

REVISTA DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA

Volumen 28 2025 Murcia (España) eISSN: 1989-4554 ISSN: 1139-1146

Departamento de Lengua Española y Lingüística General
FACULTAD DE LETRAS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA (RIL)

Dirección

David Prieto García-Seco
(Universidad de Murcia)

Secretaría

Elvira Manero Richard
(Universidad de Murcia)

Consejo Editorial

Mercedes Abad Merino (Univ. de Murcia)	Xavier Laborda Gil (Univ. de Barcelona)
Beatriz Gallardo Paúls (Univ. de Valencia)	Mariano Quirós García (CSIC, Madrid)
Cecilio Garriga Escribano (Univ. Autónoma de Barcelona)	Carmen Sánchez Manzanares (Univ. de Murcia)

Consejo Científico

Pedro Álvarez de Miranda (Univ. Autónoma de Madrid y Real Academia Española ~ España)	Michael Metzeltin (Univ. de Viena ~ Austria)
Valerio Báez San José (Univ. Carlos III ~ España)	† Emilio Montero Cartelle (Univ. de Santiago de Compostela ~ España)
José Manuel Blecua Perdices (Univ. Autónoma de Barcelona y Real Academia Española ~ España)	Antonio Narbona Jiménez (Univ. de Sevilla ~ España)
Ignacio Bosque Muñoz (Univ. Complutense de Madrid y Real Academia Española ~ España)	Álvaro S. Octavio de Toledo y Huerta (CSIC ~ España)
Georg Bossong (Univ. de Zürich ~ Suiza)	Bernard Pottier (Instituto de Francia ~ Francia)
María Luisa Calero Vaquera (Univ. de Córdoba ~ España)	François Rastier (Centre national de la recherche scientifique ~ Francia)
Dolores Corbella (Univ. de La Laguna ~ España)	Emilio Ridruejo Alonso (Univ. de Valladolid ~ España)
Teresa Espar (Univ. de Venezuela ~ Venezuela)	Javier Rodríguez Molina (Univ. Complutense de Madrid ~ España)
Inés Fernández Ordóñez (Univ. Autónoma de Madrid y Real Academia Española ~ España)	M. ^a Nieves Sánchez González de Herrero (Univ. de Salamanca ~ España)
Juan Gutiérrez Cuadrado (Univ. Carlos III ~ España)	Ramón Trujillo Carreño (Univ. de La Laguna ~ España)
Covadonga López Alonso (Univ. Complutense de Madrid ~ España)	Hernán Urrutia Cárdenas (Univ. del País Vasco ~ España)
Ángel López García-Molins (Univ. de Valencia ~ España)	Agustín Vera Luján (Univ. Nacional de Educación a Distancia ~ España)
† Dietter Messner (Univ. de Salzburgo ~ Austria)	† Gerd Wotjak (Univ. de Leipzig ~ Alemania)

Asesores y revisores de inglés

Moisés Almela Sánchez (Univ. de Murcia)	Teresa Marqués Aguado (Univ. de Murcia)
---	---

REVISTA DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA (RIL)

La *Revista de Investigación Lingüística* es una publicación periódica científica dedicada al estudio de la lengua española y la lingüística general en todas sus variedades, desde cualquier modelo teórico o planteamiento metodológico oportunos para el enfoque que sugiera el autor. Los trabajos pueden adoptar una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica. Además de acoger artículos de corte filológico tradicional, la revista pretende actuar como medio de difusión de los últimos enfoques teóricos y metodológicos desarrollados en los estudios de lengua española y lingüística general.

La línea editorial de *RIL* contempla muy diversos ámbitos de estudio: análisis del discurso, historia de la lengua, historia de la lingüística, lexicografía, lexicología, lingüística general, pragmática, semántica, sintaxis, sociolingüística, terminología, variedades del español. De acuerdo con los informes confidenciales de evaluadores externos, la revista decide sobre la publicación de los artículos recibidos, que deben ser originales inéditos.

Desde el año 2004 la *Revista de Investigación Lingüística* tiene una periodicidad anual. En la actualidad, cada número consta de una sección general, en la que se publican artículos sobre lengua española y lingüística general, y una sección dedicada a la recensión de libros. Además, la revista puede publicar monografías, cuyos artículos abordan un tema específico bajo la coordinación de uno o varios especialistas.

La *Revista de Investigación Lingüística* se publica desde 2020 exclusivamente en edición electrónica mediante el sistema OJS, disponible en la dirección <https://revistas.um.es/ril>, donde se ofrece el contenido de todos sus números en formato digital.

Dirección científica

Revista de Investigación Lingüística

Departamento de Lengua Española y Lingüística General
Facultad de Letras
Universidad de Murcia
C/ Santo Cristo, 1
30001 ~ Murcia

Dirección administrativa

Servicio de Publicaciones

Universidad de Murcia
Edificio Pleiades
Campus de Espinardo
30071 ~ Murcia

Indexación, bases de datos y catálogos

La *Revista de Investigación Lingüística* cuenta con el Sello FECYT desde 2021 (renovado en la convocatoria de 2025 para los próximos dos años), está indexada en ESCI (Clarivate) e incluida en el Catálogo Latindex 2.0 (36 de 38 características cumplidas). En Dialnet Métricas (2024) *RIL* se posiciona en el C1 de Filologías (48 de 312 revistas) y en el C2 de Lingüística (27 de 70 revistas). Según MIAR, en 2021 *RIL* tenía un ICDS de 10; en la actualidad presenta la siguiente difusión: $c1+m6+e3+x6$.

CARHUS Plus+ ~ Sistema de clasificación de revistas científicas de los ámbitos de Ciencias Sociales y Humanidades
CIRC ~ Clasificación Integrada de Revistas Científicas (de Ciencias Sociales y Humanas)
Dialnet ~ Portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de La Rioja
DOAJ ~ Directory of Open Access Journals
Dulcinea ~ Proyecto coordinado por el Ministerio de Educación y Ciencia para identificar y analizar las políticas editoriales de las revistas científicas españolas
ERIH Plus ~ Índice europeo de referencia para las disciplinas humanísticas y sociales
ESCI (Emerging Sources Citation Index) ~ Producto de la Web of Science (WoS) editado por Thomson Reuters
Fuente Académica Plus ~ Base de datos bibliográfica
Google Scholar ~ Buscador de Google especializado en documentos académicos con recuento de citas
IBZ On line ~ Bibliografía internacional de publicaciones periódicas de Humanidades y Ciencias Sociales
IDR (Índice Dialnet de Revistas) ~ Recurso que informa sobre el impacto científico de una revista, su evolución y su posición respecto del resto de las revistas de la especialidad. Universidad de La Rioja
ÍnDICES-CSIC ~ Recurso bibliográfico multidisciplinar que recopila y difunde principalmente artículos de investigación publicados en revistas científicas españolas

Latindex ~ Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma de México
LB (Linguistic Bibliography) ~ Catálogo en línea que abarca las diferentes disciplinas lingüísticas
LLBA (Linguistics & Language Behavior Abstracts) ~ Base de datos de revistas lingüísticas
MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) ~ Base de datos que reúne información clave para la identificación y el análisis de revistas
OCLC WORLDCAT ~ Catálogo en línea que facilita el acceso a material bibliográfico
PIO (Periodicals Index Online) ~ Base de datos internacional de revistas de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales
REDIB ~ Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
REGESTA IMPERII ~ Base de datos bibliográfica
SUDOC ~ Catálogo colectivo de referencias bibliográficas realizado por las bibliotecas y centros de documentación de educación superior e investigación franceses
ULRICH'S ~ Directorio de publicaciones periódicas
ZDB/EZB ~ Catálogo colectivo de revistas electrónicas

Derechos de autor

Las obras que se publican en la *Revista de Investigación Lingüística* están sujetas a los siguientes términos:

1. El Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el punto 2.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional. Consulte la versión informativa y el texto legal de la licencia.



eISSN: 1989-4554

ISSN: 1139-1146

Depósito Legal: MU-646-1988

Dirección web *RIL*: <https://doi.org/10.6018/ril>

Archivo: <https://revistas.um.es/ril/issue/archive>

Envíos: <https://revistas.um.es/ril/about/submissions>



ÍNDICE

Artículos

ALFANO, IOLANDA — Lenguaje, género y visibilidad profesional: <i>nomina agentis</i> en el ámbito médico en España e Italia	15
ÁLVAREZ MENÉNDEZ, ALFREDO IGNACIO — En la frontera de las interjecciones <i>impropias</i> : frases interjectivas, sintagmas intensivos e interjecciones formularias	39
BARGALLÓ ESCRIVÁ, MARÍA — El debate sobre la enseñanza de la gramática castellana en Chile en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX	67
BASTARDÍN CANDÓN, TERESA Y MARGARITA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ — Avances en el estudio histórico del léxico andaluz: registros notariales y geografía lingüística	83
BEJARANO BEJARANO, DANIEL EDUARDO — Panorama de las fórmulas de tratamiento pronominales en el español de la Orinoquía colombiana	103
CABANES PÉREZ, SANDRA — La posición del gesto en una estructura jerárquica de la conversación: una propuesta multimodal desde el modelo Val.Es.Co.	129
CARRIAZO RUIZ, JOSÉ RAMÓN — Enigmas etimológicos en la nomenclatura de amarres y nudos marinos: <i>amante</i> , <i>ballestrinque</i> , <i>cote</i> y <i>cornamusa</i>	153
DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, MARÍA JOSÉ — Diseño y metodología de un etiquetador semántico-ontológico multilingüe: ESMAS-ES ⁺	175
GÓMEZ DÍAZ, SARA — La terminología como interdisciplina y transdisciplina: conexiones y aplicaciones	193
KORNFELD, LAURA MALENA — Seudocoordinación repetitiva: el caso de <i>caminan</i> y <i>caminan</i>	213
MERINO GONZÁLEZ, ALICIA — La narración escrita en menores con trastorno del espectro autista: una aproximación a los personajes principales y secundarios desde los principios explicativos	233

MONTORO DEL ARCO, ESTEBAN T. — La <i>vía compilatoria</i> de la reflexión gramatical en los siglos XIX y XX: el género hispánico de los <i>entretenimientos</i>	267
QUEROL-BATALLER, MARÍA — De la expresión del desacuerdo a la generación del conflicto: análisis de conversaciones conflictivas entre parejas	297
RODRÍGUEZ-GASCÓN, SARA Y DIEGO RODRÍGUEZ GASCÓN — El bilingüismo y el núcleo caudado: el control en el uso de la lengua	319
TELLEZ-PEREZ, CLARA — ¿Tiempo o evidencia? Valores del pretérito perfecto compuesto en el español de España y Ecuador	341

Reseñas

ALBALADEJO GUARINO, MANUEL — Herminia Provencio Garrigós (2024): <i>Ruta lingüística por la ciudad de Murcia y mucho más...</i> , con la colaboración de Miguel Ángel Puche Lorenzo, Mercedes Abad Merino y Esther Vivancos Mulero, Murcia, Diego Marín Librero-Editor, 227 pp.	365
JACINTO GARCÍA, EDUARDO JOSÉ — Sergio Rodríguez Tapia (2024): <i>Gestión terminológica, corpus especializados y extracción automática de terminología en español</i> , Editorial Comares, Granada, 184 pp.	371
SANFILIPPO, VINCENZO — Javier de Santiago-Guervós (2024): <i>Discurso y persuasión</i> , Madrid, Arco/Libros, 296 pp.	377
TEJERO GARCÍA, ELENA MARÍA — Antoni Nomdedeu-Rull y Sven Tarp (2024): <i>Introducción a la lexicografía en español. Funciones y aplicaciones</i> , Londres/Nueva York, Routledge, 256 pp.	383

Normas para autores	387
----------------------------------	-----

La narración escrita en menores con trastorno del espectro autista: una aproximación a los personajes principales y secundarios desde los principios explicativos

Written narratives by children with autism spectrum disorder: an approach to main
and secondary characters based on the explanatory principles

ALICIA MERINO GONZÁLEZ

Universidad de Alicante

alicia.merino@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-9824>

RECIBIDO: 31 de mayo de 2025

ACEPTADO: 15 de octubre de 2025

RESUMEN: En esta investigación analizaremos los personajes principales y secundarios de relatos escritos por informantes de 9-15 años con trastorno del espectro autista (TEA) de grado 1 adoptando tres principios explicativos de esta condición (*i.e.* coherencia central cognitiva, función ejecutiva y teoría de la mente). En concreto, perseguimos indagar en las expresiones de estados internos en los personajes principales y secundarios y el papel que juegan estos últimos en el transcurso de la historia. Para ello, basamos el presente estudio en 36 narraciones humorísticas escritas por neurodivergentes (grupo experimental) y 22 relatos elaborados por infantes neurotípicos (grupo de control).

PALABRAS CLAVE: narraciones escritas, personajes, estados internos, teorías explicativas, teoría de la mente, déficit pragmático, menores con TEA.

ABSTRACT: This article analyses the main and secondary characters of stories written by 9- to 15-year-old informants with level 1 autism spectrum disorder (ASD). The approach to this task is based on three explanatory principles of this condition (*i.e.* central cognitive coherence, executive function and theory of mind). In particular, we focus on expressions of internal states of the main and the secondary characters, and on the role that the latter play in the plot. For this purpose, we analyse 36 humorous narratives written by neurodivergent minors (experimental group) and 22 stories created by neurotypical children (control group).

KEYWORDS: written narratives, characters, internal states, explanatory theories, theory of mind, pragmatic deficit, minors with ASD.

1. INTRODUCCIÓN

La realización de tareas de producción se ha contemplado como una forma óptima de evaluar y conocer las habilidades lingüísticas de personas tanto con desarrollo típico como atípico (Auza Benavides y Hess Zimmermann, 2013). Aunque se ha apuntado que hay diferencias cuantitativas y cualitativas entre los menores con TEA de grado 1 y sus pares neurotípicos en la producción oral/escrita, estos estudios se focalizan en las primeras etapas del desarrollo o no contemplan ni comparan diferentes grupos etarios. Además, las aportaciones previas se han centrado en la expresión oral o en los datos estadísticos, relegando el análisis cualitativo a un segundo plano.

En la presente investigación participaron menores neurotípicos (grupo de control) y menores con diagnóstico de TEA de grado 1 (grupo experimental), con edades comprendidas entre los 9 y 15 años con el objetivo de apreciar posibles disimilitudes no solo según el desarrollo de los informantes, sino también dependiendo de la edad. Este último propósito resulta innovador, ya que los estudios previos sobre la adquisición de habilidades narrativas no suelen abordar esta cuestión diferenciando entre distintos rangos de edad, como sí se pretende en el presente estudio. Para conseguir este objetivo, el estudio se sustenta en un conjunto de narraciones humorísticas escritas por dos grupos de menores (neurotípicos y neurodivergentes). La variable independiente corresponde al tipo de desarrollo, mientras que las variables dependientes se vinculan con el contenido de las narraciones producidas por los participantes, específicamente en lo referente a los personajes (principales y secundarios) y su contribución al desarrollo del relato (vid. Apartado 3). La tarea propuesta consiste en elaborar un relato humorístico sobre un tema facilitado (*un intercambio escolar en Marte o la conversión en un insecto*, vid. Apartado 4.2.). Basándonos en estos cuentos estudiaremos las muestras de estados internos de los personajes principales, analizaremos las contribuciones de los personajes secundarios a la historia principal (especialmente, descripciones y estados internos) y vislumbraremos las similitudes y disimilitudes atendiendo a la variable desarrollo (variable independiente) y edad (grupo 1, 9-10 años; grupo 2, 11-12 años; grupo 3, 13-15 años; variable de control).

2. ANDAMIAJE TEÓRICO

2.1. El trastorno del espectro autista y los principios teóricos

El trastorno del espectro autista se identifica en el *Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales* (conocido por las siglas en inglés *DSM-5*, APA, 2018[2013]) como un trastorno del neurodesarrollo, es decir, es una condición que acompaña a la persona a lo largo de su vida y que puede manifestarse de diversa forma e intensidad. El TEA se caracteriza por presentar «dos problemáticas: el deterioro en la comunicación e interacción sociales y patrones de comportamiento, actividades e intereses repetitivos y restringidos» (cfr. APA, 2018[2013]:48). Atendiendo a estas dos áreas comprometidas, este trastorno se compone de tres grados de afectación según la ayuda que requiere la persona diagnosticada (APA, 2018[2013]): «grado 3 (necesita ayuda muy notable), grado 2 (necesita ayuda notable) y grado 1 (necesita ayuda)». El TEA de grado 1 constituye el foco de interés en la presente investigación. Es importante señalar que, debido a la sutileza de sus manifestaciones clínicas, este nivel suele ser diagnosticado de manera tardía y, en ciertos casos, puede no llegar a identificarse (Baron-Cohen, 2010; Murillo Sanz, 2013).

Se han planteado diversas teorías explicativas o principios teóricos que detallan los déficits de las personas con la condición TEA de grado 1. En la presente investigación, al igual que en anteriores que abordan las habilidades narrativas de menores neurodivergentes (García-Pérez, Hobson y Lee, 2008; Kenan, Zachor, Watson y Ben-Itzhak, 2019; Carlsson, Johnels, Gillberg y Miniscalco, 2020; Hilvert, Davidson y Gámez, 2020), fundamentamos nuestro estudio en las tres teorías siguientes: *coherencia central cognitiva (débil) (CCC)*, *función ejecutiva (FE)* y *teoría de la mente (TdM)*, término acuñado proveniente del inglés *theory of mind*.

En primer lugar, la *coherencia central cognitiva (débil)* plantea la dificultad de las personas con TEA para procesar la información contextual de manera general (Happé y Frith, 2006), es decir, esta teoría explica la discriminación aumentada frente a la generalización disminuida (Murillo Sanz, 2013). Relacionado con lo anterior, en Ojea Rúa y Diéguez García (2015) se habla de percepción fragmentada: la comprensión parcelada de lexemas, enunciados y situaciones comunicativas como consecuencia de almacenar en el lexicón la información de manera inconexa. Por ello, las personas con esta condición pueden tener dificultades para distinguir la información relevante de la irrelevante, como identificar las ideas principales frente a las secundarias (cfr. Carlsson *et al.*, 2020; Hilvert *et al.*, 2020). Asimismo, es posible que centren su atención en un único aspecto, lo que podría originar interpretaciones sesgadas, excesivamente concretas o imprecisas.

En segundo lugar, la *(dis)función ejecutiva* abarca una serie de habilidades que requieren, en palabras de Murillo Sanz (2013), «desligarse del entorno inmediato para guiar la acción a través de modelos mentales o representaciones internas» (Murillo Sanz, 2013: 31). Estas habilidades se encuentran relacionadas entre sí:

- PLANIFICACIÓN: Diseño de un plan secuenciado que requiere ir más allá del *ahora* para trazar los pasos hacia el *después*.
- FLEXIBILIDAD: Adaptación a una situación imprevista (reacción verbal o no verbal).
- MEMORIA DE TRABAJO: Localización de la información pertinente para el contexto conversacional e identificación del momento adecuado para incluir esa información.
- MONITORIZACIÓN: Seguimiento y control del adecuado desarrollo de acciones y comunicaciones.
- INHIBICIÓN: Consciencia de la existencia de diversas formas de reaccionar en una determinada situación. Se relaciona con la capacidad para proyectarse en el futuro y desligarse del momento *presente*, por lo que esta habilidad está estrechamente conectada con las anteriores. Además, la inhibición y la flexibilidad se pueden vincular con la capacidad de comprensión de intenciones y pensamientos ajenos (cfr. TdM, empatía y representaciones mentales).

Las deficiencias en la función ejecutiva se observan en la dificultad para imaginarse en una situación hipotética o irreal, así como en la recuperación de información almacenada en la memoria de trabajo para, posteriormente, emplearla de manera adecuada en la comprensión o producción de enunciados.

En tercer lugar, la *teoría de la mente* plantea los déficits en la expresión y comprensión de los estados internos tanto propios como ajenos para dar sentido a los comportamientos y, así, poder anticiparse a ellos. Atendiendo a la definición de Baron-Cohen (2010[2008]), «una teoría de la mente implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta» (Baron-Cohen, 2010[2008]: 90; cfr. Baron-

Cohen, Leslie y Frith, 1985; Tager-Flusberg, 1992; Baron-Cohen, 2000). En esta cita podemos entrever la relación entre la TdM y la función ejecutiva (Zapata-Téllez, Ortega-Ortiz, Becerra-Palars y Flores-Ramos, 2021), especialmente, la conexión entre los procesos de mentalización y las habilidades de monitorización e inhibición (FE, cfr. Murillo Sanz, 2013; Palomo Seldas, 2017; cfr. diferenciación entre el *yo* y el *otro* en Piaget y Inhelder, 2016[1984]). Para poder representar las creencias, intenciones y emociones de otras personas, es necesario que el individuo se distancie de sus propias creencias y conocimientos previos, mediante procesos de monitorización e inhibición. Dicho de otro modo, debe formular hipótesis sobre los estados mentales del *otro*, reconociéndolos como distintos de los propios. Comprender los estados internos ajenos implica, como primer paso, tomar consciencia de la distinción entre el *yo* y el *otro* (monitorización e inhibición; cfr. Piaget e Inhelder, 2016 [1984]). Así, los procesos de mentalización descritos por la teoría de la mente requieren la capacidad de inhibir la perspectiva egocéntrica del *yo-aquí-ahora*, así como interpretar los pensamientos y emociones de los demás como estados mentales potencialmente diferentes a los propios.

2.2. La (re)producción de historias en menores con desarrollo típico y con TEA de grado 1

La narración (escrita u oral) se ha utilizado como una forma de acceder y evaluar el lenguaje infantil, dado que permite observar el lenguaje de forma integral en la población general y específica y, en esta última, apreciar los puntos fuertes y débiles de los niños con desarrollo atípico (Auzá Benavides y Hess Zimmermann, 2013). De acuerdo con Hess Zimmermann (2010), el foco del niño en la elaboración de narraciones es, en primer lugar, *qué* decir en relación con la información que quiere incluir en el relato. En segundo lugar, el infante se preocupa por *cómo* decirlo en función del destinatario y, finalmente, toma en consideración el *para qué*, estableciendo un propósito comunicativo del suceso en cuestión.

El estudio de la narración en la población infantil general se ha centrado en la producción oral (Romero Contreras y Gómez Martínez, 2013a, b; Montes Miró, 2014; Shiro, 2014) o la descripción de cuentos basándose en láminas o libros sin imágenes (Hess Zimmermann y González Olguín, 2013). Además, estos estudios han puesto el foco de atención en las primeras etapas del desarrollo (cfr. Romero Contreras y Gómez Martínez, 2013a, b; Montes Miró, 2014). En algunas investigaciones se ha abordado el estudio de los personajes, y se ha destacado la edad como variable determinante no solo en la descripción de los personajes, sino de la presencia de varios protagonistas «que desarrollan los diversos eventos en los que convergen distintos niveles de información» (Romero Contreras y Gómez Martínez, 2013b: 15).

Aunque también se ha examinado el habla directa e indirecta (Shiro, 2008), los estudios han prestado mayor atención a los términos valorativos y los estados internos, cuestión que no resulta sorprendente, tal y como señala acertadamente Montes Miró (2014):

Muchas veces, la coherencia global del relato solo se entiende si suponemos que los personajes tienen intenciones o motivaciones que están guiando sus acciones. Un estado interno de un personaje de un cuento puede motivar y desencadenar una serie de acciones subsecuentes. A la vez, un acontecimiento puede causar un estado interno en un personaje. (Montes Miró, 2014: 112).

Si tomamos en consideración aquellas investigaciones que cuentan con informantes de edades próximas a nuestros participantes, cabe destacar dos aspectos. Por un lado, la edad determinante

parece ser los 10 años, dado que es cuando se produce un aumento de las evaluaciones y los recursos explícitos para relacionar los hechos o sucesos con los estados internos (cfr. Romero Contreras y Gómez Martínez, 2013b). Y, por otro lado, en algunos estudios no se ha apreciado el incremento de estas expresiones de emociones según la edad (Romero Contreras y Gómez Martínez, 2013a).

En cuanto al estudio de las habilidades narrativas en menores con TEA de grado 1, este se ha articulado en torno a los tres principios explicativos que describimos en el subapartado previo (2.1.). Adoptamos dichas teorías debido a que las investigaciones anteriores han sustentado su andamiaje teórico en ellas (Kenan *et al.*, 2019; Veneziano y Plumet, 2019; Carlsson *et al.*, 2020; Hilvert *et al.*, 2020). En estos trabajos se contó con la participación de un grupo de control, de manera que se apreciaron diferencias entre los menores con desarrollo típico y atípico. A continuación, exponemos los principales hallazgos en el análisis de las habilidades narrativas desde los principios explicativos (*i.e.* coherencia central cognitiva, función ejecutiva y teoría de la mente).

En primer lugar, la CCC débil se ha asociado con un menor número de personajes, escenarios y acciones, además de la dificultad de los informantes con desarrollo atípico para exponer las ideas centrales del relato. En Kenan *et al.* (2019) los infantes tenían que relatar un cuento a partir de las imágenes de diferentes secuencias y se apreció que los menores con TEA se referían a aspectos abstractos en menor medida que sus pares neurotípicos. En cuanto a los personajes, estos se presentan de manera vaga, tanto es así que se ha apuntado que los participantes con TEA redactarían historias menos personalizadas que los normotípicos (Hilvert *et al.*, 2020, cfr. *percepción fragmentada* en Ojea Rúa y Diéguez García, 2015).

En segundo lugar, las habilidades descritas en la FE se han vinculado con tres aspectos: la organización de los eventos, la relación entre los diferentes acontecimientos y la interpretación de estados internos. De este modo, los menores con TEA mostrarían algunas dificultades en la identificación de la información relevante y la omisión de la irrelevante (cfr. CCC). Además, cuando los infantes debían contar una historia que habían escuchado previamente (Carlsson *et al.*, 2020) o recontar la misma historia desde el punto de vista de otro personaje (García-Pérez, 2008; cfr. Ojea Rúa y Diéguez García, 2015), experimentaron dificultades en la conexión de eventos. En García-Pérez *et al.* (2008), además de apreciar las habilidades de inhibición, se observó la capacidad de los menores para interpretar los estados internos, capacidad que se vincula con la TdM.

Finalmente, la TdM ha sido una de las destrezas más estudiadas en relación con la narración escrita u oral y la consideración de qué sabe, qué debe saber y qué espera el receptor (Hilvert *et al.*, 2020). En Hilvert *et al.* (2020) encontramos el ítem *elementos evaluativos* donde algunos de sus componentes se relacionarían con la TdM, nos referimos al aspecto *emotivo*. Los autores no encontraron diferencias significativas en el empleo de los elementos evaluativos en función del grupo de informantes (*i.e.* *emotivo, estados cognitivos y comportamientos, causalidad, habla de los personajes, onomatopeyas e intensificadores*, entre otros, cfr. Hilvert *et al.*, 2020). No obstante, desde nuestro punto de vista, este resultado debe tomarse con cautela, ya que se contabilizan numerosos aspectos y, entre ellos, las evaluaciones emotivas.

Además de los estudios mencionados, cabe destacar la propuesta de términos psicológicos presentada en Tager-Flusberg (1992). Estos se organizan en cinco categorías: *deseos, percepción, emoción, cognición y elaboraciones*. Las cuatro primeras se dividen, a su vez, en términos psicológicos propios o ajenos (Tager-Flusberg, 1992). Este planteamiento teórico se ha adoptado en estudios como el de García-Pérez *et al.* (2008) o adaptado como en Veneziano y Plumet (2019) y Hilvert *et al.* (2020) para analizar las habilidades de las personas con TEA en la interpretación y expresión de emociones, intenciones y pensamientos. Aunque el mencionado estudio compara

dos poblaciones específicas (niños con TEA y síndrome de Down) en edades tempranas (3-7 años), la contribución de Tager-Flusberg (1992) se ha consolidado como un referente para los trabajos que estudian la comprensión o producción de estados internos. Muestra de ello es que investigaciones recientes como las citadas se suscriben a ese planteamiento o se fundamentan en esa clasificación para la elaboración de una propia.

3. OBJETIVOS

La presente investigación persigue estudiar las narraciones escritas por menores de 9-15 años con TEA de grado 1 y, para ello, contamos con un grupo de control para comparar los datos del desarrollo típico con el atípico. Con la finalidad de observar las habilidades narrativas de nuestros informantes, proponemos la elaboración de un cuento humorístico a partir de un tema concreto (*un intercambio escolar en Marte o la conversión en un insecto*, vid 4.2.). A este propósito general se subordinan los siguientes objetivos específicos:

1. Apreciar las posibles diferencias cuantitativas y cualitativas según la edad (variable de control) y el desarrollo (a)típico de los participantes del estudio (variable independiente).
2. Analizar la presencia de personajes y estados internos (*i.e.* emociones y sentimientos) en los relatos humorísticos inventados por nuestros informantes (variable dependiente).
3. Indagar en la inclusión de personajes secundarios y cómo contribuyen al desarrollo de la historia narrada (variable dependiente).
4. Observar las emociones que predominan entre los protagonistas y los personajes secundarios de los relatos (variable dependiente).

Para conseguir los objetivos anteriores, analizaremos las narraciones compuestas por informantes del grupo experimental adoptando los preceptos de los principios teóricos del TEA y, además, compararemos los relatos elaborados por los participantes con desarrollo típico y atípico. De ese modo, la CCC débil podría reflejarse en relatos con pocos personajes secundarios, e incluso con ausencia de personajes. Además, estos recibirían escasa atención en las historias, por lo que esperaríamos cuentos vagos y descriptivos donde predominaría la figura del protagonista (Piaget e Inhelder, 2016[1984]; Auza Benavidez y Hess Zimmermann, 2013).

La tarea planteada supone un reto para los menores neurodivergentes por la necesidad de proyectarse en una situación irreal que, además, debería ser humorística. Para este fin, las habilidades englobadas en la FE y la TdM se coordinan en la elaboración de representaciones mentales sobre los conocimientos, pensamientos y sentimientos (Zapata-Téllez *et al.*, 2021). Asimismo, es probable que nuestros informantes no distingan entre sus emociones y las de los otros personajes (Piaget y Inhelder, 2016[1984]) y, al mismo tiempo, se centren en los estados internos propios y no aludan a las emociones del personaje secundario. Finalmente, la edad podría influir en la redacción de historias más elaboradas, con un número mayor de personajes secundarios y detalles sutiles y cuidados, como se apreció en informantes neurotípicos (Shiro, 2008; 2014). La presente investigación es de carácter exploratorio, toda vez que persigue identificar tendencias que se manifiestan en la muestra manejada. La validez general de estas habrá de confirmarse en ulteriores estudios.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

En esta investigación consideramos un total de 58 relatos escritos a mano por informantes de 9 a 15 años de dos poblaciones. En concreto, 22 cuentos fueron elaborados por menores con desarrollo típico (grupo de control) y 36 por menores con TEA de grado 1 (grupo experimental) en el curso académico 2020-2021. La fecha de recogida de la muestra resulta relevante debido a que en ese período había restricciones que dificultaron, por un lado, un mayor número de informantes y, por otro, la asistencia a centros educativos en calidad de investigadora principal.

En cuanto a los menores que conforman el grupo de control, eran alumnos de un colegio y un instituto públicos de la provincia de Alicante. Por su parte, los participantes del grupo experimental asistían a una asociación de personas con Asperger o habían sido diagnosticados de TEA de grado 1. En relación con el grupo de neurodivergentes debemos realizar varios apuntes. En primer lugar, los menores fueron incluidos en este grupo al cumplir con uno de los siguientes requisitos: asistir a una asociación para personas con la condición que nos ocupa (TEA de grado 1) o haber obtenido dicho diagnóstico. Recordemos que según el DSM-5 las personas con TEA de grado 1 presentan el menor grado de afección de este trastorno, reconociendo que «necesitan apoyo» en las esferas afectadas (cfr. APA, 2018[2013]: 48).

En segundo lugar, la mayoría de los participantes del grupo experimental formaba parte de una asociación de personas con Asperger (31 informantes). Sin embargo, también contamos con algunos menores que residían en la provincia de Castellón y asistían a la consulta de una psicóloga (5 informantes), quien colaboró de manera activa en la recogida de la muestra de dichos informantes (vid. 4.2. para más información sobre el procedimiento seguido).

En tercer lugar, nos consta que en algunos estudios previos realizados en la población infantil específica se han contemplado otros factores, además del diagnóstico, como el coeficiente intelectual (Tager-Flusberg, 1992), las habilidades en la teoría de la mente (Hilvert *et al.*, 2020), la función ejecutiva (cfr. flexibilidad cognitiva e inhibición en Veneziano y Bartoli, 2022) o algunas capacidades lingüísticas como la sintaxis, la gramática o el léxico (Tager-Flusberg, 1992; Carlsson *et al.*, 2020). Asimismo, también hay investigaciones que consideran dos grupos de neurotípicos: según la edad cronológica y según las habilidades lingüísticas (Carlsson *et al.*, 2020). Para el presente trabajo no hemos tenido acceso a dicha información ni la posibilidad de realizar pruebas o tests como los contemplados en los estudios mencionados. Contar con esta información podría haber sido relevante para los resultados del estudio: no obstante, en este trabajo no hemos tenido acceso a ella.

Para el estudio de la presencia de personajes y estados internos (*i.e.* emociones y sentimientos) en relatos humorísticos agrupamos a nuestros participantes en 3 franjas etarias:

	Grupo 1 9-10 años	Grupo 2 11-12 años	Grupo 3 13-15 años	Total
Grupo de control	5	7	10	22
Grupo experimental	9	11	16	36
Informantes por edad	14	18	26	58

Tabla 1. Distribución de participantes según su condición y edad

En nuestro estudio participaron un total de 58 informantes, de los cuales 22 presentaban un desarrollo típico y 36 un desarrollo atípico. El número de menores según la edad y el tipo de desarrollo resulta, por un lado, heterogéneo, lo que limita la comparación entre grupos, y, por otro, reducido. Si bien estas limitaciones impiden generalizar la validez de las conclusiones y si bien es cierto que no se ofrece un análisis estadístico, el carácter novedoso del objeto de estudio abre una nueva vía de investigación.

Con respecto al tamaño de la muestra y, en concreto, al grupo experimental, el TEA de grado 1 suele diagnosticarse de forma tardía, lo que dificultó la inclusión de un número amplio y homogéneo de informantes menores de edad con esta condición. Esta problemática se encuentra en la mayoría de las investigaciones donde el número de menores de la población específica puede encontrarse por debajo de la decena (Tager-Flusberg, 1992), no alcanzar la quincena (García-Pérez *et al.*, 2008; Veneziano y Plumet, 2019) o contar con una veintena de informantes (Veneziano y Bartoli, 2022; Hilvert *et al.*, 2020). En otras investigaciones, la muestra es más amplia, como es el caso de la realizada por Carlsson *et al.* (2020) con más de cuarenta informantes en cada grupo (desarrollo típico y atípico). Nuestro estudio cuenta con 22 participantes neurotípicos y 36 neurodivergentes y, a la luz de las investigaciones referenciadas, el número de menores que forman parte del presente trabajo es suficiente para apreciar patrones que cotejaremos en estudios posteriores con una muestra mayor y homogénea.

En relación con la agrupación de edades, cabe mencionar dos cuestiones. En primer lugar, como se destacó en apartados previos, no hay estudios que comparen diferentes grupos etarios y, de hecho, hallamos investigaciones que cuentan con participantes de diversas edades (8-14 años) en las que no se confrontan los resultados según la edad (cfr. Kenan *et al.*, 2019; Hilvert *et al.*, 2020). En nuestro caso, consideramos que no debemos interpretar los datos extraídos de infantes de 9 años junto a los adolescentes de 15 años, ya que sus habilidades lingüísticas y su madurez cognoscitiva son diferentes. En segundo lugar, cada uno de los rangos etarios que hemos establecido para nuestro estudio podrían representar diferentes etapas del desarrollo: infancia (grupo 1, 9-10 años), preadolescencia (grupo 2, 11-12 años) y adolescencia (grupo 3, 13-15 años). En cuanto a esta división, algunos estudios centrados en la población general realizan agrupaciones similares a las adoptadas en nuestro estudio. Sirva de ejemplo la investigación de Romero Contreras y Gómez Martínez (2013a), que presenta su muestra en tres franjas (3-6 años; 7-10 años y 11-12 años), donde las dos últimas se corresponderían con nuestros grupos etarios 1 (en parte, ya que nuestro estudio se inicia en la edad de 9 años) y 2 (11-12 años). Por su parte, en Hess Zimmermann y González Olguín (2013) se distinguen dos grupos, uno de 9-10 años y otro de 14-15 años. El primero coincide con nuestro grupo etario 1, mientras que el segundo abarca, en parte, las edades que comprende nuestro grupo etario 3 (13-15 años). En definitiva, dado que no hay trabajos sobre la población general ni específica con participantes de 9 a 15 años donde, además, se dividan los grupos en rangos etarios, adoptamos las franjas establecidas en estudios como los de Romero Contreras y Gómez Martínez (2013a) y Hess Zimmermann y González Olguín (2013), investigaciones realizadas con menores neurotípicos.

4.2. Procedimiento

Las narraciones objeto de análisis fueron recogidas entre noviembre de 2020 y febrero de 2021 y los participantes de los tres grupos etarios (9-10 años, 11-12 años y 13-15 años) escribieron un cuento humorístico cuya temática fue proporcionada. Propongo dos tópicos basándome

en el planteamiento del corpus CHILDHUM, creado en el seno del Grupo de Investigación sobre ironía y humor en español (GRIALE) al cual pertenezco. El corpus mencionado está compuesto por 1.158 narraciones de niños y niñas de 8, 10 y 12 años neurotípicos de toda España. Las temáticas de dichos relatos son *un intercambio escolar en Marte* y *la conversión en un insecto*. Los enunciados de la tarea decían así:

Imagina que un día te despiertas convertido en... ¡un insecto!

¿En qué insecto crees que te convertirías? ¿Por qué? Cuéntanos cómo te relacionarías con otros insectos, de tu misma especie o de otras. ¿Y con los humanos? ¿Y cómo te imaginas que sería tu día a día en ese mundo de insectos? Cuéntanos si vas al colegio, cómo son tus compañeros, tus profesores, tus asignaturas, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos insectos o con los humanos cómo es el idioma en que hablas con ellos. ¡Intenta que tu historia sea realmente divertida!

Imagina que en el marco de un programa de intercambio escolar tienes que pasar dos semanas como alumno de un colegio en... ¡Marte!

Cuéntanos cómo es tu día de colegio, tus asignaturas, tus profesores, tus compañeros, qué hacéis en el patio, cómo te comunicas con tus amigos marcianos, cómo es el idioma en que hablas con ellos... ¡Intenta que tu historia sea realmente divertida!

El corpus CHILDHUM es de libre acceso y cuenta con un amplio número de informantes de 8, 10 y 12 años. No obstante, carece de cuentos escritos por niños y niñas de 9 y 11 años y, al centrarse exclusivamente en la etapa de educación primaria, no incluye relatos producidos por adolescentes. Por esta razón, decidí recopilar narraciones de informantes neurotípicos de entre 9 a 15 años, en lugar de utilizar el corpus mencionado. Esto me permitió, por un lado, abarcar todas las edades comprendidas en la franja etaria objeto de estudio y, por otro, minimizar la distancia temporal entre la muestra del grupo de control y la del grupo experimental.

Los integrantes del grupo de control realizaron la actividad en su centro educativo en horario lectivo y bajo la supervisión del profesorado tutor de cada clase, por lo que pude prever el número de informantes de cada edad, así como un ambiente controlado. Me reuní con el director del centro y le expliqué el procedimiento a seguir, además, le manifesté mi predisposición a resolver cualquier duda que pudiera surgir al respecto.

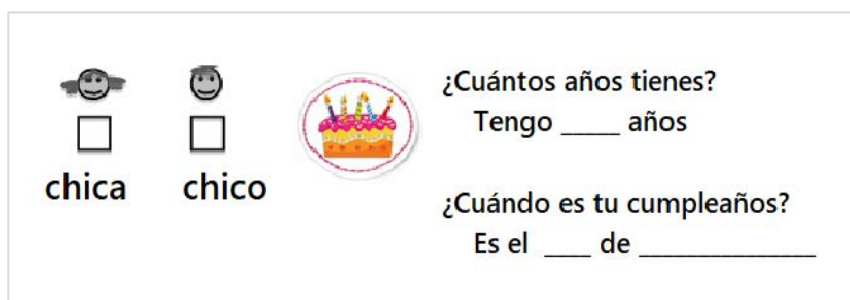
El modo de proceder con los informantes con TEA de grado 1 fue diferente, puesto que algunos participantes realizaron las actividades de manera presencial bajo mi supervisión y otros en un lugar no controlado y sin mi presencia. Así, la mayoría de los menores neurodivergentes, en concreto, 31, llevaron a cabo la tarea propuesta en la asociación a la que pertenecían, en talleres donde la edad de los menores variaba según criterios establecidos por la institución. De este modo, por un lado, no podíamos controlar el número de informantes de cada edad en los distintos talleres y, por otro, esta heterogeneidad nos llevó a tomar la siguiente decisión: repartir las dos opciones temáticas de manera indistinta. Respecto a los 5 informantes restantes, conseguimos su participación gracias a la colaboración de una psicóloga que trata en su consulta a niños con la condición que nos interesa. En el momento de la participación de los menores, las restricciones impuestas por la pandemia afectaron el proceso de recogida de la muestra. En particular, las limitaciones de movilidad impidieron que pudiera desplazarme a Castellón y, además, dificultaron la




posibilidad de reunir a todos los potenciales informantes en un mismo lugar. Por ello, para contar con la colaboración de un mayor número de informantes, tomé determinadas decisiones relacionadas con la realización de la actividad. Facilité las narraciones humorísticas a mi copartícipe mediante correo postal y del mismo modo recibí los relatos escritos. Las temáticas fueron asignadas indistintamente, tal y como se procedió con los participantes neurodivergentes que realizaron la narración de manera presencial.

Los menores, y sus padres, tenían directrices sobre el modo de proceder, por ejemplo, debían realizar la actividad en casa y sin ayuda de nadie. La ausencia de supervisión podría haber derivado en algún sesgo en dichas narraciones.

Nuestros informantes son, por tanto, menores de edad pertenecientes a la población general y específica, por lo que para el estudio previo en el que se basa la investigación actual (Merino González, 2024a), se elaboró un proyecto que fue revisado y calificado de manera favorable por el Comité de ética de la Universidad de Alicante (Expediente UA-2018-01-29). Además, los padres de los menores y los propios infantes firmaron una hoja de consentimiento donde se explicaba en qué consistía la investigación y la posibilidad de desistir en su participación en cualquier momento.

El estudio fue voluntario y anónimo, de modo que tan solo preguntamos por el sexo, la edad y la fecha de nacimiento para organizar la muestra del menor al mayor de nuestros informantes (cfr. Merino González, 2024a). Para recabar esta información, se recurrió al siguiente encabezado:



☐ **chica** ☐ **chico**

¿Cuántos años tienes?
 Tengo ____ años

¿Cuándo es tu cumpleaños?
 Es el ____ de ____

Imagen 1. Encabezado de la actividad

Así, cada relato se identifica con un código en el que se indica el grupo al que pertenece el informante, la edad, el sexo y el número correlativo de la muestra (p. ej. GE_9-O5 o GC_9-A2). Preguntamos por la edad y por la fecha de cumpleaños para poder calcular con exactitud los años y meses de los participantes. Con dicha información, organizamos nuestra muestra desde el participante con menor edad hasta el de mayor edad. En la actualidad contamos con los relatos escritos a mano y la versión escaneada. En un futuro pretendemos digitalizar, anotar y etiquetar los cuentos humorísticos de las dos poblaciones.

Para el estudio de la incorporación de personajes y la expresión de estados internos tomamos las siguientes decisiones. En primer lugar, para apreciar la relevancia del personaje secundario atendemos a cinco aspectos: *nombre propio*, *realización de acciones*, *descripción (física o psíquica)*, *habla reportada (estilo directo e indirecto)* y *estados internos*. En segundo lugar, en relación con las muestras de estados internos contemplamos solo las expresiones de sentimientos. De este modo, nuestra concepción de estados internos se asemeja a la categoría *emoción* (Tager-Flusberg, 1992; García-Pérez *et al.*, 2008; Veneziano y Plumet, 2019) o a los *términos emotivos* incluidos

en *recursos evaluativos* (Hilvert *et al.*, 2020). A lo largo de la presente investigación emplearemos como sinónimos de *estados internos* los términos *sentimientos* y *emociones*. Finalmente, los fragmentos que analizaremos preservarán la ortografía original y al final de cada uno de ellos incluiremos el código del informante (grupo_edad-género-número correlativo de la muestra).

5. RESULTADOS

En esta sección expondremos los resultados cuantitativos del estudio de los personajes que aparecen en cuentos escritos por menores con desarrollo típico y atípico. Ofrecemos una aproximación cuantitativa sin realizar un análisis estadístico. En futuras investigaciones, no obstante, está previsto llevar a cabo dicho análisis con el fin de contrastar las tendencias observadas en el presente estudio y averiguar su representatividad.

Respecto a la presencia de protagonistas en los relatos, en las 22 redacciones elaboradas por informantes neurotípicos encontramos al menos un protagonista, mientras que en los cuentos de neurodivergentes no es así, el 9,09 % de las narraciones del segundo grupo etario no presentan personajes principales. Este porcentaje corresponde a un relato, por lo que la diferencia en nuestra muestra no es significativa.

En cuanto a los personajes secundarios, apreciamos sutiles diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental en las tres franjas etarias:

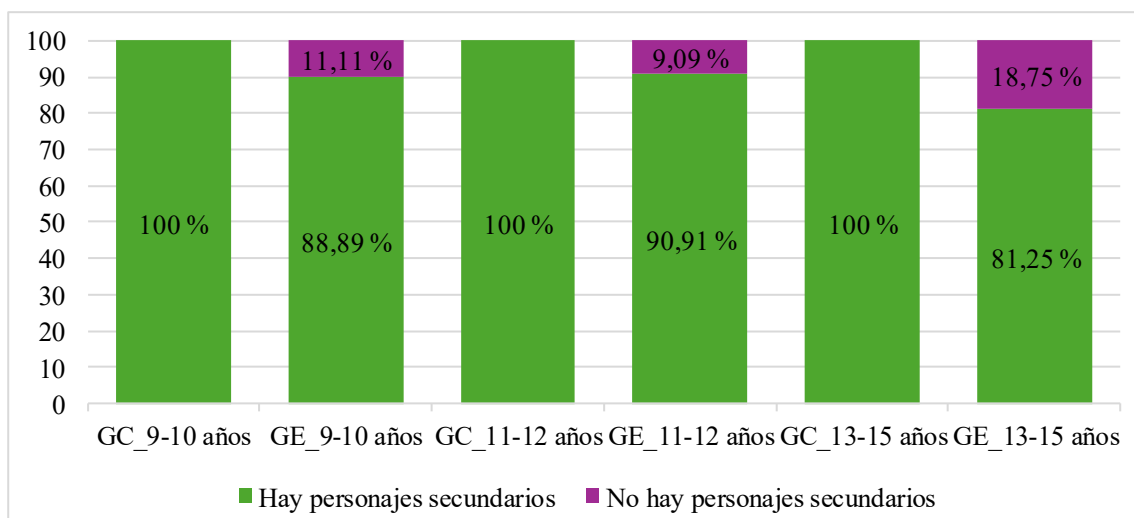


Gráfico 1. Los personajes secundarios en los relatos de menores neurotípicos y neurodivergentes

En todos los cuentos escritos por participantes con desarrollo típico hay algún personaje secundario, aspecto que difiere de los relatos elaborados por informantes con TEA de grado 1. En este sentido, algunos de los menores con la condición mencionada articulan su historia en torno al personaje principal, sin recurrir al secundario. Este modo de proceder se acentúa en el grupo de adolescentes, donde el porcentaje de cuentos sin personajes secundarios ronda el 19 %.

Los datos reflejados en el gráfico 1 están en consonancia con estudios previos donde, por un lado, los infantes neurotípicos incluían en sus relatos a personajes secundarios (Hess Zimmermann, 2010) y, por otro, se apreciaba la ausencia de personajes, especialmente secundarios, en las

narraciones de los menores con TEA como consecuencia de los déficits en los procesos de inhibición y descentración (Hilvert *et al.*, 2020). Así, la ausencia de personajes secundarios en algunos cuentos nos sugiere que esos informantes neurodivergentes centran su atención en sí mismos y el personaje que les representa en la historia ficticia (egocentrismo y descentración, Piaget e Inhelder, 2016 [1984]).

Para el estudio de los personajes secundarios consideramos 5 formas de contribuir a la historia (cfr. 4.2.). En los gráficos 2 y 3 exponemos la implicación de estos personajes en los cuentos de cada grupo de informantes (grupo de control y grupo experimental, respectivamente):

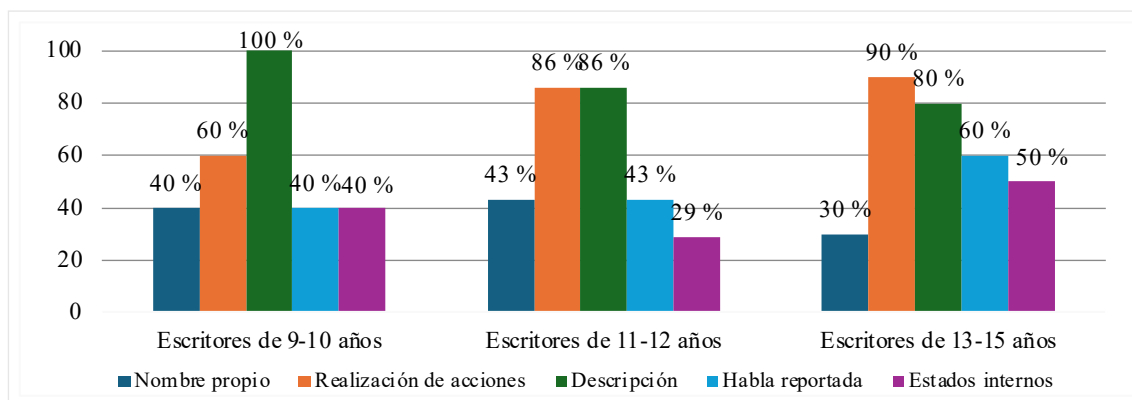


Gráfico 2. El papel de los personajes secundarios en los relatos de menores neurotípicos

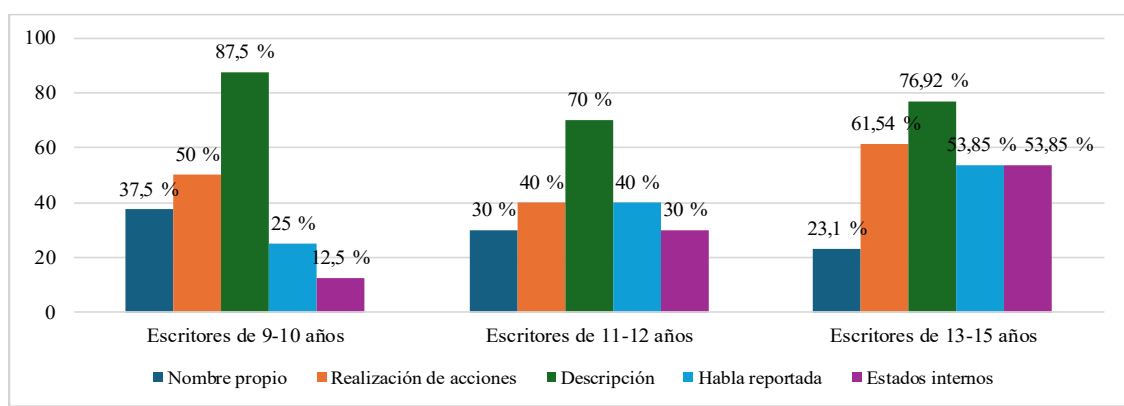


Gráfico 3. El papel de los personajes secundarios en los relatos de menores neurodivergentes

En los relatos elaborados por nuestros informantes con desarrollo típico apreciamos el incremento de acciones y de habla reportada en relación con la edad, mientras que esta tendencia se aprecia a la inversa en las descripciones, es decir, conforme aumenta la edad de nuestros participantes neurotípicos, disminuyen las descripciones de los personajes secundarios. Por su parte, el nombre propio de personajes secundarios y la atribución de estados internos no muestra una tendencia clara. Así, en el caso de los nombres propios, esta forma de incorporar personajes secundarios aumenta en el grupo 2 para disminuir en el grupo 3 y, de ese modo, registrar el menor porcentaje en los informantes de mayor edad. En relación con los estados internos atribuidos, de nuevo en el grupo 2 observamos un cambio, disminuyen los cuentos donde se incluyen estados internos de los personajes secundarios y, en el grupo 3, el de los informantes de 13-15 años, el porcentaje aumenta, registrándose el mayor porcentaje de las tres franjas etarias (50%).

En las narraciones elaboradas por el grupo experimental observamos el aumento progresivo del empleo del habla reportada y de las atribuciones de estados internos. Por el contrario, la incorporación de personajes secundarios con nombre propio tiende a disminuir con la edad, registrándose en el 23,1% de los relatos de los participantes del grupo 3. A diferencia del grupo de control, en el grupo experimental no se identifica una tendencia clara respecto a las acciones y las descripciones de los personajes secundarios. En estos dos aspectos, el porcentaje de relatos que los incluyen disminuye en el grupo etario 2 (11-12 años), volviendo a incrementar en los cuentos del grupo 3 (13-15 años).

Los datos relacionados con la forma en la que aparecen los personajes secundarios en los cuentos elaborados por informantes con y sin TEA nos sugieren que presentan la misma tendencia únicamente en el habla reportada. Asimismo, los dos grupos de informantes parecen preferir las descripciones y las acciones, aunque el habla reportada aparece en el 40% de los relatos de los participantes de 11-12 años neurodivergentes, coincidiendo con el porcentaje de las acciones. Hasta el momento se ha examinado de manera extensa la dificultad de las personas con TEA para comprender y expresar las intenciones y emociones (TdM, Baron-Cohen *et al.*, 1985; Baron-Cohen, 2000; 2010[2008]). En nuestra muestra observamos, por un lado, diferencias cuantitativas en el grupo etario 1 (9-10 años), dado que solo el 12,5% de los cuentos elaborados por los informantes neurodivergentes presenta atribuciones de estados internos, mientras que este porcentaje asciende al 40% en el caso de los cuentos de los participantes neurotípicos. Por otro lado, en general el porcentaje de las diferentes formas de incluir a los personajes secundarios es mayor en el grupo de control. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando nos referimos a la atribución de estados internos entre menores de 11-15 años, es decir, nuestros participantes de los grupos 2 y 3. Así, los estados internos ajenos son ligeramente más frecuentes entre los preadolescentes y los adolescentes con TEA que entre sus pares neurotípicos.

Otro aspecto que abordamos en esta investigación es la presencia de emociones tanto propias (protagonista) como ajenas (personaje secundario). De las 36 narraciones del grupo experimental, documentamos alguna muestra de sentimientos en 26, es decir, en el 72,22 % de los cuentos de escritores de 9-15 años con TEA. Por su parte, en todos los relatos elaborados por el grupo de control contabilizamos expresiones de estados internos del personaje principal o del secundario. En el gráfico 4 se aprecia la incorporación de estados internos en los relatos según el grupo de desarrollo (variable independiente) y las 3 franjas etarias (variable de control):

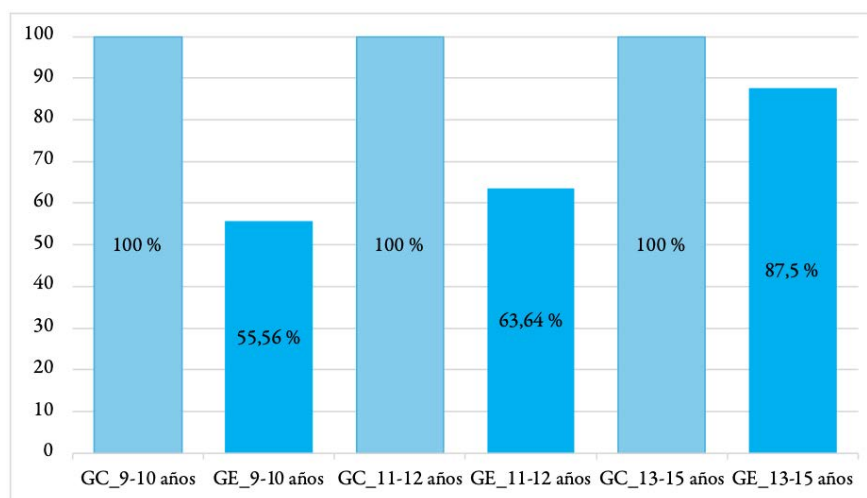


Gráfico 4. La expresión de estados internos en el grupo de control (GC) y en el grupo experimental (GE)

Tal y como avanzábamos, en las 22 narraciones elaboradas por nuestros participantes con desarrollo típico se incluye al menos una expresión de emoción (propia o ajena). Sin embargo, entre los informantes con desarrollo atípico este porcentaje es menor que el registrado en el grupo de control. Así, en el grupo experimental documentamos expresiones de estados internos en algo más del 55 % de relatos escritos por los menores de 9-10 años. Este porcentaje aumenta ligeramente entre los informantes preadolescentes (algo más del 63 % de los cuentos) y, finalmente, se supera el 87 % de relatos en el caso de los menores del grupo 3. El porcentaje en este último grupo es significativo, ya que la diferencia con respecto al grupo de control disminuye considerablemente. Así, los datos recabados en cuanto a las expresiones de estados internos sugieren que conforme aumenta la edad de los informantes neurodivergentes las diferencias cuantitativas con sus pares neurotípicos se atenúan.

En los cuentos inventados por nuestros participantes de las dos poblaciones apreciamos de 21 tipos de estados internos. En números, los menores con desarrollo típico producen un total de 114 expresiones de estados internos. Esto se traduce en una media de 5,18 por narración. Si profundizamos en los tres grupos etarios apreciamos que los participantes de 9-10 años reportan de media 3 ejemplos de estados internos; entre los informantes de 11-12 años este promedio aumenta hasta los 5,7 casos. Esta tendencia al alza se consolida en el grupo 3, el formado por adolescentes de 13-15 años, donde contabilizamos 5,9 expresiones de emociones de media por relato. Si comparamos estos datos con los obtenidos de las narraciones del grupo experimental, observamos algunas diferencias que podrían resultar relevantes. Por un lado, registramos un total de 89 casos de expresión de estados internos. De media, habría 3,42 ejemplos de estados internos por relato escrito por un menor con desarrollo atípico. Por otro lado, y a diferencia de lo observado en el grupo de control, la manifestación de estados internos disminuye en la muestra manejada en función del aumento de la edad. En concreto, en el grupo etario 1 aparecen de media 4,4 referencias a emociones por cuento, mientras que en los grupos 2 y 3 este promedio se reduce hasta algo más de 3 ejemplos por relato (3,25 y 3,15, respectivamente). Todo ello nos sugiere una tendencia inversa a la apreciada en el grupo de control, así, la edad influye de forma diferente en nuestros informantes con desarrollo típico y atípico.

Concluimos este apartado cuantitativo con la presentación de los datos relativos a las emociones propias y ajenas, es decir, las que experimentan los personajes principales o los secundarios. De este modo, en el gráfico 5 recogemos el porcentaje de relatos que presenta casos de estados internos propios o ajenos según el grupo (de control o experimental) y la edad (9-10 años; 11-12 años y 13-15 años):

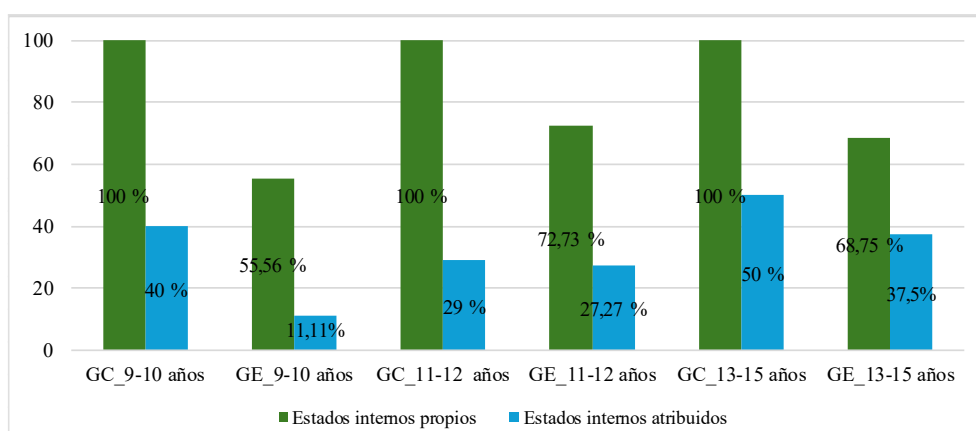


Gráfico 5. Los estados internos propios y atribuidos en los relatos de menores neurotípicos (grupo de control) y neurodivergentes (grupo experimental)

El gráfico 5 nos muestra que, independientemente del grupo de desarrollo y la edad, en los cuentos de nuestros informantes predominan las expresiones de estados internos propios, es decir, las emociones del protagonista. En relación con la manifestación de sentimientos propios, en el grupo experimental se aprecia un aumento del grupo 1 (9-10 años) al grupo 2 (11-12 años), sin embargo, en el grupo 3 (13-15 años), el porcentaje de relatos que incluyen esta información disminuye del 72,73% al 68,75 %. No hay una tendencia clara y, dado que el número de menores de nuestro estudio es desigual en las tres franjas etarias, en futuras investigaciones corroboraremos estas apreciaciones en una muestra mayor y homogénea en cuanto al número de integrantes de cada franja etaria.

En cuanto a los participantes con la condición TEA, el porcentaje de relatos con atribuciones de estados internos es menor que en las elaboraciones de sus pares neurotípicos. Este modo de proceder refleja la concreción a la que se refiere la CCC y los déficits en los procesos de inhibición y metarrepresentación planteados en la TdM. Asimismo, independientemente del tipo de estado interno (propio o atribuido), el porcentaje de narraciones que presentan algún caso de atribución es menor entre los informantes con TEA. Los datos expuestos en el gráfico 5 apuntarían al aumento de las expresiones de estados internos ajenos conforme aumenta la edad de los escritores neurodivergentes. Sin embargo, esta tendencia se trunca en nuestro grupo de control, ya que la inclusión de estas emociones atribuidas disminuye entre los escritores de 11-12 años (29 %), para aumentar de nuevo entre los adolescentes de 13-15 años (50 %).

6. ANÁLISIS CUALITATIVO

6.1. Los estados internos en los personajes principales de cuentos escritos por menores neurotípicos y neurodivergentes

En esta investigación, contamos con un grupo de control y un grupo experimental; sin embargo, nuestra población de interés es la específica. Por ello, el estudio cualitativo se centra en los datos proporcionados por nuestros informantes con TEA de grado 1, comparándolos con las observaciones derivadas de los relatos de los participantes con desarrollo típico.

Asimismo, aunque documentamos ejemplos de 21 sentimientos diferentes, en esta sección nos centraremos en 5 categorías que aparecen en los tres grupos etarios con desarrollo atípico: *miedo*, *sorpresa/desconcierto*, *agrado/desagrado*, *diversión* y *alegría/felicidad*. Estos estados internos también los documentamos en los cuentos de los menores con desarrollo típico con una diferencia, en los relatos de los informantes neurotípicos de 9-10 años los protagonistas no experimentan ni *alegría/felicidad* ni *miedo*.

En las siguientes páginas, analizaremos los estados internos propios a partir de los casos extraídos de los relatos del grupo experimental, y compararemos esos fragmentos con otros elaborados por los informantes del grupo de control.

a) *Miedo*

La primera emoción que comentaremos es el *miedo*, reacción emotiva que aparece en los cuentos de los informantes neurotípicos de 11-12 años y de 13-15 años, tal y como podemos apreciar en los siguientes fragmentos:

- (1) «me dijo tu el de la esquina ayudame a salir o si no, tu, muerte, ceria en ese momento un **escalofrio** subia por mi nuca de marciano, como cuando te ponen **un vacuna** pues lo mismo. Y dije que que que quieres le dije **tiritando** se que eres humano, chan, chan, chan» (GC_11-O6).
- (2) «Una mañana me desperté en mi habitación y vi que todo era más grande de lo normal, salí al pasillo para ir al baño y escuché a mi madre [...] vino a buscarme y **me asusté** al ver que era una mariposa» (GC_14-A16).

En (1) el protagonista experimenta miedo como consecuencia de la intimidación de un personaje secundario. Para reafirmar ese estado interno, el autor del relato recurre a analogías (comparación con una vacuna) y a estados físicos («escalofríos»). En el caso de (2), la transformación de la madre de la protagonista desencadena la emoción negativa mencionada. A continuación, exponemos algunos ejemplos de esta emoción que documentamos entre el grupo experimental:

- (3) «Relacionaría bien y **asustada**» (GE_10-A8).
- (4) «Esta mañana me he levantado como una araña cuando me vi **me asuste** mucho» (GE_12-O16).
- (5) «me habia convertido en una araña de los colores rojo y azul cuan Spiderman, **me sentia asustado y a la vez ignorado**, mis padres no me podian escuchar, asi que lo unico que podia hacer era vivir un dia en la perspectiva de una araña real» (GE_15-O40).



Respecto al grupo experimental, en los relatos de nuestros informantes es frecuente el empleo del adjetivo *asustado* o el verbo *asustarse* y, en algunos casos como en (5), esta emoción se reafirma con la inclusión de otros adjetivos de carácter negativo. En (3) la escritora describe su relación con los demás insectos de manera breve y vaga (CCC, Hilvert *et al.*, 2020). En las líneas (4) y (5) la causa de temor es la conversión en un insecto con dos diferencias, en (4) el informante explica de manera vaga la situación, como se apreció en Kenan *et al.* (2019) o en Hilvert *et al.* (2020) en relación con la CCC. Mientras que en (5) el adolescente de 15 años compara su aspecto físico, representado como araña, con un personaje de ciencia ficción y los colores asociados a este. Esta referencia podría estar vinculada con los intereses del menor (FE, intereses restrictivos), incluyéndolos en el relato sin pensar en la relevancia que tiene para el desarrollo del cuento y para el lector (CCC y discriminación de la información principal y la secundaria, Murillo Sanz, 2013; Palomo Seldas, 2017; TdM y la representación de los estados internos y conocimientos del lector, Baron-Cohen, 2010[2008]).

b) *Sorpresa/desconcierto*

La segunda emoción que comentaremos es *sorpresa/desconcierto*. En los relatos elaborados por nuestro grupo de control el asombro se asocia al colegio (6 y 7) y a la conversión en un insecto (8), como se muestra a continuación:

- (6) «Para empezar, mi primera asignatura es: Marciano, la segunda es: Mates inventadas y por último el patio es todo de tierra roja y **¡no hay culimpios!**» (GC_9-O1).
- (7) «tenemos la clase mas normal es crear misiles para Russia, para mi esta es la mas normal entonces imaginarnos las demas. Las otras [asignaturas] son exploracion del cuerpo humano, coleccionismo de heces de humano y como matar humanos. **Es flipante** pero es lo que hay» (GC_11-O6).
- (8) «**No podía ser** me había convertido en una avispa. Bueno no se si sería casualidad pero era mi insecto favorito» (GC_15-O21).

En estos tres ejemplos se expresaría la sorpresa (6) y el desconcierto (7 y 8) con exclamaciones, aunque en los últimos fragmentos los menores no hayan escrito los signos de exclamación correspondientes. En el caso de los participantes del grupo experimental, la sorpresa o desconcierto también se relacionan con situaciones propias del ámbito escolar (9) además de la comida (10) y el viaje a Marte (11):

- (9) «En la clase habían 113 alumnos y 115 profesores **es muy aluzinante!**» (GE_9-A6).
- (10) «Después del cole tuve que hacer deberes, luego fui a cenar y tenía que comer moscas y otras cosas y cuando vi la comida me quede así  después de cenar así a » (GE_12-O16).
- (11) «Día del aterrizaje: ¡Cinturones puestos! Bajaremos en tres, dos, uno; **AAAAAAAAAAAAARRRRRGGGG!** ¡Si, ya me he dado cuenta de que habeis calculado maaaaa! ¡¿Cómo vamos a aterrizar sin volar en pedazos!? Ah, vale, que el cohete tiene paracaídas, ¡Fiuf! Ya me habia asustado **????¿Cómo QUE NO FUNCIONA EL PARACAÍDAS????**» (GE_13-O28).

En los fragmentos (9) y (10) apreciamos la preferencia de estos menores por aspectos concretos y cuantificables, así, en (9) se articula la situación sorprendente en torno a un dato cuantitativo, el número disparatado de alumnos y de profesores. En (10) el escritor no solo recurre al dibujo para mostrar desconcierto ante el manjar, sino que, posteriormente, presenta otro dibujo para expresar satisfacción y plenitud después de cenar (cfr. CC, Murillo Sanz, 2013; Palomo Seldas, 2017). En los casos mencionados observamos la relación entre la concreción en aspectos numéricos o gráficos y la CCC y la discriminación aumentada. Asimismo, este modo de proceder también se asocia con la FE y la inflexibilidad que caracteriza los dibujos y las cifras. Dicho de otro modo, en los fragmentos (9) y (10) apreciamos la preferencia de algunos menores con TEA de nuestro estudio por cuestiones cuantificables (cfr. CCC, concreción) o invariables como la expresión gráfica (cfr. FE, flexibilidad).

En cuanto a (11), lo primero que llama nuestra atención es que el menor de 13 años estructura su cuento en apartados, presentando los acontecimientos de forma organizada y sistemática. En las líneas mencionadas encontramos diversas expresiones de estados internos vinculados a

una situación de peligro. En particular, nos interesa la manifestación de desconcierto con la que finaliza este fragmento. El protagonista se sorprende de que el paracaídas no funcione y expresa esta reacción mediante una pregunta con tres signos de interrogación y en mayúsculas, por un lado, simulando gritos y, por otro, enfatizando el desconcierto y la incredulidad del personaje principal.

c) *Agrado/desagrado*

El tercer estado interno que documentamos en los cuentos de los tres grupos etarios con desarrollo típico y atípico es el *agrado/desagrado*. Entre los protagonistas de las narraciones escritas por nuestros participantes del grupo de control apreciamos la muestra de agrado o desagrado sobre aspectos estéticos (12), gustos musicales (13) y el recinto escolar (14):

- (12) «El colegio estaba hecho de piedra azul y con la tierra roja de Marte **no es que quedara bien, pero no me quejé**» (GC_10-A5).
 (13) «Lo peor que me pueden hacer es ponerme la musica esa de los malditos violines (ñi, ñi, ñi, ñi) **¡puf! penestreso mucho**, en cambio **me encanta** si me pone Trap o una rumbita flamenca» (GC_12-A10).
 (14) «**-Que guay** es el colegio de aquí» (GC_15-A20).

Por su parte, las muestras de gustos y preferencias entre nuestros informantes del grupo experimental se encuentran relacionadas con otros ámbitos como las asignaturas o situaciones concretas, como podemos observar a continuación:

- (15) «las signaturas son normales como las de aqui mi asignatura **favorita** es mates y mi asignatura **no favorita** es musica porque nos acen pentagramas largos» (GE_9-O1).
 (16) «Luego me fui a dormir luego me desperté y ya estaba con mi antiguo cuerpo pero me **gustaba** vivir como una araña bueno otra vez sera» (GE_12-O16).
 (17) «Ya estoy en el interior de la nave. Despegamos en tres, dos, uno, ¡¡¡¡¡AAAAAARRRGHHHH!!!!!! ¡Creo que voy a vomir!-¡Grue! **¡Que asco!**» (GE_13-O28).

La primera diferencia que encontramos entre los dos grupos de informantes (GC y GE) es la forma de redactar, dado que los menores con desarrollo típico muestran contextos más complejos. Respecto a los ejemplos extraídos de relatos elaborados por neurodivergentes, en (16) y (17) se basa la reacción en situaciones vividas (16) o que están sucediendo en el momento *aquí-ahora* (17). Las líneas recogidas en (16) nos muestran acciones concretas con una transición abrupta entre unas y otras (cfr. CCC y FE, Palomo Seldas, 2017). Además, observamos la exposición de diversas emociones, así, el protagonista no solo manifiesta su agrado por la vida que llevaba como araña, sino que, además, experimenta la tristeza de volver a ser humano y la resignación ante este cambio. En (17) el sentimiento de desagrado surge de un hecho concreto, del vómito del protagonista (cfr. Kenan *et al.*, 2019; Hilvert *et al.*, 2020). Tanto el informante de 12 años (16) como el de 13 años (17) expresan diversas emociones que enriquecen los acontecimientos descritos. Sin embargo, como se ha señalado previamente, en el caso (17) se observa un cambio cualitativo: la expresión escrita es más elaborada e incorpora interjecciones y exclama-

ciones que intensifican la manifestación emocional. Este recurso también se aprecia en el ejemplo (13), donde una informante neurotípica de 12 años emplea estrategias similares. Por tanto, algunos participantes con desarrollo atípico (en particular, los pertenecientes a los grupos etarios 2 y 3) poseen buenas habilidades para expresar emociones por escrito. Además del adecuado desempeño en habilidades relacionadas con la TdM (cfr. Baron-Cohen *et al.*, 1985; Baron-Cohen, 2000; Kenan *et al.*, 2019; Hilvert *et al.*, 2020), resulta relevante señalar que los escritores del tercer grupo, tanto con desarrollo típico como atípico, fundamentan la expresión de agrado o desagrado en el uso de oraciones exclamativas y onomatopeyas.

d) *Diversión*

Los dos últimos estados internos que experimentan los protagonistas en los relatos de nuestros informantes de 9-15 años con y sin TEA de grado 1 se encuentran relacionados, nos referimos a la *diversión* y la *alegría/felicidad*. En cuanto a la primera emoción (*diversión*), a continuación, mostramos un caso perteneciente a cada grupo etario del desarrollo típico:

- (18) «Después de jugar con esas mariposas llego el recreo ¡La clase se **me había pasado volando!**» (GC_10-A5).
- (19) «En el patio solemos jugar a algo que se llama “corre que te pillo, que si te pillo te corto la mano”. Un juego muy peligroso, pero que a mí **me divierte**, no se porque. Aunque es peligroso para mi no para ellos» (GC_12-O9).
- (20) «Estos días **me lo he pasado genial** haciendo que mi hermana tenga un monton de picaduras» (GC_13-A13).

En estos fragmentos observamos, por un lado, la explicación del motivo de la diversión y, por otro, el uso de diversos recursos lingüísticos para describir este estado emocional positivo. El ejemplo más sencillo se encuentra en (19), donde el narrador, un niño de 12 años, utiliza directamente el verbo *divertirse* para expresar su entretenimiento. El protagonista se divierte en el patio jugando a «Corre que te pillo, que si te pillo te corto la mano», un nombre que sugiere claramente la dinámica del juego (cfr. estilos de humor en la población infantil neurotípica, Merino González, 2023b).

Los fragmentos (18) y (20) merecen especial atención, ya que en ambos casos las informantes emplean unidades fraseológicas para expresar la diversión, aunque con diferencias notables. En (18), la niña de 10 años realiza un proceso de desautomatización semántica de la locución *pasar volando*, al vincular el gerundio *volando* con las mariposas con las que había estado jugando, lo que implica una actualización del significado figurado del fraseologismo (cfr. Timofeeva Timofeev, 2009). En cambio, en (20), la narradora de 13 años manifiesta su diversión a expensas del sufrimiento de otro personaje (su hermana), recurriendo a la ridiculización como mecanismo de humor. En este caso, la intención es afectar la integridad del personaje secundario mediante la burla, lo cual se alinea con ciertos estilos de humor propios de la adolescencia en población neurotípica (cfr. estilos de humor en adolescentes neurotípicos, Merino González, 2024b).

En las narraciones escritas por el grupo experimental apreciamos contextos más generales y vagos en comparación con los relatos del grupo de control. Parece que la edad influye cualitati-

vamente en el grupo 3, ya que, como se observa a continuación, las situaciones planteadas por participantes de 13-15 años resultan menos sesgadas e impersonales (Hilvert *et al.*, 2020):

- (21) «Creo que mi día sería alegre y **divertido**» (GE_10-A8).
- (22) «También tenemos muchos amigos tanto murcianos como marcianos, así que **no solemos aburrirnos** porque siempre tenemos algo que contar» (GE_11-O10).
- (23) «Las excursiones son **de lo más emocionantes y divertidas**, visitamos planetas como namek, tottoine, camska y demas» (GE_13-O26).

En los menores de 9-10 años la expresión de diversión suele ser vaga, sistemática, como apreciamos en (21) donde encontramos dos emociones como parte de una enumeración (*alegre y divertido*). Esta situación impersonal podría relacionarse con la percepción fragmentada (cfr. Ojea Rúa y Diéguez García, 2015), y los déficits en la CCC (Hilvert *et al.*, 2020). En cuanto a las líneas recogidas en (22) y (23), los escritores aluden al desencadenante de esa sensación positiva. En este sentido, en (23) todavía apreciamos un fragmento impreciso e impersonal, aunque con más información que en (21) como las referencias a diferentes seres (*marcianos y murcianos*). Por su parte, en (22) observamos el motivo de diversión, aunque el menor de 11 años describe este estado interno mediante la negación de su antónimo («no solemos aburrirnos»). Finalmente, en relación con la expresión de diversión, en (23) un joven de 13 años expresa dos emociones con el esquema fraseológico *de lo más + adjetivo* (vid. 27, *muy pero que muy + adjetivo*). El empleo de estas formas prefijadas se podría relacionar con los déficits de los procesos englobados en la FE (inflexibilidad; segunda área afectada según el DSM-5), así como con la CCC débil y la preferencia por la concreción y la sistematización (discriminación aumentada, Murillo Sanz, 2013). De este modo, si en algunos ejemplos del grupo de control observamos la producción de locuciones o desautomatizaciones fraseológicas, parece que los informantes con TEA se inclinan por combinaciones productivas y preestablecidas como si de un sistema se tratase para expresar diferentes emociones (el adjetivo, en este caso; inflexibilidad, FE, Murillo Sanz, 2013; Palomo Seldas, 2017).

e) *Alegría/felicidad*

Concluimos el estudio de las expresiones de estados internos de los personajes principales con algunas manifestaciones de *alegría/felicidad*. En cuanto al grupo de control, cabe recordar que no documentamos esta emoción en los relatos de informantes de 9-10 años, por lo que, a continuación, mostramos ejemplos extraídos de los otros grupos etarios (11-12 años y 13-15 años):

- (24) «Cuando termino de instalarse la llevarán a una sala donde había una mosquinombremaqui, que por si no lo sabeis es una máquina que escoge un nombre para un mosquito ¡**Ya era hora** de que la niña mosquita tuviera nombre!» (GC_11-A8).
- (25) «De repente Kassandra se levantó esaustada dandosé cuenta que todo había sido un sueño y que nada había sido real, pero ella se puso **contenta** porque era **feliz** y desprendía su **felicidad**» (GC_15-A20).

Ambos relatos se caracterizan por la presencia de un narrador omnisciente, a diferencia del narrador personaje, que es más común entre los participantes de nuestro estudio, tanto del grupo de control como del grupo experimental. Otro rasgo compartido es la elaboración y personalización de las situaciones narradas, lo que pone de manifiesto una buena capacidad para expresar emociones positivas, como la alegría o la felicidad, a partir de eventos concretos descritos de forma clara, facilitando al lector la comprensión de su causa.

Los fragmentos extraídos de cuentos escritos por informantes neurodivergentes presentan una menor elaboración y se caracterizan, en general, por ser situaciones imprecisas. A continuación, presentamos los ejemplos que comentaremos de nuestro grupo experimental:

- (26) «**Bien! Por fin** he llegado a Marte! Voy a salir a investigar un poco la zona . . .» (GE_9-A6).
 (27) «tuvimos un niño yo me quede **muy, pero que muy contento** por eso» (GE_12-O19).
 (28) «Cuando me desperté note 3 cosas. 1º a mi espalda notaba 2 nuevos musculos, 2º notaba que mis piernas se habían triplicado y 3º al abrir los ojos y mirarme vi ¡Que era un bicho! Y no uno cualquiera sino una hormiga voladora **¡Que guay!**» (GE_13-O24).

Como hemos observado previamente en otros fragmentos elaborados por menores con desarrollo típico y atípico, en (26) la menor de 9 años con la condición TEA-1 recurre a una locución (*por fin*) para expresar su alegría al llegar a su destino tras un trayecto largo. Además, se intensifica esta emoción positiva con el empleo de exclamaciones (*¡bien!*). Aunque el motivo de su alegría se encuentra en el contexto, las líneas recogidas en (26) presentarían un carácter impersonal y vago, ya que no proporciona detalles relevantes para contribuir a la historia y captar la atención del lector (cfr. relatos impersonales, Hilvert *et al.*, 2020; situaciones sesgadas o parceladas, cfr. Happé y Frith, 2006). En (27) el tema que se expone es poco frecuente entre los relatos de nuestros informantes (del grupo de control y del grupo experimental): la descendencia. En cuanto a la expresión del estado interno positivo que nos interesa, la alegría, al igual que apreciamos en (23), observamos un esquema fraseológico utilizado para intensificar una emoción personal. Finalmente, en (28) encontramos numerosos detalles sobre la transformación del protagonista, pero presentados de manera sistemática y dispuestos en una enumeración con abreviaturas (1º, 2º, 3º), reflejando una percepción fragmentada (Ojea Rúa y Diéguez García, 2015) o la predilección por la concreción a la que se refiere la CCC débil (Murillo Sanz, 2013; Palomo Seldas, 2017). En cuanto a la manifestación de alegría, esta surge de la transformación en un insecto, concretamente, en uno que agrada al protagonista, como se deduce de la oración exclamativa «¡qué guay!» y del énfasis en el carácter especial de dicho insecto («¡que era un bicho! Y no uno cualquiera»). De este modo, parece que los informantes de nuestro grupo experimental vuelven a recurrir a las oraciones exclamativas para expresar sus emociones.

6.2. El papel de los personajes secundarios en los cuentos escritos por menores neurotípicos y neurodivergentes: las descripciones y los estados internos

6.2.1. La descripción física y psíquica de los personajes secundarios

Las descripciones de los personajes secundarios se realizan mediante la alusión al físico y a su personalidad. En los distintos ejemplos extraídos del grupo experimental se identifican tres esce-

narios vinculados con CCC débil y la FE. Estos escenarios son: a) la sistematización o clasificación, b) el uso de dibujos, y c) la inclusión de cifras y elementos cuantificables. A partir de esta categorización, organizamos el análisis de las descripciones en tres bloques.

En cuanto a la primera parte y a las habilidades de sistematización, este modo de proceder se observa con poca frecuencia entre nuestros informantes neurotípicos. Podemos ilustrar dicha capacidad de sistematización mediante ejemplos como la asociación de un animal con cada amigo (29), o bien a través de la descripción física y la comparación negativa de estos personajes secundarios con un referente conocido (30):

- (29) «Sus mejores amigos eran un **saltamontes**, una **rana** y un **caracol** que hasta le adelantaba una tortuga» (GC_9-A2).
 (30) «Yo pensé que en mi primer intercambio iría a Canadá o algo así que contenga inglés... Pero en lugar de eso tengo que sentarme y estudiar entre un **puñado de ineptos atrofiados** que parecen un **plagio no evolucionado y desordenado** de la raza humana» (GC_12-A11).

Respecto al grupo experimental, los participantes neurodivergentes de los grupos etarios 1 y 2 recurren a la identificación de sus compañeros y profesores y, para ello, realizan una enumeración de los insectos (31) o una clasificación de las especies marcianas (32):

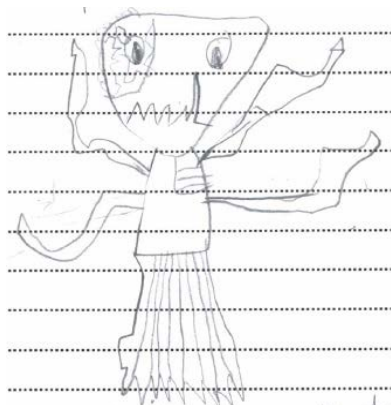
- (31) «mis compañeros **abejas, moscas**, ... mi mejor amiga sería una mariposa **rosa y morada**. Los profesores seran un **escarabajo, una mariquita**, ... y muy **amables**» (GE_10-A8).
 (32) «Al salir del colegio me despedí de mis compañeros **marcinanos de distintas razas**, por ejemplo:
 -**Murmus**.
 -**Marmilians/Marmilia**
 -**Fortos**
 -**Clancursios**
 -**Tretibios**
 -**Langatimos**» (GE_12-O14).

Los autores neurodivergentes de 9-12 años centran su atención en un aspecto concreto e identitario de sus compañeros y profesores, el tipo de insecto o especie marciana. Así, muestran una gran habilidad de sistematización y clasificación, aspectos vinculados a la CCC y a la FE (cfr. Happé y Frith, 2006; Murillo Sanz, 2013; Palomo Seldas, 2017). En cuanto al fragmento (31), la protagonista, además de enumerar qué insectos son sus compañeros y profesores, describe el físico de su mejor amiga con la alusión al color de esta (especificación), mientras que caracteriza a los profesores de manera general y vaga, simplemente como *muy amables* (cfr. Kenan *et al.*, 2019; Carlsson *et al.*, 2020; Hilvert *et al.*, 2020). En última instancia, las descripciones de los personajes secundarios de los cuentos elaborados por menores con desarrollo típico presentan más detalles y menor focalización y sistematización que los personajes secundarios de las historias de nuestro grupo experimental.

El segundo aspecto donde observamos la fijación en los detalles y la predilección por cuestiones concretas y estables es en la realización de dibujos. Estas descripciones gráficas las documentamos únicamente en el grupo experimental entre nuestros informantes de 9-12 años. Así, estos menores no solo recurren a los dibujos para expresar emociones propias (cfr. ej. 10), sino

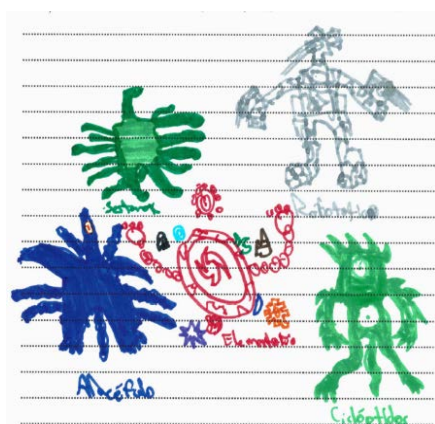
que, además, los utilizan para caracterizar físicamente a sus compañeros o a las diversas razas que hay en Marte, como mostramos a continuación:

(33) «tconuca condocata tenen ese aspecto:



Y, tambien caminan con tentaculos y se llaman cuatapoti bamos en clases destintas porque porque somos ribales y son medio zombis y comen corazones del cuerpo y son caramares» (GE_9-O1).

(34)



(GE_11-O12).

En (33) se introduce el dibujo del personaje secundario aludiendo al nombre («Tconuca»). En el dibujo se reflejan de manera fija y estable algunas características físicas del personaje secundario. El dibujo recogido en el ejemplo (34) pertenece a un relato compuesto por enumeraciones, es decir, listas con las asignaturas, los nombres de los profesores, los juegos populares en Marte o las especies. Este modo de proceder nos sugiere una gran capacidad de sistematización y una visión parcelada, en consonancia con la percepción fragmentada o la discriminación aumentada (atención al detalle, sistematización, cfr. CCC y FE). En última instancia, apreciamos la expresión gráfica como una alternativa para transmitir de manera estática e invariable una idea que puede ser difícil de comunicar con palabras (cfr. Happé y Frith, 2006; Murillo Sanz, 2013).

El tercer aspecto destacable y que únicamente documentamos en los relatos de nuestros informantes del grupo experimental es la preferencia por cuestiones cuantificables y, en especial, a través de porcentajes o números. Este recurso se ha observado exclusivamente en cuentos escritos por adolescentes, es decir, escritores de 13-15 años. A continuación, mostramos dos ejemplos para su posterior comentario:

- (35) «los profesores seran **100% tontos** y en el recreo estuviera con los **tontos** de los marcianos riendome de ellos y de como hablan» (GE_13-O25).
- (36) «todo marte cambio radicalmente, hasta el punto de que todos los extraterrestres se combirieron **en marcianitos 100% reales** que explotaron a los pocos minutos» (GE_13-O26).

En los fragmentos (35) y (36) se utiliza un porcentaje para aludir a la totalidad. En particular, en (35) se enfatiza la estupidez de los compañeros de clase mediante la expresión «100 %», mientras que en (36) se destaca la transformación de los extraterrestres en «marcianitos 100 % reales». En definitiva, los ejemplos analizados testimonian una notable habilidad para la sistematización y una aguda atención al detalle, así como la preferencia de nuestros informantes con desarrollo atípico por elementos cuantificables o representaciones gráficas (concreción e inflexibilidad, Happé y Frith, 2006; Murillo Sanz, 2013).

6.2.2. Los estados internos en los personajes secundarios

Concluimos el análisis de los personajes en los relatos elaborados por menores, centrándonos en los personajes secundarios y en los estados internos que se les atribuyen, es decir, las emociones que estos experimentan. Estos personajes suelen representar al *otro*, en relación con procesos como el egocentrismo y la descentración (Piaget e Inhelder, 2016 [1984]), así como la inhibición y la conciencia del *yo* en el *aquí y ahora* (Murillo Sanz, 2013; Zapata-Téllez *et al.*, 2021). La relevancia de examinar esta forma de caracterización se fundamenta, en gran medida, en los postulados de la TdM y en las dificultades que enfrentan las personas con TEA para representar mentalmente las emociones de los demás (Baron-Cohen, 2000; 2010 [2008]). Este apartado consta de tres partes, una por cada grupo etario (*i.e.* 9-10 años, 11-12 años, 13-15 años). Además, dado que nuestra población objeto de estudio es la neurodivergente, el análisis de los estados internos ajenos se realizará partiendo de las emociones documentadas en el grupo experimental: *miedo, nerviosismo, enfado, locura, sorpresa, burla u ofensa, tristeza, alegría y agrado/desagrado*.

a) Atribución de estados internos en informantes de 9-10 años

En los relatos escritos por menores neurodivergentes del primer grupo etario encontramos un ejemplo de *miedo* y otro de *nerviosismo* que aparecen en el mismo cuento y de manera contigua. Al respecto, se aprecia cómo la autora de la historia proyecta sus emociones en el personaje secundario (su mascota) y, con ello, intuiríamos la dificultad en distinguir las emociones propias de las ajenas (Baron-Cohen *et al.*, 1985; Baron-Cohen, 2000; 2010[2008]; García-Pérez *et al.*, 2008; Hilvert *et al.*, 2019; cfr. descentración en Piaget y Inhelder, 2016[1984]):

- (37) «mi conejita ya está listo, aunque estamos un poco **asustadas y nerviosas** pero no pasa nada me intentare relajar» (GE_9-A6).

En el fragmento anterior, además del miedo y nerviosismo que experimentan el personaje principal y el secundario, también encontramos un ejemplo de intención y, en concreto, la autorregulación de la protagonista, manifestando de manera explícita las habilidades de monitoriza-

ción (cfr. FE, Happé y Frith, 2006; Murillo Sanz, 2013). En los relatos elaborados por informantes neurotípicos de 9-10 años no hallamos ejemplos de atribución de estas emociones, pero sí documentamos otras como la burla. A continuación, mostramos un fragmento del cuento de una informante de 10 años donde un personaje secundario se ríe de la protagonista:

- (38) «Ese es Entran -Me dijo Echka señalándolo- Y su otra cabeza es Moliko
 -¿Por qué come eso? -Le dije a Echku
 - No se lo está comiendo -**Me respondió ella, casi con una risa**
 -¿Cómo? -Le dije confundida
 -Es su primo Nani -Dijo Echku – Nani se alimenta de pelotas de bolleibol» (GC_10-A5).

En el ejemplo correspondiente a la menor con desarrollo típico (38), se evidencia el uso del estilo directo para representar la interacción entre los personajes. En cuanto a la expresión de emociones, se observa cómo Echku, un personaje secundario, responde a la protagonista con una risa, señalada mediante guiones a modo de acotación. Así, la informante deja ver que la pregunta de la protagonista provoca la reacción jocosa del personaje, quien se ríe de manera sutil, «casi con una risa».

Si comparamos las dos muestras de atribución de estados internos en el grupo 1, parece que en el grupo experimental se recurre a la enumeración y a la proyección de las propias emociones en los personajes secundarios. Esto puede relacionarse con la discriminación aumentada (CCC, Murillo Sanz, 2013; Ojea Rúa y Diéguez García, 2015), así como con la dificultad para distinguir los propios conocimientos y sentimientos de los del otro (FE, Zapata-Téllez *et al.*, 2021). Asimismo, la menor con la condición TEA puede haber experimentado dificultades en la formulación de hipótesis sobre el conocimiento y los sentimientos del otro, lo que implica limitaciones en la representación y metarrepresentación mental de los estados internos ajenos (teoría de la mente, TdM; cf. Baron-Cohen, 2000; Zapata-Téllez *et al.*, 2021).

b) *Atribución de estados internos en informantes de 11-12 años*

En el segundo grupo etario de neurodivergentes documentamos 3 ejemplos de atribución de estados internos, *enfado*, *locura* y *sorpresa*. Las emociones mencionadas solo aparecen en los cuentos escritos por nuestros informantes del grupo experimental, por lo que, en primer lugar, mostraremos las líneas extraídas de los relatos de estos menores y, en segundo lugar, compararemos esos ejemplos con las manifestaciones de sentimientos atribuidos en el grupo de control (*agrado/desagrado*).

En el primer fragmento observamos una breve anécdota que involucra a varios personajes secundarios, es decir, uno de ellos desencadena la reacción emotiva del otro (*enfado*):

- (39) «Normal mente mente los maestros son muy buenos pero hay beces que a gritar y **se enfadan** con la gente, sobretodo cuando le da un ataque de bago» (GE_11-O10).

El informante de 11 años ha elaborado una situación donde los personajes secundarios (profesores) reaccionan de manera negativa (gritan) y ven afectado su estado de ánimo (se enfa-

dan) por la actitud vaga de otros personajes (cfr. vinculación de las acciones y las emociones en Montes Miró, 2014; Veneziano y Plumet, 2019).

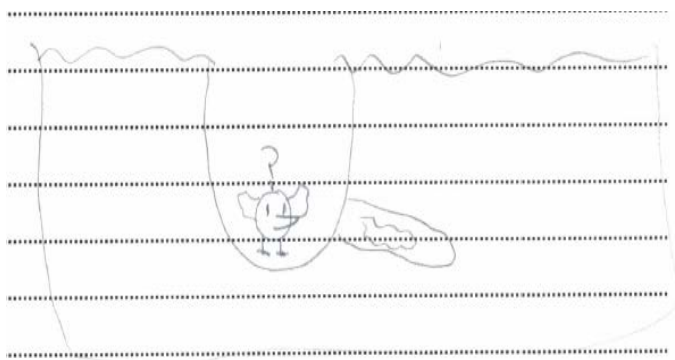
El segundo ejemplo de atribución corresponde a la expresión de locura. En (40) el joven escritor, además de mostrar su desagrado ante la situación planteada, caracteriza física y psíquicamente a estos personajes para, posteriormente, aclarar que su comportamiento no es coherente:

(40) «A mi no me gustaba porque veía a tipos en bañador que se sentaban en sillas porque, según ellos, eso era una sauna (**les falta un tornillo**)» (GE_12-O19).

La conducta y el atuendo de estos personajes sugieren una forma de actuar incongruente e ilógica, lo que lleva al participante de nuestro estudio a reafirmar su postura respecto a ellos, aclarando entre paréntesis que están locos. Para expresar esta idea, el informante, de 12 años, recurre a la locución *faltar un tornillo* (cf. fraseología en el TEA, Merino González, 2023a; 2024a).

El último caso de estado interno atribuido a un personaje secundario en relatos escritos por informantes de 11-12 años con TEA se expresa de manera gráfica. Con un dibujo, se refleja la sorpresa del pájaro (personaje secundario) al no encontrar al gusano (protagonista). Para ello, como observamos en (41), se utiliza un signo de interrogación para expresar la incredulidad del ave:

(41)



(GE_11-O13).

En este ejemplo apreciamos la realización de varios procesos de mentalización sobre cómo las acciones del gusano afectan al pájaro, es decir, la sorpresa de este último al no encontrar al gusano (Hilvert *et al.*, 2019; Kenan *et al.*, 2020; Zapata-Téllez *et al.*, 2021; cfr. Tager-Flusberg, 1992). Asimismo, y como apuntamos en el estudio de las emociones propias (cfr. 6.1.) y en la descripción de los personajes secundarios (cfr. 6.2.1.), la expresión gráfica representa un recurso sencillo para reflejar de manera estable y concisa una cuestión abstracta como es un estado interno (*i.e.* influencia de la CCC y la FE).

En las narraciones de nuestros informantes de 11-12 años del grupo de control solo documentamos atribuciones de *agrado/desagrado*. A continuación, presentamos dos ejemplos para, posteriormente, comparar las atribuciones realizadas por nuestros participantes neurodivergentes y neurotípicos:

- (42) «Yo voy al cole en un colegio al este de marte. Tengo que ir disfrazado porque **ooodian a los humanos, repito odian**» (GC_11-O6).
- (43) «Con los humanos me llevaría bastante bien porque a los humanos **les gusta** bastante las mariquitas así que me llevaría bien» (GC_11-O7).

Las líneas recogidas en (42) podrían asemejarse a las presentadas en (39) en cuanto al estilo de redacción, ya que ambas muestran una expresión abrupta, especialmente en el fragmento correspondiente al grupo experimental (39). En (43), el menor neurotípico de 11 años expone, por un lado, los gustos de los humanos y, por otro, cómo estos influyen positivamente en su relación con ellos.

Además de la expresión emocional abrupta observada en el grupo experimental (39), o de la mención aislada de estados internos ajenos como simples aclaraciones desconectadas del resto del enunciado (40), cabe destacar el uso del dibujo en (41). Tal como se ha señalado en apartados anteriores, los menores con TEA participantes en este estudio, y solo ellos, recurren a la expresión gráfica para representar los sentimientos del protagonista (es decir, sus propios sentimientos) o para describir a los personajes secundarios. En este sentido, en (41) apreciamos una representación precisa y estática con un dibujo acompañado de un signo de interrogación sobre el pájaro, que comunica con claridad la sorpresa o el desconcierto del personaje. Esta estrategia visual permite expresar una emoción que tal vez resultaría más difícil de verbalizar, y refleja características como la concreción, la inflexibilidad y la discriminación aumentada (Murillo Sanz, 2013), así como posibles déficits en la teoría de la mente (TdM) y en funciones ejecutivas (Baron-Cohen *et al.*, 1985; García-Pérez *et al.*, 2008; Palomo Seldas, 2017).

c) *Atribución de estados internos en informantes de 13-15 años*

Finalizaremos el estudio de los estados internos de los personajes secundarios y del análisis cualitativo con el comentario de varias emociones atribuidas en las narraciones humorísticas del tercer grupo etario. En los cuentos de este grupo de informantes neurodivergentes hallamos 10 ejemplos y, de estos, 6 corresponden a *burlas u ofensas*, aspecto que no nos sorprende, ya que una forma de crear situaciones humorísticas es con la ridiculización de otro personaje (estilos de humor en el TEA, Merino González, 2024b; cfr. Martin *et al.*, 2003). A continuación, mostramos dos ejemplos de *burla u ofensa* para su posterior comentario:

- (44) «unos mosquitos (Su aspecto casi me hace reirme, llevaban camisetas con el lema “Rock y picotazos”, crestas punk de colores chillones y botes de grafiti) **empezaron a partirse la caja**: JAJAJA, ay madre **¿tu eres lelo?**. Y su amigo dijo: No he visto a nadie volar **tan mal en mi vida** JAJAJA» (GE_13-O24).
- (45) «En el colegio damos clases más... “distintas”. Lo que hacemos es cazar pulpos, explorar terrenos y aprender ha hablar “**cabrozniano**”, que es el idioma de los extraterrestres, que básicamente es **soltar palabrotas en la Tierra**. Asi que cuando hablo con mis amigos por el Skype espacial siempre **se ofenden** cuando hablo cabrozniano» (GE_13-O26).

En (44) observamos la descripción de los personajes secundarios y, además, las palabras de varios de estos en estilo directo. En esta conversación se produce la burla hacia el protagonista que se enfatiza con la producción de las locuciones *partirse la caja* y *en mi vida*, además de las reiteradas carcajadas. De este modo, estas líneas nos sugieren que el escritor y protagonista se ha desligado de la realidad y de su punto de vista (*i.e.* inhibición, FE) para representar en los personajes secundarios lo que pensarían y dirían ante el aterrizaje accidentado del protagonista (*i.e.* representación y metarrepresentación de emociones e intenciones, TdM). Dicho de otro modo, en el fragmento (44) percibimos buenas habilidades de inhibición y atribución de estados internos a otros personajes, destrezas que se relacionan con la FE y la TdM, respectivamente (Baron-Cohen *et al.*, 1985; Baron-Cohen, 2000; 2010[2008]; Zapata-Téllez *et al.*, 2021).

En cuanto a (45), en estas líneas se inventa un idioma basado en palabrotas; no solo el nombre de este idioma evoca a las palabras malsonantes («cabrozniano»), sino que el protagonista explica y ejemplifica la reacción de sus amigos terrícolas cuando emplea este idioma. Con la comunicación en «cabrozniano» los personajes secundarios experimentan una emoción negativa, la ofensa. De este modo, y, al igual que comentamos en relación con el fragmento (44), parece que este informante de 13 años mostraría buenas habilidades en la atribución y expresión de estados internos ajenos.

Además de la *burla u ofensa*, los informantes adolescentes con TEA de grado 1 recurren a la atribución de *tristeza* en sus cuentos, en concreto, apreciamos dos ejemplos de esta emoción donde quien experimenta este sentimiento negativo es un alumno que está en el patio (46) o un personaje secundario importante para la protagonista (47):

- (46) «Nos fuimos a una parte reducida en el patio, donde encontramos a un alumno **muy triste** por no poder fumarse un porro debido a su casco espacial» (GE_13-A27).
 (47) «El [Keroppi] se vino porque desde que lo encontré en el bosque mágico somos inseparables a pesar de que **echa de menos** a su novio batsu-maru» (GE_14-A31).

Aunque en los dos ejemplos se explica la causa de la tristeza, en el primero es un motivo concreto, la imposibilidad de realizar una acción, mientras que en el segundo la emoción negativa del personaje secundario es la consecuencia de la ausencia de otro personaje secundario, su novio. En ambos fragmentos la atribución de una emoción negativa se basa en una situación previa y se alude a ella, asegurándose de que el lector comprenda la situación.

Además de la *burla u ofensa* y la *tristeza*, comentaremos dos estados internos más, nos referimos a la *alegría/felicidad* y el *agrado/desagrado*. De estos, el primero solo se documenta en el grupo experimental, mientras que *agrado/desagrado* aparece en los relatos de nuestros informantes adolescentes con desarrollo típico y atípico.

En el ejemplo de atribución de *alegría* asistimos a los primeros momentos del protagonista como insecto y cómo intenta hablar con sus seres queridos para tranquilizarlos:

- (48) «en una hoja de papel intentaría escribir como pudiera un mensaje diciendo a mi familia que estaba bien y que tansolo me había combertido en una ormiga, la qual estaba al lado de la hoja parada observandolos. Después **se alegrarían mucho porque no me había pasado nada malo**» (GE_14-O32).

El personaje principal realiza varias representaciones mentales sobre los estados internos de sus familiares, quienes no sabían que se había transformado en un insecto. Así, les atribuye preocupación y, por ello, actúa de manera que este sentimiento negativo se convierta en positivo (Veneziano y Plumet, 2019). Dicho de otro modo, se comunicaría con ellos para evitar inquietud entre sus seres queridos, concluyendo con la alegría de estos al saber que el protagonista está bien. En definitiva, el menor de 14 años habría llevado a cabo diversos procesos de representación mental, anticipación y atribución de pensamientos y creencias, cuestiones que nos sugieren que este escritor no habría experimentado problemas en las habilidades descritas en la TdM (Baron-Cohen *et al.*, 1985; Tager-Flusberg, 1992; Baron-Cohen, 2000; 2010[2008]; Zapata-Téllez *et al.*, 2021). Otro aspecto relevante que conviene destacar en el caso de (48) es que el relato se presenta en un modo hipotético. Esto sugiere que este participante no lograría llevar a cabo los procesos de inhibición y proyección necesarios para adoptar la perspectiva propuesta en la actividad, es decir, narrar como si fuera el personaje principal que experimenta directamente las vivencias descritas (cfr. FE, Happé y Frith, 2006; Murillo Sanz, 2013).

Concluimos el estudio de las habilidades de atribución y representación de estados internos con dos ejemplos de *agrado/desagrado*. En el grupo etario 3 hemos documentado ejemplos tanto en los cuentos elaborados por neurotípicos como por neurodivergentes. A continuación, exponemos un caso de cada uno para su posterior comparación:

- (49) «-Que guay es el colegio de aquí pero los marcianos son bastante raros- dijo Kassandra
-Pues a mi, sinceramente, que **gusta más el** de la Tierra -dijo una humana» (GC_15-A20).
(50) «A los bichos **les gusta** escuchar el himno de España y gritar ¡Arriba España!» (GE_15-O37).

En el ejemplo (49) se presenta un fragmento de una conversación donde Kassandra, la protagonista, expresa su agrado por el colegio de Marte. En contraste, un personaje secundario sin nombre (identificado únicamente como «una humana») manifiesta una preferencia distinta, inclinándose por el centro escolar de la Tierra. Por su parte, en (50) los *bichos* presentan una actitud patriótica, no solo porque escuchan un himno, sino porque exaltan a un país a través de los gritos. Este modo de proceder podría mostrar la proyección de los propios gustos en los demás (cfr. Baron-Cohen *et al.*, 1985; Baron-Cohen, 2000; 2010[2008]; Piaget y Inhelder, 2016[1984]), así como la fijación en aspectos concretos sin tener en cuenta elementos externos, como la relevancia de dicha información para el desarrollo del relato o para el lector. No obstante, el enunciado es breve y no proporciona indicios suficientes para afirmar que el menor proyecta sus emociones a los demás sin discernir la diferencia entre el *yo* y el *otro* (cfr. *descentración*, Piaget y Inhelder, 2016[1984]).

7. CONCLUSIONES

Este estudio comparativo perseguía atisbar posibles diferencias narrativas entre menores neurotípicos y con TEA de grado 1, enfocándose en los personajes (principales y secundarios) y la expresión de estados internos. En relación con los personajes principales, en todas las narraciones de nuestro grupo de control aparece al menos un protagonista, mientras que en el caso de

los relatos del grupo experimental documentamos algunos cuentos sin protagonista, especialmente en el grupo etario 3 (13-15 años). En cuanto a las formas de presentar a los personajes principales, cuantitativamente parece que tanto los menores con desarrollo típico como atípico prefieren las descripciones y las acciones. Nuestros informantes neurotípicos muestran, en los datos manejados, una mayor riqueza y frecuencia en la expresión de estados emocionales, presentando situaciones más generales e información relevante que facilita la comprensión de los estados internos de sus personajes (Montes Miró, 2014). Los menores con TEA de nuestro estudio, en cambio, emplean recursos como esquemas fraseológicos, enumeraciones y dibujos para expresar emociones, manifestando un estilo narrativo más sistematizado y concreto (Murillo Sanz, 2013; Zapata-Téllez *et al.*, 2021).

En cuanto a los personajes secundarios, todos los relatos de nuestros informantes neurotípicos los incluyen, lo que contribuye a una mayor complejidad narrativa. Por el contrario, nuestros participantes con TEA tienden a omitir estos personajes (Hilvert *et al.*, 2020), lo que podría relacionarse con una narrativa menos elaborada y un enfoque más limitado y sesgado (*yo-aquí-ahora*). Esta ausencia también puede vincularse con la rigidez cognitiva y la tendencia a la focalización en detalles, característica de la coherencia central débil. En los relatos de los niños con TEA de nuestro estudio, se observa un predominio de recursos no verbales, como dibujos y clasificaciones, especialmente en las edades más tempranas (9-12 años), lo que muestra un modo alternativo de describir personajes y situaciones.

Respecto a la atribución de estados internos en personajes secundarios, los menores con TEA de nuestro estudio presentan dificultades para diferenciar sus propias emociones de las de los demás, proyectando sus sentimientos en los personajes secundarios (Tager-Flusberg, 1992; Baron-Cohen, 2010 [2008]; Veneziano y Plumet, 2019). Esto genera relatos con información vaga o sesgada (Hilvert *et al.*, 2020), aunque en los grupos de mayor edad (13-15 años) se observa un aumento en la cohesión narrativa y la inclusión de términos valorativos. Además, el uso frecuente de recursos visuales para expresar emociones se ha podido adoptar como un complemento o sustituto del lenguaje verbal en el grupo TEA, lo que se relaciona con posibles dificultades para integrar información global y mantener la coherencia narrativa. Por su parte, los menores neurotípicos de la presente investigación no recurren a estas estrategias, lo cual sugiere diferencias en los patrones narrativos según el desarrollo del informante (típico o atípico, TEA de grado 1).

A pesar de las limitaciones ya señaladas para nuestro estudio (tamaño reducido y desigual distribución de la muestra), las aproximaciones realizadas desde los enfoques cuantitativo y cualitativo constituyen un punto de partida valioso para seguir investigando las habilidades narrativas en la infancia y adolescencia. En este sentido, en el presente estudio inicial han aflorado tendencias interesantes que serán contrastadas en ulteriores investigaciones.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Alicia Merino González: conceptualización, investigación, validación, redacción - borrador original.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA] (2018[2013]): *Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales*, Madrid, Médica Panamericana. [Traducción].
- AUZA BENAVIDES, Alejandra y Karina HESS ZIMMERMANN (2013): *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, México, Ediciones DeLaurel.
- BARON-COHEN, Simon (2000): «Theory of mind and autism: A fifteen year review», en Simon Baron-Cohen, Helen Tager-Flusberg y Donald J. Cohen (eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford, Oxford University Press, pp. 3-20. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198524465.003.0001>
- BARON-COHEN, Simon (2010[2008]): *Autismo y síndrome de Asperger*, Madrid, Alianza. [Traducción de Sandra Chaparro].
- BARON-COHEN, Simon, Alan LESLIE y Uta FRITH (1985): «Does the autistic child have a “theory of mind”?», *Cognition*, 21, pp. 37-46. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- CARLSSON, Emilia, Jakob Åsberg JOHNELS, Chistopher GILLBERG y Carmela MINISCALCO (2020): «Narrative Skills in Primary School Children with Autism in Relation to Language and Nonverbal Temporal Sequencing», *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, pp. 475-489. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09703-w>
- GARCÍA-PÉREZ, Rosa María, R. Peter HOBSON y Anthony LEE (2008): «Narrative Role-Taking in Autism», *Journal of Autism Development Disorder*, 38, pp. 156-168. DOI: [10.1007/s10803-007-0379-z](https://doi.org/10.1007/s10803-007-0379-z)
- HAPPÉ, Francesca y Uta FRITH (2006): «The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders», *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), pp. 5-25. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- HESS ZIMMERMANN, Karina (2010): *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*, México, El Colegio de México.
- HESS ZIMMERMANN, Karina y Lilia GONZÁLEZ OLGUÍN (2013): «Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes», en Alejandra Auza Benavides y Karina Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas?: narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, Ediciones DeLaurel, pp. 261-297.
- HILVERT, Elizabeth, Denise DAVIDSON y Perla B. GÁMEZ (2020): «Assessment of personal narrative writing in children with and without Autism», *Research in Autism Spectrum Disorders*, 69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101453>
- KENAN, Naama, Ditza A. ZACHOR, Linda R. WATSON y Esther BEN-ITZCHAK (2019): «Semantic-Pragmatic Impairment in the Narrative of Children With Autism Spectrum Disorders», *Frontiers in Psychology*, 10. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.02756](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02756)
- MARTIN, Rod A., Patricia PUHLIK-DORIS, Gwen LARSEN, Jeanette GRAY y Kelly WEIR (2003): «Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire», *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia (2023a): «El papel de la fraseología en los estilos humorísticos empleados por adolescentes con trastorno del espectro autista», *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 13(1), pp. 41-61. DOI: <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27023>

- MERINO GONZÁLEZ, Alicia (2023b): «El papel de la fraseología en los estilos de humor en adolescentes», *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies. Revista de estudios filológicos*, IX (8), pp. 8-31. DOI: <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2023.4549>
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia (2024a): *La adquisición de la conciencia fraseológica en el trastorno del espectro autista*, Universidad de Alicante, tesis doctoral.
- MERINO GONZÁLEZ, Alicia (2024b): «El sentido del humor en los menores con trastorno del espectro autista de grado 1. Aproximación a los estilos de humor utilizados en cuentos humorísticos», *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 5, pp. 135-160. DOI: <https://doi.org/10.25115/ibal.v5i.9874>
- MONTES MIRÓ, Rosa Gabriela (2014): «Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente», en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, Colegio de México, pp. 111-142.
- MURILLO SANZ, Eva (2013): «Actualización conceptual del espectro del autismo», en María Ángeles Martínez y José Luis Cuesta (coords.), *Todo sobre el autismo. Los trastornos del espectro autista (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*, Tarragona, Altamira, pp. 23-64.
- OJEA RÚA, Manuel y Nuria DIÉGUEZ GARCÍA (2015): «Análisis de las variables cognoscitivas sobre la competencia de integración semántica de los contenidos en estudiantes con trastorno del espectro autista de nivel 1», *Revista Maremagnum*, 19, pp. 147-162.
- PALOMO SELDAS, Rubén (2017): *Autismo. Teorías explicativas actuales*, Madrid, Alianza.
- PIAGET, Jean y Bärbel INHELDER (2016[1984]): *Psicología del niño*, Madrid, Morata. [Traducción de Paz Lomelí].
- ROMERO CONTRERAS, Silvia y Gloria Elena GÓMEZ MARTÍNEZ (2013a): «Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años», en Alejandra Auza Benavides y Karina Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas?: narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, Ediciones DeLaurel, pp. 25-58.
- ROMERO CONTRERAS, Silvia y Gloria Elena GÓMEZ MARTÍNEZ (2013b): «El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años», *Actualidades en Psicología*, 27(115), pp. 15-30. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8674>
- SHIRO, Marta (2008): «Narrative stance in Venezuelan children's stories», en Allysa McCabe, Alison L. Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-language narration and literacy. Culture, cognition and emotion*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 213-236. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815669.012>
- SHIRO, Marta (2014): «¿Quién lo dijo? Las voces en las narraciones de niños venezolanos», en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, Colegio de México, pp. 173-200.
- TAGER-FLUSBERG, Helen (1992): «Autism children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind», *Children Development*, 63, pp. 161-172. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03604.x>
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, Larissa (2009): «La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir», en Juan Luis Jiménez y Larissa Timofeeva (eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, pp. 267-297. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2009.Anexo3.10>

- VENEZIANO, Edy y Eleonora BARTOLI (2022): «Individual differences in the effectiveness of a narrative-promoting intervention: Relation with executive function skills», *First Language*, 42(4), pp. 523-547. DOI: <https://doi.org/10.1177/01427237221092661>
- VENEZIANO, Edy y Marie-Hélène PLUMET (2019): «Promoting narratives through a short conversational intervention in typically developing and high-functioning children with ASD», en Edy Veneziano y Ageliki Nicolopoulou (eds.), *Narratives, Literacy and other skills: Studies in intervention*, Studies in Narratives Series, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 285-312. DOI: <https://doi.org/10.1075/sin.25.14ven>
- ZAPATA-TÉLLEZ, Jessica, Hiram ORTEGA-ORTIZ, Claudia BECERRA-PALARS y Mónica FLORES-RAMOS (2021): «Teoría de la mente: una aproximación teórica», *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 15(1), pp. 171-185.