentadas en el lenguaje de niños con D.I, por lo general, son muy afines a los niños de edad mental similar. Según Lenneberg (1975). Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros. (2010, p.9). las adquisiciones del lenguaje de los niños con discapacidad intelectual no son diferentes a las de los niños normales. Pasan por las mismas etapas y en el mismo orden, con la única diferencia de que el ritmo de desarrollo es más lento y hay una prevalencia mucho más elevada de desórdenes de locución y del lenguaje.

Pero Según Gallardo (2000) estos niños suele presentar una serie de disfunciones que repercuten en la adquisición y desarrollo de su lenguaje. Aunque generalmente podría admitirse que los niños/as con Discapacidad Intelectual presentan alteraciones en su lenguaje, sin embargo, algunos niños usan un lenguaje fluido, estructurado sintácticamente y con riqueza léxica. De lo anterior se desprende la revisión sobre el lenguaje realizada por Carroll (1986), Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros. (2010, p.22) donde evidencia que los trastornos del lenguaje en los niños con discapacidad intelectual constituyen un retraso más que una alteración del lenguaje. Por lo que se puede decir que el desarrollo del lenguaje en los niños con Discapacidad Intelectual se encuentra globalmente afectado, obteniendo mayor desempeño en el desarrollo pragmático que en el sintáctico y el semántico. Sin ninguna duda se puede afirmar que el desarrollo del lenguaje está relacionado con el nivel de discapacidad intelectual. Así, a mayor nivel de discapacidad intelectual mayores dificultades para adquirir un vocabulario y construir expresiones que amplíen el horizonte comunicativo. (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros (2010) en cuanto a los desórdenes de locución la prevalencia es mucho mayor entre los niños con D.I que en la población general. La mayoría de los desórdenes están relacionados con problemas de articulación. Fonología

En un estudio realizado por Martyn, Sheehan y Slutz (1969), Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros (2010, p.20) en el que estudiaron la locución de 346 personas con Discapacidad Intelectual internadas en un hospital, encontraron que solamente el 20% de esta población presentaban un habla normal. Todos los demás tenían desórdenes de locución importantes, cuya frecuencia aumentaba con un CI más bajo. Más de la tercera parte de los niños con C.I profundos no podían hablar. Mientras que la prevalencia de los desórdenes de locución en la población escolar normal se sitúa entre el 5 y 10%. Telford y Sawrey,(1972), Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, (2010, p.20) en los niños con discapacidad intelectual varía del 40% de los levemente discapacitados, al 98% de los profundamente discapacitados (Martyn, et al, 1969, citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros (2010, p.20)

Las razones que explican la frecuencia de los desórdenes de locución en estos niños están relacionadas directamente con la edad mental baja que presentan. Todos los niños tienen problemas de articulación hasta los cuatro o cinco años y algunos de estos problemas persisten hasta que desaparecen espontáneamente (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010). Como los niños con Discapacidad Intelectual tienen edades mentales más bajas, es lógico suponer que presenten problemas aun siendo mayores en edad cronológica. A ello se une diversos defectos y anomalías en el sistema vocal. Por ejemplo, en el Síndrome de Down la lengua grande (macroglia) interfiere con la articulación.

En cuanto a las dificultades de lenguaje, provocadas por una falta de conocimiento o dominio éste, la prevalencia también es mayor que en la población normal. En los niños con Discapacidad Intelectual se manifiesta una incapacidad para el dominio de la sintaxis, un vocabulario limitado y dificultades para usar correctamente el lenguaje. La explicación a las dificultades que presentan estos niños en la competencia lingüística hay que buscarlas en el bajo ritmo de su desarrollo.

Estos niños tienen un lenguaje más concreto que el de los niños normales, al mismo tiempo que tienen una dificultad muy especial para asimilar las reglas gramaticales. La adquisición del lenguaje es más lenta que el de los niños normales y comparativamente presentan una diferencia muy marcada.

De los estudios basados en el ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1986), Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, (2010, p.22) se han obtenido tres conclusiones generales.

-Primera, los niños con Discapacidad Intelectual tienden a tener una edad de lenguaje inferior a su edad mental.

-Segunda, en la prueba parcial en la que los niños con Discapacidad Intelectual tienen mayor dificultad en relación con los niños normales es la auditivo-vocal automática, que mide el conocimiento de las reglas gramaticales, especialmente declinaciones y desinencias.

-Tercera, la prueba parcial en la que los niños con Discapacidad Intelectual obtienen mejores resultados en relación con los niños normales es la de decodificación visual, prueba parcial que no supone ninguna aptitud verbal.

En general, se advierte una tendencia habitual en estos niños a obtener una puntuación mayor en las pruebas parciales no verbales. Esto es, porque estos niños tienden a utilizar el lenguaje no verbal como medio de expresión, lo que hace que en muchas ocasiones no verbalicen la respuesta, obteniendo bajos puntajes en pruebas que miden el lenguaje verbal. Por ejemplo la respuesta emitida durante la prueba de decodificación visual, se basa en la intención comunicativa de la persona y depende del contexto, así entonces el significado de una imagen dependerá de quién la ve, en dónde, cuándo y cuál es su contexto social y cultural. Por lo tanto; las mayores puntuaciones obtenidas van de la mano de las expresiones que no requieren un lenguaje oral.

De lo anterior se desprende el aporte de Rodríguez, Longoria y Otros (2010) que manifiestan que entre un 60% y 80% de los niños con discapacidad intelectual presentan algún

tipo de problema relacionado con el lenguaje). Los más frecuentes son los que a continuación se señalan:

a) La aparición del lenguaje es más tardía y en los casos extremos no aparece.
b) El lenguaje de los niños con discapacidad intelectual es más concreto que el de los niños que no la poseen.
c) Presentan más problemas en el lenguaje expresivo que en el receptivo.
d) La organización sintáctica es muy pobre, con escaso número de elementos.
e) La dificultad más común es la de establecer la relación entre los distintos elementos de la oración.
f) Tienen dificultad para asimilar las reglas gramaticales más complicadas.
g) Los problemas motores glosofaríngeos y la descoordinación muscular bucal acaban generando una expresión verbal poco fluida, sin ritmo y con una tonalidad inadecuada.
h) Al aumentar el nivel de discapacidad intelectual suelen aparecer mayores problemas de todo tipo: articulación, comprensión, etc.

Según García, (2008) el desarrollo y funcionamiento lingüístico de las personas con discapacidad intelectual está dotado de dos grandes aspectos, que son los niveles lingüísticos fonéticos fonológicos y léxico semántico, a continuación se describirán cada uno de estos:

- **Aspectos Fonéticos Fonológicos**

Los estudios sobre este nivel en niños con Discapacidad Intelectual son muy limitados. Sin embargo los datos disponibles indican que los niños con Discapacidad Intelectual presentan un desarrollo fonológico semejante al de niños normales en los aspectos estructurales, pero no por cierto en los parámetros temporales. El desarrollo fonológico tiene un período que va aproximadamente entre 1 y 5-6 años en el niño normal. En los niños Discapacidad Intelectual moderada y severa, las primeras palabras aparecen tardíamente (hacia los 2 o 3 años) y la producción verbal significativa restante (frecuentemente muy

modesta) entre los 4 años y 4 años y medio. El desarrollo fonológico de las personas con Discapacidad Intelectual moderada y severa queda a menudo incompleto. Los fonemas y las combinaciones de fonemas más complejos en el plano articulatorio son difíciles de producir y la claridad articulatoria en el discurso en general es inferior a la normal. Sobre el plano estructural los estudios indican claramente que el desarrollo fonológico de los niños con Discapacidad Intelectual sigue el mismo curso que el desarrollo fonológico de los niños normales (García, 2008).

- **Aspectos Léxicos:**

Los aspectos semántico-Léxicos del lenguaje en la Discapacidad Intelectual han sido principalmente estudiados en un aspecto superficial y cuantitativo (estimación del número de palabras comprendidas y producidas por los sujetos en función de los parámetros edad mental o de edad cronológica, así como también definición de palabras, generalización de significados de una palabra a un término cercano o asociable etc (García, 2008).

Donde la variable mental parece determinante y por ende las diferencias son notorias entre los sujetos con Discapacidad Intelectual y los sujetos con un C.I normal de la misma edad cronológica.

Se ha estudiado el vocabulario usual utilizado productivamente en las muestras de lenguaje adquiridas de un grupo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual moderada y severa; y no se encontró diferencia significativa en los repertorios característicos de los sujetos con CI normal de la misma edad mental. Para esto García (2008) tiene una hipótesis que dice que los sujetos con Discapacidad Intelectual al contar con los recursos lingüísticos de una serie de variables extralingüísticas asociadas a la edad cronológica y frecuentar diversos medios, de juego, más variados que los de los niños con CI normal, poseen la necesidad de un aprendizaje y de un vocabulario más diversificado

Lo mismo sucede con las pruebas de repetición y de reconocimiento de palabras presentadas auditivamente las que no dieron diferencias notables entre los sujetos con CI

normal y los sujetos con Discapacidad Intelectual. Se sabe que para ambos grupos la repetición y el reconocimiento de palabras están influida por el significado y la familiaridad del material verbal. Mientras más familiar y cargado de significado este el estímulo para el sujeto, más rápida será la repetición y el reconocimiento auditivo de las palabras.

En lo que concierne al reconocimiento de las palabras presentadas gráficamente, se puede decir que la familiaridad de este material va más allá de las formas escritas, y corresponden directamente a una significación familiar.

A continuación se detallarán estudios realizados por diversos autores en relación al léxico de personas con Discapacidad Intelectual

Hacia los 7 u 8 años en el niño con C.I normal se produce lo que parece ser un cambio en la organización del léxico. Esto marca una etapa importante en el desarrollo de la integración léxica; ya que trata de una fase decisiva en la estructuración progresiva del léxico. Sobre la base de una disponibilidad propiamente gramatical (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

Dentro del trabajo realizado por Cook se ha demostrado que los niños con Síndrome de Down entre los tres y seis años adquieren el sentido de ciertas las palabras, aparentemente en el mismo orden de desarrollo que en los niños con C.I normal (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010).

En cuanto a la investigación de Markovitz (1976) Citado por Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, (2010, p.22) se puede decir que ha estudiado la comprensión de los adjetivos espaciales y las formas comparativas y superlativas en un grupo de sujetos con Discapacidad Intelectual leve y moderada, de edades cronológica de 11 a 16 años. Las pruebas se refieren a la comprensión de pares contrastados de adjetivos grande pequeño, alto bajo, arriba abajo en sus formas nominales, comparativas y superlativas. Los principales datos de este estudio sobre la comprensión de los adjetivos espaciales son:

El primer grupo compuesto de 8 sujetos posee una edad léxica de 46 meses, es decir, poca comprensión de los adjetivos espaciales estudiados y de sus formas comparativas y superlativas.

El segundo grupo con también 8 sujetos, poseen una edad léxica de 58 meses, es decir, con un nivel de comprensión intermedio, los polos positivos de los pares de adjetivos son comprendidos (grande, alto, arriba, largo) mientras los polos negativos provocan respuestas al azar.

Finalmente el tercer grupo con 8 sujetos posee una edad léxica de 71 meses con un nivel de comprensión adquirida, las formas nominales de los adjetivos son comprendidos antes que las formas comparativas. Es decir son comprendidas en un sentido categórico antes que en un sentido comparativo verdadero. (Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros, 2010)

Por lo tanto, se hace necesario seguir investigando este campo del lenguaje en personas con Discapacidad Intelectual, ya que tiene variadas aristas que seguir y por ende diversos resultados, además de las posibilidades de cambio existente por la evolución de la sociedad actual. Es decir esta área debe estar en constante estudio, para así lograr obtener distintas miradas y perspectivas evolutivas al compás del tiempo.

La dimensión de habilidades intelectuales se relaciona principalmente con la capacidad que obtiene el individuo de manifestar sus conocimientos conceptuales y declarativos, así como también su capacidad para llevar a cabo operaciones intelectuales de índole más formal, por lo tanto el desarrollo del lenguaje es una herramienta fundamental para la adquisición y manifestación de los aprendizajes conceptuales.

En cuanto a la conducta adaptativa, el lenguaje se ve interrelacionados con las tres subcategorías dentro de esta dimensión, pues en cuanto a las habilidades conceptuales, el lenguaje se torna un elemento fundamental que ayuda al individuo a darse a entender y a manifestar sus respuestas frente a diversos estímulos. En relación a las habilidades prácticas y sociales, el lenguaje se convierte en una herramienta esencial que posibilita a la persona a

desenvolverse normalmente dentro de su entorno próximo y de su comunidad y de esta manera manifestar sus capacidades de forma adecuada.

Dentro de la dimensión participación, interacción y roles sociales, el lenguaje otorga a la persona herramientas que se manifiestan como un agente transformador en lo relaciones con los vínculos interpersonales que se puedan formar, también en cuanto a los roles sociales que la persona lleve a cabo en su familia y su comunidad y finalmente, determinará la participación que ésta tendrá dentro de su rutina y el diario vivir.

En relación a la dimensión salud, el lenguaje es fundamental para manifestar y expresar los malestares o diferentes sensaciones que se experimenten tanto corporal como mentalmente. Esto es fundamental para poder recibir la atención médica necesaria para fomentar el bienestar emocional y físico.

Y finalmente es importante destacar que el contexto es un componente necesario para la valoración y comprensión del funcionamiento de la persona, mientras más oportunidades se les otorguen a los niños para desarrollar el lenguaje en su contexto cotidiano, se generarán mejores resultados en su funcionamiento diario. Ya que son las características del contexto y las barreras y condiciones óptimas que éste entregue, las que determinarán las limitaciones o facilitadores para lograr crecimiento, desarrollo integral, bienestar y satisfacción de cada persona.

A modo de conclusión se puede mencionar la importancia que el lenguaje tiene como herramienta de desenvolvimiento en la sociedad para las personas con discapacidad intelectual, ya que se presenta como un elemento facilitador de todas las dinámicas que éstas pueden llevar a cabo.

Es importante mencionar que si bien muchas de las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a utilizar el lenguaje, en cualquiera de sus modalidades, de modo casi normal es esencial tener en cuenta que su adquisición es más lenta y, por ende, su desarrollo será diferente por lo cual se hace necesario considerar distintos criterios a la hora de determinar parámetros de comparación así como también de funcionalidad dentro de la discapacidad intelectual.

CAPÍTULO 3:

MARCO METODOLÓGICO

Nuestra investigación se sitúa en la exploración de los sistemas de comunicación, específicamente, el desarrollo de la narración en niños con D.I.

A partir de lo mencionado recientemente, decidimos investigar sobre las habilidades lingüísticas, tanto a nivel oral y no verbal que poseen diferentes niños pues, en primer lugar, es necesario entender la importancia que tiene y significa la comunicación y los subprocesos que ésta implica para la educación, ya que claramente, es una de las bases que sustentan todas las relaciones humanas, por ende, es totalmente necesario considerarla como un elemento fundamental dentro del desarrollo de una persona.

A raíz de esto, creemos que será de mucha utilidad hacer una investigación acabada sobre estos elementos nombrados acotando el estudio al lenguaje oral, específicamente al desarrollo discursivo.

Finalmente, se realiza esta investigación para aportar hacia el conocimiento sobre la narración en alumnos que aún no desarrollan el lenguaje oral pero que, sin embargo, pueden narrar utilizando otros recursos como por ejemplo los no verbales.

3.1 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Entre los objetivos que orientaron nuestra investigación podemos mencionar uno general y tres específicos los cuales serán descritos a continuación:

Objetivo General: Conocer los recursos comunicativos usados por un grupo de niños con Discapacidad Intelectual para construir significados en sus narraciones en tarea de recontado.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar la estructura narrativa utilizada en un grupo de niños con Discapacidad Intelectual al narrar en tarea de recontado.
- 2) Explorar recursos no verbales insertos en las narraciones de tarea de recontado de un grupo de niños con Discapacidad Intelectual.

3) Conocer los significados que construyen al narrar en tarea de recontado un grupo de niños con Discapacidad Intelectual.

3.2 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Para alcanzar los objetivos mencionados en el párrafo anterior se utilizó un tipo de investigación con enfoque cualitativo, el cual se entiende como un modelo de indagación que se utiliza primero para descubrir y clarificar preguntas de investigación. En ocasiones tienen como objetivo fundamental comprobar hipótesis (Grinnell, 1997) y con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones.

Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

Rodríguez, Gil y García (1996) plantean la investigación cualitativa como: "El estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas". La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas y de las comunidades.

Se utilizará este enfoque de investigación cualitativo, ya que a diferencia de la investigación cuantitativa, cuyo proceso de investigación tiene un carácter secuencial y distributivo, es decir un itinerario planeado a priori (diseño ex ante), la investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con el objeto de estudio (Dávila, 1995).

Esto quiere decir, que el método se adapta en razón de las características particulares de aquello que se pretende estudiar, lo cual implica que el diseño de investigación es ex post, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

Esto se traduce en que la selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneos y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

El diseño estratégico cualitativista considera el punto de partida como una tarea más entre las otras que contribuyen al proceso de investigación. Así, todas ellas son co-responsables de su desarrollo, siendo el inicio, la formulación del diseño, uno de los tantos momentos de la indagación. Esta manera de considerar el punto de partida supone un diseño abierto, donde la persona del investigador es quien integra y da sentido a todos los aspectos partícipes del proceso de estudio: elección de la materia de interés, las decisiones respecto de la recogida y la muestra, el análisis y conclusiones del estudio. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

En este tipo de diseño las actividades de la investigación se preparan y conducen en conjunto sobre determinadas por los objetivos de la investigación, por lo que se puede decir entonces que la investigación con enfoque cualitativo es más abierto y flexible, dialoga con el objeto, esto es, "se hace al andar", y cobra sentido desde la finalidad y al finalizar la investigación. Por lo tanto, el diseño cambia durante todo el proceso de manera de hacer la investigación más inteligente (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

Se decidió utilizar la investigación cualitativa, ya que es la más utilizada en ciencias sociales y nos permite apreciar a las personas e interacciones sociales y todos los contextos que intervienen, además de ser la que nos permite lograr nuestros objetivos propuestos en un comienzo de mejor manera.

Objeto de Estudio: El objeto de estudio de esta investigación serán los discursos narrativos realizados por los niños que componen la muestra en tarea de recuento (Ver en Anexos N°4 transcripciones multimodales).

3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es parte de un proyecto mayor Fondecyt 1130420 sobre los “Elementos lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares”. Dado que dicho estudio se plantea desde un paradigma cuantitativo su diseño originalmente también era de esta naturaleza.

No obstante, en el desarrollo de este estudio se encontró una porción de la muestra de escolares con discapacidad intelectual que necesitaron de un estudio en profundidad. De este modo, surge este trabajo de titulación que busca de manera cualitativa herramientas metodológicas para la descripción de las narraciones de este grupo de escolares con Discapacidad Intelectual.

La investigación realizada en modalidad cualitativa consideró los lineamientos de los estudio de casos, los cuales se podrían definir como “una investigación que mediante los procesos cuantitativos, cualitativos o mixtos; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

Mertens (2005) citado por Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M., (2006) define al estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad, por lo tanto constituye un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en un entendimiento comprensivo de esta instancia como un “todo” y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos

Para Wiersma y Jurs (2005) citado por Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2006) el estudio de caso es el análisis detallado de “algo”: un evento específico, una organización, un sistema educativo, por ejemplo. Además señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

Stake (2000) reconoce una situación problemática que surge al tratar de definir al estudio de caso como una forma de investigación. Para resolver el asunto, utiliza el criterio de que el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de estudio. Entre más concreto y

único sea éste, y constituya un sistema propio, con mayor razón podemos denominarlo estudio de caso.

Varios autores como Stake (2000), Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005) opinan que más que un método es un diseño y una muestra, además argumentan que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos. En el estudio de caso, se pueden agregar encuestas o grupos de enfoque como herramientas para recolectar datos adicionales, esquema que resulta compatible con un proceso cuantitativo, cualitativo o mixto.

Entre los estudios de casos podemos encontrar tres modalidades diferentes: los cuantitativos, cualitativos y mixtos (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003), éstos últimos fueron los que utilizamos.

Cada vez son más comunes los estudios de caso mixtos, ya que recolectan tanto datos cualitativos como cuantitativos; lo cual fortalece su amplitud y profundidad. En este sentido, un estudio de caso puede ser en dos etapas (cuantitativa – cualitativa o viceversa), de enfoque principal, en paralelo o mixto complejo. Asimismo, aplican los criterios cuantitativos y cualitativos para establecer la confiabilidad y validez de la investigación que se mencionaron.

Por una parte, se tomó la decisión de utilizar la modalidad de estudio de casos, ya que en primer lugar, nuestra investigación se llevaría a cabo con ejemplos o casos reales lo cual se presentaba como una posibilidad de profundizar en el conocimiento del tema analizado y en segundo lugar, porque nos permitía extraer una serie de lecciones aplicables al conjunto de evaluación.

Por otra parte, llevamos a cabo nuestro estudio basándonos en este modelo, pues la finalidad del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural, concreto y dentro de un proceso determinado.

Específicamente y acotado a nuestra investigación utilizamos un estudio de casos múltiple, ya que el objeto de estudio es múltiple y se propuso como objetivo el llevar a cabo un comparativo entre los diversos casos analizados.

Muestra: Participaron en esta investigación 9 niños con un rango de edad de entre los 6 y 11 años con diferentes grados de Discapacidad Intelectual de 3 colegios especiales de la Quinta

región. Estos participantes fueron escogidos aleatoriamente del total de niños con D.I de esas escuelas y edades, que además aun no desarrollan un lenguaje oral. El 78% de los niños eran de género femenino, mientras que el 22% pertenece al género masculino (Ver anexo nº3 Nómina de la muestra).

Adicionalmente, los niños que conformaron la muestra y cuyas narraciones se utilizaron para llevar a cabo la investigación, fueron elegidos de acuerdo a una serie de criterios los cuales serán mencionados a continuación:

- Tener diagnóstico de discapacidad intelectual cualquier fuera su grado.
- Tener una edad de entre 6 años y 11 años.
- Estar matriculado en una escuela especial.
- Tener autorización de los padres o apoderados para participar de la muestra (Anexo nº1).

3.4 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Tal como se señaló anteriormente, el diseño de investigación se considera mixto. La fase de recolección de los datos corresponde a la fase cuantitativa y la de análisis a la cualitativa.

Respecto de la fase cuantitativa, el diseño de recolección de los datos corresponde a la metodología utilizada por el proyecto mayor y se desarrolla a través de la técnica de recuento.

La tarea de recuento consiste en llevar a cabo una narración, reproduciendo los elementos de un cuento que ha sido escuchado o leído con anterioridad. El cuento usado en este estudio fue construido para este fin considerando la Gramática de las Historias de Stein y Glenn (1976) presentada en el marco teórico.

Diseño de los materiales narrativos

Para llevar a cabo la tarea de recuento de una narración oral se diseñaron dos materiales:

En primer lugar, se utilizó la narración oral del cuento infantil llamado “La Mariposa Flopi” y en segundo lugar, las ilustraciones que acompañaron la oralización de dicho cuento.

En una segunda instancia, se utilizaron las imágenes del cuento junto con la narración verbal las cuales se volcaron en dos formatos: papel y digital.

Diseño Verbal del Cuento

El cuento “La Mariposa Flopi” corresponde a un texto narrativo infantil configurado a partir de la Gramática de las Historias de Stein y Glen (1979), reformada por Peterson y McCabe (1983) y finalmente, por Owen (1991).

Para los fines de la tarea de recontado, el diseño de la narración verbal del cuento consideró las etapas de la Gramática de las Historias desarrollando la narración en dos episodios. En la Tabla, se presenta la estructura y los elementos del cuento resumidos.

Tabla n°10 : Estructura de la narración en el cuento la Mariposa Flopi

NARRACIÓN VERBAL	
MOMENTO	LA MARIPOSA FLOPI
Establecimiento de la escena	Flopi y sus amigas jugaban en el parque.
Evento inicial	Ellas van al campo de Don Bigotes.
Respuesta interna al estado	Don Bigotes se molesta al ver a las mariposas volar por su campo.
Plan	Don Bigotes va a su casa a buscar una red para atrapar a las mariposas.
Intento	Don Bigotes persigue a las mariposas
Consecuencia Evento inicial	Don Bigotes atrapa a Flopi y la encierra en un frasco.
Respuesta interna	Flopi se asusta y no puede escapar.
Plan	Sus amigas planean cómo rescatarla.

Intento	Las amigas rescatan a Flopi.
Desenlace	Las tres mariposas escapan de la casa de Don Bigotes.
Resolución y conclusión	Las mariposas deciden no volver al campo de Don Bigotes.

En este estudio, se incorporaron dos modificaciones a la tarea tradicional del recontado para asegurar que la variable que las producciones narrativas de los niños no estuvieran interferidas por la memoria del cuento que escucharon.

De esta manera, en primer lugar, se usó una versión audiovisual del cuento (formato moviemaker) que presentó una narración de audio grabada mientras que las imágenes se iban presentando en un computador. En segundo lugar, se utilizó una versión impresa del cuento para que los escolares manipularan durante la etapa del recontado. Según Westerveld., Gail & Miller, (2004) la presencia de las imágenes durante la narración ha sido la única variable que influye positivamente en el rendimiento de la productividad y fluidez verbal de los niños.

La tarea de recontado se llevó a cabo en varias fases:

- 1.- Primero, el menor debía escuchar el cuento "La Mariposa Flopi" a través de un formato audiovisual.
- 2.- Luego, el participante debía manipular una versión en papel de las mismas imágenes secuenciadas en formato de libro de cuento (sin acceso al texto verbal).
- 3.- Posteriormente, el menor debía recontar a otro examinador el cuento con apoyo de las imágenes.
- 4.- Finalmente, el discurso narrativo elicitado por el menor fue grabado y transcrito para su posterior análisis.

Para la aplicación de la tarea, los investigadores siguieron un protocolo estandarizado para velar por un desarrollo estandarizado de la recogida de información (Ver anexo N°1, Protocolo aplicación recontado).

3.5 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN:


Una vez que se llevaron a cabo grabaciones de la tarea de reconto de la historia “La Mariposa Flopi de cada uno de los estudios de caso, se contó con un corpus para analizar las etapas narrativas y los recursos utilizados en las narraciones.

El procedimiento de análisis de raíz cualitativa consideró las siguientes etapas:

3.5.1 Transcripciones Multimodales:

Son aquellas transcripciones de los videos compuestas por información relevante sobre lo que dicen y hacen los niños respecto a la historia ya contada. Para plasmar dicha información utilizamos una plantilla la cual tiene, en una primera columna, la imagen de la etapa de la historia, en la siguiente el fragmento de la etapa del cuento, posteriormente se encuentra una columna donde se escribe lo que cada niño realiza (elementos no verbales) y lo que dice verbalmente, y finalmente, una última columna corresponde a los recursos ocupados por los niños (Ver en anexos Transcripciones Multimodales completas de los estudios de caso).

Tabla 11: Un ejemplo de las Transcripciones Multimodales

Imagen del cuento en papel	Descripción De la Gramática de las Historias	Lo que dice el cuento	Lo que dice y hace el niño	Recursos Comunicativos
	<p><u>Establecimiento de la Escena :</u></p> <p>Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual y presenta al protagonista</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi.</p> <p>A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p> <p>Todos los días daban</p>	<p>Primero indica con su dedo de la mano izquierda la mariposa (gesto deíctico referencial) y dice “hopi” (palabra) refiriéndose a la mariposa flopi(4:22). Luego con la misma mano indica las otras mariposas</p>	<p>Está sentado en el extremo de la silla, moviéndose mientras narra y moviendo las piernas (movimiento corporal).</p> <p>Mirada de monitoreo, para comprobar la atención de la examinadora.</p>

		una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo.	(gesto deíctico referencial).	
--	--	--	-------------------------------	--

3.5.2 Análisis del Discurso

Una vez transcrita las narraciones, también se considero en nuestro estudio de caso, según propone Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999) el análisis del texto, ya que se puede abordar desde el punto de vista global o local. La primera perspectiva toma en cuenta la unidad comunicativa en su conjunto, su estructura, su contenido general, su anclaje pragmático. En cambio la perspectiva local toma en cuenta los elementos lingüísticos que lo constituyen, la forma de los enunciados, las relaciones establecidas entre ellos para formar secuencias.

El análisis del discurso debe fundarse en un estudio del sistema de la lengua. Al mismo tiempo, la principal razón para estudiar el sistema es que permite echar luz sobre el discurso, lo que las personas dicen, escriben, escuchan y leen. De otro modo, no será posible comparar un texto con otro, o con lo que pudo haber sido pero es. Y quizás lo más importante, sólo partiendo del sistema podremos ver al texto como un proceso (Halliday, 1994).

La noción de sistema permite representar al lenguaje como un recurso, es decir como el conjunto de opciones de que dispone el hablante de una lengua. Cada hablante utiliza estos recursos seleccionando en cada ocasión las opciones que cree más pertinentes a sus necesidades comunicativas. De este modo, las opciones tomadas constituyen una determinada estructura y organizan un texto adecuado a cada situación (Ghio y Fernández, 2008).

Por otro lado Halliday (1994) destaca la importancia de la gramática para el análisis de los textos, aunque advierte que no puede desvincularse de la semántica y la fonología. Es más, el aspecto funcional de la teoría Socio Lingüística requiere mostrar la relación dialéctica que existe entre las opciones realizadas en los textos y las opciones que ofrece el sistema como potencial de significados (Ghio y Fernández, 2008).

Para llevar a cabo el análisis del discurso se consideraron tres elementos:

- a) Las etapas de la Gramática de las Historias
- b) La identificación de los recursos comunicativos
- c) El reconocimiento de categorías semánticas

El primer elemento apunta a describir la habilidad discursiva de los niños, el segundo a ver su habilidad comunicativa y el tercero a reconocer los significados expresados, los que se vinculan directamente con su capacidad simbólica para representar el mundo.

Respecto del primer grupo de categorías, de la Gramática de las Historias ya fueron planteadas en la tabla 10 de este apartado.

En relación al segundo grupo de categorías, se utilizaron tablas para comprender los que recursos que utilizaban al narrar y los significados construidos por medio del lenguaje y de los procesos que surgidos de las narraciones, según la teoría semiótica social.

Las tablas utilizadas para llevar a cabo el análisis son las siguientes:

Tabla 12: Ejemplo de los recursos comunicativos.

Recurso	Definición
Gesto Deíctico Referencial	Indica con el dedo a los participantes de la etapa (ej. Indica a Flopi).
Gesto Deíctico Relacional	Indica con el dedo a los participantes y a la relación entre ellos (ej. Indica a flopi, luego a Don Bigotes, y realiza movimientos de relación, en ocasiones ligado a una palabra o frase).
Vocalización	Producción lingüística en vías de convertirse en palabra (sonidos de vocales).
Mirada de Monitoreo	Mirada al interlocutor para cerciorarse de que esté escuchando y prestando atención.

Frase	Conjunto de palabras que forman una oración breve, formada por sujeto, verbo y predicado.
--------------	---

La tabla 12 contiene ejemplos de los recursos que fueron utilizados en la etapa de narración realizada por los niños en relación a la tarea de recontado.

Respecto del tercer grupo de categorías, estas se refieren a los procesos, elemento central en la construcción de significados. En cuanto a la Construcción de Significados, usaremos la propuesta de Halliday que considera 6 categorías de procesos que se muestran en la tabla 13.

Tabla 13: 6 Procesos que construyen significados (Halliday ,1994)

Proceso	Ejemplo
Material (ocurrir, crear, cambiar, hacer, actuar)	Estela abrió la puerta Francisco compró un libro para su hija
Comportamiento	Ella estaba sonriendo
Mental (sentir, pensar, ver)	Ella no podía comprender esa idea Ella odiaba que la engañaran
Verbal (decir)	Ella dijo la verdad Pedro informó a su jefe que no asistiría
Relacional (tener atributo, identidad, simbolizar)	Los vecinos estaban tristes Su amigo era el huésped
Existencial	Había un perro durmiendo en la calle

La tabla detalla los 6 tipos de procesos con los cuales se analizó el lenguaje utilizado por los niños en sus relatos, según lo propuesto en la Teoría Semiótica Social.

3.6 ACCIONES DE INVESTIGACIÓN

A modo de cierre del capítulo de metodología se expondrán nuevamente los objetivos que guiaron nuestra investigación, esta vez acompañados de las acciones de realizamos para lograr cada uno de ellos, durante el proceso de exploración.

La siguiente tabla resume lo mencionado recientemente:

Tabla 14: Resumen de las acciones de Investigación

Objetivos Específicos	Acciones de Investigación
1) Identificar la estructura narrativa utilizada en un grupo de niños con Discapacidad Intelectual	Conseguir niños que se ajustaran al patrón requerido (edad y diagnóstico) Conseguir autorizaciones de los padres y/o apoderados de la muestra. Mostrar el cuento a los alumnos en modalidad audiovisual. Grabar las narraciones realizadas por la muestra. Realizar las transcripciones multimodales de las grabaciones. Hacer cuadro resumen con las transcripciones de los casos para poder identificar la estructura utilizada por los niños. Contabilizar las etapas más frecuentes en la

	<p>estructura según la gramática de las historias.</p>
<p>2) Explorar recursos no verbales insertos en las narraciones de tarea de recontado de un grupo de niños con Discapacidad Intelectual.</p>	<p>Analizar las transcripciones, identificando los recursos verbales y no verbales presentes en los videos.</p> <p>Realizar tablas con los casos y recursos comunicativos utilizados.</p> <p>Ver los recursos que fueron utilizados con mayor frecuencia.</p>
<p>3) Conocer los significados que construyen al narrar en tarea de recontado un grupo de niños con Discapacidad Intelectual.</p>	<p>Analizar las transcripciones, identificando los recursos verbales y no verbales presentes en los videos.</p> <p>Comparar las narraciones encontrando puntos en común entre los casos.</p> <p>Ver los participantes y las acciones de la narraciones, según lo propuesto por Halliday cual tipo de proceso utilizaron para construir significados.</p>

CAPÍTULO 4:
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA
INFORMACIÓN

En este capítulo comentaremos los resultados obtenidos en la investigación de estudio de casos. Estos resultados se organizarán, en primer lugar, de acuerdo a la estructura narrativa, analizando cuáles son las etapas que más utilizan los niños y cuáles son las que no. Para luego establecer la estructura básica que está presente en la mayoría de las narraciones.

Luego se establecerán cuáles son los recursos comunicativos que con mayor frecuencia utilizan los niños en cada una de las etapas de la narración, y de qué manera los utilizan en cada caso. Esto finalmente nos lleva a analizar los significados semánticos que cada niño construyó con estos recursos en las escenas narradas, a través de un análisis semántico.












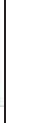
Para llevar a cabo el análisis, en primer lugar, se realizará el análisis de los resultados globales a nivel cuantitativo, esto quiere decir que se agruparán de acuerdo a si los niños presentan intención comunicativa y si utilizan recursos para narrar. Luego se dividirá de acuerdo a la cantidad de etapas de la estructura narrativa que emplean y los criterios de inteligibilidad de los recursos verbales en la producción oral de realizan de sus narraciones.

4.1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA UTILIZADA:

A partir de la investigación realizada basada en tareas de recontado, que consistió en mostrar audiovisualmente un cuento para luego solicitar que sea relatado por niños cuyo rango de edad fluctúa entre los seis y once años, con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual en distintos grados provenientes de escuelas especiales de la Quinta región, el análisis de los resultados obtenidos muestra que existe una amplia diversidad en cuanto a la estructura narrativa utilizada al narrar. La estructura utilizada que fue descrita anteriormente en el capítulo de narración, se define como una organización predecible y regida por reglas, que consta de distintos componentes los cuales están relacionados por dichas reglas, y el modelo que se escogió para esta investigación es el de Stein y Glein (1979), llamado Gramática de las historias.

Esta Gramática de las Historias consiste en el establecimiento de escena a la que se suma la estructuración de episodios. Estos episodios pueden estar vinculados de manera aditiva, temporal, causal o una combinación de los tres. Una historia puede constituir uno o más episodios interrelacionados.

Tabla 15: Estructuras utilizadas en la narración de niños (Suma vertical, los eventos que más se repiten/ Suma horizontal, cantidad de escenas utilizadas por cada uno).

N o m b r e	Port 	E. ESCENA 	E. INICIAL 	R. IN TE RN A	PLAN 	INTEN TO 	C. DIREC TA 	E. INICIA L 	R. IN TE RN A 	PLA N 	INTEN TO 	C. DI RE CT A 	R Y R 	To tal es
1B		X	X		X	X		X	X		X			7/ 13
2 M	X		X		X	X	X	X						6/ 13
3 C			X		X	X		X	X	X	X		X	8/ 13
4 R			X			X		X		X			X	5/ 13
5A	No narra													
6 M	X	X	X		X	X	X	x	X	X			X	10
7 N	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	10 / 13
8T		X	x					X	X	x				5/ 13
9B	No Narra													
To tal es	3/9	4/9	6/9		5/9	6/9	3/9	7/9	5/9	5/9	3/9		4/9	

A continuación presentaremos el análisis de los resultados globales a nivel cuantitativo, es decir, se observarán todos los registros de la tarea de reconto de los niños en base a la frecuencia obtenida en distintos criterios de análisis designados por el grupo de investigación.

Los distintos criterios de análisis serán en un comienzo focalizados en sí cuentan a otra persona una historia de acuerdo a la existencia de intención comunicativa y sí utilizan recursos verbales y gestuales al narrar. Luego las categorías se subdividirán de acuerdo a la cantidad de

etapas de la estructura narrativa que consideran en su relato sumado a los criterios de inteligibilidad de los recursos verbales en la producción de las tareas de recontado.

Establecer la existencia de un universo de nueve niños (Ver Tabla 15), dos de ellos no logran narrar, ya que, por un lado, no muestran intención comunicativa y por otro, tampoco utilizan recursos para realizar la tarea de recontado.

Simultáneamente, se evidencia niño que sí logra realizar la tarea de recontado, pero utilizando una estructura narrativa que no sigue el orden del modelo estudiado. Es decir, que es capaz de narrar la historia según una secuencia propia, utilizando además los recursos de lenguaje no verbal correspondiente a gestos, miradas y movimientos corporales.

Finalmente, se encuentran los siete niños restantes (considerando al niño estudiante que narra con otro orden), los cuales son capaces de narrar utilizando la estructura narrativa establecida acompañados por recursos comunicativos verbales y no verbales.

Con respecto al último grupo nombrado que consta de siete niños (incluyendo la narración con otra estructura), se ha logrado distinguir tres grandes categorías de narración:

El primero de estos, está compuesto por un grupo heterogéneo de tres niños, que logran narrar una cantidad similar de etapas (5-6 de 13 etapas), sin embargo, no se observa homogeneidad en el tipo de narración que llevan a cabo en cuanto a criterio de inteligibilidad. Uno de ellos logra mayor inteligibilidad de sus recursos verbales lo que significa que hay una mayor producción de habla al momento de narrar las etapas. En cambio los otros dos niños, si bien logran cuantitativamente el mismo desempeño de estructura narrativa que el caso anterior, demuestran menor inteligibilidad de sus recursos verbales.

El segundo grupo está compuesto por sólo dos niños, los cuales narran aproximadamente más de la mitad de las etapas (7-8 de 13 etapas), por lo tanto, su desempeño cuantitativo es similar. Si bien ambos alumnos utilizan los mismos recursos narrativos, uno de ellos, como se mencionó al comienzo, varía en el orden en que realiza la tarea de recontado, comenzando desde el final, devolviéndose hacia escenas anteriores hasta el inicio, donde vuelve a comenzar su narración; lo que da cuenta que, no logra dominar la estructura narrativa, ni el orden que sigue ésta.

Finalmente, en el tercer grupo se sitúa a sólo dos niños, los que utilizan casi la totalidad de la estructura narrativa, presentando similar desempeño cuantitativo. Es decir, narran en casi la totalidad de las etapas. No obstante, existe discrepancia en sus narraciones, ya que uno presenta mayor inteligibilidad de sus recursos verbales en comparación al otro niño.




Con respecto al análisis de la estructura narrativa, después de haber analizado la realización de la tarea comenzaremos a indagar acerca del modelo de estructura estudiada en base a la frecuencia de utilización de las escenas en las narraciones, lo cual se detalla en la Tabla 15.

Al analizar con detalle la estructura narrativa que utilizaron los niños en la tarea de recontado, podemos decir que las escenas que con mayor frecuencia utilizan al narrar son el evento inicial del primer episodio, el intento y el evento inicial del segundo episodio. Los que se definen como:

- **Evento o suceso inicial:** Es cuando una acción o suceso que provee de un problema o dilema para el desarrollo de la historia. Puede referirse a cambios en las condiciones ambientales, a acciones, vivencias o sentimientos de los personajes. El suceso hace que el personaje actúe. En un episodio pueden ocurrir varios sucesos iniciales (Stein & Glenn, 1979).
- **Intento:** Describe la actuación concreta de protagonista para alcanzar la meta propuesta, todas las acciones y pasos para lograr sus objetivos, ya sea físicamente (acciones) como mentalmente (meta).

Las etapas de la estructura de la narración que utilizaron con menor frecuencia son: plan, consecuencia directa y reacción y resolución, que fueron mencionadas y descritas en el apartado de narración.

Tabla 16: Recursos comunicativos utilizados en etapas con mayor frecuencia

CASO	EVENTO INICIAL	INTENTO	EVENTO INICIAL
			
1 R	<p>Gesto deíctico referencial y relacional</p> <p>Palabras</p> <p>Mirada monitoreo</p>	<p>Gesto deíctico</p> <p>Palabras</p> <p>Frases</p> <p>Mirada expresiva</p>	<p>Gesto deíctico referencial</p> <p>Frase</p> <p>Mirada regulación</p>
2 T	Jerga		
3 M	<p>Vocalización</p> <p>Gesto deíctico (referencial y relacional)</p> <p>Mirada monitoreo</p>	<p>Gesto deíctico</p> <p>Balbuceo</p>	<p>Vocalización</p> <p>Gesto deíctico referencial</p> <p>Expresión facial</p> <p>Mirada expresiva</p> <p>Prosodia</p> <p>Interjección</p>
4 B	<p>Gesto deíctico Referencial</p> <p>Mirada expresiva, Movimiento corporal</p> <p>Vocalización</p>	<p>Gesto deíctico Referencial y relacional</p> <p>Mirada cognitiva</p> <p>Movimiento corporal</p> <p>Vocalización</p>	<p>Gesto deíctico Referencial</p> <p>Mirada</p> <p>Movimiento corporal</p> <p>Balbuceo</p>
5 C	<p>Gesto deíctico</p> <p>Vocalización</p>	<p>Gesto deíctico</p> <p>Vocalización</p>	<p>Gesto deíctico referencial</p>

	Mirada monitoreo		Vocalización Mirada monitoreo
6 N		Gesto deíctico Vocalización Frase Mirada expresiva	Gesto deíctico referencial Vocalización Frase Mirada monitoreo
7 M	Vocalización Gesto deíctico Mirada expresiva	Gesto deíctico referencial Vocalización Mirada monitoreo	Vocalización

En esta tabla se aprecian las tres etapas que con mayor frecuencia utilizaron los niños al narrar y los recursos comunicativos que más usaron en cada una de ellas. A continuación, se analizarán cómo se utilizaron estos recursos en cada etapa de la estructura narrativa.

RECURSOS NO VERBALES:

Después de haber conocido si narraban y con qué estructura lo realizaban, se analizarán los recursos comunicativos utilizados con mayor frecuencia por los niños al realizar la tarea de recontado.

En primer lugar, para la etapa de evento inicial del primer episodio los recursos más utilizados para construir significados corresponden a: Gesto deíctico referencial, Gesto deíctico relacional y Vocalización.

Ahora revisaremos las definiciones operativas de los recursos más significativos encontrados, así como los tipos de procesos con los que se describen los significados construidos.

Gestos Deícticos: En las narraciones realizadas por los niños hacían éstos gestos al indicar con sus dedos a los personajes o dibujos de las etapas del cuento que hojearan.

Distinguiremos dos tipos:

Referencial: Indica un elemento para señalarlo que ésta presente (Ej. Señalar a la mariposa flopi).

Relacional: Indica varios elementos y una relación entre ellos (Ej. Señalar a la mariposa flopi, luego a las flores, luego a don bigotes).

Para el evento inicial miraremos la forma de construir las etapas de la gramática de la historia en tres ejemplos de transcripciones multimodales de las narraciones de los estudios de caso. Para esto es necesario recordar algunos aspectos de los recursos no verbales.

La comunicación gestual combina cuatro elementos o componentes fonológicos: la forma o configuración de la mano (u otra parte del cuerpo), el lugar en que el signo se forma, el movimiento que se hace y su orientación (Daniels, 2001 citado por Farkas, 2007, p.2). Se le considera como un lenguaje propiamente tal, y es similar al lenguaje verbal en cuanto al uso de gestos arbitrarios, a los facilitadores del aprendizaje, a la forma en que se inicia y desarrolla, y por el tipo de errores que se comete (Daniels, 2001; Mehler & Dupoux, 1994 citado por Farkas, 2007, p.2).

Los gestos deícticos hacen referencia al apuntar, mostrar y ofrecer (ej, extender el brazo con la mano abierta y la palma hacia arriba) (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979, citado por Farkas, 2007, p.2).

El desarrollo de estos requiere de una intención comunicativa triádica, la cual se ve reflejada en episodios de atención compartida, sin la cual éstos no son posibles (Rodrigo et al., 2006). Algunos estudios sobre el desarrollo de estos gestos indican que los gestos deícticos se evidencian de la misma manera en niños y en niñas (Crais, Day & Cox, 2004, citado por Farkas, 2007, p.2) aumentando linealmente y relacionándose de manera positiva con el desarrollo del lenguaje y del discurso (Camaioni et al., 2003, citado por Farkas, 2007, p.2).

Además contribuyen en el desarrollo del niño, tanto de un modo indirecto comunicando aspectos no hablados del estado cognitivo, como de una manera directa en la cual ofrecen al niño

una manera más simple de expresar y explorar ideas que serían difíciles de pensar en un formato verbal (Goldin-Meadow, 2000, citado por Farkas , 2007, p.2).

Por ende, le permiten al niño explorar más allá de los confines del lenguaje que está hablando y así mismo provee la oportunidad única de observar las habilidades del niño como "constructor" del lenguaje (Goldin-Meadow, 2002, citado por Farkas (2007, p.2). Es por esto que dentro de esta narración uno de los recursos más utilizado fue el gesto deíctico y las miradas, de diversos tipos.

Mirada: La mirada es un indicador de que estamos vinculándonos con nuestro interlocutor: sin mirar a la otra persona resulta muy difícil establecer una conversación de forma fluida.

Tipos de miradas:

Monitoreo: indica la conclusión de una unidad de pensamiento, para comprobar atención y reacciones.

Expresiva: Grado o tipo de participación o estado de alerta de la actividad

Es claro que los seres humanos a través de los ojos transmitimos mucha información. La mirada es un indicador de que estamos atentos y escuchando a nuestro interlocutor: el no mirar a la otra persona tiene como consecuencia la dificultad de mantener una conversación de forma fluida. Es por esto que dentro de una narración es indispensable la mirada; en este caso específico el tipo de mirada de monitoreo, que hace referencia al indicar la conclusión de una unidad de pensamiento, para comprobar atención y reacciones.

Este tipo de mirada es de suma importancia al momento de narrar, debido a que muestra la intención de comunicar y así mismo se evidencia la atención tanto del que relata como del que escucha. Estos aspectos están a la base de la narración, la cual se sabe que tiene como raíz léxica el verbo narrar que a su vez proviene del latín "narrare" y significa "contar, referir a lo sucedido, o a un hecho o una historia ficticios (Diccionario RAE, 2006 citado en Beuchat , 2006,p.19) a lo que María Moliner (citado en Beuchat, 2006, p.19) agrega que se refiere a:"decir o escribir una historia o cómo ha ocurrido cierto suceso" y en la investigación fue definida como:"Narrar oralmente es relacionar un cuento a uno o más oyentes a través de la voz y el gesto, ya que es un arte y una forma de comunicación" .

Con respecto a las vocalizaciones resultan muy difíciles de explicar – y aún más de transcribir y codificar-, pero también, son muy importantes a la hora de dar cuenta del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano de los niños. Son una herramienta de complemento de suma importancia al momento de narrar en un niño con discapacidad intelectual, debido a que aportan información sobre una palabra o un personaje del cuento, por lo tanto, este proceso sumado a otros, como los gestos, las miradas y la postura forman parte de la narración que el niño da a conocer del cuento.



4.2 ACCIONES, RECURSOS Y SIGNIFICADOS DE LOS NIÑOS

Para poder analizar los significados que construyeron los niños con sus narraciones, es necesario recordar acerca de la estructura de la gramática de las historias y su respectiva imagen y descripción en el cuento la Mariposa Flopi, lo cual aparece en la tabla 17.

Además recordemos que el análisis semántico nos permitirá develar los significados detrás de las narraciones de los niños,

Tabla 17: Descripción de las etapas de la Narración que utilizaron con mayor frecuencia del cuento la Mariposa Flopi

Imágenes del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento
	<p>Evento inicial : Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y, de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.</p>

	<p>Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones, hacia la resolución del problema.</p>	<p>Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.</p>
	<p>Evento Inicial: Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes</p>	<p>Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco</p>

Luego de haber recordado la estructura, y con ayuda de las transcripciones multimodales (Ver anexo nº3), se analizarán por etapa de la estructura narrativa, los recursos utilizados con mayor frecuencia en cada escena.

Tabla 18: Los recursos comunicativos utilizados con mayor frecuencia en los niños.

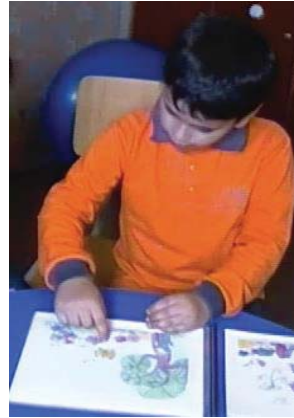
Evento inicial	EJEMPLO1
	 <p>Gesto deíctico relacional</p>

Transcripción:

- Indica a Don Bigotes con su mano izquierda (gesto deíctico referencial) Dice “acá”
- Señala con su mano derecha a las mariposas (gesto deíctico referencial) posteriormente a Floppi y las flores, de forma relacional (gesto deíctico relacional)
- Dice en la relación “volan” y dice otros balbuceos, por lo que al realizar el gesto deíctico referencial señala a los participantes y luego al decir “volan” señala un proceso.
- Durante la narración de esta etapa su mirada es de monitoreo, ya que mira a la examinadora y mira el cuento en señal de vigilar que lo que dice y hace lo está entendiendo la examinadora.



EJEMPLO 2



Gesto deíctico referencial

Transcripción :

- Indica con su dedo (gesto deíctico referencial) los elementos presentes en la lámina el árbol, Don Bigotes, las mariposas, flores (Al indicar con su dedo, gestos deícticos referenciales, señala a los participantes de la acción)
- Dice “aquí”, mientras fija la mirada en el cuento y lo que va a decir, pensando, por lo que su mirada es cognitiva.



EJEMPLO 3



Mirada Monitoreo

Transcripción:

- Indica con ambas manos elementos de la imagen, específicamente el árbol, Don Bigotes y las mariposas; para esto utiliza sus dedos y relaciona cada personaje (gesto deíctico relacional)
- Dice "Fopy" Mira detenidamente a la examinadora con una mirada de tipo monitoreo, hasta esperar la respuesta de la está que dice "flopi la mariposa" a lo que la alumna responde con un movimiento de cabeza para asentir



EJEMPLO 4



Vocalización

Transcripción:

- Indica con su dedo (gesto deíctico referencial) los elementos presentes en la lámina el árbol, Don Bigotes, las mariposas, flores (Al indicar con su dedo, gestos deícticos referenciales, señala a los participantes de la acción)
- Dice "aquí" (Vocalización), Fija la mirada en el cuento y lo que va a decir, pensando, por lo que su mirada es cognitiva

En base a la tabla N°18 se describirán las acciones de los niños en base a la etapa de Evento Inicial de la estructura de la historia y los recursos que utilizaron.

Evento inicial:

En el caso número uno, la niña narra mediante gesto deíctico relacional, con el cual va relacionando los elementos presentes en cada imagen, y así va expresando las acciones de los personajes. Utiliza además la mirada de monitoreo mientras narra la historia, con el fin de comprobar la atención y comprensión por parte de quien la escucha.

Con respecto a los procesos, al decir la palabra "volan" está utilizando el proceso de comportamiento (Halliday, 1994), ya que verbaliza la acción que un personaje (mariposa) está haciendo dentro de esta etapa de la narración. Centrándose entonces en la acción que representa una manifestación externa de un estado fisiológico.

A todo lo anterior se suma la intención comunicativa que la niña manifiesta, es decir, las ganas de expresar hacia un otro lo que escuchó anteriormente y se esfuerza por dar a conocer esta historia al examinador. Adoptando también una posición de relato.

En el segundo caso, el niño presenta intención comunicativa, demostrando interés en expresar mediante gestos lo que está sucediendo en el cuento. Utiliza el gesto deíctico referencial, es decir, indica la presencia de elementos apoyándose por vocalizaciones, para dar a conocer al

otro lo que está pasando en el cuento. Además de mirada cognitiva, la cual utiliza mientras piensa qué verbalizar respecto a lo que ve y lo que quiere contar de la lámina.





El niño indicó todos los elementos existentes en la imagen de esta etapa, cómo es Don Bigotes, las mariposas y las flores, por lo tanto, el proceso utilizado es existencial; poniendo énfasis sólo en la existencia de los personajes, más que en sus acciones.

En el tercer caso, la niña presenta intención comunicativa por expresar lo visualizado en la imagen, evidenciando en su mirada de monitoreo constante, queriendo mantener la atención de quien la escucha. Además en su relato utiliza recursos verbales, como simplificaciones fonológicas de palabras (fopy en alusión a Flopi, el nombre de uno de los personajes principales) y recursos no verbales como el gesto deíctico relacional, al indicar a personajes presentes en el aula con líneas continuas y relacionadas (indicando a las mariposas y Don Bigotes, protagonista del cuento). En este caso se utilizó el proceso existencial para llevar a cabo la narración, debido a que dice “fopy” para identificar que la mariposa está presente en esa etapa.

En el cuarto caso la vocalización es predominante acompañando a cada gesto deíctico utilizado en distintas etapas de la narración. En este caso la vocalización busca expresar las ideas del otro, más que sólo indicar elementos. Al mismo tiempo el proceso utilizado en esta narración es existencial porque su vocalización hace alusión a flopi la mariposa, por lo que identifica el personaje presente en esta etapa.

A Continuación analizaremos la etapa del intento, mostrando dos ejemplos: Tabla 19.

Tabla 19: Los recursos comunicativos utilizados con mayor frecuencia en el **Intento**.

Intento	Recurso
	<p style="text-align: center;">EJEMPLO 5</p>  <p style="text-align: center;">Deíctico relacional</p>
<p>Transcripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dice "mira" indicando la red de Don Bigotes, y realiza gesto deíctico relacional haciendo un círculo entre la mariposa y la red. Diciendo "pa' así". • Muestra a Don Bigotes mientras dice "ese e fue e a casa" y luego con su dedo sigue el camino de la casa hacia la mariposa y dice "e ha" con entonación de golpe. 	
	<p style="text-align: center;">EJEMPLO 6</p>  <p style="text-align: center;">Frase</p>

Transcripción:

- Dice “va persiguiendo a la mariposa” mientras va mostrando con su dedo índice (utiliza gesto deíctico) el recorrido de Don Bigotes.
- Utiliza una mirada de tipo expresivo demostrando participación y estado de alerta frente a la actividad.

Intento

Primero que todo se debe mencionar que en este caso 5 que corresponde a la etapa del Intento, la niña en esta escena y en la mayoría de su narración presenta intención comunicativa al contar la historia a la examinadora. Es decir, se percata de la presencia del otro y muestra intención de contar algo a ese otro. Este es un primer elemento que nos indica que existe narración en este caso. Ya que ese fue uno de los indicadores que tomamos en cuenta para decir cuándo estaban narrando y cuándo estaban sólo describiendo.

La importancia de considerar la intención comunicativa en los niños al narrar, radica principalmente en que “al narrar historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración”(Aguirre, 2012, p. 34). En relación a esto se puede interpretar entonces que la intención comunicativa obedece a un factor motivacional importante que es de menester fomentar en los niños cualquiera sean sus características, en especial en los niños con Discapacidad Intelectual, ya que muchas veces se deja de lado trabajar las habilidades narrativas sin darle mayor importancia en su función cognitiva, que como mencionamos es una herramienta de gran ayuda para desarrollar y construir significados de las experiencias que vivimos y el mundo que nos rodea, colaborando a estructurar el pensamiento.

Luego de analizar la intención comunicativa, es necesario observar y describir cuál es el recurso que utilizó para narrar, siendo éste el segundo indicador que tomamos en cuenta para definir a este caso como narradora.

El recurso utilizado en esta escena es el gesto deíctico, utilizado en este caso para indicar con sus dedos a los personajes o dibujos de las etapas del cuento que hojeaban. En este caso específico se realiza otra acción más que indicar la presencia del personaje, se realiza un gesto relacional, ya que indica dos elementos de la lámina, estableciendo una relación entre los participantes indicados, lo que se evidencia al hacer un movimiento circular entre la red de don bigotes y la mariposa. Lo que va acompañado por un llamado de atención a la examinadora, diciendo "mira" y mostrando la relación entre los participantes del cuento al encerrarlos en un movimiento circular con su dedo exclamando "pa' así", e indicando la acción de cazar que realizó don bigotes con su red. En este recurso se puede evidenciar una construcción de proceso material, ya que indica la acción que realizó uno de los participantes. Además relaciona esta acción con la escena anterior del cuento, indicando la casa de don bigotes y siguiendo con su mano el camino que don bigotes siguió para cazar a la mariposa.





Con todo lo anterior es que se puede evidenciar la importancia de la narración en la vida de los niños, aunque no sea con los elementos ya que el proceso de narrar "contribuye en el desarrollo del niño, tanto de un modo indirecto comunicando aspectos no hablados del estado cognitivo, como de una manera directa en la cual ofrecen al niño una manera más simple de expresar y explorar ideas que serían difíciles de pensar en un formato verbal (Goldin-Meadow, 2000).

En el caso 6 la niña también muestra intención comunicativa al mostrarse dispuesta a contar la historia a otro. Confirmándolo con la presencia de miradas de monitoreo ante la examinadora, para comprobar su atención y reacciones. En esta narración además existe un recurso comunicativo verbal, lo que favorece la inteligibilidad del relato realizado. Si bien este relato se destaca dentro de la muestra tomada por la calidad de los recursos verbales utilizados, la existencia de los otros recursos comunicativos como el gesto deíctico referencial y la mirada, ayudan a comprender de mejor manera la idea que la niña quiere expresar al narrar esta escena.

En esta escena con los recursos utilizados, se evidencia la construcción de significados comportamentales, ya que atribuye un estado o comportamiento a uno de los participantes. (Don bigotes persiguiendo a la mariposa) .

A continuación se detallan los recursos utilizados con mayor frecuencia en el evento inicial del segundo episodio.

Tabla 20: Los recursos comunicativos ocupados con mayor frecuencia en el segundo evento inicial

Evento inicial	Recurso
<p style="text-align: center;">"</p> 	<p>EJEMPLO 7</p>  <p>Deíctico referencial</p>
<p>Transcripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra la mariposa simultáneamente que dice "posa 	
	<p>EJEMPLO 8</p>  <p>Deíctico referencial:</p>

Transcripción:

- Muestra la mariposa con gesto deíctico referencial al mismo tiempo que dice "atapó".

Evento inicial

En esta escena el gesto que con mayor frecuencia se utilizó fue el Gesto Deíctico Referencial, es decir, indicaron un elemento para señalar lo que está presente, en este caso la mariposa dentro del frasco. En esta narración, si bien no se evidencia utilización de variados recursos comunicativos, existe la intención comunicativa para contarle a un otro. Lo que se evidencia con la utilización de mirada de monitoreo, es decir, queriendo cerciorarse de la atención del que escucha.

En el caso 7 el niño se detiene en esta escena a mostrar con su dedo la mariposa que está encerrada en el frasco y dice "posa". Utilizando una palabra, simplificada fonológicamente. En esta narración se evidenciaría la construcción de un significado existencial, es decir, identifica el personaje presente en esta etapa.

En el caso 8 también se evidencia la utilización del recurso del gesto deíctico referencial, pero apuntando a una construcción de significado distinto al caso anterior. La niña indica también a la mariposa dentro del frasco, pero utilizando la simplificación fonológica "atapó", de la palabra "atrapó". Por lo tanto, ella hace alusión a la acción de otro participante sobre la mariposa. En esta narración se evidenciaría la construcción de un proceso material, ya que se centra en la acción que realiza uno de los participantes, más que en la existencia de uno de ellos en esta escena.

Luego del análisis anterior, podemos mencionar que los recursos utilizados por los niños son fundamentales para dar a conocer el contenido de su narración, sobre qué aspectos, personajes y acciones pusieron mayor atención y estuvieron presentes en sus narraciones. Ya que si bien, no todos pudieron expresar verbalmente sus ideas, al utilizar los recursos no verbales como miradas y gestos pudieron entregar igualmente el contenido de su mensaje. Lo que se evidencia más

claramente al analizar los procesos mentales que utilizaron en cada narración, donde principalmente se evidenció el proceso existencial y comportamental, dando cuenta de su necesidad de contar la presencia de ciertos personajes y las acciones que éstos realizaron, de gran importancia en el relato del cuento.

CAPÍTULO 5:

CONCLUSIONES

En el presente apartado se expondrán las respuestas a las preguntas que orientaron la investigación, y se han intentado contestar partir del análisis de los estudios de casos.

La investigación que llevamos a cabo tenía por objetivo general conocer y analizar cuáles son los recursos comunicativos utilizados por un grupo de niños con discapacidad intelectual, para construir significados en sus narraciones en tareas de recontado. Para responder esta interrogante analizaremos cada uno de los objetivos específicos de investigación. El primero, radica en identificar la estructura narrativa que utilizan los niños con discapacidad intelectual al narrar una historia en tareas de recontado.

Pese a que no hay literatura que indique que éste grupo de niños narra, destacamos en la producción narrativa, antes que todo, por la presencia de la intención narrativa que presentan, la cual es parte fundamental en la definición de narración que consideramos para nuestra investigación; la cual responde a "narrar oralmente es relacionar un cuento a uno o más oyentes a través de la voz y el gesto, ya que es un arte y una forma de comunicación"(La cual es la unión de varias definiciones consultadas). En cuanto a la intención narrativa, se puede decir que es un elemento fundamental para establecer el desarrollo de la narración, ya que debe existir el reconocimiento de la presencia de un otro y la intención de contarle algo. Esto se evidenció en la utilización de recursos comunicativos como las miradas y la postura que adoptaban al momento de enfrentarse a la tarea de recontado. Otro aspecto a destacar es que los niños manifestaron adecuada manipulación del cuento, identificando inicio, desarrollo y desenlace de éste.

También se puede mencionar que en la mayoría de los casos los niños utilizaron una estructura narrativa básica que les permitió construir una historia en base a las etapas que consideraron. De acuerdo a un análisis exhaustivo realizado de la estructura narrativa que utilizaron los niños se puede mencionar que con mayor frecuencia se usaron, en primer lugar, la etapa de evento inicial presente en dos de los episodios del cuento. Esta etapa hace referencia a una acción o suceso que provee de un problema o dilema para el desarrollo de la historia. Puede referirse a cambios en las condiciones ambientales, a acciones, vivencias o sentimientos de los personajes. En esta etapa los niños son capaces de identificar al personaje que realizará la acción que desencadenará el problema, nominando y relacionando los participantes involucrados en la escena.

En segundo lugar, se encuentra la etapa de intento que describe la actuación concreta del protagonista para alcanzar la meta propuesta. En esta etapa los niños son capaces de identificar y describir la acción que ejerce el protagonista sobre otro personaje.

Según Salvador (2004) para que un episodio esté completo es necesario tener la información explícita de la motivación del protagonista, que puede estar en el suceso inicial o respuesta interna; el plan de actuación que puede estar expresado en el plan interno o intento y finalmente algún tipo de solución que puede estar en la consecuencia o reacción. Entonces de acuerdo a lo observado, podemos decir que las narraciones estudiadas, se desarrollan identificando la motivación del personaje y los pasos concretos de acción, evidenciándose la ausencia de cierre de cada episodio, es decir, que no toman en cuenta la solución o consecuencia de las acciones anteriores. Esto significa que en 7 de los casos estudiados los elementos mínimos que estructuran su narración corresponden al evento inicial del primer episodio, intento y evento inicial del segundo episodio.

Considerando nuestro segundo objetivo, referido a explorar los recursos utilizados por niños con Discapacidad Intelectual para narrar, podemos destacar la presencia y utilización de los recursos no verbales como base fundamental de lo narrado. La utilización de dichos gestos, miradas y expresiones, ayudaron a explicar y a entender los significados que construyeron en sus narraciones, ya que muchas veces no ocupaban un lenguaje oral inteligible o simplemente éste se encontraba ausente.

Como vimos anteriormente en el capítulo de resultados, los gestos que con mayor frecuencia se utilizaron fueron el gesto deíctico tanto referencial como relacional, las vocalizaciones y de forma más variada fueron los distintos tipos de miradas. El gesto deíctico referencial, consiste en indicar con los dedos un elemento para señalar que está presente. Este gesto en la mayoría de las ocasiones fue utilizado con la intención de resaltar la presencia de los protagonistas de la historia (Don Bigotes y la mariposa Flopi).

En cuanto al gesto deíctico relacional, su función principal radica en indicar varios elementos y establecer una relación entre ellos. Cuando los niños utilizaron este gesto indicaban, uniendo o encerrando en un sólo círculo a los participantes de la escena. Por tanto, podemos concluir que los

niños se percataron de la relación semántica existente entre la acción que ejerce un personaje sobre otro.

En relación a las vocalizaciones y miradas, las primeras pueden definirse como emisiones de sonidos vocálicos que dan cuenta del desarrollo comunicativo y lingüístico. Los niños utilizaban este recurso como una herramienta de complemento para indicar a un personaje o una acción de éste. En cuanto a las miradas, son un indicador que muestra que estamos centrando la atención en el interlocutor. En el caso de los niños, utilizaban este recurso demostrando que se percataban de la presencia de un otro y con el propósito de contar algo. Evidenciándose entonces la intención comunicativa que como mencionamos anteriormente es fundamental para definir la existencia de narración.

Por lo tanto, para ellos el uso de estos recursos no verbales ofrecen un potencial para construir significados y resulta fundamental para darse a entender, permitiéndoles expresarse a pesar de sus características que podrían causar dificultades orales. Si bien, no todos pudieron expresar verbalmente sus ideas, al utilizar los recursos no verbales como miradas y gestos, pudieron elaborar un mensaje y expresar el contenido de éste. Por lo que si lo analizamos desde el paradigma inclusivo, debiéramos ser capaces de tomar en cuenta y validar los diferentes medios de expresión que los niños pueden utilizar para narrar y comunicarse, ya que desde dicho paradigma es el entorno el que le ofrece las oportunidades o barreras para un desarrollo integral. En este ámbito de relacionarse con otros y contar sobre ellos o una historia, como se observó en la investigación, resulta fundamental dejar de lado el sesgo de que ellos al tener un funcionamiento atípico o tener una discapacidad no podrán narrar o relatar una historia a un otro, como lo planteaba el enfoque médico, teniendo por supuesto que la persona era la responsable de su propio funcionamiento. Sin embargo, según el enfoque que rige ésta investigación; que es el enfoque inclusivo, el entregar múltiples medios de expresión, permite a estos niños y en general a todas las personas, poder expresarse mediante sus gestos, movimientos, miradas, acciones y sonidos posibilitando así un mejor desenvolvimiento en el medio que los rodea.

El tercer objetivo de la investigación consistió en analizar los significados que construyen los niños con discapacidad intelectual en sus narraciones. Para llevar a cabo esto es necesario destacar y definir cuáles fueron los procesos mentales que más utilizaron los niños al narrar, los que Halliday (1994), clasifica en seis grupos: material, comportamiento, mental, verbal, relacional y existencial.

Sin embargo, según lo observado los niños sólo utilizaron algunos de estos procesos; los empleados con mayor frecuencia fueron los que tienen relación con la experiencia externa, es decir, los de comportamiento y de material. Dejando de lado los relacionados a la experiencia interna que involucran la construcción de significados de orden cognitivo. El primer proceso nombrado anteriormente representa manifestaciones externas de aspectos internos, de conciencia y estados fisiológicos. Por lo tanto, los niños al utilizarlos atribuían un estado o comportamiento a uno de los participantes, indicando la acción que un personaje está haciendo dentro de esta etapa de la narración. El segundo proceso mencionado, es el material el cual fue utilizado por los niños para indicar la acción que realizó uno de los participantes. Finalmente se observa que también construyeron significados con el proceso existencial, es decir, poniendo énfasis sólo en la presencia de los personajes de la escena, más que en sus acciones.

Podemos comparar lo anteriormente expuesto, con lo que menciona el estudio del desarrollo de las narraciones en los niños con desarrollo típico, que menciona que entre los 2 y los 10 años de edad, las narraciones de los niños contienen cada vez más estados mentales, así como motivaciones, causas y vínculos causales (Kemper y Edward (1986) en Owens(2003). Al principio, la causalidad de tipo psicológico aparece con más frecuencia que la causalidad física o la conexión entre los acontecimientos (McCabe y Peterson (1985) en Owens (2003). Hacia los 4 años, las historias que cuentan los niños contienen cada vez más estados físicos y mentales, mientras que a los 6 años describen más los motivos que las acciones, por lo que según el análisis de las narraciones de nuestro estudio de casos, podemos decir que las narraciones de estos alumnos de entre 6 y 11 años contiene más acciones que motivos, lo que significa que aún se debe trabajar con ellos el lograr la comprensión y expresión de las motivaciones o el estado emocional de los personajes de una historia. Por lo que sería interesante como una proyección a partir de esta investigación, explorar si los niños logran comprender los estados internos de los otros, ya sea en

narraciones o en la vida cotidiana e indagar cómo se podría trabajar con ellos la expresión de esto mismo.

Por otra parte también es necesario establecer algunas comparaciones entre lo que plantean teóricamente sobre la narración y como se desarrolla esta en los niños con Discapacidad Intelectual. Para realizar un discurso narrativo se "debe poseer una cantidad de habilidades cognitivas y lingüísticas; donde se hace necesario utilizar un vocabulario preciso, transmitir ideas sin soporte extralingüístico y comprender las relaciones causa efecto" (Valle et al, 2009). Todos los procesos mencionados son difíciles de reconocer en personas con DI, ya que han sido estudios realizados en personas con un desarrollo típico y en la mayoría de los casos de las personas con distinto funcionamiento su estructura cognitiva y sus habilidades para el lenguaje se presentan más sencillas y concretas que en el resto, lo cual genera una gran interrogante. Será entonces que ¿las personas con discapacidad intelectual no pueden narrar?, o tal vez ¿será que su desarrollo va más lento en cuanto al estadio de desarrollo narrativo?

Las preguntas planteadas pueden responderse a partir de los resultados obtenidos de nuestra propia investigación. Entonces podemos afirmar que este grupo de personas con discapacidad intelectual independientemente de sus adecuadas o inadecuadas habilidades para el lenguaje oral, sí tienen la capacidad para narrar en tarea de recontado. Según nuestra propia experiencia y refiriéndonos específicamente a la muestra con la que se realizó la investigación es que podemos afirmar la tesis de que las personas con Discapacidad Intelectual sí podrán narrar, en la mayor parte de los casos de una manera más simple, sin llevar a cabo relaciones con asociaciones tan complejas pero sí recurriendo a otro tipo de recursos de índole no verbal como gestos, movimientos, miradas, etc., que finalmente serán los encargados de complementar su narración para que de esta manera se obtenga un producto final acorde a los requerimientos básicos de una narración.

Además, con respecto a la comunicación y al discurso narrativo en las personas con Discapacidad Intelectual surgen una serie de interrogantes, ya que el primero hace referencia a "un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje" (Owens, 2003) lo que implica por consecuencia que las personas que no tienen un desarrollo típico se les dificultará o se

les hará imposible codificar, transmitir y decodificar un mensaje, por lo tanto, no podrían comunicar pero ¿será realmente cierta esta conclusión?. A partir de este importante cuestionamiento es que surge como idea fundamental, como se mencionaba en el apartado anterior, el que quizás las personas con discapacidad sí pueden llevar a cabo los mismos procesos pero de manera más sencilla, es decir que sí se le entregan las herramientas adecuadas podrían realizar los mismos procesos. No obstante, para que el mensaje que intentan comunicar se entienda, los interlocutores deberán estar atentos a todos los mensajes que la persona transmita, como por ejemplo la mirada, ya que desde el paradigma Inclusivo, es el entorno el discapacitante, el que desarrolla las barreras y facilitadores a las personas, por lo que en la comunicación, resulta importante que el otro conozca a quien está al frente dialogando, prestando atención a los recursos que utiliza, ya que todo tiene un significado que es necesario comprender. Resulta relevante destacar que si tempranamente se trabaja en la comunicación con todos los recursos verbales y no verbales, los niños podrán ocupar estos recursos de manera más precisa y funcional que le permita desarrollar los significados de su comunicación, potenciando desde pequeños los procesos del lenguaje y el comunicar y expresar sus emociones y las de los demás cualquiera sea el medio que utilicen.

Lo anterior se transforma en un gran desafío para los docentes, ya que son estos el entorno más inmediato con el cual se relacionan estas personas y los encargados de crear los apoyos necesarios y favorecer su desarrollo integral, por lo que valorar todas a la persona en su globalidad y entender que las limitaciones sólo las genera el contexto se vuelve primordial para contribuir a crear una concepción inclusiva generadora de cambios y respeto a la diversidad.

En definitiva, es importante tener claridad de que las personas con Discapacidad Intelectual utilizan una serie de recursos comunicativos, siendo el lenguaje no verbal el que toma mayor relevancia, ya que es un apoyo primordial a la hora de comunicar de forma oral, por lo tanto éste potenciará la comunicación y relación su entorno social. Este tipo de lenguaje que ellos desarrollan se debe respetar y considerar como tal, al cumplir la función comunicativa de expresarse e interactuar con otro, y por tanto totalmente válido, sin necesidad de insistir en el desarrollo de oralidad que muchas veces sólo provocará frustraciones y malos momentos tanto en la vida de los niños como en la de los que los rodean.

A partir de lo expuesto anteriormente, es que otro punto importante a destacar, es la necesidad de dejar de considerar la utilización de pruebas verbales como método único o más significativo de evaluación y/o admisión, lo cual viéndose desde un punto de vista global no favorece a las personas con Discapacidad Intelectual, ya que por lo mencionado recientemente, obtienen bajos puntajes y por ende una baja calificación final. Esto se debe mayoritariamente a que dichas pruebas estandarizadas y los sistemas educativos en general, priorizan el lenguaje verbal como único medio de expresión lo cual va en desmedro de las personas con discapacidad intelectual por sus ya descritas habilidades de lenguaje oral y escrito más descendidas, priorizando la utilización de otros medios de expresión como los recursos no verbales.

A partir de este punto es que se reflexiona sobre la importancia de ofrecer distintos medios de expresión a nuestros alumnos, considerando sus peculiaridades, sus características propias y principalmente la búsqueda de un sistema de expresión que se convierta en un método de evaluación de acuerdo a sus capacidades y que por tanto valore sus reales logros. Ya que como pudimos observar en la investigación, el desarrollo del lenguaje oral no es una condición necesaria para establecer el desarrollo de comunicación. Si bien lo convencional dice que la oralidad contribuye a la inteligibilidad en la expresión de las ideas, nosotras comprobamos en esta investigación que no es indispensable para expresarlas. Por tanto se debiese dar mayor énfasis y refuerzo al desarrollo y utilización de estos medios de expresión no verbal para favorecer el aprendizaje de los alumnos y su participación en todas las actividades, sin discriminar o dejar de lado a aquellos que no han logrado el desarrollo de un lenguaje oral adecuado, pero sí presentan un lenguaje funcional que les permitiría una comunicación adecuada si se considerarán y valorarán estas características comunicativas.

En cuanto a nuestro propio proceso de aprendizaje y principalmente en relación a los cuatro ejes fundamentales que conformaron el marco teórico y que orientaron nuestra investigación como lo son; la comunicación, el lenguaje verbal y no verbal, la narración y la Discapacidad Intelectual, podemos mencionar que ha sido un aprendizaje totalmente significativo, partiendo desde la revisión bibliográfica como punto de inicio de la investigación realizada, así como también el trabajo en

terreno que debimos llevar a cabo. Cada procedimiento realizado marcó un antes y un después en cada una de nosotras, ya que consideramos hemos logrado el dominio conceptual necesario para llevar a cabo un análisis exhaustivo de los casos estudiados, en cuanto a la narración y el discurso y como esto se desarrolla específicamente en niños pequeños con estas características. Todo lo investigado y aprendido es de suma importancia para nuestro quehacer docente, ya que nos brinda herramientas potentes en este campo restringido y poco estudiado. Lo que nos delega la responsabilidad de compartir estos saberes al resto de nuestros compañeros y docentes interesados en la temática, con el fin de crear apoyos pertinentes para los alumnos con estas características, y atendiendo de forma integral sus necesidades de apoyo.

Como reflexión ante este proceso podemos decir que el ser parte de una investigación con una temática poco explorada, dio pie para generar instancias de diálogo entre nosotras que nos permitió aclarar dudas y fortalecer conocimientos previos relevantes para nuestra profesión, así mismo nos dio la oportunidad de profundizar en aspectos vitales de la vida de nuestros alumnos, como lo es el lenguaje, específicamente el lenguaje no verbal y poner énfasis en cada proceso que conlleva esto al momento de comunicarse con un otro.

Se hace necesario mencionar además, lo concerniente a nuestra investigación y a nuestro rol como futuras docentes de aportar nuevos conocimientos y nuevas prácticas educativas actualizadas. Ya que seremos nosotras las nuevas generaciones, las encargadas de proporcionar más y mejores formas de acceso a la información para todos nuestros estudiantes sin importar sus limitaciones, con la finalidad de abrir diferentes canales para que ellos puedan expresarse y participar en igualdad de oportunidades.

Queda mucho camino aún por recorrer y relaciones por generar en el ámbito de las narraciones en las personas con Discapacidad Intelectual. La investigación que hemos emprendido espera llenar algunos vacíos, sobre todo establecer en qué medida y como narran los niños con Discapacidad Intelectual y cómo favorecer este proceso como próximas educadoras diferenciales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre de Ramírez, R (2012) *"Pensamiento narrativo y educación"*. Mérida, edo. Venezuela.
Revista Educere, N° 53, pág. 83 - 92

Álvarez, G. (1996) *"Textos y discursos: Introducción a la lingüística aplicada"*. Santiago:
Universidad de concepción

Aravena, S. (2011) *"El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal"*. Revista Signos, N° 44(77), pp 215-232

Baró, T. (2012) *"La Gran Guía del Lenguaje No Verbal"*. Barcelona: Paidós.

Basil, C., Bosch, L. (2010) *"Lenguaje y Comunicación en Trastornos del Desarrollo"*. Madrid:
Pearson educación.

Bates, E. (1976) *"Language and context: The acquisition of pragmatics"*. New York: Academic
Press.

Beuchat, C. (2006) *"Narración Oral y niño: una alegría para siempre"*. Santiago: Ediciones UC.

Blázquez, F. (2001) *"Sociedad de la información y la educación"*. Badajoz: Consejería de
Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros
Mérida. Pág. 2-240

Bryen,DM y Gallagher, D (1991) "*Assessment of language and communication*" Bracken.

Calsamiglia, H; Tuson, A. (1999) "*Las cosas del Decir: manual de análisis del discurso*".
Barcelona: Ariel.

Cestero, A. (2004) "*La Comunicación No Verbal*". Vademécum para la formación de profesores.
Madrid. SGEL

Coloma, C., Pavez, M., Peñaloza, Ch.,& Araya,C., (2012) "*Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje*". Revista Omázein, nº 26, pág. 351-375.

Dávila, A. (1995) "*Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*". In J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales (pp. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis.

Del Valle, M., Brenca, R., Guaita, V. (2009) "*Destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de instrumento de evaluación de lenguaje*" Revista Chilena de Fonoaudiología .Volumen 9, Nº 1, pág. 7 - 25

Enciclopedia de conocimientos fundamentales (2010) "*Textos Narrativos*". Volumen I, Español Literatura. UNAM-Siglo XXI México, págs. 22-28, 41-42

Espinoza, S., Parraguez, A., Torres, C., Torres, F. y Zúñiga, P. (2007) "*Comprensión del discurso narrativo en sujetos afásicos*". Santiago: Universidad de Chile.

Fakültesi, G. (2008) "*Nonverbal Cues in the Oral Presentations of the Freshman Trainee Teachers of English at Gazi University*", pág 133.

Farkas, Ch. (2007) "*Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención*". Obtenida el 25 de Marzo de 2014, de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art09.pdf>

Gallardo, J. (2000) "*Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico*". Ediciones ALJIBE: Málaga

García, C. (2008) "*El lenguaje en la deficiencia mental*". Universidad de Granada. Revista Innovación y experiencias educativas, nº13.

Ghio, E. y Fernández, M. (2008) "*Lingüística Sistémico Funcional: aplicaciones a la lengua española*". Santa Fé, Waldhuter Editores.

Gonzalez, V. (2009) "*Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes*". *Revista Funcion*, nº33-34 , pág.65-126.

Grinnell, R. (1997) *"Social Work research & evaluation: Quantitative and. Qualitative approaches"* (5a. ed.). Itaca: E.E Peacock Publishers.

Halliday,M (1994) *"An introduction to functional grammar"* London: Arnold.

Halliday,M y Hasan,R (1985) *"Aspects of language in a social semiotic perspective."* Hong Kong: Oxford University Press.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Mc Graw Hill Interamericana Editores. México D.F. Consultado el 20 de marzo de 2014 en <http://www.sharepdf.com/89b0334418ce4e82ae7abf47b3939fcb/ahorro%20del%20agua.pdf>

Hymes, Dell H. (1972) *"Models of the Interaction of Language and Social Life"* Nueva York: Basil Blackwell.

Jiménez, L. (2008) *"La noción de pensamiento narrativo en la teoría de Jerome Bruner"*. Consultado el 19 de Octubre de 2013 en <http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/jspui/bitstream/123456789/4400/1/LANOCIONDEPEN SAMIENTONARRATIVOENLATEORIADEJEROMEBRUNER.pdf>

Labov (2001) *"Principles of linguistic change. Social factors "*. Malden and Oxford :Blackwell, Pág.498-518

Lomas, C.; y Tusón, A. (2000) "*Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. La narración*".
Barcelona: Graó.

Maggiolo, M., Coloma, C. Y Pavez, M. (2009) "*Estimulación de narraciones infantiles*". Rev.
CEFAC; nº 11(3) pág. 379-38.

Mata, F. (2004) "*Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje:
comprensión de textos*". Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de
Granada. Revista Innovación educativa, nº14, pág. 327-338

Matthiessen, M. (1999) "*Construing experience through meaning. A language based approach
to cognition*".

Medina, A, Gajardo, A. (n.d) "*CLPT*". Santiago: Fundación educacional Arauco.

Miranda, A., García, R. Y Soriano, M. (2005) "*Habilidad narrativa de los niños con trastorno por
déficit de atención con hiperactividad*". Psicothema, Vol. 17, nº 2, pág. 227-232 .

Owens, R. (2003) "*Desarrollo del lenguaje*". Madrid: Pearson Educación.

Puyuelo, M y Rondal, J. (2003) "*Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*" Barcelona:
Masson

Reyes, G (1984) *"Polifonía textual"*. Madrid (España): Gredo

Reyes, C (2003) *"Visión panorámica de los estudios sobre la narración"*. Revista humanidades: N°15, pág. 95- 120

Rodríguez, B, Longoria, M. y Otros. (2010) *"Antología de la discapacidad intelectual. Hacia el fortalecimiento de la atención educativa de las y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual"*. Secretaría de Educación y Cultura, Chihuahua, México: Chih. Consultado el 20 de marzo de 2014 en http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sec/uploads/DISCAPACIDAD_INTELECTUAL.pdf

Salvador, F. (2004) *"Habilidades narrativas de alumnos con dificultades de aprendizaje: Comprensión de textos"*. Innovación Educativa n°14, pág. 327-338.

Sampieri, C Fernández Collado, P Baptista. (2003) *"Metodologías de la Investigación"*. McGraw Hill: Santiago.

Sánchez, G. (2009) *"La comunicación no verbal"* .Revista suplementos marco. ELE, núm. 8, pág.1-16.

Sánchez, V, Silva M, Borzone, A. (2009) *"El empleo de los tiempos verbales en la re-narración. Un estudio de las producciones orales y escritas de niños pequeños"*. Boletín de lingüística, n°32 , pág. 95-117.

Stake, E. (2000) "Case Studies". In N. K. Denzin, Lincoln, Yvonna S. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* second edition.

UNESCO. (2000) "*Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular: Marco de Acción Subregional de América Latina*". *Evaluación de Educación para Todos*. República Dominicana.

Valle, M., Brenca, R., Guaita, V. (2009) "*Las destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje*". *Revista Chilena de Fonoaudiología*, Volumen 9, nº 1, pág. 7 – 25.

Verdugo, M. (2002) "*Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002*". *Siglo Cero*. Vol. 34 (1), Núm. 205, pág. 1-17.

Verdugo, M. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Barcelona: Siglo Cero. Vol. 25(5), pp. 5-24.

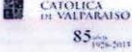
Westerveld, M., Gail, E. & Miller, J. (2004) "*Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration*". *Advances in Speech–Language Pathology*, 6(4), pág 195- 208

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS:

1. AUTORIZACIONES DE FAMILIA
2. PROTOCOLO DE APLICACIÓN
3. NOMINA DE LOS NIÑOS
4. TRANSCRIPCIONES MULTIMODALES
5. PLANILLA DE ANALISIS

1.- AUTORIZACIONES DE LA FAMILIA (MODELO)


CATOLICA
DE VALPARAISO
85
1926-2013

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Dirigido a: padre o apoderado

Mediante la presente, se le solicita su autorización para la participación de su hijo(a) o pupilo(a) en estudios enmarcados en el Proyecto de investigación **"Elementos lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares"**, FONDECYT 1130420, conducido por la Dra. Nina Crespo Allende, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.


Dicho proyecto tiene como objetivo principal observar cómo se da el desarrollo sintáctico de la lengua oral en los primeros años escolares. En función de lo anterior, es pertinente la participación de su hijo(a) o pupilo (a) en el estudio, por lo que mediante el presente documento, se le solicita su consentimiento informado.

La colaboración de su hijo(a) o pupilo(a) en esta etapa, consistirá en recontar con sus propias palabras un cuento en formato audiovisual que le presentaremos en diferentes momentos (entre 4 o 6), a través de un período de 2 años. Así, en cada entrevista, una vez escuchado el cuento, deberá narrarlo en forma oral. Su relato será grabado y luego transcrito. Las entrevistas tendrán una duración aproximada de 15 minutos, y serán llevadas a cabo, de preferencia, en dependencias del colegio durante la jornada escolar. Sin embargo, si fuese necesario, la tarea puede hacerse en el hogar en horario a acordar con usted.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son la descripción de ciertos cambios cruciales en el desarrollo lingüístico de los niños, que están relacionados con la adquisición de la lectoescritura. En este sentido, lo que los beneficios reales o potenciales que su hijo(a) o pupilo(a) podrá obtener de su participación en la investigación no son directos, sino que estos descubrimientos podrán ayudar para mejorar los métodos de intervención escolar de todos los niños chilenos que reciben educación formal. Cabe señalar, además, que la participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo(a) o pupilo(a); en efecto, se tomarán todas las medidas necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privado**, para ello se utilizará un código alfanumérico como forma de identificar a los participantes. Asimismo, los datos obtenidos individualmente serán absolutamente confidenciales y solo se usarán para los fines científicos de la investigación. La responsabilidad de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será la Investigadora Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos. De hecho, todos los datos recabados quedarán en un mueble bajo llave en la oficina de la Investigadora Responsable.

P. 08/05/2013
**COMITE ASESOR
DE BIOÉTICA
FONDECYT**


VICE
CANCELLER
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Usted tiene derecho a conocer los resultados finales que su hijo obtuvo en el estudio si así lo desea. Estos se le harán llegar directamente por correo postal o electrónico a la dirección que usted nos consigne.

La investigadora Responsable del proyecto y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso aseguran la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que la participación de su hijo(a) o pupilo(a) no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno. Sin embargo, se contempla la creación de instancias de encuentro con los padres y apoderados en los colegios o instituciones para apoyarlos en el proceso de formación escolar de sus niños.

El acto de autorizar la participación de su hijo(a) o pupilo(a) en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**, por lo que usted tiene el derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa la participación su hijo(a) o pupilo(a) cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo(a) o pupilo(a) en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo a Investigadora Responsable del proyecto, Dra. Nina Crespo, al correo electrónico ncrespo@ucv.cl o al teléfono 032-2274418.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (vriea@ucv.cl; 032- 2273228)

Desde ya le agradecemos su participación.

Nina Crespo Allende
Investigadora Responsable

Viña del Mar, ___ de _____ del 20__



Fecha _____

Yo _____, apoderado(a) o tutor(a) de _____, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi hijo(a) o pupilo(a) participe en la investigación "Elementos lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares", conducida por la Profesora Nina Crespo Allende, investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, sé que esta no será utilizada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) que puedo conocer los resultados finales obtenidos en el estudio. Que éstos pueden ser solicitados cuando lo requiera y me los harán llegar directamente por correo postal o electrónico a la dirección indique.

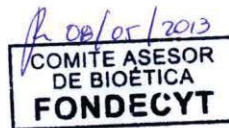
He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (vriea@ucv.cl; 032- 2273228)

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a la Investigadora Responsable del proyecto, Dra. Nina Crespo, al correo electrónico ncrespo@ucv.cl o al teléfono 032-2274418.

Nombre y firma de apoderado(a) o
tutor(a)

Nina Crespo Allende
Investigadora Responsable



2.- PROTOCOLO APLICACIÓN TAREA DE NARRACIÓN

Se requiere la participación de dos personas para la aplicación de la tarea de recontado.

Elementos necesarios:

- Cámara y trípode para registrar de manera audiovisual (revisar capacidad de memoria y carga de las baterías)
- Cuento en formato papel
- Cuento en formato digital
- Materiales para el vínculo: Diploma por la participación en la tarea.
- Hoja de registro de la aplicación de la tarea (Identificación y observaciones de la narración)

Procedimiento:

- 1.- Instalar cámara fija antes de hacer pasar de manera individual a los niños. Debe cuidarse la distancia y enfoque para cubrir la interacción y captar el audio y los gestos de los niños – probar previamente). Uno de los investigadores se encarga de activar la cámara cuando entre el niño.
- 2.- Buscar uno a uno a cada niño/a. Al ingreso, registrar su nombre en la hoja de registro. Se queda solo una de las personas en la sala, la otra espera afuera, esperando la fase de recontado.
- 3.- Saludar de manera informal por el nombre (que quede grabado su nombre), contarle de que se tratará al actividad y, si le llama la atención la cámara, explicarle de que será grabado. Mientras se conversa, se le pasa el cuento para que el niño/a lo manipule durante un tiempo breve, mientras le anticipo que se tratará de una mariposa. Puedo preguntar si conoce o ha visto mariposas.

Ej: Hola, Diego, traigo un cuento entretenido que vamos a mirar juntos. Este es, se trata de una mariposa, ¿has visto una alguna vez? Mira que lindos dibujos... (darle un rato para que lo manipule o mire) El mismo cuento de la mariposa que está aquí (libro de cuentos), también está en el computador como monito animado.
- 4.- Para presentar el cuento en versión digital, primero esconder el cuento en papel, dejándolo fuera de la vista del niño/a, explicándole que ahora pondremos atención al monito animado de la mariposa.

Ej. Que lindo el cuento, verdad, ¿quieres saber de qué se trata? Voy a guardar un ratito el libro de cuentos y vamos a ver cómo nos cuentan en el cuento en el computador.

5. Pedir atención al niño/a en la pantalla. Señalándole que es muy entretenido y tiene sonido. Por esto, hay que pedir que ponga atención mientras se muestra el cuento como monito animado en el computador.

Ej: Ahora, vamos a ver el cuento en monito animado, aquí... pongamos muuuucha atención, es muy entretenido, miremos...

6.- Una vez terminado el cuento digital, dejar la pantalla (o pc) fuera de la visión del niño y pasarle el cuento en versión papel.

Ej. Ya, terminamos el monito animado, ¿te gustó? Mira, aquí tenemos a la Flopy en este cuento. Tom (pasarle nuevamente el libro de cuento).

7.- Solicitar que narre el cuento a la segunda persona que participa en la tarea, pidiéndole que entre a la sala. Se recomienda que la persona que participó en la primera parte, salga de la sala o se mantenga lejos en otra actividad que no interrumpa la nueva interacción.

Ej. Que cuento más lindo, voy a llamar a mi amiga que no lo conoce, ¿se lo puedes contar? Cuéntaselo, por favor, a ella le encantan las mariposas.

8.- Mientras el niño narra, poner atención a lo que dice con interés en sus respuestas. Si el niño no responde a la tarea inducir interacción a través del cuento en láminas a través de preguntas como:

Ej: veamos el cuento, que paso aquí'....muy bien va volando con sus amigas y después...y aquí... mira esta parte es muy entretenida, te acuerdas?...etc.

9.-Se deben valorar y responder (verbal o no verbalmente) a todas las posibles interacciones y respuestas que dan los niños.

10.- Al final de la sesión entregar un diploma, felicitarlo por su participación y también frente a su profesora o persona a cargo antes de entregarlo.

Desconectar la cámara y prepararse para próxima aplicación.

3.- NÓMINA DE LOS NIÑOS:

La muestra que engloba la investigación está conformada por 9 niños de la Quinta región, todos con autorización de sus padres o tutores.

N	NOMBRE	SEXO	EDAD	ESCUELA	CURSO	DIAGNOSTICO	TIPO DE NARRACIÓN
1	ARANTXA AGUILERA	F	7	RENACIMIENTO	PB4A	MODERADA MULTI	INTENCION NARRATIVA
2	BASTIAN MONDACA	M	6	LOS FRESNOS	7A	D.I. MODERADA	INTENCION NARRATIVA
3	BELEN VIVALLOS	F	9	LOS FRESNOS	7A	D.I LEVE	NO NARRA
4	CATALINA MOLINA	F	10	LOS FRESNOS	7A	D.I MODERADA	INTENCION NARRATIVA
5	MATEO MARCEL	M	7	AURORA DE CHILE	5A	D.I LEVE/ S.DOWN	INTENCION NARRATIVA
6	MATILDA BUSTAMANTE	F	7	RENACIMIENTO	PB4A	D.I SEVERO/ S.DOWN	INTENCION NARRATIVA
7	NAYARETH	F	9	LOS FRESNOS	7B	D.I LEVE	INTENCION NARRATIVA
8	RAFAELLA BACELLI	F	9	LOS FRESNOS	7B	D.I LEVE	INTENCION NARRATIVA
9	TERESITA MC DONALS	F	7	LOS FRESNOS	7B	D.I MODERADA	NO NARRA

4.-TRANSCRIPCIONES MULTIMODALES

1ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:

Arantxa

2ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCION DE VIDEOS DE NARRACIÓN


Nombre: Bastián Mondaca



Edad: 6 años (F.nac 31 agosto de 2007)




Diagnostico: D.I.Moderada


Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	Recursos
	<p>Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi</p>		X	X
	<p><u>Establecimiento de la escena :</u></p> <p>Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual y presenta al protagonista</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p> <p>Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo</p>	<p>Primero indica con su dedo de la mano izquierda la mariposa (gesto deíctico referencial) y dice “hopi” (palabra) refiriéndose a la mariposa flopi(4:22). Luego con la misma mano indica las otras mariposas (gesto deíctico referencial).</p>	<p>Esta sentado en el extremo de la silla, moviéndose mientras narra y moviendo las piernas(movimiento corporal) Mirada de monitoreo, para comprobar la atención de la examinadora.</p>
	<p><u>Evento inicial :</u></p> <p>Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo</p>	<p>B en esta etapa de la estructura narrativa, indica con su dedo (gesto</p>	<p>Sigue moviéndose en la silla mientras narra. Movimiento corporal Mirada cognitiva</p>


	<p>noción de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes</p>	<p>lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.</p>	<p>deíctico referencial) los elementos presentes en la lámina el árbol, don bigotes, las mariposas, flores (Al indicar con su dedo, gestos deícticos referenciales, señala a los participantes de la acción) dice “equí”, mientras realiza lo anterior se mueve en la silla al narrar, no mira directamente a la examinadora, fijando la mirada en el cuento y lo que va a decir, pensando, por lo que su mirada es cognitiva</p>	<p>(no mira a la examinadora, fija su mirada en el cuento y lo que va a decir, lo piensa).</p>
	<p><u>Respuesta interna al</u></p>	<p>¡Era Don Bigotes</p>		

	<p>estado : Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>	aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!		
	<p>Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)</p>	Voy a cazarlas, pensó	En una primera instancia no dice nada. Luego de la lámina 5 se devuelve e indica la mariposa y la red (gesto deíctico relacional) y luego dice "eshe"(4.44) indicando la red (gesto deíctico referencial).	Se sigue moviendo en la silla (movimiento corporal) Mirada
	<p>Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta.</p>	Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el	Indica a don bigote (gesto deíctico referencial) luego a las mariposas y dice "tapar"	Gesto deíctico referencial y relacional, movimiento corporal de sus piernas, mirada cognitiva.

	<p>*Acciones , hacia la resolución del problema.</p>	<p>campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.</p>	<p>vuelve a indicarlas y establecer cierta conexión entre las mariposas y don bigotes (gesto deíctico relacional) y la examinadora pregunta que le paso a la mariposa dice “vayan” Durante su narración existe cierto movimiento corporal al mover las piernas y su mirada es de tipo cognitiva, ya que mira solo el cuento y piensa lo que dice.</p>	
	<p>Consecuencia directa: Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta</p>	<p>Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.</p>	<p>X</p>	

	por parte de los personajes			
	Evento Inicial: Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes	Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco	Muestra la mariposa simultáneamente que dice "posa".(4. 48	gesto deíctico referencial y movimiento corporal.
	Respuesta interna al estado: Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse	Mira y dice "tapa" (4.53) sin indicar nada de la lámina, y cambia la hoja	Movimiento corporal Mirada
	Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o	X	

	narraciones)	sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.		
	<p>Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.</p>	<p>Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.</p>	<p>Dice(4.58)) “dormir” y hace el gesto con su mano derecha que indica (Pantomima) (apoyando la palma abierta en su oreja) . Luego indica las mariposas (gesto deíctico referencial) y dice(5.02 “uchas” y después dice “mulla (5.04)” e indica las tres mariposas (gesto deíctico relacional) que hay en la imagen. Cambia de pagina y dice” se acabo “(5:08)(con otra entonación de voz y expresión fàcial con una</p>	<p>Pantomima Gesto deíctico referencial y relacional , mientras narra movimiento corporal de sus piernas.</p>

			sonrisa) mirando a la cámara (mirada expresiva).	
	<p>Consecuencia Directa : Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.	X	
	<p>Reacción y Resolución : Reacción del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Como el personaje siente, piensa o actúa con relación a la consecuencia directa.</p>	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar	X	

3ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:

Belen



No narra


4ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:


Nombre: Catalina.



Edad: 10 años.




Diagnóstico: DI Moderada.


Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	Recursos
 <p data-bbox="298 877 321 911">*</p>	Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi			
 <p data-bbox="298 1150 321 1184">*</p>	<p data-bbox="732 919 927 989"><u>Establecimiento de la escena :</u></p> <p data-bbox="732 1066 927 1430">Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual y presenta al protagonista</p>	<p data-bbox="959 919 1159 1213">Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p> <p data-bbox="959 1289 1159 1579">Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo</p>		

	<p>Inicio inicial : Presenta al personaje actuando en entornos naturales, una situación de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.</p>	<p>Indica a Don Bigotes y dice "atápó e malo". Se queda mirando la imagen, de forma de monitoreo y luego pasa a otra página.</p>	<p>Gesto deíctico Balbuceo Monitor eo</p>
<p>*</p>	<p>Respuesta interna al estado : Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>	<p>¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!</p>		

	<p>Plan : Los hechos que el personaje principal planea para obtener la mariposa. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)</p>	<p>Voy a cazarlas, pensó</p>	<p>Se devuelve a esta página y con la otra mano indica con gesto deíctico a Don Bigotes moviendo su dedo hacia la casa y dice "ese e fue a casa casacasa".</p>	<p>Gesto deíctico Balbuceo</p>
<p>*</p>	<p>Intento : que el personaje principal corra rápidamente para alcanzar la mariposa, la solución del problema.</p>	<p>Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas. Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.</p>	<p>Indica la mariposa deícticamente y dice "uuu" realizando al mismo tiempo un gesto icónico, queriendo mostrar cómo atraparon a la mariposa.</p>	<p>Gesto deíctico Balbuceo Pantomima</p>

	<p>cuencia o: o no e la nes , s les o s finales</p>	<p>Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.</p>		
<p>*</p>	<p>representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>			
	<p>o Inicial: nta al naje ndo en os les, una n de eda de na acción a acción de uno de los personajes</p>	<p>Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco</p>	<p>Realiza gesto deíctico, indicando con su dedo la mariposa y dice "atapó", mientras mira a la profesora con forma de monitoreo para comprobar su atención.</p>	<p>Gesto deíctico Balbuceo Monitor eo</p>

	<p>Respuesta tema al ado:</p> <p>Describe la acción de los personajes y su emoción, sus ideas, deseos, intenciones, que guían la</p>	<p>Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse</p>	<p>Indica a la mariposa encerrada.</p>	<p>Gesto deíctico</p>
<p>*</p>	<p>secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>			
	<p>que el aje al para er la (Los casi incluyen emento</p>	<p>Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.</p>	<p>Indica a las mariposas y luego emite un sonido indeterminado.</p>	<p>Gesto deíctico Vocalización</p>
<p>*</p>	<p>en sus narraciones)</p>			
	<p>nto :</p> <p>os que el onaje cipal rrolla almente alcanzar la a. ciones , a la</p>	<p>Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.</p>	<p>Indica a la mariposa en el frasco y luego dice "mira la encerró" luego emite un sonido y dice "ventana"</p>	<p>Gesto deíctico Frase Palabra</p>
<p>*</p>	<p>resolución del problema.</p>			
	<p>Consecuencia</p>	<p>Flopi y sus</p>		

	<p>Directa : Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.		
	<p>Indirecta y Consecución : Relación del personaje principal ante el logro o no de la meta. *Como el personaje principal, piensa o actúa con relación a la consecuencia directa.</p>	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar	Dice "volar" y con su dedo imita el recorrido del vuelo de las mariposas moviéndolo por toda la lámina.	Palabra Gesto deíctico Monitorio
*				



5ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:


Nombre: Mateo



Edad: 7 años




Diagnostico: D.I Leve /Sindrome de Down



Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	Recursos


 <p>La mariposa Flopi</p> <p>*</p>	<p>Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi</p>		<p>Mirada de tipo expresiva al visualizar la portada mostrando un estado de alerta y disposición frente a la actividad.</p>	
 <p>*</p>	<p><u>Establecimiento de la escena</u> :</p> <p>Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje, describe su acción habitual y presenta al protagonista</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p> <p>Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo</p>	<p>Muestra la mariposa apuntando con el dedo (utiliza gestos deícticos) y dice "no sé". Repite esto tres veces y luego le pasa el cuento a la examinadora. Su mirada es de tipo cognitiva, pues está pensando cómo decir lo que acontece.</p>	

	<p>Contexto inicial :</p> <p>presenta al personaje actuando en contextos naturales, una descripción de la situación de la escena o una acción de uno de los personajes</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.</p>	<p>Apunta a Don Bigotes (utiliza gesto deíctico) y pregunta a la examinadora “¿quién es?”. Luego pregunta a la primera examinadora “¿tía... quién es él?”, ella responde el señor... y Mateo termina diciendo “¿buites?”. Luego indica (utiliza gesto deíctico) una de las mariposas y dice “fopy”. Indica las otras mariposas y dice “amias”. Utiliza una mirada de tipo expresivo, ya que al ver la imagen demuestra participación y estado de alerta.</p>	
<p>*</p>				
	<p>Respuesta interna al</p>	<p>¿Era Don Bigotes</p>		

	<p>estado : Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>	<p>aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!</p>		
 <p>*</p>	<p>n : ...os que el personaje principal...nea para tener la...ta. (Los...os casi...nca incluyen este elemento en sus narraciones)</p>	<p>Voy a cazarlas, pensó</p>	<p>Dice “etataa e vayo a motaa”. Utiliza una mirada de tipo expresivo, pues demuestra un grado de participación.</p>	
	<p>Intento : ...que el...aje...al...olla...mente...canzar...a...nes ,...a...ción del problema.</p>	<p>Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.</p>	<p>Indica a Don Bigotes (utiliza un gesto deíctico) y dice “ea sa saai”.</p>	

	<p>Secuencia</p> <p>no de la es, es o finales</p>	<p>Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.</p>	<p>Utiliza una mirada monitoreo para ver qué reacción tiene la examinadora y dice “y bajó”. Vuelve a mirarla.</p>	
<p>*</p>	<p>representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>			
	<p>Inicial:</p> <p>ca al aje ndo en s es, una de da de a de una cción de uno de los personajes</p>	<p>Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco</p>	<p>Dice “poja u inita”.</p>	
	<p>Pregunta</p> <p>orna al</p> <p>do:</p> <p>cribe la acción de los personajes o acción, as, eos, intenciones, que guían la secuencia del .</p>	<p>Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse</p>	<p>Mira la imagen y dice “nan”.</p>	
<p>*</p>				

	plan. Además, dan alguna motivación a los personajes			
	que el personaje principal para la resolución del problema (en sus narraciones)	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma Don Bigotes y vamos a rescatarla.	Dice “y... aría anía” . Indica la mariposa morada (utiliza un gesto deíctico) y dice “eno mun atá” . Utiliza una mirada de monitoreo, comprueba reacción de la examinadora.	
	to : que el personaje principal logra finalmente alcanzar la meta. Acciones , la resolución del problema.	Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.	Dice “caeó acá” . Utiliza una mirada de tipo expresivo indicando estado de alerta frente a la actividad.	
	Consecuencia Directa : Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la	Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.		


	consecución o no de la meta por parte de los personajes			
	<p>ión y</p> <p>ucción :</p> <p>ón del</p> <p>naje</p> <p>pal ante</p> <p>o o no</p> <p>de la</p> <p>*Como</p> <p>sonaje</p> <p>, piensa</p>	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar	Da vuelta las hojas para cerrar el cuento y dice "y piipi ii". Utiliza una mirada de tipo expresivo demostrando participación.	
*	o actúa con relación a la consecuencia directa.			


6ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:


Nombre: Matilda Bustamante



Edad: 7 Años




Diagnóstico: D.I Severo (s.Down)

Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	RECURSOS
	Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi		Se encuentra la examinadora preguntándole si quiere contar el cuento. Dice si. Dice "La mariposa popi (y lo indica con su mano derecha)(6:52)	Al comienzo se encuentra con un brazo apoyado en la mesa. Frente a la pregunta que le hizo


				<p>la examinadora, asiente de forma afirmativa con su cabeza (sí) y expresión facial (alegre). Indica con su mano derecha a la mariposa flopi(y lo dice) gesto deíctico referencial Con su mirada de forma de monitoreo</p>
	<p><u>Establecimiento de la escena :</u></p> <p>Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual y presenta al protagonista</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p> <p>Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo</p>	<p>x</p>	

	<p>Evento inicial : Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de uno de los personajes</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.</p>	<p>Al indicar a don bigotes con su mano izquierda (gesto deíctico referencial) dice “aca” además corre el cuento para que la examinadora lo vea más cerca, luego señala con su mano derecha a las mariposas (gesto deíctico referencial) posteriormente a floppi y las flores, de forma relacional (gesto deíctico relacional) diciendo en la relación “volan” y dice otros balbuceos, por lo que al realizar el gesto deíctico referencial señala a los participantes y luego al decir “volan” señala un proceso. Durante la narración de esta etapa su mirada es de monitoreo , ya que mira a la examinadora y mira el cuento en señal de monitorear que lo que dice y hace lo está entendiendo la examinadora.</p>	<p>Indica a don bigotes con su mano izquierda, corre el cuento para que la examinador a lo vea más cerca, al contar la historia su mirada es de monitoreo (mira a la examinador a y mira el cuento).</p>
	<p>Respuesta interna al estado :</p>	<p>¡Era Don Bigotes aburrido de</p>		

	Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes	que las mariposas jugaran en su campo!		
	Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)	Voy a cazarlas, pensó	Dice “yA comer” (7:07)(indica la red, luego a don bigotes con su mano derecha dedo índice), luego señala el humo que sale por la chimenea de la casa y dice”e sierto” (7:12 y otro balbuceo.	Mirada de monitoreo gesto deíctico referencial (indicar)
	Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.	Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y	Dice “Atapar este” (7:15 (indicando la red y a flopi de forma de relación (gesto deíctico relacional)con su dedo índice derecho. Mientras realiza su relato, mira a la examinadora de forma de monitoreo.	Gesto deíctico relacional Mirada de monitoreo

		más rápido.		
	<p>Consecuencia directa: Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.	Dice de forma expresiva “ooooohhhh”(7.20) (señalando con su dedo índice de la mano derecha a la red que atrapo a flopi) mirada expresiva	
	<p>Evento Inicial: Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de uno de los personajes</p>	Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco	Indica a flopi en el frasco “atapo(como atrapada)(7:23)(gesto deíctico referencial) Oooohhh termino(7:27), acompañado con una expresión facial y entonación distinta (prosodia)	Gesto deíctico. Cierra el cuento
	<p>Respuesta interna al estado: Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna</p>	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse	X	

	motivación a los personajes			
	Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.	X	
	Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.	Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.	X	
	Consecuencia Directa : Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales	Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para	X	


	que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes	alejarse del campo.		
	Reacción y Resolución : Reacción del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Como el personaje siente, piensa o actúa con relación a la consecuencia directa.	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar	X	



7ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:


Nombre: Nayareth




Edad: 9 años



Diagnostico: D.I LEVE


Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	Recursos
	Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi		Pasa la portada hacia la página siguiente. Utiliza una mirada de tipo expresivo demostrando estado de alerta frente a la actividad.	


	<p><u>Establecimiento de la escena :</u></p> <p>Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual y presenta al protagonista</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p> <p>Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo</p>	<p>Indica con su dedo índice a Flopy (utiliza un gesto deíctico) y dice “mariposa voló” luego indica una de las nubes y dice “las nubes” hace una pausa y dice “cielo”. Indica una de las mariposas y dice “y la Flo va volá en el cielo”. Su mirada es tipo monitoreo, pues comprueba la atención y la reacción de la examinadora.</p>	
	<p><u>Evento inicial :</u></p> <p>Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de uno de los personajes</p>	<p>Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas.</p> <p>El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban</p>	<p>X</p>	

		volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.		
	<p>Respuesta interna al estado : Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>	¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!		
	<p>Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)</p>	Voy a cazarlas, pensó	Indica a Don Bigotes (utiliza un gesto deíctico) y dice “va camino con su camino” hace una pausa y dice “a la casa” todo esto lo dice mientras va haciendo el recorrido de Don Bigotes hacia su casa con su dedo índice (utiliza gesto deíctico). Su mirada es de monitoreo, pues demuestra preocupación	

			por la reacción de la examinadora.	
	<p>Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.</p>	<p>Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.</p>	<p>Dice “va persiguiendo a la mariposa” mientras va mostrando con su dedo índice (utiliza gesto deíctico) el recorrido de Don Bigotes. Utiliza una mirada de tipo expresivo demostrando participación y estado de alerta frente a la actividad.</p>	
	<p>Consecuencia directa: Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	<p>Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.</p>	<p>Indica la red (con un gesto deíctico) que tiene Don Bigotes en la mano y dice “ee etró una mariposa a la bolsa”. Su mirada es de monitoreo, ya que comprueba que la examinadora esté atenta.</p>	
	<p>Evento Inicial: Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de</p>	<p>Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco</p>	<p>Indica (con un gesto deíctico) la mariposa capturada y dice “tiene la mariposa adentro”. La mirada</p>	

	algo una acción de una acción de uno de los personajes		utilizada es de monitoreo, comprueba la atención de la examinadora.	
	<u>Respuesta interna al estado:</u> Describe la reacción de los personajes como emoción, metas, deseos, intenciones, que guían la secuencia del plan. Además, dan alguna motivación a los personajes	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse	Dice “yyy” luego indica con su dedo (con un gesto deíctico) la mariposa capturada y dice “hay una mariposa encerrada y ya la mat”. Utiliza una mirada de monitoreo comprobando la reacción de la examinadora.	
	<u>Plan :</u> Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.	Indica (con gesto deíctico) las dos mariposas haciendo un recorrido hacia arriba y dice “volando”. Su mirada es de tipo expresivo, pues manifiesta un grado de participación.	

	<p><u>Intento :</u> Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.</p>	<p>Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.</p>	<p>Indica con su dedo índice (con un gesto deíctico) a Don Bigotes y dice “está sentao en una (mueve la cabeza hacia el lado en señal de equivocación)... en un sillón en la mesa. Indica (con un gesto deíctico) a una de las mariposas y dice “las mariposas salen por la ventana”. Utiliza una mirada de monitoreo, comprueba las reacciones de la examinadora.</p>	
	<p><u>Consecuencia Directa :</u> Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	<p>Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.</p>		



	<p>Reacción y Resolución : Reacción del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Como el personaje siente, piensa o actúa con relación a la consecuencia directa.</p>	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar	Indica (con gesto deíctico) a una de las mariposas y dice “está volando en las nubes”. Cierra el cuento. Su mirada es de monitoreo, demuestra preocupación por la reacción de la examinadora.	
---	---	--	---	--


8ª Planilla para la Transcripción de Videos de Narración: preguntar a nico




Nombre: Rafaela Bacelli

Edad: 9 años



Diagnostico: D.I Leve

Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	Recursos
	Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi		Mira la portada y abre el cuento.	
	<p>Establecimiento de la escena :</p> Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje , describe su acción habitual	Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus	X	

	y presenta al protagonista	amigas. Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo		
	Evento inicial : Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de uno de los personajes	Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.	Muestra la mariposa y dice "Fopy".	
	Respuesta interna al estado : Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna	¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!		

	motivación a los personajes			
	Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)	Voy a cazarlas, pensó	X	
	Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.	Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.	Muestra a Don Bigotes y dice "este", mueve su dedo hacia la mariposa y dice "una mariposa". Pregunta a la examinadora ¿cómo te llamas?, le responden y ella repite el nombre.	
	Consecuencia directa: Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes	Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.	X	

	<p>Evento Inicial: Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una noción de búsqueda de algo una acción de uno de los personajes</p>	<p>Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco</p>	<p>Muestra con el dedo la mariposa y dice “Floopy se comió una manzana con ella”.</p>	
	<p>Respuesta interna al estado: Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>	<p>Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse</p>	<p>X</p>	
	<p>Plan : Pasos que el personaje principal planea para obtener la meta. (Los niños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)</p>	<p>Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.</p>	<p>Dice “esa es su amiga Lopy” indicando una de las mariposas, luego dice “y ésta su amiga... ¿cómo se llama su amiga? Pregunta. La examinadora dice “no sé como se llama”. Catalina dice “Lopa” indicando la otra mariposa presente en la lámina. Finalmente dice “ellas son mis</p>	

			amigas”, esto último lo dice con otra entonación y otra expresión facial.	
	<p>Intento : Pasos que el personaje principal desarrolla actualmente para alcanzar la meta. *Acciones , hacia la resolución del problema.</p>	<p>Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.</p>	X	
	<p>Consecuencia Directa : Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	<p>Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.</p>		
	<p>Reacción y Resolución : Reacción del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Como el personaje</p>	<p>Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar</p>	<p>1- Muestra una de las mariposas y dice “y después todos los amigos se marieron</p>	



	siente, piensa o actúa con relación a la consecuencia directa.		todos” (con tono triste), “pero volaron por la cerca y tilín tilón este cuento se acabó” y cierra el cuento.	
--	--	--	--	--


9ª PLANILLA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOS DE NARRACIÓN:




Nombre: Teresita Mc Donald


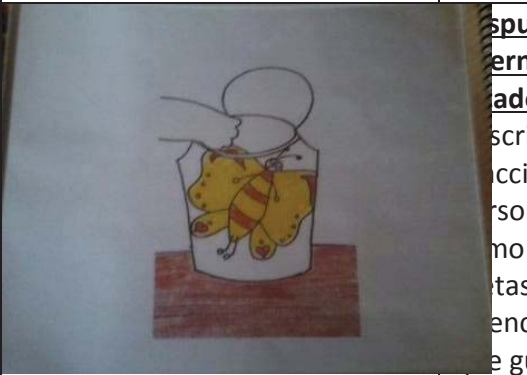

Edad: 7 AÑOS



Diagnostico: D.I MODERADA

Imagen del cuento en papel	Descripción De la gramática de las historias	Lo que dice el cuento	Lo que dicen los niños	Recursos
 <p>La mariposa Flopi</p> <p>*</p>	<p>Portada, el cuento se tratará de la mariposa flopi</p>			
 <p>*</p>	<p><u>Establecimiento de la escena :</u></p> <p>Establece el contexto social, temporal y físico. Introduce al personaje ,</p>	<p>Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas.</p>	<p>Indica las mariposas y emite sonidos.</p>	<p>Gesto Deíctico o Jerga</p>

	describe su acción habitual y presenta al protagonista	Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo		
	Evento inicial : Presenta al personaje actuando en eventos naturales, una acción de búsqueda de algo una acción de una acción de uno de los personajes	Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y ,de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.	Emite sonidos.	Jerga
*	Respuesta interna al estado : Describe la reacción de los personajes como emoción, metas , deseos, intenciones, que guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes	¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!		

	<p>an : asos que el personaje principal anea para obtener la meta. (Los ños casi nunca incluyen este elemento en sus narraciones)</p>	<p>Voy a cazarlas, pensó</p>		
<p>*</p>				
	<p>Intento : s que el onaje ipal rrolla lmente alcanzar la . ones , la ución del problema.</p>	<p>Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.</p>		
	<p>consecuencia ta: o no de la nes , s les o s finales e representan la consecución o no de la meta por parte de los</p>	<p>Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.</p>		
<p>*</p>				



	personajes			
	<p>Inicio Inicial:</p> <p>...ta al ...naje ...ndo en ...os ...les, una ...n de ...eda de ...na acción ...a acción ...e uno de los personajes</p>	Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco	Indica a la mariposa y dice "encerraron". Mirando inmediatamente a la entrevistadora.	Gesto deíctico Palabra Mirada monitoreo
	<p>Respuesta interna al estado:</p> <p>...scribe la ...cción de los personajes ...mo emoción, ...tas, deseos, ...enciones, ...e guían la secuencia del . plan. Además, dan alguna motivación a los personajes</p>	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse	Dice "no puede volar"	Frase
*				
	<p>...que el ...naje ...al ...para ...er la ... (Los ...casi ...incluyen ...elemento ...en sus narraciones)</p>	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.		
*				

	<p>Inicio : los que el personaje principal desarrolla inicialmente para alcanzar la meta. Acciones, que a la</p>	<p>Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.</p>	<p>Emite sonidos mirando la lámina.</p>	<p>Jerga</p>
<p>*</p>	<p>resolución del problema.</p>			
	<p>Consecuencia Directa : Logro o no logro de la meta. *Acciones , sucesos naturales o estados finales que representan la consecución o no de la meta por parte de los personajes</p>	<p>Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.</p>		
	<p>Reflexión y conclusión : Reflexión del personaje principal ante el logro o no logro de la meta. *Como el personaje reflexiona, piensa o actúa con</p>	<p>Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar</p>		
<p>*</p>	<p>relación a la consecuencia</p>			

	directa.			
--	----------	--	--	--

5.-PLANILLA DE ANALISIS

PLANILLA DE RESUMEN ESTRUCTURA DE GRAMÁTICA DE LAS HISTORIAS

No mb re	Por tad a	E. ESC ENA	E. INIC IAL	R. INT ER NA	PLA N	INTE NTO	C. DIR ECT A	E. INICI AL	R. INT ERN A	PLA N	INT ENT O	C. DI RE CT A	R Y R
1B asti an		Pala bra Movi mie nto corp oral Gest o deíct ico refer enci al Mira da Movi mien to corp oral Pala bra de mon itore o	Gest o deíct ico refer enci al Mira da Movi mien to corp oral Pala bra		Pala bra Gest o deíct ico refer enci al Movi mien to corp oral Mira da	Gest o deíct ico refere ncial y relaci onal Movi mien to corp oral Mirad a palab ra		palab ra Gesto deíct ico refere ncial Movi mient o corp oral Mirad a vocali zacio n	Movi mie nto corp oral pala bra Mira da		Pant omi ma Gest o deíct ico refer enci al y rela cion al Moci mie nto corp oral pala bra Mira da expr esiv a Expr esió n facia		

											I prosodia		
2M atil da	Pal abra a Exp resi ón faci al Ges to deícti co refe renci al Mov imie nto corp oral Mira da de mon itore o		Pal abra Gest o deícti co refer enci al y relac ional Mira da de moni tore o Balbu ceo		Pal abra Gest o deícti co refer enci al Balbu ceo Mira da mon itore o	Pal abra Gest o deícti co refer enci al Mirad a de monit oreo	Inter jecci ón Pros odia Mira da expr esiv a	Gesto deícti co refer enci al Vocali zació n palab ra Expres ión faci al mirad a expre siva Proso dia Interj ecció n					
3C ata lina			Gest o deícti co Voc aliza ción Moni tore o		Gest o deícti co Voc aliza ción Gest o deícti co Voc aliza ción Panto			Gesto deícti co Vocali zació n Monit oreo	Gest o deícti co	Gesto deícti co Balbu ceo	Gest o deícti co Fras e Pala bra		Palab ra Gest o deícti co Monit oreo

						mima							
4R afa ella			Gest o Deíct ico(4 :36) Pala bra(4 :36) Mira da (4:38) moni tore o			Gest o Deícti co(4. 44) Palab ras(4: 50) Preg unta (4:52) Expre sion Facial (4:53) Mirad a Expre siva(4 :53)		Gesto deícti co(5: 00) Frase (5:00) Pregu nta Mirad a regul ación(5:02)		Gesto Deícti co(5: 14) Frase s(5:2 0) Pregu nta(5: 20) Mirad a Monit oreo(5:21) Palab ra (5:25)			Gest o Deícti co(5: 35) Frase s(5:4 3) Palab ras Mirad a Expre siva(5 :45) Expre sión facial(5:40)
5Ar an xa	no narr a												
6M ate o	Mira da expr esiv a	Gest o deíct ico Voc aliza ción Mira da cog nitiv a Balb uce o	Voc aliza ción Gest o deíct ico Mira da expr esiv a		Voc aliza ción Mira da expr esiv a Balb uce o	Gest o deícti co Balbu ceo	Mira da de mon itore o Voc aliza ción	Vocali zació n	Balb uce o	Vocali zació n Gesto deícti co Mirad a de monit oreo			Vocal izació n Mirad a expre siva
7N ay are t	Mira da expr esiv a	Gest o deíct ico Voc			Gest o deíct ico rela	Vocal izació n Frase Mirad	Balb uce o Voc aliza	Vocali zació n Frase Gesto	Balb uce o Voc aliza	Gesto deícti co Vocal izació	Voc aliza ción Gest o		Vocal izació n Frase Gest

		alización Mirada de moni- toreo			cional y referenci- al Vocaliza- ción Frases Mirada de moni- toreo	a expresiva Gesto deíctico	ción Mirada de moni- toreo Gesto deíctico	deíctico Mirada de moni- toreo	ción Frases Gesto deíctico Mirada de moni- toreo	n Mirada expresiva	deíctico Frases Pantomima Mirada de moni- toreo		o deíctico Mirada de moni- toreo
8 T		Gesto deíctico Jerga	Jerga					Gesto deíctico Palabra Mirada monit- oreo.	Frases		Jerga		
9 B													
Total	3/9	4/9	6/9		5/9	6/9	3/9	7/9	5/9	5/9	3/9		4/9