EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SEMIÓTICO-DISCURSIVA A PARTIR DE LAS NARRACIONES ORALES DE NIÑOS CON Y SIN SÍNDROME DE ASPERGER: SUPERESTRUCTURAS TEXTUALES Y MODELOS MENTALES

ASSESSMENT OF SEMIOTIC-DISCURSIVE COMPETENCE FROM ORAL NARRATIVES OF CHILDREN WITH AND WITHOUT ASPERGER SYNDROME: TEXTUAL SUPERSTRUCTURES AND MENTAL MODELS

Francisco J. Rodríguez-Muñoz
Universidad de Almería
frodriguez@ual.es

Resumen: En este artículo, se comparan las superestructuras textuales y los modelos mentales que producen veinte niños con desarrollo típico y veinte con síndrome de Asperger. Con este objetivo, se diseñó una tarea de narración oral a partir de un apoyo gráfico para el entrenamiento pragmático y, posteriormente, se evaluaron las destrezas narrativas de los participantes, como parte de su competencia semiótico-discursiva. Los resultados sugieren que existe una gran homogeneidad en las puntuaciones, normalmente satisfactorias, cuando ambos grupos componen estructuras narrativas. Finalmente, los modelos mentales son también coincidentes en una proporción elevada.

Abstract: In this paper, textual superstructures and mental models that twenty children with typical development and twenty with Asperger syndrome produce are compared. With this purpose, a task of oral narration was designed from a graphic support for pragmatic training and, afterwards, the narrative skills of participants were assessed, as a part of their semiotic-discursive competence. Results suggest that a great homogeneity in scores, usually successful, exists when both groups compose narrative structures. Finally, mental models are also coincident in a high proportion.

Palabras clave: Competencia semiótico-discursiva. Modelo mental. Narración oral. Síndrome de Asperger. Superestructura textual.

Key Words: Semiotic-discursive competence. Mental model. Oral narrative. Asperger syndrome. Textual superstructure.

1.INTRODUCCIÓN

En el presente estudio[1] nos proponemos, en primer lugar, atender a las habilidades narrativas que muestran veinte niños con desarrollo típico (DT). A continuación, valoraremos el desarrollo de tales destrezas a partir de otras veinte narraciones orales procedentes de pacientes con síndrome de Asperger (SA), cuyas características se definen, *grosso modo*, por las dificultades en las relaciones interpersonales y en la comunicación verbal y no verbal (Rodríguez Muñoz, 2013)[2]. En particular, nos interesa examinar el conjunto de capacidades semiótico-discursivas que poseen nuestros participantes –con y sin patología– para organizar un relato oral. En segundo lugar, indagaremos en los correlatos semánticos que ambos grupos asocian a cada una de las fases narrativas que identificamos para el análisis de las superestructuras textuales. Específicamente, nos ocuparemos de las acciones que atribuyen a los personajes, pues sostenemos que estas son el reflejo de los *modelos mentales* (Van Dijk, 2001, 2008) que transmiten los hablantes.

Bajo el marco metodológico del análisis del discurso oral, recopilamos cuarenta grabaciones en las que usamos, a modo de guion conversacional, un *Apoyo Gráfico para el Entrenamiento Pragmático*. La segunda lámina de dichos materiales estaba exclusivamente destinada a la evaluación de la competencia narrativa en el plano oral. Siguiendo a Berman y Slobin (1994), las producciones narrativas emergen en los años preescolares y experimentan progresos –en términos cuantitativos y cualitativos– que se evidencian, entre otros aspectos, en la complejidad lingüística de los enunciados y en el desarrollo estructural hasta la adolescencia. Por lo tanto, partimos de la convicción de que nuestros participantes poseen suficientes destrezas textuales para estructurar debidamente una narración.

---

1 Esta investigación es parte de la tesis doctoral titulada *Los déficits pragmáticos en el discurso oral de niños con síndrome de Asperger*, dirigida por los doctores Bañón Hernández y Fornieles Alcaraz (Universidad de Almería). Además, el estudio se inscribe en el proyecto "Ampliación y adaptación del corpus PERLA de datos clínicos en el marco del proyecto internacional Childes/Talkbank: perfiles pragmáticos y propuestas de intervención" (FFI2012-39325-C03-01), del Ministerio de Economía y Competitividad (Gobierno de España). Agradecemos, por último, la inestimable colaboración de las asociaciones asturiana y valenciana de síndrome de Asperger, del Departamento de Orientación Psicopedagógica del IES Argar (Almería, España) y de todos los participantes implicados en este trabajo.

2 Entre los síntomas característicos del SA, Rivière (2001) menciona los siguientes: (1) *trastorno cualitativo de la relación* –falta de reciprocidad emocional, dificultad para entender "dobles intenciones", etc.–; (2) *inflexibilidad mental y comportamental* –presencia de intereses absorbentes, rituales y acciones perfeccionistas–; (3) *problemas de habla y lenguaje* –empleo de lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono y el ritmo, dificultades para interpretar enunciados con dobles sentidos, etc.–; (4) *problemas de la expresión emocional y motora* –limitaciones en el uso de gestos y torpeza motora–; y (5) *capacidad normal de "inteligencia impersonal"* –a menudo, surgen habilidades especiales en áreas reducidas–.

Con todo, son pocos los trabajos que han contribuido a las posibilidades de evaluación a las que se presta la competencia semiótico-discursiva y, aún menos, aquellos que han abordado el estudio de las destrezas narrativas desde una perspectiva más cognitiva. Según nuestro supuesto de partida, los niños con SA cuentan con una capacidad de organización textual similar a la que presentan los sujetos del grupo control. En consecuencia, mostrarán niveles análogos de desarrollo a la hora de construir una narración oral. Más elementalmente, no prevemos la existencia de manifestaciones textuales en las que se produzca *desintegración textual*; esto es, fallos relacionados con la ordenación y la utilización de superestructuras (Gallardo, 2006: 110).

Asimismo, algunos autores han señalado que, en el discurso oral de los niños afectados por trastorno autista, no existen restricciones en el uso de verbos de emoción, percepción e intención (Capps, Kehres y Sigman, 1998). No es ese el caso de los verbos mentalistas o de cognición, tales como *creer*, *pensar*, *imaginar*, *suponer* y *pretender*, donde sí suelen observarse algunas limitaciones (Leslie y Frith, 1988; Ziatas, Durkin y Pratt, 2003). A partir de la comparación de una serie de categorías semánticas que relacionamos con la noción de modelo mental, otro de nuestros objetivos consistirá, precisamente, en revisar las afirmaciones precedentes.

2. MARCO TEÓRICO

La gran aceptación de la que ha gozado la *teoría de la mente* ha condicionado, en los últimos años, la explicación de los déficits socio-comunicativos de las personas diagnosticadas con trastorno autista. Según esta hipótesis, las alteraciones son consecuencia directa de la incapacidad que presentan tales individuos al representar y atribuir estados mentales ajenos (Baron-Cohen, 1997; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Frith, Happé y Siddons, 1994; Happé, 1994, 1995).

De acuerdo con Ziatas, Durkin y Pratt (2003: 75), "proponer una relación entre la teoría de la mente y la competencia comunicativa es consistente con las teorías existentes relacionadas con el uso del lenguaje"; esto es, con la dimensión pragmática. Tal como señala Golinkoff (1993), la comunicación humana puede ser definida como un "encuentro entre mentes". Desde la perspectiva pragmática, autores como Grice (1975) y Sperber y Wilson (1986) han atribuido un papel fundamental a las representaciones mentales para que puedan llevarse a cabo los procesos inferenciales que tienen lugar durante los intercambios comunicativos.

En general, se acepta la idea de que los niños adquieren tempranamente la capacidad que les permite aludir a los estados mentales propios y ajenos. Estudios como el de Gopnik y Slaughter (1991) plantean, incluso, una secuencia evolutiva para la conciencia infantil sobre dichas referencias mentales: percepción e imaginación (dos años), deseo e intención (tres años), y conocimiento y creencias (cuatro años).

Los métodos de evaluación y análisis textual en los que se ha visto involucrada la competencia de planificación narrativa en hablantes con y sin patología de la comunicación han participado de enfoques muy diversos. Sin embargo, todos ellos coinciden en asignar un papel decisivo a esta habilidad en el desarrollo lingüístico de los individuos. Destaca la difusión que, en la investigación sobre lingüística textual, ha tenido el denominado *storytelling*; en pocas palabras, "el arte de narrar o contar historias" (Norrick, 2000). En el ámbito de la lingüística de orientación clínica, contamos con trabajos representativos, como los de Baquero (2003), Koutsoubou (2010) y Marini et al. (2010), en los que se ha puesto de manifiesto la utilidad del análisis narrativo en poblaciones que presentan algún tipo de alteración comunicativa.

En este trabajo asumimos la visión general de Van Dijk (1972) sobre la actividad narrativa: una importante habilidad cognitiva –y, más propiamente, semiótico-discursiva– que comparten todos los seres humanos. Así pues, concebimos que la relación/interacción entre el apoyo gráfico que empleamos en nuestra investigación y la información verbal que emiten los hablantes en sus narraciones orales –y que presupone la mediación de procesos cognitivos de percepción, comprensión, razonamiento e inferencia pragmática– va más allá de lo lingüístico y de lo puramente discursivo. A través de esa transferencia de signos y de ese maridaje de códigos –que es como verdaderamente se recibe (*input* visual) y se produce (*output* verbal) la significación–, se alcanzaría y se recorrería el plano de las operaciones semiótico-discursivas[3].

Como ya apuntó Barthes (1966), la narración es una práctica que ha estado presente en todas las sociedades y cuya génesis es paralela a los comienzos de la humanidad. Además, el narrativo es el modelo textual más elemental durante el desarrollo cognitivo del lenguaje en los niños. Como se ha demostrado en la investigación psicolingüística evolutiva, la superestructura de la narración se adquiere prontamente y las primeras composiciones textuales adoptan la forma narrativa (Salvador, 2004).

Son Labov y Waletzky (1967) quienes sientan las bases teórico-metodológicas para el análisis de la estructura interna de las narraciones. Un referente obligado es el que representa la *teoría de marcos*, que hunde sus raíces en el pensamiento de Bateson (1972) y Goffman (1967, 1974). A pesar de que su mayor impulsor fue Fillmore (1976), debemos subrayar el impulso de Tannen (1993) al aplicar dicho constructo al estudio discursivo de los patrones y los elementos propiamente narrativos.

La *superestructura textual* es un concepto que necesariamente se asocia al de *esquema cognitivo*, remite a la forma global de un género discursivo y, consiguientemente, define las relaciones jerárquicas entre sus partes (Van Dijk, 2005). Dicho de otro

3 Para profundizar en el desarrollo psicológico de la competencia semiótica y en las teorías sobre la percepción de la imagen, en el marco de la denominada *semiótica cognitiva*, véase Sonesson y Lenninger (2015).

modo, las superestructuras establecen el orden general de un texto a partir de reglas convencionales. Tales normas son reconocidas por la mayoría de los miembros de una comunidad lingüística y sirven para caracterizar los tipos o géneros textuales. En relación con los modelos propuestos para la superestructura del texto narrativo, el diagrama de Adam (1987) constituye un punto de partida básico para nuestro estudio:

Pn0: Anuncio de la historia (predominantemente pragmático).
Pn1: Situación inicial u orientación.
Pn2: Complicación que modifica el estado inicial y desencadena la narración.
Pn3: Reacción o evaluación de las acciones por parte de los afectados por Pn2.
Pn4: Resolución o nuevo elemento modificador aparecido en la situación creada a partir de la reacción ante Pn2.
Pn5: Situación final donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.
PnZ: Moraleja o evaluación final.

Según el modelo de Labov (1972), con una amplia repercusión en el ámbito de la lingüística del texto, las fases de las que consta el esquema narrativo son: *resumen*, *orientación*, *complicación*, *evaluación*, *resolución* y *coda*. La propuesta de Stein y Glenn (1979) ha sido una de las más recurrentes en la investigación psicopedagógica y ha tenido gran aplicabilidad en el campo de la lingüística (Riffo, 1997). Para ellos, las categorías que componen la superestructura narrativa son: *suceso inicial*, *respuesta interna*, *plan interno*, *acción*, *consecuencia directa* y *reacción*.

Llegados a este punto, es preciso aludir a otro concepto que, en nuestro estudio, asociamos a la evaluación de la superestructura textual, el *modelo mental*. En un primer intento por formular una teoría del contexto, Van Dijk (2001), consciente de la dificultad que supone integrar los principios que sirven para definir una noción un tanto imprecisa como la de *contexto*, comienza advirtiendo de la falta de equivalencia entre este término y el de *situación social*.

Si bien hay autores que consideran compatibles ambas etiquetas, nos acogemos a los planteamientos de Van Dijk (2001, 2008), para quien no es la totalidad de la situación social la que determina el uso del lenguaje, sino las características que el propio sujeto considera relevantes en ese marco situacional. Este fundamento enlaza con la noción misma de modelo mental, que se define, sobre todo, por su carácter subjetivo e individual. De ahí, por ejemplo, la subjetividad y el individualismo característicos de los procesos de interpretación discursiva. Mientras la situación social depende de características externas al hablante, el contexto está asociado a las representaciones mentales internas.

Para la elaboración de la teoría contextual, Van Dijk (2001) adopta un enfoque sociocognitivo y se preocupa por el modo mediante el cual los sujetos representan

mentalmente las situaciones sociales. Representaciones mentales que, inevitablemente, repercuten en los procesos de producción y comprensión del discurso. La teoría del contexto podría ser simplificada como una explicación psicológica de la teoría de la relevancia (Van Dijk, 2001: 72), ya que son las características significativas para cada individuo las que forman parte de su modelo mental y, por extensión, de su *modelo de contexto*. Este hecho justifica la existencia de diferencias intersubjetivas en relación con los modelos de contexto; sin embargo, por razones sociales, tales modelos suelen compartir bastantes rasgos.

Si asumimos que las estructuras discursivas son sensibles al contexto, intentaremos examinar hasta qué punto los modelos mentales de nuestros participantes son compartidos. Con dicha finalidad, tendremos presente la taxonomía de Shiro (2003), para quien las categorías semánticas que los individuos ponen en juego en sus relatos se resumen en:

(1) Emoción: expresión de afectos y sentimientos.
(2) Cognición: representación de pensamientos y creencias.
(3) Percepción: efectos originados a partir de los sentidos.
(4) Estado físico: referencias sobre el estado del cuerpo que no incluyen estados mentales.
(5) Intención: expresiones relacionadas con la voluntad de realizar una acción.
(6) Relación: entre personajes o entre personajes y objetos.
(7) Estilo directo, indirecto o libre: representación lingüística que puede adoptar el habla.

Tal como defienden otros autores (véase Bustos, 1996), para nosotros, las acciones constituyen el eje sobre el que se vertebran las secuencias narrativas que se suceden en el relato. Por lo tanto, conviene establecer un nexo entre las categorías semánticas de Shiro (2003) y las acciones verbales que los hablantes asignan a los personajes en la narración oral.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron cuarenta hablantes hispanonativos, veinte de ellos con SA y otros veinte con DT. El diagnóstico clínico de SA fue confirmado por los psicólogos que asistieron en la recogida de datos. Con el correspondiente consentimiento informado, las interacciones fueron grabadas para el posterior análisis de las muestras orales.

Con respecto al grupo patológico, catorce sujetos con SA eran naturales de Asturias (España), mientras los seis restantes procedían de Valencia (España). Gracias a la colaboración

de las asociaciones asturiana y valenciana de SA, los datos fueron obtenidos de forma presencial en ambas áreas geográficas. La edad cronológica de los pacientes con SA se sitúa entre los 6 y los 15 años (*M* = 11,15); diecinueve de ellos eran de sexo masculino y solo incluimos la grabación de una paciente de sexo femenino. En el momento de la recogida de datos, los sujetos con SA no se encontraban bajo tratamiento farmacológico alguno.

Los veinte participantes con DT eran naturales de Almería (España), a excepción de una menor de origen mexicano. El grupo control quedó formado por once hombres y nueve mujeres con edades cronológicas comprendidas entre los 12 y los 13 años (*M* = 12,35). De acuerdo con los datos proporcionados por el Departamento de Orientación Psicopedagógica del IES Argar (Almería), lugar donde fueron tomadas las grabaciones –también de forma presencial–, ninguno de estos sujetos presentaba problemas psicológicos o neurológicos.

3.2. INSTRUMENTO

De cara a la recogida de los datos orales, diseñamos un *Apoyo Gráfico para el Entrenamiento Pragmático* (*AGEP*), con objeto de motivar un discurso oral semidirigido e inducido a partir de tareas basadas en la descripción de imágenes. El instrumento quedó integrado por seis fichas ilustradas con contenidos específicos y consignas independientes. Por tanto, la función de las ilustraciones fue la propia de un guion conversacional. En concreto, la segunda ficha del *AGEP*, representada en la Figura 1, fue la que estuvo exclusivamente destinada a la tarea de narrar oralmente.

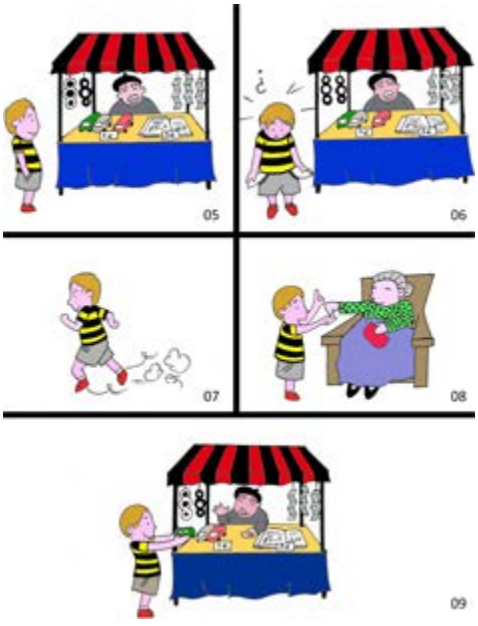

Figura 1. Ilustración destinada a la narración oral.

3.3. PROCEDIMIENTO

Con anterioridad a las grabaciones, proporcionamos de forma oral las siguientes instrucciones generales a los participantes:

> *Te voy a mostrar una serie de fichas con viñetas y te haré unas preguntas muy sencillas sobre lo que observas en cada una de ellas. Por ejemplo, te pediré que te pongas en el lugar de algunos personajes o que me cuentes una pequeña historia a partir de los dibujos. Intenta, siempre que puedas, referirte al número de la viñeta que estás comentando.*

Acto seguido, mostramos cada una de las fichas y planteamos las cuestiones que debían responderse oralmente. La única consigna específica asociada a la segunda ficha del *AGEP* fue: "relata la historia que observas en las viñetas".

3.4. CORPUS

El corpus que respalda la presente investigación se divide en dos subcorpus. El primero, el corpus diferencial, está formado por veinte grabaciones en audio procedentes de adolescentes con DT y tiene una duración de 97,7 minutos. El segundo, el que pertenece a los sujetos diagnosticados con SA, consta igualmente de veinte grabaciones pero, en este caso, en formato audiovisual y con una duración de 149,3 minutos. Los datos orales fueron transcritos en ortografía ordinaria a partir de las convenciones básicas del análisis conversacional.

3.5. MEDIDAS

A partir de la adaptación del esquema formulado por Adam (1987) que lleva a cabo Marinkovich (1999), la autora plantea unas pautas de evaluación que se extienden al nivel super-, macro- y microestructural de los textos. El nivel de logro recibe una puntuación en cada sujeto que se define cualitativa y cuantitativamente por los siguientes valores: 4 = óptimo; 3 = satisfactorio; 2 = bajo; y 1 = ausente.

En nuestra investigación, aplicamos parámetros análogos a los precedentes con el fin de evaluar la competencia narrativa de nuestros participantes, centrándonos exclusivamente en el nivel superestructural. Los estadios narrativos que consideraremos para la configuración de las superestructuras narrativas fueron seis: (1) *anuncio*, (2) *inicio*, (3) *complicación*, (4) *reacción*, (5) *modificación* y (6) *final*. El texto que tomamos de referencia para el análisis respondió al siguiente prototipo:

> *Un niño* llega a/va a/se detiene en/observa *un puesto de juguetes (A). El niño* quiere comprarse *algo que ha visto (I), pero* se da cuenta *de que* no tiene/no lleva *dinero para*

comprarlo (C). Decide salir corriendo *para* pedir *el dinero que le falta (R). Una mujer mayor, tal vez su abuela, le* da *dinero (M). Finalmente,* se compra *un coche verde de juguete (F).*

De acuerdo con este modelo, nuestra evaluación se basa en la expresión de las acciones en las narraciones orales. Además, al analizar la competencia semiótico-discursiva, aplicamos las categorías semánticas referidas a la acción que sugiere Shiro (2003), a fin de comparar las variaciones lingüísticas que pueden producirse en los esquemas narrativos de los participantes. Así, asociamos una unidad semántica a cada una de las fases narrativas que distinguimos:

(A) Un niño está en/llega a/mira/observa… *un puesto donde venden juguetes [Estado físico inicial / Percepción].*

(I) El niño quiere/desea *comprarse un juguete [Intención principal].*

(C) El niño ve/se da cuenta *de que* no lleva/no tiene dinero *[Percepción + Estado físico].*

(R) El niño va/sale corriendo *a* pedir *dinero a alguien [Estado físico + Intención secundaria].*

(M) El niño recibe *dinero de una mujer que se lo* da *[Relación].*

(F) El niño se compra *el juguete [Estado físico final].*

Por tanto, prestamos especial atención a la representación de los estados físicos, las percepciones, las intenciones y las relaciones, por ser categorías que encuentran un correlato claro en las fases de nuestro prototipo narrativo. No obstante, también nos interesa atender a las demás categorías; sobre todo, a las que expresan emoción o cognición, así como a las posibles respuestas en estilo directo.

Primeramente, comparamos las medias obtenidas en los niveles de logro de cada grupo, en cada una de las fases narrativas (anuncio, inicio, complicación, reacción, modificación y final) y, en segundo lugar, la frecuencia con la que ambos grupos se refieren a las categorías semánticas (emoción, cognición, percepción, estado físico, intención y relación) que determinan los modelos mentales de los sujetos con y sin SA.

4. RESULTADOS

4.1. HABLANTES CON DESARROLLO TÍPICO

En el Anexo 1 subrayamos las acciones que son expresadas por los sujetos en cada momento de la narración y especificamos entre paréntesis el número de turno conversacional al que corresponden. Además de la puntuación que asignamos a cada una

de las fases que componen los esquemas narrativos producidos por nuestros participantes sin problemas del desarrollo, relacionamos una categoría semántica con cada etapa.

Según observamos tras la evaluación de los patrones narrativos, las fases que ocupan la introducción de la secuencia –es decir, el anuncio (*M* = 2,55) y el inicio (*M* = 2,9)– obtienen bajos niveles de logro. Esto se debe a que ambas partes no suelen explicitarse por separado en el relato oral y llegan a converger en un solo estadio narrativo. La acción volitiva *querer comprar* (I) adopta mayor fuerza narrativa que la de *llegar* a un lugar (A). Como consecuencia, el primer acto implica al segundo y, por ello, es frecuente su elisión en el discurso.

En el anuncio predominan igualmente las referencias que se asocian a la percepción (6 registros; p. ej. *estar viendo*) y a los estados físicos (6; *estar*, *ir*, *haber*). En menor medida, se alude a la intención (1) y a la emoción (1) a través del verbo *gustar*. En la situación inicial, en cambio, destacan las expresiones referidas a la intención (9; *querer* o *ir a comprar*). Menos habituales son las categorías relacionadas con aspectos propiamente cognitivos (2; *estar pensando* o, simplemente, *pensar*) y emocionales (2; *gustar*).

La complicación (*M* = 3,85) obtiene un alto nivel de logro en las narraciones y, en la mayoría de los casos, se expresa la acción *no tener/no llevar dinero*; esto es, el acto que impide al niño comprar el juguete que ha visto y desea tener. Solo encontramos dos acciones sustitutas de esta primera que alcanzan un resultado satisfactorio, como son *olvidar el dinero* (DT-04) y *perder el dinero* (DT-05), que no obtienen un grado de realización óptima por llevar aparejadas presuposiciones pragmáticas incongruentes con las viñetas gráficas. En la fase de complicación, por tanto, prevalecen las expresiones que se refieren al estado físico (20; *no tener dinero* –con variantes formales como *no llevar dinero*, *olvidar el dinero* o *perder el dinero*–). En ocasiones, tales estados se acompañan de percepciones como *darse cuenta* (6) o *ver* (2). Menos usuales son las acciones que se vinculan a la intención (1; *querer*), a la cognición (1; *pensar*) y a las emociones (1; *extrañarse*).

La reacción (*M* = 3,5) se hace explícita en todas las narraciones orales y alcanza un alto nivel de consecución; *salir/ir corriendo* son las acciones que los participantes con DT asocian más comúnmente a la fase narrativa que sucede a la complicación. La excepción más general consiste en expresar la acción que se refiere a este momento narrativo por medio del verbo *ir* (DT-01, DT-10 y DT-13) acompañado de un circunstancial de lugar (*a su casa*), poco coherente con la información pragmática que proporcionan las ilustraciones. Otra alternativa es la que constituyen las acciones *volver corriendo* (DT-05) e *ir a coger dinero* (DT-11 y DT-19). Con un bajo nivel de logro calificamos el uso de la perífrasis *ir a pedir (dinero)*, también inapropiada en esta fase narrativa por anticiparse al modificador (M) de la historia.

Al referirse a la reacción del protagonista en la narración, destacan, sin duda, las expresiones sobre el estado físico del personaje principal que se realizan mediante las

acciones *ir corriendo* (10), *salir corriendo* (2), *volver corriendo* (1) o, simplemente, *ir* (3). Otras veces, la intencionalidad se hace patente a través de los predicados *ir a pedir dinero* (3), *ir a coger dinero* (2) o *pedir dinero* (1).

Precisamente, la modificación (*M* = 2,25) es la fase narrativa que alcanza el nivel de logro inferior. Únicamente DT-03 enuncia doblemente este momento de la secuencia mediante las acciones *pedir* y *conseguir*. No obstante, es en la segunda acción donde reside la fuerza narrativa y es la que verdaderamente condiciona el desarrollo del relato, así como su resolución al final (F). Por dicha razón, la acción *dar (dinero)*, atribuida a un personaje secundario –una mujer de avanzada edad–, es adecuada para expresar la modificación –como observamos en las transcripciones de DT-11 y DT-15–. Ahora bien, la acción predominante en nuestros relatos es la que lleva a cabo el niño –*pedir*– y no las que suponen una verdadera modificación, como serían *dar*, *conseguir* o *recibir* por parte de otro personaje.

Al asignar categorías semánticas a la fase de modificación, la relación –entre el niño y la mujer mayor (madre o abuela), donde media un objeto concreto (el dinero), subordinado a dicha relación y a la acción que se deriva de ella– es la que ha de predominar. Esto se debe a que la interacción entre los dos personajes es la que condiciona, en última instancia, la modificación de la trama.

Expresiones del tipo *recibir (dinero)* están ausentes y únicamente se realizan mediante el verbo *dar* (2). Sin embargo, prevalece la intencionalidad que, atendiendo al orden causal del relato, debería ser la categoría destacada en la reacción (R) del protagonista: *ir a pedir* (3) y *pedir* (15) son intenciones secundarias que están condicionados por *querer comprar* (intención principal). Esto es, parece obvio que el personaje principal de las viñetas *pide* con objeto de comprarse algo. Finalmente, reciben poca atención los estados físicos en este estadio narrativo: *ir* (1), *ser* (1) y *conseguir* (1) son los únicos ejemplos que encontramos.

Con respecto al final (*M* = 3,9), a excepción de DT-20, que utiliza una perífrasis imprecisa para referirse a la acción (*ir a comprar*) –que, además, podría coincidir con la fase narrativa de inicio (I)–, las respuestas son unánimes al considerar que la acción principal recae sobre el verbo *comprar* (*conseguir*, para DT-03; *conseguir comprar*, para DT-12).

Como cabría esperar, es un estado físico el que refleja la última fase de las narraciones orales. Por ello, la expresión verbal más repetida es *comprar(se)* (19), complementada por algún otro estado (1; *pagar*) o por una emoción (1; *estar contento*). Solo en una ocasión (DT-12) se actualiza, en descoordinación con el orden causal y anacrónicamente con respecto a la sucesión temporal de la acción, la expresión *dar*, que convendría a la fase narrativa de la modificación (M).

4.2. HABLANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER

Tras la evaluación de las fases narrativas en el discurso oral de los sujetos diagnosticados con SA, siempre de acuerdo con las acciones que les son atribuidas a los personajes, tal como refleja el Anexo 2, nos percatamos de que el anuncio es la etapa que recibe el nivel inferior de logro (*M* = 2,55), seguida de la modificación (*M* = 2,85) y, muy de cerca, por el inicio (*M* = 2,95).

En efecto, el anuncio y el inicio son excluyentes en diez de las veinte narraciones orales que analizamos; es decir, cuando está presente una de las dos fases, la otra queda implícita en el discurso. En seis de los diez casos, el inicio predomina sobre el anuncio y solo en cuatro ocasiones esta última fase es la dominante. Además, anuncio e inicio son fases ausentes en el discurso narrativo de uno de los sujetos (SA-08). Sin duda, la atribución mental de mayor incidencia en la fase del anuncio es la que se refiere a los estados físicos (10), representada por verbos como *ir*, *llegar*, *haber* y *pasar*. Las percepciones (2), casi insignificantes en esta etapa, se representan a través del verbo *ver* y las emociones solo se reproducen en un ejemplo (SA-17) que se expresa por medio del predicado nominal *estar contento*.

En cambio, en la fase narrativa de inicio, las acciones que prevalecen son las que se asocian a la intención (15) del niño protagonista y suelen manifestarse mediante las acciones *querer comprar* e *ir a comprar*. Las percepciones (3), igual que en la etapa previa, vienen representadas por el verbo *ver*. Cabe señalar la incorporación del estilo directo, así como el matiz relacional, en esta fase de la narración oral de SA-03; hecho que, en todo caso, constituye una excepción.

La complicación (*M* = 3,85) es el estadio narrativo que obtiene la mejor puntuación en las narraciones orales de los hablantes con SA. Como en la fase de anuncio, vuelve a ser aquí el estado físico la atribución que cobra mayor protagonismo; concretamente, suele expresarse con la predicación *no tener dinero*. Las percepciones (5) son algo más numerosas que en las fases anteriores; *ver*, *darse cuenta* y *mirar* son las acciones a través de las cuales se manifiesta esta categoría en la etapa que comentamos. Un ejemplo excepcional vuelve a proporcionarlo SA-03 al introducir el verbo de intención por antonomasia (*intentar*) y otro de cognición (*no saber*) en esta fase.

A la reacción (*M* = 3,2), con un nivel de logro satisfactorio, le corresponde con mayor frecuencia la categoría sobre los estados físicos (18), que, en esta fase, son explicitados mediante acciones como *correr*, *ir corriendo* o *marcharse*. También encontramos algunas perífrasis (*ir a* + *conseguir*, *pedir dinero*) que se relacionan con la intención (7) y otras acciones que ponen el acento en las relaciones (2).

La modificación, como señalamos más arriba, es la fase narrativa que obtiene un nivel de logro inferior. En este caso, están equiparadas cuantitativamente las atribuciones mentales que se asocian a la intención (9), sobre todo de *pedir dinero*, y a la relación (9) que expresa el verbo *dar* implicando una acción receptora. Los estados físicos (2) están

prácticamente ausentes en este estadio narrativo, aunque encontramos dos acciones, *volver* y *coger*, que se asocian a esta categoría. Además, se realiza una expresión cognitiva por medio de la acción *(no) importar*. Hay que indicar que, en dos casos (SA-09 y SA-11) se omite esta fase narrativa.

El final de la narración alcanza una puntuación muy satisfactoria (M = 3,65) y las atribuciones relacionadas con estados físicos son, una vez más, las más abundantes (18). Por lo general, dichos estados se resuelven por medio de la acción *comprar*. Debemos añadir que las relaciones (2) y las intenciones (2), de algún modo, también están representadas en el último momento del relato oral. La primera categoría incide en la relación de *dar* y su implícito *recibir*, mientras que la intención se hace patente con el verbo *querer*. Nuevamente, esta fase se suprime en el relato oral de SA-11.

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta las categorías semánticas de Shiro (2003), nuestros participantes con DT se refieren más habitualmente a estados físicos (65) que a estados mentales en sus narraciones orales. Por orden de frecuencia, son las expresiones referidas a la intención las que predominan en segundo lugar (36). A continuación, se sitúan las percepciones (14), que se obtienen a partir de los sentidos físicos. Los últimos rangos los ocupan las emociones (5), las expresiones cognitivas (3) y las que describen las relaciones entre personajes (3). Por su parte, las categorías que emplean los sujetos con SA en sus relatos se ordenan del siguiente modo: estado físico (68), intención (33), relación (14), percepción (9), cognición (2), emoción (1) y contamos con una atribución en estilo directo.

En términos generales, la organización de las superestructuras textuales que producen los sujetos con y sin SA concuerdan con el prototipo que establecíamos al inicio de nuestra investigación. Como refleja el Gráfico 1, los valores medios obtenidos en la evaluación de cada una de las fases narrativas que distinguimos en las narraciones orales de ambos grupos se hallan muy próximos entre sí.

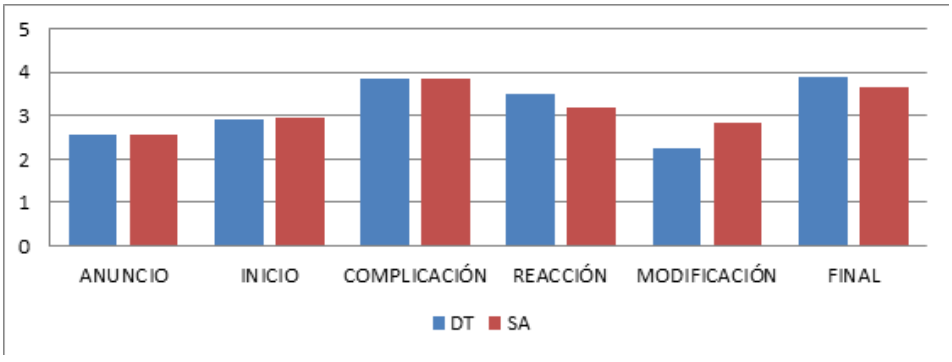

Gráfico 1. Evaluación de las fases narrativas en hablantes con DT y SA.

De hecho, los promedios cuentan con valores prácticamente idénticos en las tres primeras fases narrativas: el anuncio (DT = 2,55 y SA = 2,55), el inicio (DT = 2,9 y SA = 2,95) y la complicación (DT = 3,85 y SA = 3,85). Asimismo, las puntuaciones medias son muy parecidas en las tres últimas fases: la reacción (DT = 3,5 y SA = 3,2), la modificación (DT = 2,25 y SA = 2,85) y el final (DT = 3,9 y SA = 3,65). Estas puntuaciones se traducen, cualitativamente, en un nivel de logro satisfactorio para la competencia narrativa oral de los dos grupos.

Como comprobamos en el Gráfico 2, no existen desniveles reseñables en el uso de las acciones que representan las distintas categorías semánticas (emoción, cognición, percepción, estado físico, intención, relación) que les son atribuidos a los personajes de la narración oral que examinamos.

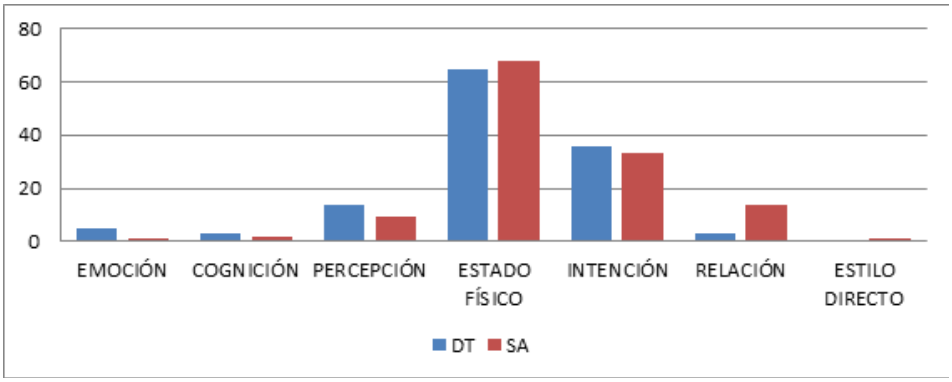

Gráfico 2. Categorías semánticas y homogeneidad de los modelos mentales en las narraciones orales de hablantes con DT y SA.

De acuerdo con nuestros propósitos iniciales, los datos anteriores indican que los niños con SA no presentan limitaciones a la hora de utilizar verbos de emoción, percepción e intención, tal como ya han sostenido otros autores (Capps, Kehres y Sigman, 1998). Tampoco podemos afirmar que manifiesten mayores dificultades que los sujetos con DT al realizar las inferencias pragmáticas a partir de la atribución de los estados mentales que hemos analizado. En relación con los verbos mentalistas o de cognición, carecemos de indicadores suficientes que planteen la existencia de un desorden de este tipo, que sería un claro precursor de un déficit de la teoría de la mente.

Tanto el análisis de las superestructuras narrativas como el proceso de selección léxica que resulta de atribuir acciones a los personajes del relato revelan modelos mentales homogéneos en ambos grupos. Dicho de otro modo, el referente que usamos como prueba –esto es, la segunda ficha del *AGEP*– pone al descubierto representaciones subjetivas a las que les corresponden estructuras discursivas (superestructuras narrativas) y expresiones lingüísticas (acciones verbales) coincidentes en ambos grupos.

En síntesis, no podemos mantener que la competencia textual que alcanzan los hablantes con SA en sus narraciones orales sea deficitaria en comparación con la que muestra el grupo control. Frente a la tendencia de "atrapar" síntomas comunicativos existentes en poblaciones patológicas de la que participan numerosos estudios de orientación clínica, no podemos restarles importancia a aquellos otros que –como el presente– se preocupan por descartarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. (1987). "Types de séquences textuelles élémentaires". *Pratiques* 56, 54-79.

Baquero, S. (2003). "¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos?". *Forma y Función* 16, 30-97.

BARON-COHEN, S. (1997). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

BARON_COHEN, S. ; Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a 'theory of mind'?". *Cognition* 21(1), 37-46.

BARTHES, R. (1966). "Introducción al análisis estructural de los relatos". *Communications* 8, 1-27.

BATESON, G. (1972). "A theory of play and fantasy". En *Steps to an ecology of mind*, G. Bateson (ed.), 177-193. San Francisco, CA, Chandler.

BERMAN, R. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in a narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BUSTOS, J. M. (1996). *La construcción del texto en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

CAPPS, L.; Kehres, J. y Sigman, M. (1998). "Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays". *Autism* 2(4), 325-344.

FILLMORE, C. J. (1976). "The need for a frame semantics within linguistics". En *Statistical methods in linguistics 12*, H. Karlgren (ed.), 5-29. Königstein: Scriptor.

FRITH, U., Happé, F. y Siddons, F. (1994). "Autism and theory of mind in everyday life". *Social Development* 3(2), 108-124.

GALLARDO PAÚLS, B. (2006). "Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático". En *Lingüística clínica y logopedia*, E. Garayzábal (ed.), 81-196. Madrid: Antonio Machado Libros.

GOFFMAN, E. (1967). *Interaction ritual*. Chicago, IL: Aldine Pub.

_____ (1974). *Frame analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GOLINKOFF, R. (1993). "When is communication a 'meeting of minds'?". *Journal of Child Language* 20, 199-207.

GOPNIK, A. & Slaughter, V. (1991). "Young children's understanding of changes in their mental states". *Child Development* 62(1), 98-110.

GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation". En *Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts*, P. Cole y J. L. Morgan (eds.), 41-58. Nueva York: Academic Press.

HAPPÉ, F. G. E. (1994). "An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults". *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24(2), 129-154.

_____ (1995). "The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism". *Child Development* 66(3), 843-855.

KOUTSOUBOU, M. (2010). "The use of narrative analysis as a research and evaluation method of atypical language: the case of deaf writing". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13(2), 225-241.

LABOV, W. (1972). *Language in the inner city*. Filadelfia, PN: University of Pennsylvania Press.

LABOV, W. & Waletzky, J. (1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experience". En *Essays on the verbal and visual arts*, J. Helm (ed.), 12-44. Seattle, WA: University of Washington Press.

LESLIE, A. & Frith, U. (1988). "Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing". *British Journal of Developmental Psychology* 6, 315-324.

MARINI, A.; Martelli, S.; Gagliardi, C.; Favor, F. & Borgatti, R. (2010). "Narrative language in Williams syndrome and its neuropsychological correlates". *Journal of Neurolinguistics* 23(2), 97-111.

MARINKOVICH, J. (1999). "Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 32(45-46), 121-128.

NORRICK, N. R. (2000). *Conversational narrative. Storytelling in everyday talk*. Filadelfia, PN: John Benjamins.

RIFFO, B. (1997). "Superestructura y planificación textual". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 35, 69-78.

RIVIÈRE, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.

RODRÍGUEZ-MUÑOZ, F. J. (2013). *Evaluación pragmática de niños con síndrome de Asperger*. Múnich: Lincom Verlag.

SALVADOR, F. (2004). "Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: construcción de textos". *Enseñanza* 22, 317-340.

SHIRO, M. (2003). "Genre and evaluation in narrative development". *Journal of Child Language* 30(1), 165-195.

SONESSON, G. & Lenninger, S. (2015). "The psychological development of semiotic competence: from the window to the movie by way of the mirror". *Cognitive Psychology*, en prensa. Recuperado de *http://konderak.eu/materialy/Sonesson_Lenninger.pdf*.

SPERBER, D. & WILSON, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

STEIN, N. L. & Glenn, C. G. (1979). "An analysis of story comprehension in elementary school children". En *New directions in discourse processing*. *Vol. 2: Advances in discourse processes*, R. O. Freedle (ed.), 53-120. Norwood, NJ: Ablex.

TANNEN, D. (1993). *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press.

VAN DIJK, T. A. (1972). "Grammaires textuelles et structures narratives". En *Semiotique narrative et textuelle*, C. Chabrol (ed.), 177-207. París: Larousse.

_____ (2001). "Algunos principios de una teoría del contexto". *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 1(1), 69-81. Recuperado de *http://www.discursos.org/Art/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf*.

_____ (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

_____ (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

ZIATAS, K., DURKIN, K. y PRATT C. (2003). "Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment and normal development". *Development and Psychopathology* 15(1), 73-94.

Recibido el 13 de mayo de 2015.
Aceptado el 30 de septiembre de 2015.

Anexos

Anexo 1. Evaluación de las superestructuras textuales y las categorías semánticas asociadas a cada fase narrativa en el discurso oral de los hablantes con desarrollo típico

Info	Anuncio (A)	p	Inicio (I)	p	Complicación (C)	p
DT-01		**1**	(19) [pues] (20) está pensando en comprarse algo, un juguete o lo que sea // **Cognición**	**4**	(20) (TOMA AIRE) en el siguiente, se da cuenta de quee no tiene dinero § **Percepción + Estado físico**	**4**
DT-02	(15) pues el niño va caminando y- y ve que le gustaa / la [tienda=] **Estado físico + Emoción**	**3**		**1**	(15)=y se ve- yy no tiene dinero **Estado físico**	**4**
DT-03	(15) pues en la viñeta cinco, el niño está en un puesto **Estado físico**	**4**	(15) y ve que le gusta algún juguete / **Emoción**	**4**	(15) en la seis, se da cuenta de que no lleva dinero / **Percepción + Estado físico**	**4**
DT-04		1	(11) pos que un niño va a [comprar=] **Intención**	**3**	(11)=entonces, se le ha olvida(d)o el dinero **Estado físico**	**3**
DT-05	(14) pues que en la viñeta cinco, un niño está viendo una tienda **Percepción**	**4**	(14) y quiere comprar algo / **Intención**	**4**	(14) así se da cuenta que ((ha perdi(d)o)) el dinero **Percepción + Estado físico**	**3**
DT-06		**1**	(25) pos en la cinco, que un niño va a comprar, º(un niño [va a comprar)º=] **Intención**	**3**	(25)=en la seis, que se da cuenta de que no tiene dinero [o algo=] **Percepción + Estado físico**	**4**
DT-07	(29) en la cinco, el niño está viendo los [juguetes=] **Percepción**	**4**	(29)=y quiere comprarse algo / **Intención**	**4**	(29) en la sexta, en la seis, ve que no tiene dinero § **Percepción + Estado físico**	**4**
DT-08	(30) porque ahí está un niño que está viendo lo que vende el hombre § **Percepción**	**4**	(32) luego cuando va a ir a comprar algo **Intención**	**3**	(32) se da cuenta de que no lleva dinero o el monedero § **Percepción + Estado físico**	**4**

Info	Anuncio (A)	p	Inicio (I)	p	Complicación (C)	p
DT-09	(20) een la cinco § (22) quee está viendo l- la tiend- la tienda § **Percepción**	**4**	(24) en la seis, que va a comprar **Intención**	**3**	(24) pero no tiene dinero § **Estado físico**	**4**
DT-10		**1**	(18) quee, en la viñeta cinco / quiere comprarse algo **Intención**	**4**	(18) en la seis no tiene dinero / **Estado físico**	**4**
DT-11		**1**	(16) en la cinco, que- que el niño quiere ir a comprar / juguetes y // cómics y to(do) eso § **Intención**	**4**	(18) ese también quiere ir a comprar, pero no- no tiene di- no tiene dinero (PARECE QUE ESTÁ HABLANDO DE DOS PERSONAJES DIFERENTES) § **Intención + Estado físico**	**3**
DT-12	(10) pues en la viñeta cinco, pos que el niño está viendo la tienda y está viendo los juguetes, / ((pos)) y viendo cuánto cuestan y to(do) eso **Percepción**	**4**	(10) en la- en la sexta viñeta va a sacarse el dinero para comprar algún juguete **Intención**	**4**	(10) pero se pone a pensar porque no-, se saca los bolsillos y no tiene dinero / **Cognición + Estado físico**	**4**
DT-13		**1**	(15) en la- en la cinco, pues que ha ido a comprar el niño algo, [¿no?] **Intención**	**3**	(17) y que no tenía dinero § **Estado físico**	**4**
DT-14	(15) aquí poos está el niño aquí (VIÑETA 5) que seguramente le gustaría entrar a la tienda, porque está viendo coches **Estado físico + Intención + Percepción**	**4**		**1**	(15) aquí (VIÑETA 6) ve que no tiene dinero, se extraña **Percepción + Estado físico + Emoción**	**4**
DT-15		**1**	(18) (MIRA LAS VIÑETAS DETENIDAMENTE) pues que le ha gusta(d)o er coche (VIÑETA 5) / **Emoción**	**2**	(18) y aquí (VIÑETA 6) que no tiene dinero / **Estado físico**	4
DT-16		**1**	(14) en el cinco, el niño está pensando en comprar algo / **Cognición**	**4**	(14) en la seis, no tiene dinero / **Estado físico**	**4**

Info	Anuncio (A)	p	Inicio (I)	p	Complicación (C)	p
DT-17	(20) pues en la cinco e- está uun señor vendiendo / **Estado físico**	**3**		**1**	(20) yy en la seis, el niño se da cuenta que no tiene dinero / **Percepción + Estado físico**	**4**
DT-18	(22) pues un niño que va a una juguetería, ¿no?, a un puesto de juguetes / **Estado físico**	**4**		1	(22) y no tiene dinero / **Estado físico**	**4**
DT-19	(22) mm / en la cuatro-, en la cinco que- que hay un puesto- un puesto dee- de cosas y el niño está ahí § **Estado físico**	**4**		**1**	(24) en la seis, el niño no tiene dinero pa(ra) comprar las cosas / **Estado físico**	**4**
DT-20		**1**	(16) eeh en la uno que- , bueno, en la cinco, quee el niño quiere comprar un juguete / **Intención**	**4**	(16) en la seis, que no tiene dinero / **Estado físico**	**4**

Info.	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	P
DT-01	(22) en el siete ya va a su casa **Estado físico**	**3**	(22) le pide dinero a su abuela **Intención**	**2**	(22) en el ocho y en el nueve va y se compra un- un coche § **Estado físico**	**4**
DT-02	(15) entonces va corriendo y- a su casa **Estado físico**	**4**	(15) y le pide dinero a su abuela **Intención**	**2**	(15) después va a la tienda otra vez y se compra lo que quiere § **Estado físico**	**4**
DT-03	(15) y entonces pues en la siete, sale corriendo a la casa / **Estado físico**	**4**	(15) y en la ocho, pues le pide el dinero, / y ya en la nueve, consigue el dinero **Intención + Estado físico**	**3**	(15) y consigue el coche que quiere § **Estado físico**	**4**
DT-04	(11) va corriendo a su casa **Estado físico**	**4**	se lo pide a su abuela **Intención**	**2**	(11) y al final se compra / el juguete que quiere § **Estado físico**	**4**
DT-05	(14) en la siete vuelve corriendo **Estado físico**	**3**	(14) y en la ocho le pide dinero a su abuela **Intención**	**2**	(14) en la nueve se compra el juguete que quería y está contento § **Estado físico + Emoción**	**4**

Info.	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	P
DT-06	(25)=en el siete, que va corriendo, va pa(ra) su casa o algo / **Estado físico**	**4**	(25) en la ocho, que le va a pedir dinero a su abuela / **Intención**	**2**	(25) y en el nueve, que se está comprando ya un coche § **Estado físico**	**4**
DT-07	(32) en la siete va corriendo, no se sabe a [dónde=] **Estado físico**	**4**	(32)=en la ocho ha ido a la casa de su abuela a pedirle dinero, o a su madre que es [muy vieja=] **Intención + Estado físico**	**2**	(32) (SE RÍE)=y en la nueve, l'ha pagado a un hombre para comprarse un cochecito verde (SONRIENDO) § **Estado físico**	**4**
DT-08	(34) luego va corriendo a su casa a por el dinero / **Estado físico**	**4**	(34) y va y le pide a la abuela dinero **Estado físico + Intención**	**2**	(34) y luego va y se compra su coche con el euro § **Estado físico**	**4**
DT-09	(26) en la siete, que se va corriendo / **Estado físico**	**4**	(26) en la ocho, que le pide dinero a su abuela / **Intención**	**2**	y en la nueve, que le compra un coche § **Estado físico**	**4**
DT-10	(20) ((en)) la siete va corr- va a su casa / **Estado físico**	**3**	(20) en la ocho le pide dinero a su madre, (TONO DUBITATIVO, MIRANDO A E) / **Intención**	**2**	(20) en la nueve se compra el juguete § **Estado físico**	**4**
DT-11	(20) [°(en la seis)°] // va a coger dinero § **Intención**	**3**	(22) y se lo da su madre o su agüela § **Relación**	**4**	(24) y aquí compra el juguete (VIÑETA 9) § **Estado físico**	**4**
DT-12	(10) en la séptima va corriendo a su casa pa(ra) pedir dinero / **Estado físico + Intención**	**4**	(10) en la octava le pide a su abuela un poco de dinero para poder comprarse los juguetes / **Intención**	**2**	(10) y en la novena pos va y con el dinero que le había dado su abuela consigue comprarse los juguetes § **Relación + Estado físico**	**4**
DT-13	(19) pues entonces ha ido a su casa, ¿no? **Estado físico**	**3**	(19) por lo que se ve, le ha pedido a su abuela o a su [madre=]=dinero (RIÉNDOSE) / **Intención**	**2**	(19) yy- ha i(d)o y se lo ha compra(d)o § **Estado físico**	**4**
DT-14	(15) aquí (VIÑETA 7) sale corriendo **Estado físico**	**4**	(15) y le pide dinero aquí a su abuela (VIÑETA 8) **Intención**	**2**	(15) y aquí pos va y se compra el coche (VIÑETA 9) § **Estado físico**	**4**
DT-15	(18) aquí (VIÑETA 7), que ha ido- va a ir pedirle a la abuela dinero (AHM MIRA A E) § **Intención**	**2**	(20) aquí (VIÑETA 8) que la abuela le ha da(d)o **Relación**	**4**	(20) y se lo ha comprado °(al final)° (VIÑETA 9) § **Estado físico**	**4**
DT-16	(14) en la siete va a pedírselo a alguien / **Intención**	**2**	(14) en la ocho se lo pide a la abuela / **Intención**	**2**	(14) y en el nueve se compra el coche § **Estado físico**	**4**

Info.	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	P
DT-17	(20) y en la siete se va corriendo / **Estado físico**	**4**	(20) en la ocho, va a pedirle dinero a su abuela / **Intención**	**2**	(20) y en la nueve se compra un coche § **Estado físico**	**4**
DT-18	(22) entonces va corriendo **Estado físico**	**4**	(22) y le pide dinero a su abuela / **Intención**	**2**	(22) y se compra un coche § (24) de juguete / **Estado físico**	**4**
DT-19	(24) en la siete, el niño va a coger dinero / **Intención**	**3**	(24) en la ocho, le pide dinero a la abuela **Intención**	**2**	(24) y en la nueve, se compra un coche § **Estado físico**	**4**
DT-20	(16) en la siete, que va corriendo a su casa / **Estado físico**	**4**	(16) en la ocho que le pide- le pide dinero a su abuela / **Intención**	**2**	(16) y en la nueve se va a comprar un juguete § **Estado físico**	**2**

Anexo 2. Evaluación de las superestructuras textuales y las categorías semánticas asociadas a cada fase narrativa en el discurso oral de los hablantes con síndrome de Asperger

Info.	Anuncio (A)	p	Inicio (I)	p	Complicación (C)	p
SA-01	(37) pues que- pues que un niño fue a la tienda de juguetes **Estado físico**	**4**		**1**	(37) pero no tenía di- dinero § **Estado físico**	**4**
SA-02		1	(38) este niño, pues en la viñeta cinco observamos que este niño quiere comprarse un coche que cuesta un [euro=] **Intención**	**4**	(38)=después se mira los bolsillos, no tiene sufici-, no tiene dinero / **Percepción + Estado físico**	**4**
SA-03	(22) que- // que pri- prime-, pero que **pri imero o** [ve e=] (22)=una- primero ve en una- la tienda de regalos este autobús [verde=] **Percepción**	**4**	(22) y **después** és va y dice: vale *cinco pavos,* / dámelos (CAMBIA EL TONO DE VOZ, MIENTRAS EXTIENDE LA PALMA DE LA MANO DERECHA) / **Relación + (Estilo directo)**	**2**	(22) y después sa- intenta sacar cinco pavos de s- de **su u** eh // de su bolsillo, de sus bolsillos, y no- y no sabe- y y no había **Intención + Cognición + Estado físico**	**2**

Info.	Anuncio (A)	p	Inicio (I)	p	Complicación (C)	p
SA-04	(24) veamos, eeh el niño eh va a una tienda en la que venden camiones por un euro, / uno cada un euro, claro está / **Estado físico**	**4**		**1**	(24) pero el niño no tiene blanca / **Estado físico**	**4**
SA-05		**1**	(36) parece quee- que un niño § (38) vaaa a ir a comprar algo en una- / en una tienda § **Intención**	**4**	(40) pero parece que no tiene nada de dinero / **Estado físico**	**4**
SA-06	(67) un chico quee- que va a una tienda, vamos, a un kiosco **Estado físico**	**4**	(67) y ve un camión, bueno, este camión verde era el que quería al final, / ve un camión verde y lo quiere [comprar=] **Percepción (2) + Intención (2)**	**3**	(67)=pero no tiene dinero / **Estado físico**	**4**
SA-07	(48) **pu es** quee / un- un niño § (50) ha llega ado a un puesto, una tienda § **Estado físico**	**4**	(52) y ha visto que- que- y quiere comprar algo **Percepción + Intención**	**4**	(52) pero ha visto que no tiene dinero y no pu u ede // **Percepción + Estado físico**	**4**
SA-08		1		**1**	(20) [pues] que un chaval no tiene dinero para /// **Estado físico**	**3**
SA-09		**1**	(20) bue-, que el niño va a comprar ahí algo § **Intención**	**3**	(22) [pero] ve que no tiene dinero **Estado físico**	**4**
SA-10	(32) bueno, hay un [niño=] (32)=y un hombre en un puesto, tsh / **Estado físico**	**4**	(32) el niño ((uo-)) quiere comprar algo **Intención**	**4**	(32) pero / tiene los bolzillos vacíos, no tiene dinero / **Estado físico**	**4**
SA-11	(15) pues quee lle gaa a una tienda **Estado físico**	**4**		**1**	(15) yy- y no tiene dinero **Estado físico**	**4**
SA-12	(24) ((bue-)), para empezar, él se- va por aquí (SEÑALA LA VIÑETA 05), él está caminando **Estado físico**	**2**	(24) entonces, / quiere comprarse un coche de esos § **Intención**	**4**	(26) pero no tiene el dinero (AGUDIZA EL TONO DE LA VOZ) **Estado físico**	**4**

Info.	Anuncio (A)	p	Inicio (I)	p	Complicación (C)	p
SA-13		**1**	(12) un niño va a comprar § **Intención**	**3**	(16) [en el seis] pues // (TOMA AIRE) ve que no tiene dinero § **Percepción + Estado físico**	**4**
SA-14	(56) bueno, aquí hay un niño / **Estado físico**	**2**	(56) quiere pagar ((unas ciertas cosas) (xx xx xx) **Intención**	**3**	(56) y aquí, como no tiene dinero § **Estado físico**	**4**
SA-15	(16) que hay un niño que pasa por delante / de una tienda **Estado físico**	**4**		**1**	(16) y no tiene dinero **Estado físico**	**4**
SA-16		**1**	(16) la primera, un niño / quee / quiere comprar / un coche **Intención**	**4**	(16) yy / como no tiene dinero / **Estado físico**	**4**
SA-17	(23) en la cinco es que está contento **Emoción**	**2**	(23) porque va a comprarse o- o- o un co- o un coche o- o unos periódicos (APOYA LEVEMENTE LA CABEZA SOBRE LA MANO DERECHA EXTENDIDA) **Intención**	**4**	(23) pero resulta que en la seis ve que no tiene nada, / eh, no- no tiene dinero § **Estado físico**	**4**
SA-18		**1**	(14) eh, / pues que un niño va a comprar / a unn lugar **Intención**	**4**	(14) y se da cuenta de que no tiene dinero // **Percepción + Estado físico**	**4**
SA-19	(16) la historia es de un niño que ve-, estoy en la viñeta cinco , / un niño ve una paraeta (PALABRA DIALECTAL, "KIOSCO") **Percepción**	**4**	(16) y le apetece comprarse un coche / **Intención**	**4**	(16) ficha- , viñeta seis , / comprueba sus bolsillos para ver qué tiene, pero se da cuenta de que no tiene dinero / **Percepción + Estado físico**	**4**
SA-20	(28) en la cinco hay un niño **Estado físico**	**2**	(28) que quiere comprar un coche en un puesto ambu- ambulante / **Intención**	**4**	(28) (TOMA AIRE) no tiene dinero / **Estado físico**	**4**

Info	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	p
SA-01	(39) así que se fue a casa **Estado físico**	**3**	(39) y le pidió dinero a su abuela **Intención**	**2**	(22) entonces volvió al puesto y se compró un camioncito verde § **Estado físico**	**4**

Info	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	p
SA-02	(38) va a casa corriendo, / se lo pide a la abuela / **Estado físico + Intención**	**4**	(38) se lo da **Relación**	**4**	(38) y se lo compra § **Estado físico**	**4**
SA-03	(22) así que fue corriendo a casa de su abuela a darle e cinco pavos, una- en moneda, claro (MUEVE LA MANO DERECHA Y SE MUESTRA AGITADO) **Estado físico + Relación**	**3**	(22) y después va y se lo- se lo da a / **Relación**	**4**	(22) y y después, ¡YA ES TODO SUYO! (EXTENDIENDO LA MANO DERECHA HACIA LA CÁMARA) § **Estado físico**	**4**
SA-04	(24) o sea quee vaa- // vaa hacia su abuela **Estado físico**	**3**	(24) le pide dinerito, un euro, / a ella no le importa un eurito de nada / **Intención + Cognición**	**3**	(24) y se compra el camión § **Estado físico**	**4**
SA-05	(40) así que va corriendo / **Estado físico**	**4**	(40) y aparentemente va a la casa de su- de su abuela a pedirle dinero § **Intención**	**2**	(42) después va a la tienda y compra un cochecito que vale un euro § **Estado físico**	**4**
SA-06	(70) después vuelve corriendo a casa § **Estado físico**	**3**	(72) [y le] pide a su abuela que le dé dinero / **Intención**	**3**	(72) y con el dinero de su abuela se compra el- el coche § **Estado físico**	**4**
SA-07	(54) así quee de- decidió marcharse (PRONUNCIACIÓN DEFECTUOSA DE LAS VIBRANTES SIMPLES), a lo mejor, para quee-, no sé, si su madre le daba dinero o así // **Estado físico + Relación**	**3**	(54) **ento onces**, / esta mujer, que debe **se er** su abuela, / le habrá á da ado dinero // **Relación**	**4**	(54) y se ha vuelto a la tienda a comprarse un coche / **Estado físico**	**4**
SA-08	(22) y va corriendo a buscar ((una moneda)) § **Estado físico + Intención**	**3**	(24) ¡YA VUELVE CON DINERO! § **Estado físico**	**2**	(26) ((compra)) un coche / **Estado físico**	**4**
SA-09	(22) y corre a pedirle dinero a su abuela § **Estado físico + Intención**	**3**		**1**	(24) y con eso compra un coche § **Estado físico**	**4**
SA-10	(32) entonces va corriendo a casa de su abuela / **Estado físico**	**4**	(32) le pide dineroo tsh / **Intención**	**2**	(32) y compra un coche / de juguete § **Estado físico**	**4**

Info	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	p
SA-11	(15) y va a pedírselo a su abuelita para comprar un coche (SONRIENDO) § **Intención**	**2**		1		**1**
SA-12	(26) entonces va corriendo **Estado físico**	**3**	(26) y se- le pide el dinero a su abuela, y se lo da **Intención + Relación**	**4**	(26) y se lo compra / **Estado físico**	**4**
SA-13	(18) y vaaa- al siete va a pedir dinero // **Intención**	**2**	(18) y en el ocho su abuela le da dinero § **Relación**	**4**	(20) y en el nueve puess se compra un coche / en el mercado / **Estado físico**	**4**
SA-14	(58) pues que se marcha corriendo así (MUEVE LOS BRAZOS COMO SI ESTUVIERA CORRIENDO) § **Estado físico**	**4**	(64) [oh, mira,] a pedir dinero / **Intención**	**2**	(64) luego ya lo tiene, [¡VIVA!] (68) pues que al final ya tiene su premio, ¡BIEN! (ELEVA LOS BRAZOS EN SEÑAL DE VICTORIA) § (70) pues un **coo che**, coche , coche , coche , repito, COOche (SUBIENDO Y BAJANDO LA MANO DERECHA) / **Estado físico**	**2**
SA-15	(16) y va con su abuela **Estado físico**	**3**	(16) a que le dé **Relación**	**3**	(16) y se compra una cosa ((con eso)) § **Estado físico**	**3**
SA-16	(16) entonces / se va a casa de su abuela para que- / **Estado físico**	**3**	(16) para que le dé dinero / **Relación**	**4**	(16) y entonces le / da el dinero al señor de la tienda / y entonces le da el coche (MIRA A E) // **Relación**	**3**
SA-17	(25) [entonces] va corriendo a- a su casa, / a la casa de su abuela / **Estado físico**	**4**	(25) y su abuela le da propina **Relación**	**4**	(25) y después / se compra un coche e- el- el chico (DIRIGE SU MIRADA A E) // **Estado físico**	**4**
SA-18	(14) no le queda más remedio que ir // a- / a casa de su abuela a pedírselo / **Intención**	**2**	(14) le pide un euro / **Intención**	**2**	(14) entonces compra lo que quería comprar § **Estado físico + Intención**	**4**

Info	Reacción (R)	p	Modificación (M)	p	Final (F)	p
SA-19	(16) fi- viñeta siete , / corre y / va corriendo a ve- a conseguir algo / **Estado físico + Intención**	**4**	(16) viñeta ocho , / se lo pide a una anciana oo aa su abuela, / y ella se lo da / **Intención + Relación**	**4**	(16) yy ficha nueve, la viñe- y viñeta nueve (MIRA A CÁMARA), / la viñeta **fi nal**, // se pon- en la paraeta le da el dinero y se compra lo que quiere, el camión / **Relación + Estado físico + Intención**	**4**
SA-20	(16) (TOMA AIRE) se va corriendo a su madre que está sentada cerca / **Estado físico + Estado físico**	**4**	(16) le coge una moneda / **Estado físico**	**2**	(16) y paga el coche / en el mercado ambulante // **Estado físico**	**4**