



Artículo de Investigación

## Uso de recursos multimodales en tareas de recontado de niños con Trastorno Específico del Lenguaje

Use of multi-modal resources in retelling tasks of Specific Language Impairment children

Recibido: Abril 2018 Aceptado: Agosto 2018 Publicado: Noviembre 2018

Alejandra Figueroa-Leighton

Universidad de Valparaíso  
Chile

[alejandra.figueroa@uv.cl](mailto:alejandra.figueroa@uv.cl)

Nina Crespo Allende

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

[nina.crespo@pucv.cl](mailto:nina.crespo@pucv.cl)

Jeannette Sepúlveda

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

[jeannette.sepulveda@pucv.cl](mailto:jeannette.sepulveda@pucv.cl)

**Resumen:** La importancia del gesto y la mirada en la comunicación oral cara a cara son innegables, no obstante, la capacidad comunicativa de niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) se ha medido prefiriendo una descripción fundamentalmente de su lengua oral o se ha considerado lo verbal y lo no verbal de manera aislada. Ante esto, el objetivo de este estudio fue describir e interpretar el uso de la palabra, el gesto y la mirada en el discurso narrativo de niños TEL desde una perspectiva multimodal, que permita observar no solo el uso de estos recursos, sino también su integración. A partir de una tarea de recontado con apoyo de imágenes visuales, se analizaron discursivamente las producciones orales de seis niños chilenos entre 5 años y 5 años 11 meses. Los hallazgos señalan que los niños construyen narraciones a partir de una combinación de recursos verbales y no verbales (miradas y gestos) y su número aumenta cuando describen las acciones del personaje. Asimismo, fue posible dar cuenta de dos instancias de construcción de significado multisemióticos a través de un ensamble entre distintos elementos, en coordinación o integración. Estos resultados corroboran hallazgos previos (Botting, Riches, Gaynor & Morgan, 2010) que muestran que estos niños suplen algunos de sus problemas con la lengua oral a través de gestos y miradas, que les permiten aumentar la comunicabilidad de sus relatos.

**Palabras clave:** Trastorno Específico de Lenguaje - multimodalidad - narración - recursos lingüísticos - recursos no lingüísticos - ensamble

**Citación:** Figueroa-Leighton, A., Crespo Allende, N. & Sepúlveda, J. (2018). Uso de recursos multimodales en tareas de recontado de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 412-428. DOI: 10.15443/RL2830

**Dirección Postal:** Calle Angamos N° 680, Reñaca, Viña del Mar, Chile

**DOI:** [doi.org/10.15443/RL2830](https://doi.org/10.15443/RL2830)



**Abstract:** The importance of the gesture and the glance in oral communication face-to-face are undeniable, however, the communication skills of children with Specific Language Impairment (SLI) has been measured, primarily preferring a description of its language orally or has been considered the verbal and non-verbal in an isolated manner. Given this, the objective of this study was to describe and interpret the use of the word, gesture and glances in narrative discourse in children SLI from a multimodal perspective, that allows to observe not only the use of these resources, but also their integration. With a retelling task with support of visual images, oral productions of six Chilean children between 5 years and 5 years 11 months were analyzed. The findings indicate that children construct narratives from a combination of verbal and non-verbal resources and their number increases when the character's actions are described. Also, it was possible to account for two instances of multisemiotic meaning construction through an assembly between different elements, in coordination or integration. These results corroborate previous findings (Botting, Riches, Gaynor & Morgan, 2010) that show that these children replace some of their problems with oral language through gestures and looks, which allow them to increase the communicability of their stories.

**Keywords:** Specific Language Impairment - multimodality - narration - linguistic resources - non linguistic resources - assembly

## 1. Introducción

La comunicación es un proceso altamente complejo que implica tanto el manejo y puesta en escena de recursos verbales como no verbales. Dentro de estos últimos, los gestos y las miradas cumplen una función en el proceso comunicativo que va más allá de las personas a quienes están destinados, implican la asignación de significados aparte de lo que es expresado verbalmente (McNeill, 2000). En efecto, el gesto y la mirada no solo revelan facetas significativas de la formulación activa de los pensamientos e ideas que deben comunicarse a través de la palabra, sino que también proporcionan una ventana en la estructura interactiva y dialógica del discurso (McNeill, 2000; Kendon, 2004). Así, los gestos y las miradas comparten un proceso de adquisición y desarrollo similar al lenguaje oral, existiendo evidencia que apoya el que palabras, gestos y miradas son codificados como una señal individual por un sistema único de comunicación (Farkas, 2007; Blake, Myszczyzyn, Jokel & Bebiroglu, 2008).

Ahora bien, focalizando en los pequeños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), cabe preguntarse ¿en qué medida interactúan los dos sistemas como un todo en las producciones orales de esta población con déficit en la comunicación verbal? Autores como Blake et al. (2008) estudiaron la forma en que los gestos acompañan las narraciones orales en niños con y sin TEL entre 5 y 10 años. En ambos grupos observaron una estrecha sincronía entre el inicio del habla y el uso del gesto, dando cuenta de una interdependencia entre ambos. Si bien no encontraron diferencias en la producción gestual de ambas poblaciones, sí señalan que la población con TEL utiliza más los gestos icónicos y deícticos. Otros estudios revelan que los niños con TEL tienen dificultades motoras con los gestos o al menos con su representación o realización pantomímica (Botting, Riches, Gaynor & Morgan, 2010). Además, sugieren que esta población explota más la representación gestual de objetos y acciones en las que tiene dificultad para

verbalizar, lo que sugiere que las dos fuentes de información -lo lingüístico y lo no lingüístico- son independientemente recuperados desde el sistema léxico y gramatical (Botting et al., 2010; Guiberson, 2016).

Tales hallazgos han permitido comprender una parte del fenómeno, sin embargo, existen algunas importantes limitantes. Por un lado, estos estudios son muy escasos –especialmente en niños hispanohablantes- y, por otro lado, predomina una perspectiva de lo verbal/no verbal como dos elementos que corren en paralelo y se observan de manera separada. Frente a esto, el enfoque teórico y metodológico de la multimodalidad sobre la comunicación (Kress & van Leeuwen, 2001) se presenta como una perspectiva más fructífera. Así, en oposición al enfoque monomodal (exclusivamente lingüístico oral o no verbal) esta propuesta se caracteriza por considerar la creación de significados en contexto y por extender la mirada más allá del recurso comunicativo aislado. Así, se presenta como una perspectiva que permite comprender los escenarios comunicativos de manera compleja, ya que considera que cada uno de los modos semióticos, puestos en marcha para la construcción de significado, aporta de manera diferente a un significado mayor (Kress & Van Leeuwen, 2001).

En congruencia con lo anterior señalado, el presente trabajo busca describir e interpretar las narraciones producidas por niños hispanohablantes con TEL desde una perspectiva multimodal. Para cumplir dicho objetivo, se llevará a cabo una descripción de los recursos no verbales y de su valor funcional, para luego observarlos junto a los recursos verbales, creando un significado conjunto (Kendon, 2004).

## 2. TEL y discurso narrativo

El trastorno específico del lenguaje (TEL) es un trastorno de la comunicación que afecta tanto la adquisición, como su uso del lenguaje oral en los niños; sin que estos sujetos evidencien problemas de inteligencia no verbal (ASHA, 2001; Leonard, 2014). Una de las formas de reconocer y evaluar esta población es a través de la elicitación del discurso narrativo por medio de una tarea de recontado. La principal razón para considerar lo narrativo se debe a que es un tipo de discurso autogestionado, de adquisición temprana y de amplio uso en ámbitos familiares como escolares (Owens, 2013). Asimismo, ha demostrado ser un muy buen indicador del desarrollo del lenguaje y una herramienta útil para su intervención (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008) y tener mayor validez ecológica que los test estandarizados (Wetherell, Botting & Conti-Ramsden, 2007; Eissenbeis, 2010).

Las razones por las el recontado de un texto ya leído o escuchado que se utiliza como tarea de elicitación de la narración, son varias. Eissenbeis (2010) y Petersen, Gillam y Gillam (2008) sostienen que esta técnica semiestructurada permite comparar las respuestas de los distintos sujetos que participan en el estudio (no podría hacerse si fueran historias espontáneas) y es ecológicamente más válida que las tareas experimentales, por encontrarse más cerca de las vivencias habituales de los niños y niñas.

Otro tema que es necesario considerar aquí es la noción de Gramática de las Historias (Stein & Glenn, 1979) que se utiliza para dar cuenta de los rasgos del texto fuente y de lo producido por el niño. Rumelhart (1975) plantea la idea de una gramática que busca representar la organización interna de las historias sencillas (Marchesi & Paniagua, 1983). A partir de allí, Stein y Glenn (1979) y luego, Owens (2003), Pavez et al. (2008) y Bustos y Crespo (2014) lo reelaboran en un esquema, según el cual toda historia cuenta con un marco y un sistema de episodios, los que asimismo, están integrados por elementos menores.

El marco incluye al establecimiento de la escena y a la resolución y conclusión del relato. Los episodios constan de una sucesión causal de hechos que comienza con un evento inicial (rompe el equilibrio), seguido de una respuesta interna del o de los personajes, la elaboración de un plan por parte de los mismos, y la ejecución de un intento o acción que provoca una consecuencia directa.

Bustos y Crespo (2014), tomando en cuenta la Gramática de las Historias junto a otros elementos narrativos, consideran que existen categorías más prototípicas (esenciales a lo narrativo)- como el personaje, el evento inicial, el plan, el intento y la consecuencia directa.- y otras que son más tangenciales o no prototípicas y que incluyen el marco, la respuesta interna, los marcadores formulaicos, los marcadores temporales, el conocimiento del diálogo y la evaluación del narrador.

Los principales resultados obtenidos al aplicar la técnica de reconto a niños con TEL están referidos tanto a su dominio de lo narrativo, como a las características de aspectos puramente lingüísticos como el desarrollo gramatical. En cuanto a lo narrativo, en diferentes estudios con hispanohablantes, se ha observado que hay una mayor dificultad por parte de los niños en la estructuración textual causal (Coloma, 2014) y que usan menos componentes de la Gramática de las historias (Crespo, Góngora & Figueroa, 2015; Pavez et al., 2008). En cuanto a lo lingüístico en el ámbito hispanohablante, es posible reportar, entre otros, los estudios de Auza, Towle y Murata (2017), Coloma, Mendoza y Carballo (2017) y Acosta, Moreno y Axpe (2012) quienes refieren que los niños con TEL presentan un alto porcentaje de oraciones agramaticales en comparación a los niños con desarrollo típico de su misma edad.

### **3. Lo verbal y lo no verbal en narradores con TEL**

Ahora bien, a pesar del marcado logocentrismo que parece imponerse en los estudios de las narraciones de niños con TEL, es necesario señalar una serie de estudios que -excepcionalmente- han observado el uso de recursos no lingüísticos en la configuración textual narrativa y se han centrado, principalmente, en tres aspectos: el uso de los gestos para comunicarse, las fases a través de las cuales estos se desarrollan, y la relación específica de los gestos simbólicos con el lenguaje (Farkas, 2007).

Algunas de las aportaciones que consideran las poblaciones tanto de desarrollo típico y atípico incluyen a Blake et al. (2008) quienes estudiaron cómo los gestos acompañan las narraciones orales en niños con TEL entre 5 y 10 años. Ellos proponen que los gestos icónicos y deícticos comienzan con mayor frecuencia en el sintagma nominal en función sujeto, por lo general, en la primera cláusula, indicando una estrecha sincronía entre el inicio del habla y el uso del gesto, dando cuenta de una interdependencia entre ambos. En la comparación entre grupos, los autores no encontraron diferencias en la producción gestual de narradores con TEL y narradores con desarrollo típico, pero sí señalan que la población con TEL utiliza más los gestos icónicos y deícticos.

Así también, Guiberson (2016) ha abordado el uso y la comprensión de gestos, investigando cómo se establecen los gestos convencionales (dados por la cultura, como decir adiós o hacer silencio), los icónicos (representan un objeto) y los deícticos (por ejemplo: señalar) y cómo estos se relacionan con las dificultades en el lenguaje, en cuanto a lo bien que se producen o se comprenden dependiendo del tipo de tarea y la edad de los niños. Sus resultados revelan que los gestos -en general- estaban asociados significativamente con las habilidades lingüísticas orales, pero que existen diferencias entre el grupo con TEL y con desarrollo típico, principalmente, en el uso de gestos convencionales.

A su vez, Botting et al. (2010) estudiaron la comprensión y producción de gestos simbólicos o de representación -como peinar, abrir un paraguas o nadar-. Para ello, compararon un grupo de niños con TEL con un grupo de desarrollo típico con edades comprendidas entre 4 y 7 años. Dentro de sus resultados destaca que los niños con TEL tienen dificultades motoras con los gestos o al menos con su representación o realización pantomímica. Además, los investigadores sugieren que esta población explota más la representación gestual de objetos y acciones en las que tiene dificultad para verbalizar, lo que sugiere que las dos fuentes de información -lo lingüístico y lo no lingüístico- son independientemente recuperados desde el sistema léxico y gramatical (Botting et al., 2010; Guiberson, 2016).

Estos estudios de lo gestual en las narraciones o producciones de niños TEL, en general, permiten visualizar la utilización de los recursos en esta población. Sin embargo, es posible considerar la propuesta de la multimodalidad, para observar el fenómeno desde una perspectiva más integradora.

#### **4. Multimodalidad: los recursos y su combinación**

La multimodalidad es un enfoque que permite abordar la interacción comunicativa, poniendo atención a los diferentes recursos empleados (palabra, gesto y mirada) y reconociendo la importancia de cada uno de ellos a partir de lo que aportan a la comunicación (Grebelsky Lichtman, 2016; Kress, 2010). Así, propone observar y describir la combinación de recursos verbales y no verbales bajo el supuesto de que todos ellos colaboran en un intercambio de significados y tienen diferentes potenciales semióticos, que se van estabilizando a través del uso social. De esta manera, se presenta como una perspectiva que comprende los escenarios comunicativos de manera compleja (Kress & van Leeuwen, 2001): todo texto es multimodal, en la medida en que se utilizan diversos modos semióticos (habla, gestos, dibujos, escritura, entre otros) en el diseño de un producto o evento semiótico (Kress, 2010). Ahora bien, los recursos (también llamados modos semióticos) pueden abarcar tanto las acciones de los niños como los rasgos del contexto con el cual están interactuando. Sin embargo, dadas las alcances de esta propuesta se considerarán solo tres recursos relacionados con los sujetos involucrados en la comunicación: la palabra, los gestos y la mirada.

El elemento verbal incluye las diversas unidades que están ampliamente descritas desde la gramática de las lenguas (palabras y oraciones), en el caso concreto del español la descripción más reconocida sería la de la RAE (1973). Respecto de los gestos, según McNeill (2000), Kendon (2004), Fakültesi (2008) y Manghi, Otárola y Arancibia (2016) existen de tres tipos: a) Icónicos: que representan un evento, suceso u objeto en el espacio. Tienen un contenido semántico posible de interpretar asociado al contenido semántico de la producción oral. Por ejemplo, llevarse a la oreja un teléfono imaginario para referir una llamada, b) Metafóricos: que refieren ideas abstractas o conceptos. Un ejemplo de gesto metafórico es el movimiento de la mano con los dedos extendidos delante del hablante para significar “todo” y, c) Deícticos: se utilizan para apuntar o señalar al interlocutor, otras personas, objetos o espacios que se representan y permiten relacionar para el interlocutor los elementos en el espacio recreado.

Manghi et al. (2016) distinguen dentro del gesto deíctico, dos tipos: estático y dinámico. Según las autoras, cada tipo de gesto cumple una determinada función. El primero es usado para dar cuenta de la existencia de un ente, así por ejemplo, se usa el gesto para indicar personajes en la lámina cuando se narra una historia y se significa: hay tal personaje. Por otra parte, el segundo tipo de gesto es dinámico y se concreta como un movimiento sobre la imagen. Así, los sujetos dibujan un vector circular sobre varios elementos de la lámina; este gesto parece establecer una relación entre ellos. Otras veces, el gesto deíctico dinámico se instancia como el dibujo de un vector recto entre el personaje y otro objeto de la imagen. Para Kress y Van Leeuwen (2001), dichos vectores dinamizan el espacio visual y constituyen líneas de energía que atraviesan la imagen. Pueden indicar miradas, acciones o movimientos entre las figuras representadas, y sugieren que se producen acciones entre ellos.

En el caso de las miradas, Kendon (2004) las clasifica en cuatro tipos: (1) de regulación: las respuestas pueden ser demandadas o suprimidas a través de la mirada, (2) de seguimiento: para indicar el final de las unidades de pensamiento y verificar la atención y reacción, (3) cognitiva: mirada que se produce para procesar información o decidir qué decir, y (4) expresiva: relacionada al grado y a la naturaleza de la participación que se señala a través de la mirada.

Ahora bien, complementando estos hallazgos, desde la multimodalidad se nos presenta el concepto donde se combina la diada palabra-gesto y que se ha denominado ensamble. McNeill (2000) caracteriza este fenómeno como el uso sincronizado temporalmente entre gesto y lenguaje oral. El ensamble involucra a los gestos y las miradas. Particularmente, este tipo de

recursos no verbales emergen en co-ocurrencia (Kendon, 2004) con la emisión lingüística oral. Así puede hablarse de 'Ensamble coordinado' cuando los dos elementos, verbal y no verbal, actúan en paralelo, uno reforzando el significado del otro. Además, puede hablarse de 'Ensamble integrador' cuando lo no verbal desarrolla algo no expresado verbalmente. Dentro de este segundo tipo de ensamble pueden darse casos donde la ocurrencia tenga por objetivo completar una estructura gramatical, por ejemplo un sujeto elidido y en estos casos podríamos decir que es un ensamble de naturaleza gramatical (un sujeto mira una foto de su mamá mientras dice "en el trabajo"). Por otra parte, puede darse que el ensamble ocurra con la finalidad de precisar el significado de una unidad léxica que no se puede manifestar verbalmente de forma clara (un sujeto mientras narra un cuento indica "entonces atrapó esta cosa", señalando una brújula). Ambas situaciones coinciden con lo descrito por McNeill (2000), en el sentido de que solo asumiendo la co-ocurrencia sincronizada temporalmente de elementos verbales y no verbales estaríamos en condiciones de inferir las características que subyacen a la idea expresada, y que pueden no ser tan obvias si solo se analiza el recurso verbal de forma aislada.

## **5. Metodología**

### *5.1 Estudio*

Este trabajo corresponde a un estudio cualitativo, de alcance exploratorio, con diseño de estudio de caso y muestreo por conveniencia (Dörnyei, 2007; Creswell, 2013), donde se estudiará la narración producida por un grupo pequeño de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje (TEL) desde una perspectiva multimodal.

### *5.2 Participantes*

Un total de 6 niños entre 5 años a 5 años 11 meses participaron en este estudio -2 niñas y 4 niños-. Todos los participantes fueron voluntarios y autorizados por sus padres mediante la firma de un consentimiento informado. Además, sus nombres fueron modificados para mantener el anonimato. Todos asisten al segundo nivel de transición de un colegio con programa de integración escolar de la comuna de Valparaíso. Siguiendo los criterios para el diagnóstico de los trastornos específicos del lenguaje, propuestos en el decreto N° 170/09 (MINEDUC, 2009), basados en el DSM-IV, los niños de este grupo manifestaban alteraciones del lenguaje en presencia de un desempeño cognitivo y una audición normal, evidenciables tras la aplicación de determinadas pruebas explicadas en el siguiente apartado.

### *5.3 Materiales*

#### *5.3.1 Pruebas para la selección de los participantes*

La evaluación de lenguaje consistió en la aplicación del Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (STSG-R) en su versión revisada por Pavez (2010), prueba diseñada para evaluar el desarrollo de la gramática en niños de habla hispana entre 3 años y 7 años 11 meses mediante tareas de reconocimiento de láminas (subprueba receptiva) y repetición de oraciones (subprueba expresiva). Además, se aplicó el TEPROSIF-R en su versión revisada por Pavez, Maggiolo y Coloma (2009), que mide los procesos fonológicos de simplificación (PFS) en niños de habla hispana entre 3 a 7 años 11 meses mediante la modalidad de repetición diferida. Por último, se aplicó TECAL, test que mide la comprensión auditiva del lenguaje en cuanto a vocabulario, morfología y sintaxis en niños entre 3 a 6 años 11 meses (Pavez, 2004). La evaluación cognitiva contempló la aplicación del Test de Matrices Progresivas Coloreadas (Raven, 2005), que mide la capacidad intelectual, mediante la valoración de habilidad para comparar formas y para razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos (Raven, Court & Raven, 2004). Finalmente, la evaluación auditiva consistió en la realización de tres procedimientos especializados: otoscopia, audiometría tonal y logaudiometría, realizados en el laboratorio de audiología de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

### 5.3.2 Prueba para la elicitación de la narración

La tarea de elicitación consistió en un recontado. El texto base fue una narración creada por Crespo, Góngora y Manghi (2013): *La mariposa Flopi*; esta tenía una estructura narrativa de dos episodios, según la Gramática de las historias de Stein y Glenn (1979). A continuación, en la Tabla 1 presentamos la estructura del relato con su contenido.

Elemento Narrativo	Texto del cuento
Establecimiento de la escena	Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas. Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo.
Evento inicial 1	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.
Respuesta interna al estado 1	¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!
Plan 1	Voy a cazarlas, pensó.
Intento 1	Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas. Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas.
Consecuencia directa 1	Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido. Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.
Evento inicial 2	Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco
Respuesta interna al estado 2	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse.
Plan 2	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.
Intento 2	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.
Consecuencia directa 2	Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.
Resolución y conclusión	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar.

**Tabla 1.** Gramática de las historias: *La mariposa Flopi*

La aplicación de esta tarea de recontado consideró el diseño de un cuento tipo libro álbum de acuerdo a la Gramática del Diseño Visual (Kress & van Leeuwen, 2001), con una ilustración de cada etapa de la Gramática de las historias por lámina. Además, se elaboró un material de audio y video.

### 5.4 Procedimientos

La primera fase de la investigación consistió en la aplicación de la tarea de recontado de la narración que consta de tres etapas y requiere la participación de dos evaluadores: presentación de la tarea, observación del relato fuente en formato audiovisual y recontado propiamente

tal a una persona que supuestamente ignora la trama de la narración. Las tres etapas fueron registradas en formato audiovisual no invasivo, buscando que la cámara captara a ambos interlocutores y las imágenes del libro.

La segunda fase de la investigación correspondió a la exploración cualitativa a través de un Análisis Multimodal del Discurso (Kress & van Leeuwen, 2001) de cada uno de los registros audiovisuales de las narraciones. Para esto se usaron dos tipos de criterios de análisis: a) la de la Gramática de las historias (Stein & Glenn, 1979) para segmentar las producciones y; b) el catálogo de recursos comunicativos multimodales, como gestos (Kendon, 2004; McNeill, 2000) y miradas (Fakültesi, 2008). Con estas últimas categorías se llevó a cabo una transcripción multimodal que consideró todos los recursos comunicativos usados por los niños y niñas para narrar en cada una de las etapas presentes en su reconto, orientados por las páginas del libro álbum sobre el cual se desarrollaba la narración. La Tabla 2 presenta el catálogo de recursos comunicativos multimodales, los gestos y las miradas han sido definidos en el marco teórico, mientras que los lingüísticos son mencionados aquí, sin que se crea necesario ahondar en ellos se puede señalar que se definirán de acuerdo a los estándares de la gramática Española (Real Academia Española, 2011). Estos elementos se considerarán para el análisis multimodal de esta investigación.

	<b>TIPOS</b>
<b>GESTOS</b>	Icónicos
	Metafóricos
	Deícticos
<b>MIRADAS</b>	Regulación
	Seguimiento
	Expresivas
	Cognitivas
<b>RECURSOS VERBALES</b>	Palabras aisladas
	Frases
	Oraciones simples
	Oraciones coordinadas
	Oraciones subordinadas

**Tabla 2.** Definición operacional del catálogo de recursos comunicativos multimodales para el Análisis Multimodal del Discurso. Basado en McNeill (2000); Kendon (2004); Fakültesi (2008) y Manghi, Otárola y Arancibia (2016)

## 6. Resultados y discusión

En base a la clasificación y descripción de los recursos verbales y no verbales expuestas en apartados previos, a continuación, los resultados obtenidos se detallarán y analizarán considerando tres aspectos: a) los elementos de la narración que han sido recuperados por los participantes, según la Gramática de las historias aplicada al relato estímulo (Tabla 1); b) los tipos de miradas y gestos utilizados por los niños, en cada uno de los elementos narrativos reproducidos y, finalmente, c) las instancias de ensamble entre los tipos de recursos verbales y los diferentes tipos de recursos no verbales en cada episodio narrativo del reconto.

*a) Elementos de la narración recuperados en la tarea de recontado*

Los niños reprodujeron, sobre todo, ciertos elementos de la narración La mariposa Flopi, deslindados según la Gramática de las historias (Tabla 3) que podrían rotularse como los más prototípicos (Crespo, Góngora & Figueroa, 2015). Así, por un lado, puede decirse que 5 de los 6 sujetos reprodujeron los eventos iniciales de ambos episodios, donde se rompía la armonía de los acontecimientos y se movía al personaje a actuar. Por otro lado, tenemos los intentos del primer y segundo episodio, en ellos se reproduce la acción del personaje central y en ese sentido pueden considerarse como los núcleos esenciales del relato. Ellos fueron referidos por cuatro de los sujetos, mientras que dos de los niños solo aludieron al del intento 2. Por último, la consecuencia directa de las acciones de los personajes fueron recuperadas por 3 de los sujetos para los dos episodios, en cambio, los otros 3 solo reprodujeron la consecuencia del episodio 1.

En cuanto a los elementos no prototípicos, cabe señalar que el Establecimiento de la Escena fue presentado por 5 de los 6 sujetos, aunque no existieron referencias claras a la Respuesta Interna, al Plan y a la Resolución-Conclusión que presentaba la historia. Esto es coherente con otros hallazgos observados tanto por Bustos y Crespo (2014), como por Crespo et al. (2015) donde se señala que los niños de esta edad suelen preferir los elementos más nucleares de la narración y este rasgo es más evidente en los niños con TEL.

A continuación, se detallarán tanto las miradas como los gestos que los niños utilizan para dar cuenta de los distintos elementos de la narración que reproducen en su relato. Se describirán y analizarán el total de recursos por cada parte estructural de la narración y la predominancia de estos elementos en la totalidad del relato.

*b) Las miradas en el discurso narrativo*

En la Tabla 3, se presentan las distintas de miradas distribuidas por los pequeños narradores en los distintos momentos de la narración.

Miradas	Regulación	Seguimiento	Expresivas	Cognitivas	Total
Establecimiento de la escena	3	4	3	0	10
Evento inicial	2	6	3	0	11
Intento	6	8	2	0	16
Consecuencia directa	2	6	0	1	9
Total	13	24	8	1	46

**Tabla 3.** Miradas en la narrativa

Tal y como se aprecia en la Tabla 3, el momento narrativo en el que se concentra el uso mayoritario de miradas en apoyo al recontado es el Intento. En este episodio en concreto se realizan 16 miradas, equivalentes al 34,78% del total de miradas que se utilizan en la construcción de los relatos. En los otros elementos recuperados de la Gramática de las historias, los niños reparten proporcionalmente las miradas en aproximadamente un 21% para cada uno de ellos.

Si se considera el tipo de miradas utilizadas por los participantes, cabe señalar que la mayor ocurrencia se da en aquella de regulación y seguimiento que alcanzan el 80,43% del total. Cabe señalar que estos tipos de miradas están altamente vinculadas con la interacción que tiene lugar entre el narrador del cuento y su destinatario, ya que la regulación implica la incorporación del otro a la interacción narrativa, mientras que la de seguimiento implica un paso del texto al interlocutor en el cual se señala el cierre de una idea. Es decir, los niños participantes de este estudio priorizan el uso de los tipos de miradas que tienen el propósito de guiar al interlocutor en la comprensión del recuento del relato. A su vez, los niños recurren menos a aquellos tipos de

miradas que concentran su propósito en marcar el grado de participación como productores del relato, como lo son las miradas expresivas y las miradas cognitivas. Esto pareciera indicar que los sujetos con TEL utilizan miradas que dan cuenta de su conciencia del otro y de la necesidad de guiar su comprensión, en una interacción comunicativa semicontrolada como la tarea de recuento.

*c) Los gestos en el discurso narrativo*

En la Tabla 4, se presentan los gestos distribuidos por los pequeños narradores en los distintos momentos de la narración.

<b>Gestos</b>	<b>Icónicos</b>	<b>Metafóricos</b>	<b>Deícticos</b>	<b>Total</b>
Establecimiento de la Escena	0	0	3	3
Evento Inicia	0	0	5	5
Intento	1	0	8	9
Consecuencia Directa	1	0	3	4
Total	2	0	19	21

**Tabla 4.** Gestos en la narrativa

Como se ilustra en la Tabla 4, el momento de la narración en el que se concentra la mayor cantidad de gestos en apoyo al recuento es en el Intento. En dicho momento narrativo ocurre el 42,85% del total de recursos gestuales en la narración. A su vez, el gesto mayormente empleado en toda la narración es el deíctico con un 90% de ocurrencia (19), mientras que los gestos icónicos ascienden al 10% (2) y los metafóricos no aparecen desarrollados en este contexto de comunicación.

Siguiendo la distinción ya señalada por Manghi et. al (2016) en esta exploración multimodal de las narraciones, se han observado instancias de uso tanto del gesto deíctico estático como del dinámico. En la Tabla 6 se ejemplifican algunos de estos usos. Como queda ilustrado en la Tabla 5, es necesario señalar que, a lo largo de las narraciones de los niños, se ha podido observar una predominancia del gesto deíctico estático, ya que la descripción de las relaciones y acciones de los personajes ha parecido descansar más en lo verbal.

Ahora bien, la predominancia del gesto deíctico parece obedecer, según nuestro entender, a dos factores. Por un lado, a la naturaleza misma de la tarea ya que los niños, al utilizar un material gráfico de apoyo para narrar su cuento, es lógico que lo indiquen deícticamente mientras construyen su narración. Por otro, en la situación comunicativa “contar un cuento” la deixis gestual podría servir a guiar la atención conjunta con el interlocutor y optimizar la intercomprensión.

Momento del relato	Recursos deícticos estáticos		Recursos deícticos dinámicos	
	Lenguaje verbal	Lenguaje no verbal	Lenguaje verbal	Lenguaje no verbal
Establecimiento de la escena	Una mariposa que taba en un jardín/(Martín)	Señala la mariposa con el índice	Quehabía muchos animales en su casa en el camino de tieda (Matías)	Pasa el dedo índice por la hoja donde están los animales
Evento inicial	Evento inicial 1:/ y la puso en un flasko/ (Matías)	El índice señala el frasco	-	-
Intento	y esperaron que se durmiera Bigotes y ahí la sacaron/ (Martín)	señala con el índice el dibujo	Int 2:/y se dumió/ /y entaron por la ventana (Matías)	Sigue el dibujo del borde de la ventana con el índice
Consecuencias	Cons1: /y la atapó la m a r i p o s a / (Matías)	con el índice señala la mariposa en la red.	-	-

**Tabla 5.** Gestos Dinámicos y Estáticos

*d) Instancias de Ensamble*

En este apartado, se describirán tanto los recursos verbales como no verbales operando como totalidades que hemos llamado Ensamble. En la Tabla 6, se presentan instancias de Ensamble coordinado.

La Tabla 6 ilustra el Ensamble coordinado, el cual se establece a lo largo de toda la secuencia narrativa. En cada uno de sus momentos, los niños utilizaron en complementación gestos/ miradas y lenguaje verbal para dar cuenta de las acciones del relato y reforzar con esto el sentido transmitido. Así, por ejemplo, al comunicar las acciones de los personajes como observar tras un árbol, entrar por la ventana o atrapar a la mariposa con una red, los niños utilizaron sus manos para señalar cualidades de la acción como la forma en que se realizó (señalización con dedo índice del dibujo del borde de la ventana por donde entraron las mariposas), lugar en que se realizó (indicación con dedo índice del árbol dónde se encontraba espiando don Bigotes a las mariposas) y personajes involucrados (señalización de los animales en el cuento), representados mediante gestos deícticos (tanto dinámicos como estáticos) y miradas para seguir la atención del interlocutor. De esta forma, los gestos parecieran ser utilizados con el objeto de precisar, fijar y afianzar el contenido semántico transmitido por los recursos verbales y así lograr la atención y la comprensión del oyente.

Momento narrativo	Recursos verbales + Recursos no verbales	
Establecimiento de la Escena	<i>Oración Simple</i> Que había muchos animales en su casa en el camino de tueda/ (Matías)	<i>Mirada de regulación a su interlocutora</i> <i>Gesto deíctico:</i> pasa el dedo índice por la hoja donde están los animales del cuento.
Evento inicial	Ev. Inicial 1: <i>Oración Compleja</i> Pero mmm... vieron u un caballero y si llamaba Bigotes que lo que él lo estaba viendo de un árbol (Martín)	<i>Mirada de regulación</i> <i>Mirada cognitiva</i> <i>Mirada de seguimiento</i> <i>Gesto deíctico:</i> con toda la mano señala el dibujo del árbol y hace la mirada de seguimiento.
Intento	Inte 2: / <i>Oración compleja</i> y mimiero suh suh amigoh jueron tecatana/ (Amaro)	<i>Gesto deíctico:</i> señala con el índice el dibujo Mirada de monitoreo
Consecuencia	Cons 1: <i>Oración simple</i> /y la atrapó con una red de mariposas/ (Martín)	<i>Gesto Icónico:</i> palmas para arriba y mirada expresiva

**Tabla 6.** Instancias de Ensamble coordinado

A continuación, en la Tabla 7 se presentan instancias de Ensamble integrador en sus dos formatos: léxico y gramatical.

En la tabla 7 se aprecia que el Ensamble integrador del lenguaje verbal y no verbal es realizado por los niños a lo largo de todos los episodios que constituyen el relato, pero no aparece en el Establecimiento de la Escena que es parte del marco de la narración. Al construir el Evento Inicial, el Intento y la Consecuencia, los niños utilizaron ensamble de gestos/miradas con lenguaje verbal para completar entre ambos recursos la sintaxis en la narración, señalando con uno u otro recurso las diferentes funciones sintácticas-ensamble gramatical. Así, Maximiliano en el Intento señala con el índice a las mariposas mientras expresa “la salvaron” (el gesto deíctico quería decir ellas la salvaron).

A su vez, los sujetos desarrollaron el relato a partir de la integración de lenguaje verbal y no verbal para señalar, en complementación, algún referente dentro de la narración a través del ensamble léxico. Así, los niños ante la necesidad de mencionar un término que no conocen o se les hace complejo enunciar, recurren a su mención gestual como, por ejemplo, Catalina, al narrar que la mariposa había sido atrapada con “una cosa”, señala con el dedo índice la red en la imagen para clarificar a qué corresponde la palabra “cosa”. Otro caso ocurre cuando Amaro menciona que la mariposa ha sido colocada “ahí” y señala con un dedo el frasco en la imagen de un objeto. En ambos ejemplos se ve que existe una relación de hiponimia donde el gesto específica a la palabra. De esta forma, los sujetos solucionan problemas de desconocimiento u olvidos del léxico con la incorporación del gesto o la mirada que se dirige al material visual y a la vez dan más claridad al relato que desean comunicar.

Momento narrativo	Recursos verbales + recursos no verbales		Subtipo de ensamble
Evento Inicial	El 2: <i>Oración Simple</i> /Pimero la puso ahí/ /Pimero la dejo ahí/ (Amaro)	<i>Mirada cognitivo</i> <i>Gesto deíctico:</i> índice señala dibujo del frasco <i>Gesto deíctico:</i> Señala con toda la mano el frasco  <i>Mirada de seguimiento</i>	Léxico
Intento	Int. 2: <i>Oración simple</i> y la salvaron/ (Maximiliano)	<i>Gesto deíctico:</i> señala con el índice a las mariposas  <i>Mirada de regulación.</i>	Gramatical
	Int 2 : / <i>Oración simple</i> después la la la la ... La sacaron/ (Catalina)	<i>Mirada cognitiva</i> <i>Gesto deíctico:</i> señala el dibujo de las a las mariposas con todos los dedos  <i>Mirada de seguimiento</i>	Gramatical
Consecuencia	Cons 1: <i>Oración compleja</i> después la atrapó, la echó en en un en un ...una cosa para encerrarla/ Cons 2:y después volaron/ (Catalina)	<i>Mirada Cognitiva</i> <i>Gesto deíctico:</i> señala con el índice la red  <i>Mirada de seguimiento</i>	Léxico
	<i>Oración simple</i> Cons.1: y la tazó igual/ (Maximiliano)	<i>Gesto deíctico:</i> con toda la mano toca la imagen y <i>mirada de seguimiento</i>	Léxico

**Tabla 7.** Instancias de ensamble integrador

Cabe señalar que los dos tipos de ensamble (coordinado e integrador) no son excluyentes y que -sobre todo- en las expresiones que muestran vinculación de eventos, pueden aparecer ambos. En la Tabla 8, se presenta un ejemplo de esto.

Int 2: <i>Oraciones simples</i> /y se dumió/ /y entaron por la ventana/ (Matías)	<i>Gesto Deíctico: señala a Don Bigotes</i> <i>Ensamble integrador gramatical</i>  <i>Gesto deíctico:</i> sigue el dibujo del borde de la ventana con el índice  <i>mirada de seguimiento.</i> <i>Ensamble coordinador</i>
---	---

**Tabla 8.** Coexistencia de ensambles

Es posible dar cuenta de momentos narrativos en los que parecen coexistir dos tipos de ensamble como el que se presenta en la Tabla 8. Es interesante señalar que, en este caso, el niño debía dar cuenta de dos hechos simultáneos: 1. *Cuando don Bigotes se durmió* y 2. *las mariposas entraron por la ventana*. El pequeño transmitió este mensaje con dos oraciones simples muy escuetas unidas

por el coordinante, que parecieran complejizarse en virtud del ensamble de los elementos no verbales y verbales.

## 7. Conclusión

El propósito de este trabajo fue describir e interpretar las narraciones producidas por niños hispanohablantes con TEL desde una perspectiva multimodal y, a partir de él, es posible dar cuenta de diversos aspectos tanto verbales como no verbales de la producción narrativa de estos sujetos.

En cuanto a las categorías de la Gramática de las historias que los pequeños narradores seleccionaron para sus interlocutores, ellos rescatan sobre todo al Establecimiento de la Escena y a los elementos evidentes y más prototípicos de los episodios (Evento inicial, Intento y Consecuencia directa). En este sentido, ninguno de los niños aludió de forma clara ni a la Respuesta Interna de los personajes, ni a la elaboración del Plan. Estos resultados son similares a los obtenidos con niños de desarrollo típico de su misma edad en el estudio de Bustos y Crespo (2014). Las autoras señalaron que -en su estudio- pareciera que para los niños esta información no es considerada relevante o se da por sobreentendida, ya que cuando se les preguntaba directamente por ella los sujetos eran capaces de dar respuestas pertinentes. La sabían, pero no consideraban necesario mencionarla, en el caso de nuestros participantes es posible que ocurra algo similar.

Respecto de los recursos no verbales (miradas y gestos), es necesario dar cuenta tanto de su distribución según la lógica de la Gramática de las historias y de su importancia para la interacción comunicativa. Tanto los gestos como las miradas predominan en número en el Intento, momento de la narración en el cual se hace evidente la acción del personaje. Puede interpretarse que este incremento de recursos sería un indicador de la mayor saliencia de dicha categoría dentro del relato. En otras palabras, la narración es vista por estos niños como la referencia a las acciones que lleva a cabo un determinado personaje en la lógica de una causalidad, justificada por el Evento Inicial y la Consecuencia directa. Asimismo, es posible -por la selección del tipo de mirada (de regulación y seguimiento) y el tipo de gestos (deícticos)- señalar que estos recursos no verbales parecieran estar sobre todo al servicio de la interacción y nos revelan el perfil de un niño muy consciente de que el acto de narrar implica guiar la comprensión y sostener la atención de un interlocutor. A partir de allí, puede señalarse que los niños con TEL poseen una Teoría de la Mente (ToM) funcional, a pesar de los hallazgos de Mendoza y López (2004) quienes mencionan que estos niños tendrían mayores dificultades en tareas típicas de medición de la ToM y que esto estaría relacionado con sus problemas de lenguaje. Por lo menos en los que respecta a narrar, puede decirse que estos pequeños con TEL dominan las reglas de la interacción.

En lo que se refiere a los recursos verbales, ya se señaló en los resultados la predominancia de estructuras simples y del incipiente desarrollo de estructuras más complejas como la subordinación, que todavía están elaborándose con diversos problemas. Estos hallazgos son coherentes con las descripciones del dominio sintáctico de los niños con TEL a los cinco años, estudiado y reportado por investigaciones diversas (Chávez & Auza, 2017; Auza, Towle & Murata, 2017).

Además, es necesario llevar a cabo una reflexión acerca del ensamble gesto/mirada/palabra que se manifiesta en las producciones de estos pequeños narradores. Por una parte, el Ensamble Coordinado pareciera estar presente a lo largo de toda la narración de manera más preponderante y muestra, hasta cierto punto, la dependencia de estos niños de los elementos visuales (contextuales) en los cuales se están apoyando. Por otra parte, el Ensamble Integrador, en el cual un recurso completa al otro está también presente, pero con menos frecuencia. Es interesante observar, en esta última instancia, que los resultados obtenidos son congruentes con hallazgos previos que señalan que en los niños con TEL prima el uso de los gestos ante problemas de verbalización (Botting, Riches, Gaynor & Morgan, 2010). En estos casos, el

lenguaje no verbal aparece como una herramienta de apoyo y completación, como un recurso que les permite a estos participantes suplir ciertas dificultades como son la evocación de palabras. Esto nos permite ver a los niños con TEL, como sujetos cuya capacidad como comunicadores está intacta en el marco de una tarea de recontado y, por ello, al tener dificultades en un recurso, tienden a orquestar todos los elementos que pueden apoyar la transmisión de su mensaje. A pesar de sus dificultades lingüísticas, estos sujetos son capaces de construir una historia y de transmitirla a un oyente que la desconoce.

Finalmente, es necesario destacar cómo una visión multimodal de la narración permite comprender de manera más integral el trabajo llevado a cabo por el niño con TEL quien, dotado de una intención narrativa, logra construir un discurso semióticamente completo y poderoso que dirige claramente a un interlocutor. La visión de estas nuevas posibilidades de los niños con TEL puede ser una información muy importante para aquellos encargados de su evaluación y tratamiento, ya que les permitirían valorar todos los recursos que el niño sabe y puede utilizar para comunicarse.

### **Financiamiento y agradecimientos**

La investigación reportada en este artículo fue elaborada en el marco del Proyecto FONDECYT 1160653, ¿Es el Trastorno Específico del Lenguaje un déficit en el aprendizaje y procesamiento de reglas sintácticas? Pervivencia e influencia en el rendimiento escolar.

Esta investigación no podría ser posible sin la participación de los estudiantes, familias y docentes de las escuelas: Liceo Juana Ross de Edwards (Valparaíso); Escuela Especial de Lenguaje San Roque (Valparaíso) y Escuela Básica Bernardo O'Higgins (Viña del Mar).

### **Referencias bibliográficas**

Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastornos de Lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213.

American Speech-Language-Hearing Association. (2001). SLI: What we know and why it matters. *The ASHA Leader*, 6, 4-31.

Auza, A., Towle, M. & Murata, C. (2017). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52-60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>

Blake, J., Myszczyzyn, D., Jokel, A. & Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language*, 28(2), 237-253. DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723707087583>

Botting, N., Riches, N., Gaynor, M. & Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 51-69. DOI: <http://doi.org/10.1348/026151009X482642>

Bustos, A. & Crespo, N. (2014). Comprensión Oral de Narraciones y Producción Narrativa: Dos Medidas a través de una Tarea de Recontado. *Onomázein*, 30, 111-126.

Chávez, A. & Auza, A. (2017). Working memory and morphosyntax in children with primary language impairment. En A. Auza, & R. G. Schwartz (Eds.), *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pp. 289-307). Amsterdam, Países Bajos: Springer.

Coloma, C. (2014). Discurso Narrativo en Escolares de 1° Básico con Trastorno Específico

del Lenguaje (TEL). *Signos*, 47(84), 3-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>

Coloma, C., Mendoza, E. & Carballo, G. (2017). Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 69, 67-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.55314>

Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>

Crespo N., Góngora B. & Manghi D. (2013). Elementos lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares. Informe de avance proyecto FONDECYT 1130420. Valparaíso, Chile.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: University Press Oxford.

Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom & S. Unsworth (Eds), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 11-34). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.

Fakültesi, G. (2008). Nonverbal Cues in the Oral Presentations of the Freshman Trainee Teachers of English at Gazi University. *Dergisi*, 28, 127-152.

Farkas, Ch. (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.

Grebelsky-Lichtman, T. (2016). An Advanced Framework for Verbal Communication and Nonverbal Gestures in Parent-child Interactions. *Studies in Media and Communication*, 4(1), 82-98. DOI: <https://doi.org/10.11114/smc.v4i1.1623>

Guiberson, M. (2016). Gesture, Play, and Language Development of Spanish-Speaking Toddlers with Developmental Language Disorders: A Preliminary Study. *Communication Disorders Quarterly*, 37(2), 88-99. DOI: <https://doi.org/10.1177/1525740114565816>

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. UK: Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.

Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.

Manghi, D., Otárola, F. & Arancibia, M. (2016). Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual: narrando sin lenguaje. *Signo y Pensamiento* 69 • *Agendas*, 35, 68-82.

Marchesi, A. & Paniagua, G. (1983). Story recall in children. *Infancia y Aprendizaje*, 6(22), 27-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821972>

- McNeill, D. (2000). *Language and Gesture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Owens, R. (2013). *Narrative Analysis*. En R. Owens, *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*. New York: Merrill
- Pavez, M. (2004). *Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow: aplicación en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Pavez, M. (2010). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto: aplicación en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: ArsMedica.
- Pavez, M., Maggiolo, M. & Coloma, C. (2009). *Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Petersen, D.B., Gillam, S.L. & Gillam, R.B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment. The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130. DOI: <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Raven, J. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/Series A, AB y B*. Buenos Aires: Paidós.
- Raven, J., Court, J. & Raven, J. (2004). *Test de matrices progresivas. Escala coloreadas, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española-Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española-Espasa Calpe.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D. G. Brown & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). Nueva York, NY: Academic Press.
- Stein, N. & Glenn, S. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.). *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing Vol. 2* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Wetherell, D., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13682820601056228>