

## “Atrapar”, representación de la experiencia en narraciones de niños con discapacidad intelectual

*“To catch”, Experience*

*Representation in the Narratives of Children with Intellectual Disabilities*

**Dominique Manghi H.**

Pontificia U. Católica de Valparaíso  
Chile

**Fabiola Otárola C.**

Pontificia U. Católica de Valparaíso  
Chile

**Gerardo Godoy E.**

Pontificia U. Católica de Valparaíso  
Chile

**Isabel Aranda G.**

Pontificia U. Católica de Valparaíso  
Chile

ONOMÁZEIN 44 (junio de 2019): 37-62

DOI: 10.7764/onomazein.44.03

ISSN: 0718-5758



**Dominique Manghi H.:** Centro de Investigación para la Educación Inclusiva PIA CONICYT 160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. | Correo electrónico: dominique.manghi@pucv.cl

**Fabiola Otárola C.:** Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Post Doctoral PUCV 31.0/2017, Chile. | Correo electrónico: fabiolaotarolac@gmail.com

**Gerardo Godoy E.:** Centro de Investigación para la Educación Inclusiva PIA CONICYT 160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. | Correo electrónico: ichigen@gmail.com

**Isabel Aranda G.:** Centro de Investigación para la Educación Inclusiva PIA CONICYT 160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. | Correo electrónico: isabel.arandag@gmail.com

Fecha de recepción: septiembre de 2017

Fecha de aceptación: diciembre de 2017

## Resumen

Existen escasas investigaciones que profundizan en las características de los recursos comunicativos y significados intercambiados en la comunicación de niños con discapacidad intelectual. El presente estudio se posiciona en un paradigma comunicativo semiótico social para explorar las funciones semánticas de recursos no verbales en la representación de la experiencia de narraciones de niños con discapacidad intelectual. Desde un enfoque multimodal de la comunicación que reconoce el valor semiótico de todos los recursos para la construcción de significados, se lleva a cabo un análisis multimodal del discurso centrado en la metafunción ideacional a un corpus audiovisual de cuatro narraciones de escolares con discapacidad intelectual basadas en una tarea de reconto con apoyo visual de un libro álbum. Los resultados de la exploración muestran que los narradores construyen el nudo narrativo “atrapar” mediante ensamblajes semióticos que incluyen gestos deícticos de distinto tipo sobre las imágenes del cuento y pantomima. Sus ensamblajes semióticos permiten construir de manera intersemiótica tanto acciones como a los participantes Agente y Meta, así como reacciones y Reactor y Fenómeno. Tanto el análisis del discurso de este estudio como sus resultados preliminares abren las puertas a nuevas preguntas sobre la comunicación de este grupo singular de narradores.

**Palabras clave:** multimodalidad; comunicación; discapacidad intelectual; metafunción ideacional; gestos.

## Abstract

There is limited research that deepens into the characteristics of communicative resources and meanings exchanged in the communication of children with intellectual disabilities. The present study is positioned in a social semiotic paradigm to explore the semantic functions of nonverbal resources in the representation of experience in the narratives of children with intellectual disabilities. From a multimodal approach to communication we recognize the semiotic value of all resources for the construction of meanings. Based on an audiovisual corpus of narratives of four children with intellectual disabilities, we develop a multimodal discourse analysis of a recounting task with visual support of a picture book, focused on ideational metafunction. The results show that narrators construct the narrative knot “catch” through semiotic ensembles that include different types of deictic gestures on the images

of the picture book and pantomime. These semiotic ensembles allow the intersemiotic construction of both actions and the participants Agent and Goal, as well as reactions: Reactor and Phenomenon. The discourse analysis of this research as well as the preliminary data open the doors to new questions about the communication of this singular group of narrators.

**Keywords:** multimodality; communication; intellectual disability; ideational metafunction; gestures.

## 1. Introducción

A partir de las demandas contemporáneas de inclusión educativa y social, surge la necesidad de ampliar los modos de analizar e interpretar las maneras de comunicarse en grupos que han sido sistemáticamente excluidos. Uno de estos grupos corresponde a niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad intelectual con escaso o nulo desarrollo de lenguaje verbal. Para esto, la perspectiva comunicativa multimodal nos permite asumir el desafío de describir e interpretar los sistemas semióticos que utiliza este grupo de escolares al realizar una tarea que tradicionalmente se entiende como exclusiva del lenguaje verbal: el recuento de textos narrativos.

A diferencia de las descripciones tradicionales del desarrollo del lenguaje de personas con discapacidad intelectual enfocadas en sus recursos verbales, en los errores fonológicos y gramaticales, así como en caracterizar sus severas dificultades para la comunicación, este estudio se posiciona desde un modelo de capacidad (*proficiency model*) (Dreyfus, 2012). Esta investigación aborda el estudio de la comunicación desde dos perspectivas complementarias: una multimodal y otra semántica discursiva. El enfoque multimodal implica considerar todos los recursos utilizados para construir significados, en este caso, palabras aisladas, diversos tipos de gestos, muchos de ellos sobre la imagen del cuento que es manipulado por los narradores. De esta manera, se amplía el panorama comunicativo planteando nuevas preguntas y respuestas en relación a los potenciales para significar de recursos verbales y aquellos diferentes a los verbales, así como también avanzando en la comprensión de la representación de la experiencia a través de ensamblajes semióticos e intersemiosis (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; O'Halloran, 2012). Por su parte, la segunda perspectiva, la semántica discursiva, permite comprender los signos y sus significados en cuanto se despliegan como parte de narraciones, un tipo de género discursivo que presenta una cierta organización estructural para alcanzar un propósito específico (Martin y Rose, 2008).

La discapacidad intelectual actualmente se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media (CI 70/75 o inferior), que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más áreas de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo (Schalock, 2009). El discurso de las personas con condición de discapacidad intelectual, como cualquier discurso, refleja tanto la forma de representar la experiencia como la manera de relacionarse con otros. En este estudio analizaremos con detalle los significados construidos por este grupo de narradores, considerando su producción como un tejido narrativo multimodal en el cual los distintos recursos entrelazados cumplen funciones semánticas a través de las cuales se construye la narración (Martin y Rose, 2008).

El foco de este estudio es la orquestación semiótica de diferentes recursos para la creación de significados con apoyo de imágenes narrativas (Kress y Van Leeuwen, 2001) y, en par-

ticular, aquellos ensamblajes semióticos producidos en la construcción del nudo narrativo. Para abordar esta difícil tarea, se articulan los aportes teórico-metodológicos de la semiótica social, la lingüística sistémico-funcional y la multimodalidad.

A continuación, se sintetizan los elementos conceptuales y metodológicos del estudio, para luego desarrollar algunos ejemplos del análisis multimodal de las funciones semánticas de recursos comunicativos, como estudios de caso de la construcción del nudo narrativo “atrapar” en narraciones de este grupo de niños con discapacidad intelectual.

## **2. Recursos semióticos narrativos para creadores de significado singulares**

Una lingüística socialmente comprometida se fundamenta en el reconocimiento del impacto que pueden tener los resultados de sus investigaciones sobre los sujetos y sus producciones discursivas (Christie y Unsworth, 2000). En este caso, desde la lingüística y las teorías de la comunicación, tradicionalmente se plantea el lenguaje como un acontecimiento esencial al ser humano, un fenómeno que ocurre en todos los sujetos de modo similar. A pesar de los variados estudios de la sociolingüística y los diferentes modos de abordar el lenguaje, la lengua en su manifestación oral o escrita mantiene su hegemonía como el recurso fundamental para producir significados (Kress y Van Leeuwen, 2001), pero ¿qué consecuencias podrían tener afirmaciones como estas para grupos de personas que no tienen la posibilidad de producir significados lingüísticos? Así como desde la sociología se han estudiado a las personas en condición de discapacidad como cuerpos en crisis (De la Vega, 2010), desde la lingüística se han estudiado sus discursos como deficitarios reforzando una posición marginal como potenciales comunicadores.

Como investigadores nos posicionamos críticamente frente a la noción esencialista del lenguaje, e intentamos desjerarquizarla bajo la idea de que no hay un sistema semiótico más importante que otro, sino que estos son abordados desde sus funciones y contextos particulares para cada sujeto (Kress, 2010). En el caso de las personas en condición de discapacidad intelectual que poseen formas de comunicación singular, es necesario indagar en este sistema, más que caracterizar la carencia que se les atribuye (Godoy, Manghi, Soto y Aranda, 2015). Siguiendo esta línea, consideramos todos los recursos que utiliza un sujeto para su interacción, de manera singular y contextualizada, es decir, analizamos el potencial del sujeto particular y cómo organiza su sistema semiótico (Dreyfus, 2012).

A nuestro juicio entonces, es necesario abordar teorías afines y herramientas teórico-metodológicas como insumos teóricos para reinterpretar las interacciones discursivas de sujetos en condición de discapacidad intelectual, caracterizados históricamente bajo una carencia lingüística intrínseca. Por tanto, este artículo plantea los tres insumos teóricos complementarios que orientan el análisis discursivo de las narraciones de estudiantes en condi-

ción de discapacidad intelectual: la semiótica social, la lingüística sistémico-funcional (en adelante LSF) y la multimodalidad.

Para abordar el fenómeno de la comunicación desde una perspectiva amplia, lo entendemos como una semiótica social, esto es, un potencial de producción e interpretación de significado a partir de diversos recursos que operan en un contexto determinado (Halliday, 1994; Hodge y Kress, 1988). Esta teoría, en vez de considerar algunos signos como errores y a sus creadores como incompetentes en el dominio de una lengua, se focaliza en la búsqueda de los principios que guían la creación de significados y el interés de su creador (Bezemer y Kress, 2016). En este sentido, la semiótica social busca conocer el potencial de los distintos recursos empleados para crear significado (Kress y Van Leeuwen, 2001), poniendo su foco en lo inaudible y lo invisible, prestando atención a aquellos significados que muchas veces son desatendidos (Bezemer y Kress, 2016).

Coherente con esta postura, la LSF ha desarrollado una teoría caracterizada por tres aspectos fundamentales: Lo *sistémico*, lo *funcional* y su relación con el *contexto* (Halliday, 1994; Halliday y Matthiessen, 2014). El aspecto sistémico se expresa en el abordaje del significado como un sistema de opciones, el cual está disponible en una cultura determinada, permitiendo combinar y construir significados en un texto (Halliday, 2013). Respecto a la dimensión funcional, Halliday (1994), a partir de la dependencia contextual del significado, plantea la hipótesis metafuncional, según la cual cada sistema semiótico permite representar una experiencia —metafunción ideacional—, intercambiar y valorar significados —metafunción interpersonal— y organizar los textos en unidades coherentes —metafunción textual—.

En este artículo, pondremos énfasis en la representación de la experiencia de los narradores; por tanto, nos enfocaremos centralmente en la metafunción ideacional o representacional (Lemke, 1990), teniendo en cuenta que, por la naturaleza simultánea de las metafunciones, tomaremos algunos elementos relevantes de la metafunción interpersonal y de la textual.

Reconocemos la comunicación más allá de lo lingüístico o verbal, lo cual nos posiciona en una perspectiva multimodal de los sistemas semióticos (Kress y Van Leeuwen, 1996). Desde aquí, cada recurso semiótico posee un potencial dentro del sistema donde se expresa, el cual a su vez se encuentra contextualizado en una cultura y en un sujeto particular. A esta perspectiva confluyen elementos de la semiótica social y la LSF para analizar los recursos implicados en un evento comunicativo, tanto recursos lingüísticos y otros como imágenes y gestos en ensamblajes semióticos (Kress y Van Leeuwen, 1996; Bezemer y Kress, 2016), permitiendo indagar en el potencial semiótico de los recursos particulares de los estudiantes con discapacidad intelectual que no han desarrollado lenguaje en su modalidad oral. Para ello, consideraremos que los textos se tejen en base al despliegue de modos semióticos (Halliday, 1978), los cuales se definen como un conjunto de recursos para crear significados moldeados social y culturalmente (Kress y Van Leeuwen, 2001).

En el caso de esta investigación, destacaremos lo que ocurre en la narración durante la interacción cara a cara mientras se manipula un libro álbum, lo que permite ensamblajes semióticos entre modos corporeizados como gestos, miradas y habla, los cuales a su vez se combinan con las imágenes del libro álbum.

Por una parte, respecto de los recursos corporeizados como la pantomima y los gestos, estos son parte del repertorio de recursos semióticos para representar la experiencia y para establecer relaciones interpersonales, respondiendo al interés de quien los utiliza. En el caso de los gestos deícticos, se usan para mostrar un objeto a otras personas en la interacción comunicativa triádica (Premack y Woodruff, 1978), mientras que los gestos icónicos cumplen una función afirmativa y, en general, acompañan al habla (Farkas, 2007). La pantomima, por su parte, permite organizar la interacción representando acciones en primera persona (Hydén y Antelius, 2011). Los niños comienzan a localizar referentes en el espacio abstracto alrededor de los 7-8 años y este uso de referentes se hace frecuente alrededor de los 10 años (McNeill, 2000). Sekine y Kita (2015) plantean que la manera en que la información se empaqueta en gestos y en una cláusula es similar a los 9 años, asumiendo que el desarrollo de ambos recursos se da de manera paralela para la narración.

Por otra parte, respecto a las imágenes, según la gramática del diseño visual, son un modo semiótico que permite representar visualmente dos tipos de experiencia: conceptos y narraciones (Kress y Van Leeuwen, 1996). Las acciones o reacciones se representan en la imagen uniendo a los participantes (Actor-Meta, Reactor-Fenómeno) a través de vectores, los cuales señalan estructuras transaccionales donde se representan ambos participantes o no transaccionales donde solo se representa uno de ellos. Las representaciones narrativas también pueden ser proyectivas, donde se reconoce un Hablante o un Sensor, cada uno con sus proyecciones. De esta forma, se pueden distinguir diferentes tipos de proceso narrativo sobre la base de los tipos de vector y el número y tipo de participantes involucrados en la imagen. Los vectores permiten dinamizar el espacio visual y constituyen líneas de energía que atraviesan la imagen (Kress y Van Leeuwen, 2001).

### **3. Narración como un tejido semiótico**

En este estudio, interesa analizar la narración como una práctica social, en la cual se instancian recursos desplegados temporalmente en un tejido semiótico para la representación de la experiencia con el mundo (Fivush y Haden, 2007), la que a la vez da cuenta de un producto de la cultura a partir del cual se reflejan ideas y valores compartidos por los narradores y sus interlocutores (Elsoukhova-Lord, 2006; Shiro, 2007).

Abordaremos la narración desde el nivel semántico discursivo (Martin, 2014), como una cadena de significados entretejidos en un discurso, el cual culturalmente funciona en torno a

una estructura convencional que organiza el texto con el fin de alcanzar un propósito (Martin y Rose, 2008). Por tanto, ello implica reconocer que cada enunciado analizado tiene un significado en la estructura narrativa, el cual desde una perspectiva lingüística funcional (Eggins y Martin, 2003) podría representar tres elementos primordiales: 1) los participantes y sus características, dando cuenta de la acción verbal y no verbal que estos realizan; 2) los objetos relevantes y hechos que las relaciones entre los participantes provoquen; y, finalmente, 3) el efecto de la acción verbal dentro de la situación discursiva.

La organización formal de textos narrativos producidos por escolares chilenos da cuenta de dichos elementos representados en una estructura narrativa, la cual se desarrolla en los primeros 10 años de vida (Maggiolo, Pavez y Coloma, 2003). La narración corresponde a acciones encadenadas temporalmente en torno a un nudo, que tensiona el relato, desequilibrando una situación inicial (Adam y Lorda, 1999; Rubio, 2016). El nudo o complicación es lo que diferencia una narración de un recuento de acciones (Rose y Martin, 2012) siendo además la sección narrativa más rica en cuanto a la articulación semiótica de sus recursos. Es aquí donde se despliegan el mayor número de modos o estructuras de representación (Otárola y Crespo, 2016).

Los autores indican que al narrar son igualmente importantes tanto las habilidades cognitivas como las habilidades lingüísticas que permiten representar relaciones temporales y causales (Reilly, Losh, Bellugi y Wulfeck, 2004; Tomasello, 2005), así como aquellas habilidades sociales/pragmáticas que permiten lo que Bruner (1986) denomina paisaje de la conciencia. Estas posibilitan atribuir estados mentales como sentimientos, intenciones y deseos a los personajes representados en la narración. Construir un paisaje de la conciencia implica que el narrador no solo se limita a informar respecto de una secuencia de eventos, sino que se involucra con los significados construidos a partir de su propia versión de los procesos y modelos mentales (Bocaz, 1996) negociando actitudes, afectos, juicios, entre otros, que dan cuenta de la postura del propio narrador inscrita en su texto (Halliday, 1978).

Desde el punto de vista de cómo se intercambian los significados, la narración es un género discursivo co-construido en el cual la negociación semiótica está a cargo principalmente de quien estructura la narración para el otro. Por lo tanto, destaca la conciencia del narrador respecto del interlocutor hacia el cual dirige la narración, así como el reconocimiento de determinada información que asume como relevante para su audiencia durante la producción de la narración (Hudson y Shapiro, 1991).

Respecto del desempeño narrativo de escolares con discapacidad intelectual chilenos, la investigación de Alfaro-Faccio, Crespo y Alvarado (2016) distingue tres tipos de perfiles: a) los *narradores*, correspondientes al 42% de la muestra de 30 escolares, quienes realizaron la tarea narrativa a través de lenguaje verbal; b) los *no narradores*, correspondientes al 30%, quienes no se interesaron por la actividad discursiva; c) aquellos con *intención narrativa*,



correspondientes al 28%, quienes “narraron” principalmente a través de recursos no lingüísticos. Respecto a los narradores con lenguaje verbal se observó que lograban un mayor nivel de complejidad sintáctica cuando se presentaba el apoyo visual de imágenes narrativas. Por ejemplo, cuando la imagen del libro álbum representaba dos eventos superpuestos en el tiempo, los narradores lograban pasar de construcciones oracionales simples a subordinadas, particularmente parasintácticas. Respecto de la estructura narrativa, caracterizan al personaje principal (40%), describen el evento inicial y plan (35,6%), desarrollan un intento (51%) y una consecuencia (33%), lo que da cuenta de que su perfil narrativo se basa en la agencialidad. Es decir, para este grupo de narradores con discapacidad intelectual con desarrollo lingüístico lo relevante es un personaje que hace algo sin necesariamente establecer una consecuencia de sus actos (Crespo y Figueroa, 2016).

Respecto al segundo grupo que presenta intención narrativa, estos narradores participan activamente en la tarea de recontado, estableciendo interacciones triádicas logrando atención conjunta con el interlocutor en relación al libro álbum. Estos eran conocedores de la práctica discursiva de la narración, ya que orientan el libro hacia el interlocutor, dan vuelta las páginas, monitorean el seguimiento de la narración; para esto combinan diversos recursos lingüísticos como también no lingüísticos como gestos y prosodia para narrar el cuento (Manghi, Otárola y Arancibia, 2016). Estas características dan cuenta de que este grupo de narradores puede narrar sin lenguaje oral, utilizando otros modos semióticos mediante los cuales construyen una estructura narrativa básica, asociada a la agencialidad del personaje central.

#### **4. Metodología**

Este estudio corresponde a una investigación mixta, ya que consideró una etapa experimental para la recogida de información y luego una etapa cualitativa para el análisis de los registros audiovisuales de las narraciones. El corpus completo está constituido por 18 videos de narraciones de escolares entre 6 y 10 años, todos ellos con un uso de palabras sueltas y en algunos casos frases y un diagnóstico de discapacidad intelectual, asistentes a escuelas especiales chilenas. En este artículo trabajamos con un subcorpus correspondiente a 4 estudios de caso de niños entre 6 y 8 años con intención narrativa, para explorar de manera específica cómo se construye el nudo narrativo “atrapar”, desde una mirada discursiva y semiótica, partiendo de la validación de la naturaleza comunicativa de todos los recursos semióticos desplegados por este grupo de escolares con discapacidad intelectual.

El corpus audiovisual se obtuvo a partir de una tarea de recontado, tanto la tarea como el material visual se adaptaron a las características de la población (Manghi y otros, 2016), se puso a disposición de los niños el libro álbum para su manipulación y autogestión y sus narraciones se grabaron audiovisualmente. Los videos de las narraciones duran entre 1 y 4 minutos. El presente artículo utiliza el análisis multimodal del discurso para describir las

funciones semánticas de los ensamblajes semióticos de los narradores mientras manipulan un libro álbum; entre estos recursos destacan los gestos. Se utiliza una taxonomía de gestos basada en las categorías de McNeill (2000), Kendon (2004) y Cakir (2008), la cual está definida operacionalmente en la tabla 1.

**TABLA 1**

Tipología de gestos

TIPOS DE GESTOS	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
<b>Icónicos</b>	El narrador usa sus manos para representar un evento, suceso u objeto en el espacio. El contenido semántico es posible de interpretar por su semejanza al referente. Por ejemplo, la mano con los 3 dedos centrales empuñados es llevada hacia a la oreja como un teléfono imaginario.		
<b>Pantomima</b>	El narrador usa su cuerpo para asumir la primera persona y realizar una acción como si fuera el personaje. Por ejemplo, llevar a la oreja un teléfono imaginario y comenzar a mover los labios y gesticular para representar que alguien conversa por teléfono.		
<b>Metafóricos</b>	El narrador usa sus manos para representar ideas abstractas o conceptos. Por ejemplo, movimiento de la mano con los dedos extendidos delante del hablante para significar “todo”.		
<b>Deícticos</b>	El narrador utiliza su mano o dedos para apuntar o señalar al interlocutor otras personas, objetos o espacios presentes o no en el entorno.		
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Gestos deícticos sobre imagen</td> <td><u>Deícticos estáticos sobre imagen</u>: dedos usados para indicar elementos específicos de una representación visual, puede ser sobre imágenes narrativas o conceptuales.</td> </tr> <tr> <td><u>Deícticos dinámicos sobre imagen</u>: dedos usados para indicar relaciones sobre elementos de una representación visual, los dedos se desplazan entre elementos representados, dibujando vectores entre ellos, ya sea de manera recta como circular.</td> </tr> </table>	Gestos deícticos sobre imagen	<u>Deícticos estáticos sobre imagen</u> : dedos usados para indicar elementos específicos de una representación visual, puede ser sobre imágenes narrativas o conceptuales.
Gestos deícticos sobre imagen	<u>Deícticos estáticos sobre imagen</u> : dedos usados para indicar elementos específicos de una representación visual, puede ser sobre imágenes narrativas o conceptuales.		
	<u>Deícticos dinámicos sobre imagen</u> : dedos usados para indicar relaciones sobre elementos de una representación visual, los dedos se desplazan entre elementos representados, dibujando vectores entre ellos, ya sea de manera recta como circular.		

El procedimiento para el análisis multimodal de los registros audiovisuales implica dos etapas. En la etapa 1, a través de la observación detenida del despliegue temporal de los recursos en el segmento donde se construye el nudo narrativo, se describen la manera en que co-ocurren simultáneamente los gestos junto con aproximaciones a palabras, miradas y las imágenes del libro álbum. Para esto se utilizan las categorías de la tabla 1.

En estos estudios de caso, la deixis se lleva a cabo sobre las imágenes del libro álbum que manipulan los narradores, por lo que resulta imprescindible incorporar la distinción entre gestos deícticos estáticos y dinámicos (Manghi y otros, 2016). Dichos recursos gestuales con función deíctica sobre la imagen son parte del tejido narrativo que en este caso entrelaza dos medios semióticos: medio impreso y cara a cara. Esto implica que las representaciones visua-

les con su naturaleza simultánea son involucradas en la secuencia temporal de la narración en la interacción cara a cara. Los gestos deícticos sobre las imágenes son diferentes cuando son estáticos —serán representados con una flecha roja en las tablas de análisis— y cuando son dinámicos —flecha verde—; en esta última categoría se diferencia entre dinámico con vector recto o con vector circular.

La etapa 2 del procedimiento de análisis implica preguntarse ¿qué representa el despliegue de estos recursos?, es decir, un análisis de la representación de la experiencia. Para esto se consideran categorías para las funciones semánticas, principalmente de naturaleza visual (ver tabla 2).

El presente análisis multimodal del discurso se centra en la metafunción ideacional o representacional proponiendo una exploración del tejido narrativo desde el estrato semántico discursivo en constante vínculo con el nivel de los recursos léxico-gramaticales que realizan la representación de la experiencia, en este caso de manera multimodal. Como los significados en estas narraciones se construyen esencialmente de manera visual, se considerará la propuesta de la gramática del diseño visual para la representación en imágenes narrativas de procesos y participantes (Kress y Van Leeuwen, 1996). Las categorías IDEATIVAS en esta propuesta permiten analizar dos tipos de representación visual: la narrativa y la conceptual. Tal como se indicó en el marco teórico, los vectores juegan un rol central en las relaciones de representaciones narrativas de procesos transaccionales y no transaccionales, así como de aquellos proyectivos como los verbales y mentales. La tabla 2 sintetiza las categorías para la descripción de las funciones semánticas de representaciones en narraciones visuales.

**TABLA 2**

Clasificación de tipos de procesos y participantes en representaciones narrativas visuales basada en Kress y Van Leeuwen (1996)

REPRESENTACIONES VISUALES		
NARRACIONES VISUALES	TIPO PROCESO	PARTICIPANTE
	Acción	Actor/Meta
	Reacción	Reactor/Fenómeno
	Proyección verbal	Hablante/proyección
	Proyección mental	Sensor/proyección

Antes de iniciar la revisión de los estudios de caso, es necesario sintetizar el cuento utilizado para el estudio. Este presenta una protagonista: una mariposa, y su antagonista: el Señor Bigotes espiándola en su campo, el nudo narrativo se centra en la búsqueda de una red con la que la atrapa y encierra en un frasco.

## 5. Resultados: representación de Atrapar


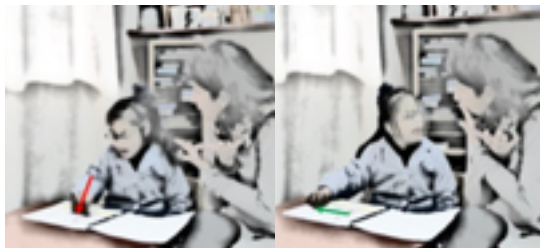
En este apartado revisaremos los estudios de caso de las narraciones, específicamente en cuanto a la construcción del nudo narrativo, asumiendo la representación de la experiencia desde un enfoque multimodal. A continuación, presentaremos diferentes maneras de construir el significado Atrapar por los narradores, quienes manipulaban el libro álbum seleccionando las páginas para narrar. Para cada instanciación, una tabla describe verbalmente la secuencia de recursos utilizados por el narrador, con la imagen de la página que es manipulada en ese momento y las fotografías que muestran el despliegue corporal del recurso. A partir de esta descripción de la orquestación semiótica en el tiempo, interpretaremos los recursos y sus significados; comenzaremos por los ensamblajes más sencillos hasta los más complejos.

### 5.1. Caso 1. Representación del nudo narrativo mediante deixis sobre imagen

La secuencia se inicia cuando la narradora da vuelta la página, y permanece mirando la lámina en la que aparece el antagonista pensando en la red mientras camina hacia la casa.

**TABLA 3**

Orquestación semiótica casa-red

<p>Con un dedo, indica al personaje (1), luego dice “asa”.</p>	<p>Apunta la casa (2) emitiendo jerga y desplaza el dedo desde la casa hasta la red (3) y mira a la interlocutora.</p>
	

La narradora realiza un gesto deíctico estático sobre la imagen mediante el cual indica al antagonista caminando, con este ensamblaje expresa lo que podría funcionar como un actuante en un proceso comportamental de desplazamiento, a esto agrega verbalmente la circunstancia de lugar: /asa/ por casa. Después señala con un gesto deíctico estático la imagen de la casa, a esto agrega jerga expresiva (patrones prosódicos con habla ininteligible) y al mismo tiempo utiliza su dedo sobre la imagen y a través de un gesto deíctico dinámico dibuja un vector recto entre la casa y la red (ver tabla 3). Nos detendremos en este último vector y los

elementos vinculados en la imagen: 1) la casa como el final del vector que representa la Meta de una acción y 2) la red como la proyección del Sensor. Entre ellos: casa y red, no existe un vector representado en la lámina. Es la propia narradora la que construye la relación entre la casa y la red, que si bien no podemos explicitar precisamente, podría significar una circunstancia de finalidad, él camina a la casa para algo: buscar la red. En este caso, el vector no sería usado para representar una acción, sino un elemento menos nuclear. La narradora cierra esta secuencia con una mirada de monitoreo a su interlocutora.

**TABLA 4**

Orquestación “la perseguida”



Mira atentamente la lámina.	Pone un dedo sobre el personaje de Bigotes (1).	Luego mueve su dedo hasta la mariposa (2) agregando una expresión facial de sorpresa y verbalizando: “oh!”
		

Luego avanza a la lámina donde el antagonista persigue a la mariposa con la red (ver tabla 4). Aquí, señala al antagonista y luego con su dedo dibuja un vector entre Bigotes (el Actor) y la mariposa (la Meta), explicitando el vector representado visualmente en la imagen mediante una deixis gestual dinámica. Mantiene su dedo sobre la mariposa y simultáneamente expresa asombro: “¡OH!”, focalizando sobre la Meta: “la perseguida”.

Finalmente, se detiene en la página donde Bigotes encierra a la mariposa en un frasco (ver tabla 5). Aquí apunta a la mariposa encerrada con un gesto déictico estático y una expresión facial de desagrado. Mirando la representación de Bigotes agrega jerga ininteligible con una entonación de enojo, y emite una aproximación a palabras con los que da a entender: *en el frasco*. Podemos interpretar que mediante este ensamblaje utiliza la deixis junto con la expresión facial para atribuir un estado emocional a la mariposa atrapada, luego jerga expresiva ininteligible para evaluar negativamente la acción de Bigotes —función interpersonal— finalizando con información respecto de la circunstancia de lugar donde la encierra mediante recursos verbales, dando cuenta de la construcción del paisaje de la conciencia (Bruner, 1986) en su narración.

**TABLA 5**

Orquestación “la encerrada”

<p>Mientras mira la lámina,</p>	<p>con su dedo apunta a la imagen de la mariposa encerrada en el frasco (1).</p>	<p>Agrega jerga ininteligible y aproximación a palabras (“en el ascó”).</p>
		

**5.2. Caso 2. Representación del nudo mediante deixis compleja sobre imagen**

La orquestación semiótica de esta narración del nudo se inicia en la lámina donde Bigotes persigue con la red a las mariposas, la narradora mira fijamente la lámina.

**TABLA 6**

Orquestación “casi la atrapa”

<p>Con un dedo de una mano indica a participante Bigotes (1).</p>	<p>Simultáneamente un dedo de la otra mano apunta a la mariposa (2), acompaña de jerga.</p>	<p>Emite un chillido agudo mientras acerca un poco ambos dedos (3).</p>
		

La narradora emplea la deixis gestual de una manera compleja, utilizando ambas manos simultáneamente, con un dedo indica a cada uno de los participantes principales (ver tabla 6). Una deixis estática muestra la representación de la acción y el Actor (un hombre persigue con la red en alto) y la otra deixis representa la Meta (lo perseguido: una mariposa que vuela).

La jerga agrega información ambigua, que no es posible de especificar. No obstante, a continuación, junta sus dedos sobre la imagen, acercando la red a la mariposa mediante un vector entre ellos, y desplazándolos virtualmente hasta dejar red y mariposa casi en contacto, mientras emite una vocalización aguda. Mediante el vector dinámico realizado con ambas manos los sitúa a una corta distancia. Con este movimiento semiótico representa un nuevo episodio no dibujado en la imagen, una nueva representación en la cual Bigotes casi logra atrapar a la mariposa con su red, dinamizando a los participantes de la lámina. La vocalización aguda puede funcionar con una función textual hacia su interlocutor: atención acá pasará algo importante; o como foco en este nuevo movimiento.

A continuación, da vuelta la página hasta llegar a aquella donde Bigotes atrapó la mariposa en su red, mientras las otras mariposas huyen.

**TABLA 7**

Orquestación estado emocional




Mira a la interlocutora	mientras pone un dedo en Bigotes (1) y otro en las mariposas que vuelan (2).	Junta los dedos un gesto de “pequeño”, imita un sollozo con expresión facial y jerga
		

La narradora en esta lámina inicia mirando a la interlocutora, nuevamente usa ambas manos en una deixis compleja, refiriendo esta vez a Bigotes, quien tiene a la mariposa atrapada en la red, y simultáneamente a las mariposas, que huyen volando (ver tabla 7), reforzando a los participantes de la imagen narrativa, y el vector entre el Bigotes (Reactor), que mira a las mariposas mientras estas huyen (Fenómeno). Completa la descripción agregando un atributo que podemos inferir se refiere a las mariposas; con un gesto icónico juntando los dedos representa la idea de pequeño. Continúa mirando a la interlocutora y agrega la pantomima de un sollozo, al mismo tiempo que su expresión facial es de pena y la jerga expresiva ininteligible con una entonación que complementa la idea de tristeza. Podemos inferir que la narradora atribuye una característica y un estado emocional a los personajes: “las mariposas pequeñas que huyen de Bigotes están tristes”.

La narradora continúa su relato en la lámina siguiente, donde la mariposa aparece atrapada adentro de un frasco.

**TABLA 8**

Orquestación frasco

Apunta al frasco con un dedo (1).	Mirando a la interlocutora agrega simultáneamente jerga y expresión facial de tristeza.	Luego con un movimiento de su cuerpo simula meterse en el frasco, sube la mano y la baja hasta su cabeza.
		

En esta página la imagen muestra la Meta y solo metonímicamente el Actor a través de su mano (ver tabla 8). La narradora apunta al frasco, mediante una deixis estática se refiere a la Meta de la acción representada y la circunstancia de lugar: *alguien mete a la mariposa en el frasco*. Luego observa la cara de la interlocutora; agregando expresión facial y jerga expresiva ininteligible con entonación de pena parece atribuirle un estado emocional: *la mariposa está triste*. Finalmente, en esta misma lámina, utiliza la pantomima para dos acciones. Primero con su cuerpo simula meterse en algo angosto, como el frasco. Luego sube su mano más arriba de la cabeza y la baja hasta tocarse la cabeza con la mano estirada, simulando ponerse un sombrero o una tapa. La pantomima representa en primera persona la acción de meterse y luego de tapar el frasco sobre la mariposa encerrada.

### 5.3. Caso 3. Representación del nudo narrativo mediante deixis y pantomima

Esta narración combina deixis sobre imagen con el uso de la pantomima de la acción de atrapar. La secuencia se inicia cuando el narrador da vuelta la página hacia la representación de Bigotes caminando hacia la casa mientras piensa en la red. Entonces mira a la interlocutora.

El narrador mediante una deixis gestual estática representa la red, dando fuerza a este elemento mediante la repetición del movimiento deíctico sobre la red representada en la imagen (Painter, Martin y Unsworth, 2013), mientras mira a la interlocutora (ver tabla 9). A continuación, con su dedo señala la puerta y luego dibuja un vector entre la puerta de la



**TABLA 9**

Orquestación relación casa-red


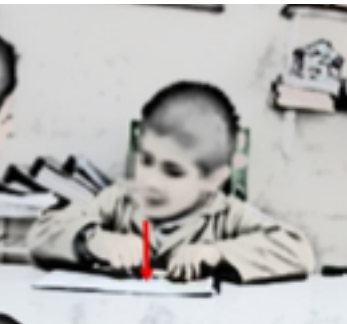

<p>Mira a su interlocutora.</p>	<p>Golpea 3 veces sobre la imagen de la red (1).</p>	<p>Luego pone su dedo sobre la puerta y lo desplaza hasta la red (3).</p>
		

casa y la red, mediante una deixis dinámica. Al igual que en el caso 1, este narrador establece un vínculo entre estos dos elementos: *esto se relaciona con esto otro*, relación que no está representada visualmente en la imagen. La deixis no permite interpretar con precisión cuál es la relación entre la puerta y la red.

Continúa narrando en la lámina siguiente, donde Bigotes persigue a la mariposa con la red.

**TABLA 10**

Orquestación la mariposa encerrada

<p>Con un dedo indica sobre la imagen del antagonista (1).</p>	<p>Lo desplaza hacia la mariposa (2).</p>	<p>La encierra dibujando con su dedo un círculo (3).</p>
		


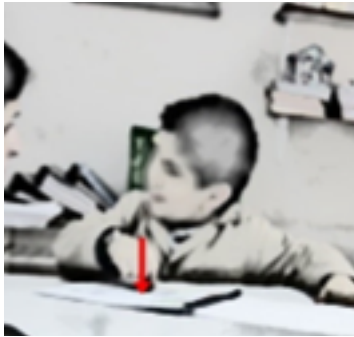

En esta lámina (ver tabla 10) el narrador señala primero al antagonista corriendo mediante una deixis gestual dinámica, luego desplaza su dedo hacia la mariposa volando dibujando

el vector recto representado en la imagen entre ambos: perseguidor (Actor) y perseguida (Meta). La orquestación finaliza con un gesto deíctico circular, encierra a la mariposa mediante varios círculos alrededor de ella. Con el primer vector recto explicita la relación dibujada en la imagen, pero luego mediante el vector circular agrega un significado que no está en la imagen y que parece representar una Acción y Meta simultáneamente: atrapar a la mariposa.

Finalmente, este narrador se detiene en la imagen donde Bigotes tiene atrapada a la mariposa en su red.

**TABLA 11**

Orquestación deíxis y pantomima atrapar

Mira a la interlocutora	mientras apunta con su dedo a la mariposa atrapada (1).	Luego levanta la misma mano y empuñándola hace un movimiento rápido hacia abajo.
		

Mirando fijamente a la interlocutora muestra la imagen de la mariposa atrapada mediante una deíxis gestual estática (ver tabla 11). Luego, produce un movimiento de atrapar levantando su mano más arriba de la cabeza, empuñándola como si sostuviera la red y bajándola enérgicamente. Mediante esta orquestación de recursos parece expresar primero la Meta (mariposa) de una acción representada en la imagen, acción que luego semiotiza mediante una pantomima, recurso que permite representar simultáneamente el instrumento mediante el cual se atrapó a la mariposa: la red.

#### 5.4. Caso 4. Representación nudo narrativo mediante ensamblajes complejos

Esta narración ofrece una orquestación interesante de recursos combinados, para la construcción del significado atrapar. La secuencia se inicia cuando la narradora da vuelta la página y mira a la interlocutora.

**TABLA 12**

Orquestación Atrapar con pantomima

Mirando la imagen dice: <i>este acá</i> , y con un dedo de una mano muestra la puerta de la casa (1).	A continuación se pone la mano sobre la boca con expresión de sorpresa se gira hacia la interlocutora.	Mirando a la interlocutora dice: <i>maá</i> y junta rápidamente las dos manos empuñándolas en dirección hacia su cuerpo.
		

La narradora dice una aproximación a la palabra *casa* y al mismo tiempo señala con su dedo la puerta de la casa en la lámina (ver tabla 12), así representa mediante un ensamblaje verbal y gestual la Meta de la acción representada en la lámina: la casa. Agrega un gesto expresivo convencional de sorpresa con su mano sobre la boca y ojos muy abiertos, lo que parece funcionar como un marcador textual: *atención con lo que pasará*. A continuación, mirando a la interlocutora junta rápidamente sus dos manos empuñándolas y moviéndolas hacia su cuerpo, expresando al mismo tiempo una aproximación a la palabra *mariposa*. El significado nuclear se representa mediante un ensamblaje semiótico: la pantomima para la acción de *atrapar* y una verbalización para lo atrapado (la Meta: la mariposa).

Luego, la narradora se mantiene en la misma página y agrega información mediante la orquestación de recursos verbales y gestuales. Con una deixis gestual estática identifica al Actor, el cual en la lámina está representado en la acción de caminar hacia la casa (ver tabla 13). El vector de la lámina entre Actor y Meta es además dibujado por el dedo de la narradora sobre la imagen, con un gesto deíctico dinámico mientras dice *maa* (aproximación a palabra mariposa). Al representar verbalmente a la mariposa agrega información a la acción representada en la imagen, modificando el vector que representa con la deixis dinámica desde una acción a una Reacción, en la cual el participante Reactor está dibujado y el Fenómeno representado mediante lengua oral.

Pese a que la deixis pareciera tener menos precisión semántica que la pantomima del proceso anterior, es una representación de la experiencia más compleja en dos sentidos. Primero porque lo que está representado en la imagen se disocia de lo que la narradora representa:

**TABLA 13**

Orquestación compleja acción

<p>Mirando la lámina, pone su dedo sobre el personaje (1).</p>	<p>Lo desplaza hasta la puerta mientras dice (2): <i>y maá.</i></p>	<p>Luego lo desplaza hacia la ventana o hacia adentro (profundidad) (3) diciendo: <i>asa.</i></p>
		

una reacción sobre la acción dibujada en la lámina. Segundo, porque el ensamblaje semiótico requiere de intersemiosis para representar a cada participante: uno visualmente y el otro verbalmente, agregando las Circunstancias mediante gesto deíctico.

Posteriormente agrega a la orquestación un nuevo vector desde la puerta hacia el centro de la casa. El Actor que había avanzado hasta la puerta cerrada, ahora mediante un nuevo vector, atraviesa la puerta para ingresar al interior de la casa.

**TABLA 14**

Evaluación de la conducta del antagonista

<p>Mirando la lámina</p>	<p>golpea repetidas veces y de manera enérgica a Bigotes (1).</p>	<p>Luego mirando al interlocutor dice “maf”.</p>
		

Finalmente, la narradora mira enojada la lámina (ver tabla 14) mientras realiza un gesto expresivo, golpeando con fuerza al personaje, con lo que representa un juicio —metafunción interpersonal—, su valoración negativa respecto del Actor. Luego agrega un atributo mediante una aproximación a palabra: *mallo*. Esta vez la actitud de la narradora se representa multimodalmente.

## 6. Discusión y conclusiones

Este artículo explora las funciones semánticas de recursos no verbales con los cuales un grupo singular de narradores construyen el nudo Atrapar. La particularidad de la construcción del nudo narrativo de estos narradores es que orquestan diferentes ensamblajes semióticos en los cuales combinan recursos corporeizados, especialmente gestos y pantomima sobre las representaciones narrativas de las láminas del cuento. Esto permite no solo reconocerlos como un grupo con intención narrativa (Manghi y otros, 2016), sino poner el foco en el análisis semántico desde una mirada multimodal sobre las representaciones de la experiencia para descubrir que alguien hace algo, sobre algo o alguien, representado también los lugares o finalidad, incluso poniendo foco o fuerza en ciertos elementos en determinados momentos del despliegue y expresando la actitud frente a la mariposa atrapada.

Tal como señalan Lemke (1990) y O’Halloran (2012) respecto de la intersemiosis, cuando los recursos confluyen en la semiosis, multiplican o expanden el significado. Podemos ver que esto ocurre de diferentes formas en nuestros estudios de caso. Una primera forma observada tanto en el caso 1 como en el 3 se lleva a cabo sobre la representación de la experiencia que ofrece la narración visual en la cual vectores relacionan a los participantes. En ocasiones, cuando el narrador señala un participante mediante una deixis gestual estática, el significado se acumula; por ejemplo, la deixis representa simultáneamente al Protagonista dibujado en una acción; por ende, lo que se indica es a la vez el Participante y el Proceso; o también un Actor y una circunstancia de lugar, significando esto y aquí a la vez.

Una segunda forma de expansión de significado se lleva a cabo mediante gestos deícticos dinámicos sobre las láminas. Mientras que los gestos deícticos estáticos siempre se refieren a algo ya representado en la imagen, los gestos deícticos dinámicos dibujan vectores que a veces reiteran una relación ya dibujada y otras establecen una nueva entre elementos y los convierte en participantes de un proceso nuevo.

Una tercera forma se refiere a la posibilidad de complejizar el recurso de la deixis gestual sobre la imagen. Cuando se usa de manera simple, el narrador con una mano o un dedo representa a un participante, indicando de manera estática participante en Acción o Reacción en un espacio narrativo. Cuando se usa de manera compleja, el narrador puede utilizar ambas manos, representando dos acciones y dos participantes sobre el mismo espacio narrativo, en el mismo

tiempo del relato. Esta forma de indicar nos muestra el potencial de la deixis cuando se usan ambas manos (Sekine y Kita, 2015) y en el caso de la deixis sobre imagen agrega complejidad a la representación multimodal. Esto permite llamar la atención sobre la simultaneidad de lo representado, agregando un matiz gramatical a la representación de la experiencia (McNeill, 2000), lo que podría ser explorado con mayor profundidad problematizando en cuanto a este aspecto.

Una cuarta forma de multiplicar el significado tiene que ver con la naturaleza temporal y discursiva de las narraciones construidas por este grupo de escolares. En relación a la orquestación semiótica, parece ser que los procesos representados mediante pantomima son más claros respecto de la acción representada que cuando son construidos por vectores dibujados sobre la imagen. La pantomima como un recurso corporeizado implica que el narrador asume el rol del participante representado por un momento, cambiando su rol desde un narrador textual a un narrador percibido (Mulrooney, 2009). En ese momento, el relato se narra desde la primera persona para luego volver a la tercera persona.

Si bien la deixis ha sido descrita mayormente como un recurso para explicar la evolución de la comunicación hacia un signo lingüístico (Tomasello, 2008), en esta exploración de los recursos semióticos nuestros estudiantes utilizan los gestos deícticos combinados con otros recursos corporeizados sobre medios impresos realizando una composición eficiente para lograr el objetivo: construir la representación de lo que ocurre discursivamente en el nudo de su narración, negociando los significados con su interlocutor.

Finalmente, destacamos dos aspectos relevantes de este artículo. El primero corresponde a las posibilidades que nos otorgan las diferentes teorías lingüístico-semióticas que utilizamos para los análisis, teniendo en cuenta que hay teorías más excluyentes que otras. En el caso de la LSF y la semiótica social, nos otorgan la posibilidad de mirar en la diversidad de modos de significación en una interacción comunicativa, lo que abre las puertas al análisis de recursos y sistemas semióticos de comunidades que han sido sistemáticamente excluidas (Bezemer y Kress, 2016), particularmente los grupos que son categorizados como “sin lenguaje”. Esto nos abre un espectro amplio de posibilidades teóricas y políticas entorno a la toma de conciencia como analistas del discurso. Las consecuencias de las investigaciones y los resultados de estas afectan concretamente la vida de las personas que son sujetos de estos estudios, lo que compromete las prácticas investigativas que realizamos.

El segundo elemento a destacar se relaciona con las posibilidades de aplicar este enfoque semiótico social y sus resultados al ámbito de la educación por su coherencia con el enfoque inclusivo, ya que este, en vez de poner los esfuerzos en que la persona se adapte al entorno insistiendo solo en el desarrollo de su lengua oral, busca respetar las subjetividades adaptando el entorno para que la persona se pueda desarrollar desde sus singularidades (Godoy y otros, 2015). En este sentido, el uso de soportes visuales en la comunicación con este grupo de escolares resulta esencial, ya que las representaciones narrativas potencian los posibles

significados a comunicar. La multiplicación de la semiosis se identifica en estos estudios de caso al poner atención a los gestos, pantomimas y, sobre todo, a los gestos deícticos sobre las imágenes narrativas, reconociendo el potencial semiótico que emerge al ofrecer el rol de narrador a niños con discapacidad intelectual, permitiendo la manipulación autónoma del libro álbum con una audiencia que respeta y valora su forma de crear significados.

## 7. Bibliografía citada

- ADAM, Jean Michel, y Clara LORDA, 1999: *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona: Ariel.
- ALFARO-FACCIO, Pedro, Nina CRESPO y Carola ALVARADO, 2016: “Complejidad sintáctica en narraciones de niños con desarrollo típico, trastorno específico del lenguaje y discapacidad intelectual”, *Sintagma* 28, 27-41.
- BEZEMER, Jeff, y Gunther KRESS, 2016: *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*, Londres: Routledge.
- BOCAZ, Aura, 1996. “El paisaje de a conciencia en las narraciones infantiles”, *Lenguas Modernas* 23, 49-7.
- BRUNER, Jerome, 1986. *Actual minds, possible worlds*, Cambridge: Harvard University Press.
- CAKIR, Cemil, 2008: “Nonverbal cues in the oral presentations of the freshman trainee teachers of English at Gazi University”, *Dergisi* 28, 127-152.
- CHRISTIE, Frances, y Len UNSWORTH, 2000: *Developing socially responsible language research. Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*, London: Cassell Academic.
- CRESPO, Nina, y Alejandra FIGUEROA, 2016: “Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas”, *Lit. lingüíst.* 33, 443-464.
- DE LA VEGA, Eduardo, 2010: *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*, Buenos Aires: Noveduc.
- DREYFUS, Shoshana, 2012: “Life’s a bonding experience: A framework for the communication of a non-verbal intellectually disabled teenager”, *Journal of Interactional Research in Communication Disorders* 4 (2), 249-271.
- EGGINS, Suzanne, y James MARTIN, 2003: “El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 36 (54), 185-205.
- ELSOUKHOVA-Lord, Irina, 2006: *La temporalité dans la logogenèse narrative: perspective de rapprochement à travers l'étude linguistique de deux romans : “The English patient” de Michael*

Ondaatje et “Starik” de Iouri Trifonov. Tesis de doctorado: Lingüística Inglesa. Université de Bretagne occidentale.

FARKAS, Chamarrita, 2007: “Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención”, *PSYKHE* 16 (2), 107-115.

FIVUS, Robyn, y Catherine HADEN, 2007: “Narrating and representing experience: preschooler’s developing autobiographical recounts” en P. VAN DE BROEK, P. J. BAUER y T. BOURG (eds.): *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 169-198.

GODOY, Gerardo, Dominique MANGHI, Gonzalo SOTO e Isabel ARANDA, 2015: “Recursos comunicativos de un joven con autismo: enfoque multimodal para mejorar la calidad de vida”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 15 (1), 1-23.

HALLIDAY, Michael, 1978: *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold.

HALLIDAY, Michael, 1994: *An introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.

HALLIDAY, Michael, 2013: “Meaning as choice” en L. FONTAINE, T. BARTLETT y G. O’GRADY (eds.): *Systemic Functional Linguistics: exploring choice*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-36.

HALLIDAY, Michael, y Christian MATTHIESSEN, 2014: *An introduction to functional grammar* (fourth edition), New York: Routledge.

HYDÉN, Lars-Christer, y Eleonor ANTELIUS, 2011: “Communicative disability and stories: towards an embodied conception of narratives”, *Health* 15 (6), 588-603.

HODGE, Robert, y Gunther KRESS, 1988: *Social Semiotics*, Cambridge: Polity.

HUDSON, Judith, y Louren SHAPIRO, 1991: “From knowing to telling: The development of children’s scripts, stories, and personal narratives” en A. McCABE y C. PETERSON (eds.): *Developing narrative structure*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 89-135.

KENDON, Adam, 2004: *Gesture: visible action as Utterance*, Cambridge: Cambridge University Press.

KRESS, Gunther, 2010: *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres: Routledge.

KRESS, Gunther, y Theodore VAN LEEUWEN, 1996: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.

KRESS, Gunther, y Theodore VAN LEEUWEN, 2001: *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres: Arnold.



- LEMKE, Jay, 1990: *Talking Science. Language, learning and values*, Nueva Jersey: Ablex.
- MAGGILOLO, Mariangela, María Mercedes PAVEZ y Carmen COLOMA, 2003: “Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 23, 98-108.
- MANGHI, Dominique, Fabiola OTÁROLA y Marianela ARANCIBIA, 2016: “Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje”, *Signo y Pensamiento* 35 (69), 68-82.
- MARTIN, James, 2014: “Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause”, *Functional Linguistic* 1 (3).
- MARTIN, James, y David ROSE, 2008: *Genre relations: Mapping culture*, Sydney: Equinox.
- MCNEILL, David, 2000: *Language and gesture: window into thought and action*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MULROONEY, Kristin, 2009. *Extraordinary from the ordinary: Personal experience narratives in America Sign Language*, Washington: Gallaudet University Press.
- O’HALLORAN, Kay, 2012: “Análisis del Discurso Multimodal”, *ALED* 12 (1) 75-97.
- OTÁROLA, Fabiola, y Nina CRESPO, 2016. “Características de las estructuras narrativas de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena”, *Lengua y Habla* 20, 1-25.
- PAINTER, Claire, James MARTIN y Len UNSWORTH, 2013: *Reading visual narratives. Image analysis of children’s picture books*, Lancaster/Bristol: Equinox.
- PREMACK, David, y Guy WOODDRUFF, 1978: “Does the chimpanzee have a theory of mind?”, *Behavioral and Brain Sciences* 4 (4), 515-629.
- REILLY, Judy, Molly LOSH, Ursula BELLUGI y Beverly WULFECK, 2004: “Frog, where are you?: Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome”, *Brain and Language* 88, 229-247.
- ROSE, David, y James MARTIN, 2012: *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*, Londres: Equinox.
- RUBIO, Manuel, 2016: “Narraciones de escolares básicos: dos tareas de escritura”, *Lit. lingüíst.* 4, 221-244.
- SCHALOCK, Robert, 2009: “La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales”, *Siglo Cero* 40 (1), 22-39.

SEKINE, Kasuki, y Sotaro KITA, 2015: “The parallel development of the form and meaning of two-handed gestures and linguistic information packaging within a clause in narrative”, *Open Linguistics* 1 (1), 490-502.

SHIRO, Martha, 2007: “El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos” en A. BOLIVAR (ed.): *Análisis del discurso*, Caracas: Manuales Universitarios, 121-143.

TOMASELLO, Michael, 2005: “Beyond formalities: The case of language acquisition”, *The Linguistic Review* 22, 183-197.