

## PREMIO DE INVESTIGACIÓN FIAPAS 2004 Área Educativa

Valoración del discurso narrativo y  
de sus precursores en el alumnado  
con déficit auditivo: influencia de  
las modalidades comunicativas



**AUTORES:**

**Núria Silvestre y Ana Ramspott**

**GISTAL (Grupo de Investigación sobre Sorderas y  
Trastornos en la Adquisición del Lenguaje)  
Universidad Autónoma de Barcelona**

La investigación que se presenta forma parte de un estudio más general realizado por encargo del Departamento de Enseñanza del Gobierno Autónomo de la Generalidad de Cataluña sobre la valoración del alumnado sordo en dicha comunidad. El estudio se realizó sobre 221 participantes del alumnado escolarizado en la enseñanza obligatoria y post obligatoria y abarcó diversas dimensiones del desarrollo psíquico, tales como el cognoscitivo y el auto concepto, y de la competencia lingüística, la adquisición del lenguaje oral, de signos y escrito. Entre las diversas variables que se consideraron como influyentes, aparte de las sociodemográficas y de las relativas a las características de la sordera, fueron las de las condiciones educativas, la modalidad de comunicación y la forma de escolarización.

Algunos de los resultados más relevantes de dicho estudio, referentes a los efectos de la modalidad comunicativa, son que, si bien la opción comunicativa no resulta influyente en cuanto al desarrollo psíquico, sí que tiene efectos en la adquisición de la lengua oral y escrita, a favor del alumnado que sigue la modalidad oral (Silvestre & Ramspott 2003, Silvestre & Ramspott 2004, Silvestre 2002). Parte del estudio se ha realizado también gracias a la ayuda de la DGICYT (referencia del proyecto PB 1998-0904-C02-01).

Han participado:

- En la adaptación de las pruebas: Cristina Campo, Santiago Frigola, Menchu González y Mar Sauvalle
- En la administración de pruebas: Cristina Campo, Meritxell Colell, Marta Renalies, Mireia Rom, Dolors Sánchez, Mar Sauvalle y Cristina Ulloa
- En la informatización de datos y análisis estadístico: Irenka Domínguez.
- El análisis estadístico se ha realizado bajo la orientación de Dolors Riba, Catedrática de Metodología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El presente estudio profundiza en uno de los aspectos claves con los que se enfrenta el alumnado sordo en su proceso de adquisición del lenguaje que es el de la organización del discurso narrativo y de las bases previas que lo sustentan. Los todavía escasos estudios sobre la adquisición del discurso narrativo en el alumnado sordo contemplan, fundamentalmente, la producción y comprensión de textos escritos y, por tanto, las valoraciones sobre el desarrollo del lenguaje oral en el alumnado sordo siguen centrándose, principalmente, en los aspectos lexicales y morfosintácticos sin tener en cuenta la organización textual (Lepot-Froment & Clerebaut 1999; Marschark, M. 2003).



**Cristian, de tres años, con déficit auditivo e implantado.**

El principal punto de partida de nuestro estudio es el de que los prerequisites fundamentales para el aprendizaje del discurso narrativo se forman desde los inicios de la adquisición del lenguaje oral. En consecuencia, se requiere conocer los pasos que sigue el alumnado sordo desde la formación de los precursores de la organización del discurso narrativo, cuando todavía el discurso debe sustentarse en la acción simbólica, juego simbólico, o en las imágenes, hasta su progresiva formulación en el discurso oral y en el texto escrito. La finalidad última de este estudio es la de dar criterios para elaborar estrategias que induzcan el progreso del alumnado sordo en el pensamiento y en el discurso narrativo, lo más tempranamente posible, adaptándolas a las necesidades planteadas en cada momento del proceso. Consecuentemente, dichas prácticas educativas deben repercutir en la optimización de la adquisición de la lengua escrita. En definitiva, dos son las razones del innegable interés por el dominio de la organización narrativa en la criatura sorda. La primera, es la progresiva aproximación de la narración al texto escrito gracias a su creciente autonomía respecto a lo real y a lo inmediato. La segunda, la constituye la función que las actividades narrativas,

tales como el juego simbólico y los cuentos tienen, no sólo, en los progresos lingüísticos de la criatura sorda, sino también en su desarrollo psíquico y social.

Se trata, pues, de ofrecer criterios a las familias y a los educadores sobre cómo participar en los juegos y cómo contar cuentos para facilitar el desarrollo del pensamiento narrativo y de su organización textual.

El estudio de la organización del discurso narrativo y de la formación de sus precursores lo hemos delimitado en las siguientes dimensiones: elaboración del juego simbólico, ordenación de historietas en imágenes, producción de una narración oral, producción de una narración en lengua de signos y producción de una narración escrita con soporte de imágenes.

Contamos con diversos datos respecto al estado actual de conocimiento del desarrollo de dichas funciones. Referente al juego simbólico, algunos estudios muestran el retraso que presenta la criatura sorda nacida en familias oyentes. Este retraso se destaca, en especial, en algunas dimensiones, tales como la planificación del juego y la sustitución de objetos (Navarro & Clemente, 1989), o la descontextualización (Casby-McCormack, 1985). Parece que hay razones fundamentadas para afirmar una correlación positiva entre el desarrollo del juego simbólico y el de algunas dimensiones del lenguaje oral (Brown, Rickards, Bartolí, 2001; Lyon, 1997; Spencer & Deyo, 1993).

En cuanto al desarrollo del discurso narrativo, la mayoría de estudios muestran grandes dificultades en el dominio de textos narrativos (Gutiérrez Cáceres, 2002; Watson, 1999; Yoshinaga-Itano & Downey, 1992), aunque algunos de ellos destacan que las dificultades son mayores en la comprensión que en la producción de los mismos (Ramspott, 1992).

En estudios anteriores, se ha puesto en evidencia los efectos en el desarrollo del lenguaje oral de las variables de edad y de sexo, así como

## ***El estudio evalúa la influencia de las dos modalidades educativas y de comunicación sobre el aprendizaje de la lectoescritura***

del grado de pérdida auditiva, por esta razón, éstas han sido consideradas también en este estudio en tanto que variables independientes. La influencia de las variables referentes a las condiciones educativas, en cambio, han sido objeto de escasos estudios, especialmente las modalidades comunicativas, oral y bilingüe. Sin embargo, por la importancia que tienen en el momento de organizar los sistemas educativos y por la necesidad de contar con datos objetivos en el momento de orientar a las familias, creemos que son variables importantes a tener en cuenta.

### **HIPÓTESIS**

De acuerdo con el estado actual de conocimiento, se puede formular la hipótesis general de que el retraso que puede presentar el alumnado sordo en la producción y comprensión de narraciones tiene sus orígenes en la formación de sus precursores del pensamiento narrativo durante la etapa infantil, tales como el juego de ficción y las narraciones orales con imágenes, y está motivado por el efecto de diversas variables, de las que destacamos seguidamente algunas de las más relevantes:

- La **edad** debe, sin duda, correlacionar positivamente con el nivel de discurso narrativo, a no ser que influyan otras variables que no hayan podido ser controladas.
- Partiendo de estudios anteriores sobre la influencia del **grado de sordera** sobre el desarrollo del lenguaje oral, se puede hacer la hipótesis de que también en la dimensión que nos ocupa el grado de sordera afectará negativamente en el desarrollo del discurso narrativo oral. Sin em- ►►

► bargo, obviamente, no debe afectar la competencia del discurso narrativo en lenguaje de signos, ni en el juego simbólico, ni en la ordenación de imágenes para organizar una historieta.

- En algunos estudios se ha destacado la **variable sexo** como influyente en el desarrollo del lenguaje oral, presentando el alumnado de sexo femenino niveles de competencia más altos, tal como se ha señalado también en la población oyente.

- En cuanto al efecto de las **modalidades comunicativas**, se puede hacer la hipótesis de que la modalidad oral facilita la adquisición de la lengua oral, también en el aspecto que nos ocupa, más que la modalidad de bilingüismo simultáneo. En

### **Los mejores resultados son los obtenidos por los alumnos que comunican en lengua oral**

consecuencia, también será la modalidad oral la que facilite una mayor competencia en la producción narrativa escrita.

- Finalmente, se pueden formular hipótesis respecto a la interrelación entre las distintas dimensiones estudiadas. En la etapa infantil, se puede prever una relación entre determinadas dimensiones del juego simbólico y la ordenación de historietas en imágenes, con la producción de narraciones orales y/o signadas.

En las etapas de Primaria y Secundaria, la **producción narrativa oral** debe correlacionar positivamente con la **producción narrativa escrita**. Aunque algunos estudios (Strong & Prinz 1997) muestren una relación positiva entre la competencia en la lengua de signos y la lengua escrita, es difícil fundamentar una hipótesis a favor de la influencia de la competencia en la lengua de signos en la producción narrativa oral y escrita de-

bido a las diferencias estructurales entre la lengua de signos y la lengua oral. En este sentido, no tenemos todavía suficientes datos para formular hipótesis en un sentido o en otro.

### **MÉTODO**

Se trata de un estudio de corte transversal, que abarca todas las etapas educativas y para el que se han elaborado las pruebas, excepto en el caso de la valoración de la lengua de signos en el que se ha adaptado un test ya existente. Los datos así obtenidos han sido filmados, transcritos, ordenados según las categorías establecidas, informatizados y analizados utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (S.P.S.S.) de la forma que se expone en el análisis de los resultados.

#### **1. Participantes**

Han intervenido un total de 221 participantes de las etapas Infantil, Primaria y Secundaria. La mayoría, un 70%, están afectados por sordera profunda. (Ver cuadro nº 1).

Debido al interés del estudio en comparar el efecto de las modalidades comunicativas, se ha seleccionado la mayor parte del alumnado posible que sigue la modalidad bilingüe (Ver cuadro nº 2). Es necesario diferenciar en la modalidad bilingüe dos situaciones de contacto con las lenguas. La primera, la de bilingüismo simultáneo, en la que el contacto intencional con las dos lenguas se produce en el mismo momento evolutivo. Y la situación de bilingüismo consecutivo, aprendizaje de la lengua de signos posterior a la adquisición de la lengua oral. De todas formas, no ha sido posible en cada etapa formar grupos totalmente homogéneos según la modalidad seguida y, por ello, ha sido necesario estudiar la heterogeneidad de los grupos mediante un tratamiento correlacional y, posteriormente, aplicar regresiones lineales para ajustar los resultados (1).

**Cuadro n° 1:** Participantes según grado de sordera y etapa educativa

		INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA		TOTAL	PORCENTAJES
Pérdida Auditiva				ESO	post obligatoria		
	DAL	0	1	0	0	1	0%
	DAM	7	3	3	3	16	7%
	DAS	6	7	23	15	51	23%
	DAP 4000	14	25	26	15	80	36%
	DAP 2000	5	14	8	3	30	14%
	DAP 1000	4	14	3	1	22	10%
	DAP 750	8	8	3	2	21	10%
Total		44	72	66	39	221	

**Cuadro n° 2:** Participantes según modalidad comunicativa y etapa educativa

Var. Educativas		INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA		TOTAL	PORCENTAJES
Modalidad				ESO	post obligatoria		
	Oralistas	33	39	52	39	163	74%
	Bilingües	11	33	14	0	58	26%
Total		44	72	66	39	221	

## 2. Técnicas de obtención y de categorización de los datos

Se han elaborado pruebas de dos tipos, de obtención indirecta, cuestionarios para las variables sociodemográficas, y de obtención directa, para el estudio de las dimensiones de los prerrequisitos del discurso narrativo y del discurso narrativo propiamente dicho. Estas últimas son las siguientes: ordenación de imágenes y de observación del juego simbólico, aplicadas sólo a los participantes de la etapa infantil, una prueba de producción oral, que se aplica a todos los partici-

pantes, y una de producción escrita, para el alumnado de Primaria y Secundaria.

### 2.1 Prueba de ordenación de una historieta desarrollada en imágenes

Se ha elaborado una historieta presentada en ocho imágenes que representan escenas de la vida cotidiana tales como levantarse, desayunar etc. Para los participantes del nivel de 3 años se ha presentado una versión resumida de 4 viñetas y, a partir de 4 años, se ha aplicado la versión completa. La consigna es la de ordenar las imágenes para que contara una historia. Las con- ►►

▶ ductas así obtenidas se han categorizado, según el nivel de complejidad de la producción, en cinco niveles de menor a mayor éxito en la ordenación.

#### 2.2 Observación del juego simbólico

Se observó el juego espontáneo de los/las participantes presentándoles un conjunto de objetos figurativos ante una observadora. Las conductas fueron filmadas en vídeo, transcritas y ordenadas utilizando el programa Childes (MacWhinney & Snow 1985) según categorías adaptadas de Bondioli (1996). Se seleccionaron los cinco mejores minutos continuos de cada participante según la dimensión de Integración de Esquemas.

### ***No existe relación entre el aprendizaje de la lengua de signos con el desarrollo de la lectoescritura, ni con el de los prerrequisitos cognitivo-lingüísticos que lo sustentan***

#### 2.3 Producción de una narración en lengua oral

Para elicitación de la producción oral se presentó una historieta ya ordenada, en forma de libro, de cinco imágenes que representan la historia de una familia que se va de picnic, preparan la comida, suben al coche, comen, juegan en el campo y finalmente, un pelotazo hace ciertos desperfectos. La demanda formulada a los participantes es que miren el libro y que, después, cuenten la historia que representa. Las producciones de los participantes fueron analizadas desde tres perspectivas: la organización del discurso, el análisis de las oraciones y el tipo de errores cometidos.

#### 2.4 Producción de una narración en lengua de signos

La valoración de la producción del discurso narrativo en lengua de signos se realizó mediante la aplicación del test elaborado por Michael Strong y Philip Prinz TASL (1997). Se hace especial hincapié en la prueba de producción de la narración elicitada mediante un libro en imágenes.

#### 2.5 La producción de una narración en lengua escrita

La producción de la narración escrita ha sido evaluada mediante la presentación de un libro en imágenes de secuencias, respecto a una breve historia sobre un payaso y una niña (el payaso se disfrazó, actuó, y vuelve al camerino). Las producciones obtenidas han sido evaluadas de forma análoga a la valoración de la producción oral.

### **RESULTADOS**

Se presentan los resultados agrupados según las etapas educativas. Para el análisis de la influencia de las variables independientes se ha realizado un tratamiento estadístico de análisis correlacional y de comparación de medias (2).

#### 1. Resultados obtenidos en la etapa infantil

En la **ordenación de historietas** observamos que, en la edad de 3 años, solamente 4 participantes (23%) ordenan 3 ó 4 imágenes explicitando la relación entre ellas, nivel 1. En la franja de 4 a 6 años, las conductas más frecuentes, casi la mitad de los sujetos, consisten en relacionar pares de imágenes entre ellas, nivel 1, y sólo 4 participantes (14,81%), se hallan en el nivel 5 y relacionan correctamente todas las imágenes en la globalidad de la historia (Ver cuadro nº 3). No aparece ninguna relación significativa de estas conductas con el grado de pérdida auditiva (a 3 años:  $r = 0.233$ ,  $P = 0.233$ ; a 4-6 años:  $r = 0.096$ ,  $P = 0.641$ ), lo cual permite suponer que se trata de conductas análogas a las de sus compañeros oyentes. La comparación según la modalidad comunicativa tampoco muestra diferencias significativas (a 3 años:  $U = 18.5$ ,  $P = 0.624$ ; a 4-6 años:  $U = 65.5$ ,  $P = 0.698$ ).

Los resultados del **juego simbólico** muestran que las dimensiones más afectadas son las de planificación del juego e integración de esquemas simbólicos. En efecto, en el análisis de Cluster, en el que se forman dos grupos según las conductas sean más evolucionadas: grupo 1, o menos; grupo

**Cuadro n° 3:** Resultados de la población de la etapa infantil en las pruebas de ordenar historietas en imágenes

PARTICIPANTES 3 AÑOS		NIVELES	PARTICIPANTES 4-6 AÑOS	
6	35,29 %	0	5	18,51 %
4	23,52 %	1	13	48,14 %
3	17,64 %	2	3	11,11 %
4	23,52 %	3	2	7,40 %
-		4	0	0,00 %
-		5	4	14,81 %
N = 17			N = 27	

**Cuadro n° 4:** Resultados de la población infantil en el juego simbólico: análisis Cluster

	Grupo 1	Grupo 0
Descontextualización	16 36.36 %	28 63.63 %
Descentramiento	28 63.63 %	16 36.63 %
Integración de esquemas	8 18.18 %	36 81.81 %
Planificación	10 22.72 %	34 77.27 %

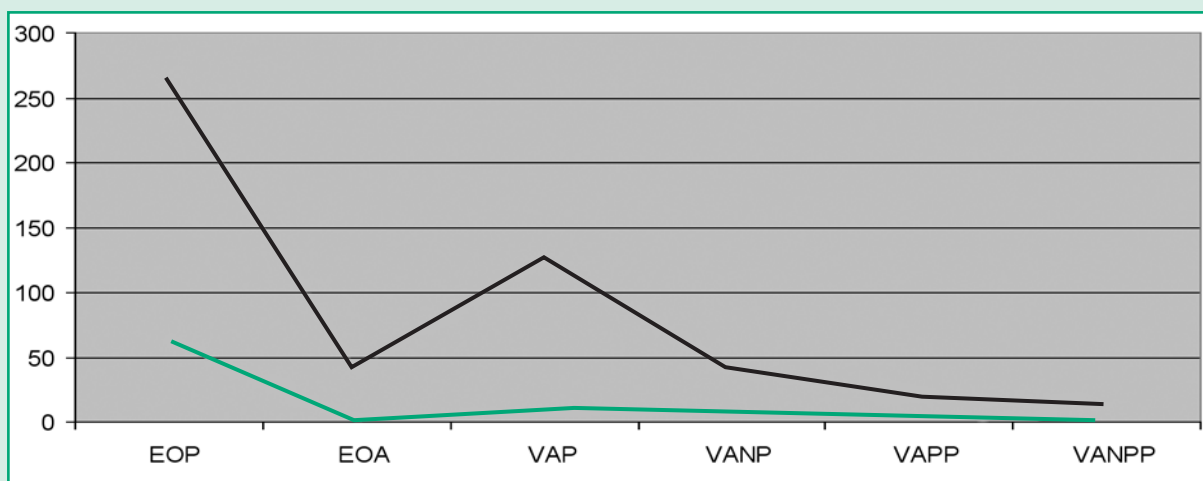
0, se muestra cómo un mayor porcentaje de sujetos se acumula en el grupo 0 de resultados más bajos en estas dos dimensiones (Ver el cuadro n° 4). En cuanto al efecto de las variables consideradas, no se ha hallado ninguna influencia ni referente a las variables sexo, pérdida auditiva y edad, ni a las de modalidad de comunicación.

En cuanto a la **producción oral**, ningún participante produce un discurso narrativo completo. Solamente 8 de ellos verbalizan algún elemento en el contexto de la historia, como por ejemplo, "van a la montaña". La elisión del sujeto (6 participantes) y el uso del pronombre (2 participantes) son las formas que han utilizado para mantener el referente de la historia en sus producciones. En general, en las producciones, predominan las verbalizaciones de lo que está directamente re-

presentado en las imágenes. Se observa un progreso significativo con la edad ( $r = 0.404$ ,  $P = 0.006$ ), ningún efecto significativo del sexo y una relación negativa con la pérdida auditiva ( $r = -0.478$ ,  $P = 0.001$ ). Respecto al modo de comunicación, hallamos una diferencia a favor de los participantes de la modalidad oral, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa pero presenta una tendencia a la significación ( $t = 1.719$ ,  $P = 0.093$ ) (Ver gráfico n°1).

Finalmente, **en cuanto a las relaciones entre los precursores del discurso narrativo y la producción oral del mismo** se han hallado relaciones positivas entre las dimensiones del juego simbólico, especialmente las de descontextualización y la de integración de esquemas, y la puntuación en la producción oral de la historieta. Sin embargo, ►►

**Gráfico n° 1:** Resultados de la población infantil: Resultados comparativos en la prueba de producción de una narración oral según la modalidad comunicativa



EOP= Enumeración objetos presentes.  
 EOA= Enumeración objetos ausentes.  
 VAP= Verbalización acciones presentes.  
 VANP= Verbalización acciones no presentes.  
 VAPP= Verbalización acciones presentes protagonista.  
 VANPP= Verb. acciones no presentes protagonista.

Modalidad oral: negro.  
 Modalidad bilingüe: verde

► dado que dichas producciones no son claramente narrativas, la relación observada es principalmente entre el desarrollo global del lenguaje oral y los niveles de juego simbólico. En efecto, los porcentajes efectuados a partir de los cálculos en puntuaciones muestran valores de más del 70% para la relación entre los resultados en cada una de las dimensiones del juego y el nivel de producción oral, lo que es indicativo de una clara relación entre ambas competencias. En cambio, no se encuentra una relación entre las puntuaciones en la ordenación de una historieta en imágenes y la narración oral ( $P > 0.05$ ).

## 2. Resultados obtenidos en las etapas de Primaria y Secundaria

En la etapa de Primaria, la mayoría de las **producciones orales** no representan tampoco un discurso narrativo completo, sólo un 20,33% de los participantes lo hace. Sin embargo, hay un

claro progreso respecto a la etapa infantil en aspectos de organización del discurso, como en el hecho de verbalizar la finalidad, causas y consecuencias de la historia, y en los recursos para mantener la organización referencial, especialmente mediante la elisión del sujeto y el uso del pronombre. Los errores más frecuentes son referentes a la omisión de relacionantes y de determinantes. Hay un progreso con la edad en la producción de oraciones simples ( $r = 0.250$   $P = 0.034$ ) pero también en la producción de errores ( $r = 0.254$   $P = 0.031$ ). El sexo no tiene en esta etapa ninguna influencia significativa, y la pérdida auditiva tiene efectos negativos significativos en las oraciones simples y complejas ( $P = 0.048$ ,  $r = -0.234$ ; y  $P = 0.001$ ,  $r = -0.381$ ), y hay una tendencia a la significación en la organización del discurso.

Los resultados en la etapa de Secundaria muestran globalmente un gran avance respecto a la



etapa anterior, tanto en la organización del discurso, en el que hay un 83% de producciones organizadas en narración, aunque no siempre se adecuan al contenido de la historia, como en el nivel oracional, en el que ya no se observan enunciados que no sean oracionales y prácticamente han desaparecido las oraciones simples sin ningún complemento. Este progreso se relaciona significativamente con todas las variables socio-demográficas, con el sexo, las chicas son mejores en el uso de oraciones complejas ( $t = -2.76$ ,  $P = 0.007$ ) y en la estructuración del discurso ( $t = -2.48$ ;  $P = 0.0015$ ), y la variable edad, con la producción de oraciones complejas ( $r = 0.259$   $P = 0.009$ ). El grado de pérdida auditiva influye negativamente en la estructuración del discurso y en el nivel oracional y, también, en un número mayor de errores ( $P < 0.05$ ).

La modalidad comunicativa es significativa a favor de la modalidad oral en la estructuración del discurso ( $r = -4.39$ ,  $P < 0.05$ ) y en el uso de oraciones complejas ( $r = 2.90$   $P < 0.05$ ) (Ver gráficos nº 3 y 2 respectivamente).

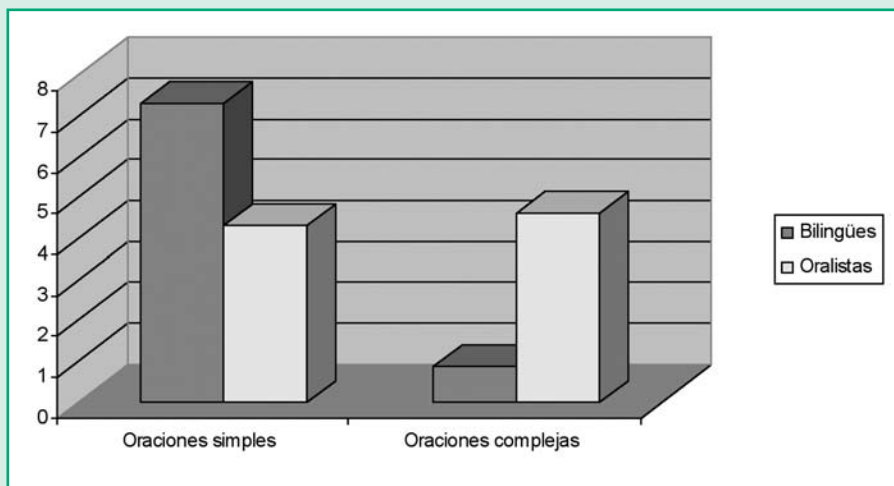
La competencia en **lengua de signos** ha sido valorada solamente en 33 participantes en Primaria

y 14 en Secundaria. Hay un gran progreso en Secundaria, a pesar de que la mayoría la han adquirido con posterioridad a la lengua oral. El grado de dificultad de cada subtest parece ser el mismo para cada etapa.

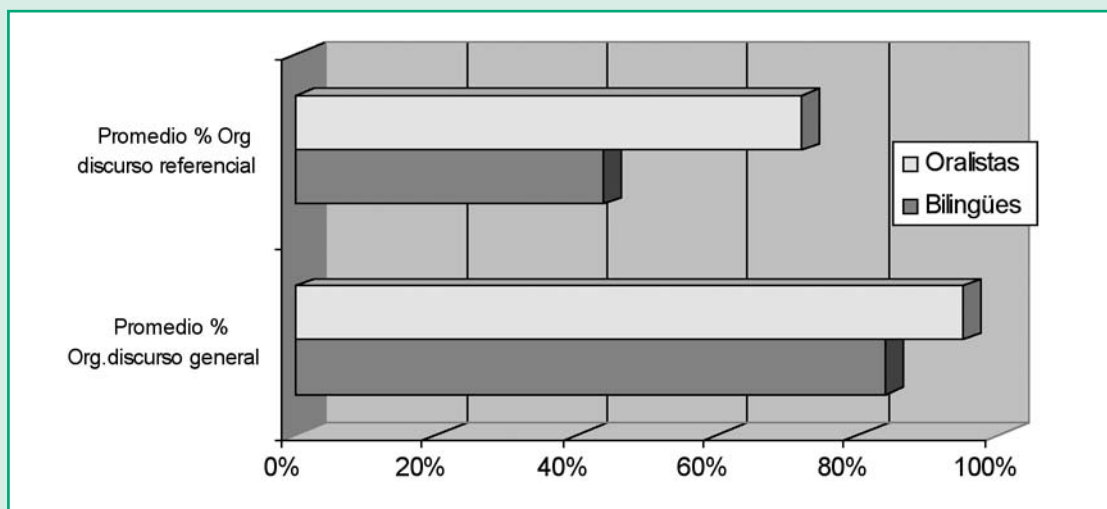
Los resultados en la **producción escrita** muestran que una buena parte del alumnado sordo de la etapa Primaria tiene un nivel de organización discursiva bastante elemental. La mayoría de los textos pueden reducirse a cuatro tipos de comportamiento lingüístico-textual. El primero corresponde a los textos cuya producción está en un preestadio lingüístico. Los alumnos resuelven la prueba utilizando dibujos o reuniendo letras que tratan de ser palabras, pero sin significado lingüístico reconocible, entre las que, de vez en cuando, se introduce alguna palabra significativa. La mayoría de estas producciones se acumulan en edades en las que se están iniciando en la lecto-escritura y, por tanto, no dominan todavía los mecanismos textuales.

Un segundo estadio corresponde a lo que hemos llamado "denominaciones". Son textos en los que aparecen en mayor o menor número los nombres de los personajes o el de los objetos ►►

**Gráfico nº 2:** Población de Primaria. Resultados en función de la modalidad comunicativa. Producción oral. Producción de oraciones



**Gráfico n° 3:** Población de Secundaria y enseñanza Post Obligatoria.  
Resultados según la modalidad comunicativa. Producción oral. Estructuración del discurso.



► en el mismo orden secuencial que en el cuento. Así como en la etapa de Primaria estos dos estadios agrupan el 34% de los textos, en la etapa Secundaria no hemos encontrado ejemplos de textos que puedan incluirse en ninguno de ellos.

En el tercer estadio agrupamos lo que hemos llamado “Secuencias de acción”, son producciones que se limitan a yuxtaponer por escrito y en el mismo orden las acciones del cuento, pero no son textos de los que pueda afirmarse que disponen de una organización inequívocamente narrativa. Un 32% de las producciones del alumnado de Primaria responden a estas características. En la etapa Secundaria también los encontramos, pero en una proporción mucho menor.

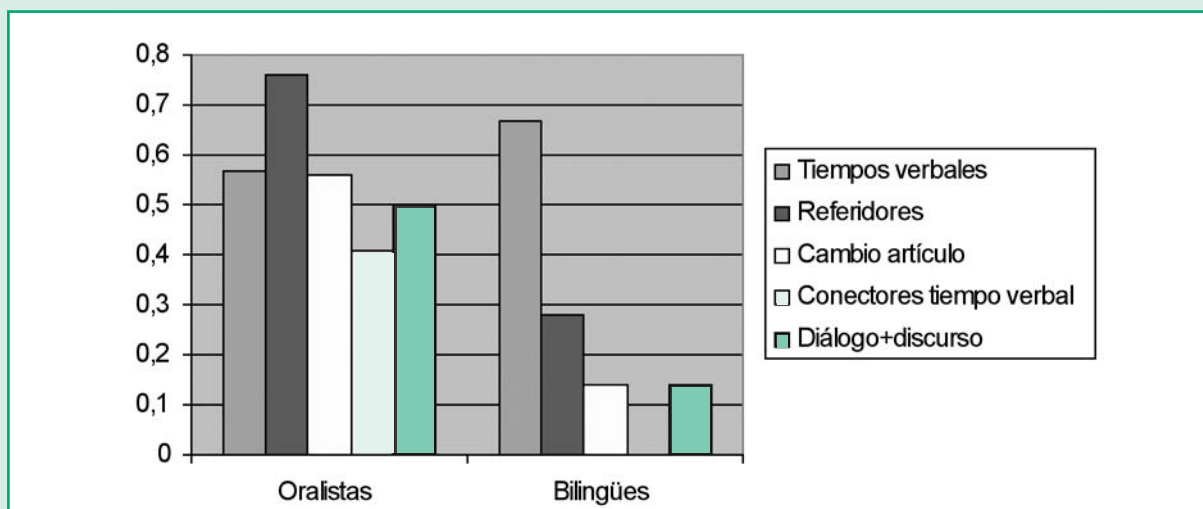
Un último estadio lo constituyen los textos que hemos considerado que poseen una organización claramente narrativa, aunque no siempre se respeten todas las condiciones de esta clase de textos, y se den claras diferencias en la calidad de los mismos. Los textos de este tipo son casi inexistentes en Primaria y, por el contrario, constituyen el 65% de la etapa Secundaria. Globalmente, la calidad de las producciones de los

alumnos son considerablemente superiores a la de los alumnos de la etapa anterior en cuanto a la organización narrativa se refiere.

Respecto a la influencia de las variables contempladas, se ha hallado una correlación negativa entre la pérdida auditiva y la organización narrativa en la etapa de Primaria ( $P=0,004$   $r=-0,380$ ) y Secundaria, en el uso de las oraciones temporales y de relativo ( $B= 0.237$   $P= 0.010$ ). En cambio, el uso de dicho tipo de oraciones correlaciona positivamente con la edad en dicha etapa ( $t= 2.1613$   $P=0.010$ ) en la que también mejora la organización del discurso. En la etapa de Primaria, la producción de oraciones simples progresa con la edad ( $r=0.403$   $P=0.005$ ). La variable sexo tiene efectos distintos en cada etapa en la organización narrativa, ya que en Primaria obtienen resultados más altos los chicos y, en cambio, en Secundaria son mejores las chicas ( $t=-2.57$   $P=0.011$ ).

En lo que se refiere a la modalidad comunicativa, también hay diferencias significativas en la organización narrativa y en el uso de oraciones temporales y de relativo a favor de la modalidad oral en la etapa de Secundaria ( $t=3.57$   $P<=0.05$ ;

**Gráfico nº 4:** Población de Secundaria y enseñanza Post Obligatoria. Resultados según la modalidad comunicativa. Producción escrita. Organización del discurso narrativo.



$t=2.89$  y  $P=0.005$  respectivamente) (Ver gráfico nº 4). En la etapa de Primaria, las puntuaciones medias del grupo oral, también son significativamente superiores en la producción de oraciones simples y complejas ( $t=3.81$   $P<0.005$ ;  $t=2.197$   $P=0.033$ ).

Finalmente, en cuanto a las interrelaciones entre la competencia lingüística en cada lengua, encontramos, en primer lugar, tal como se puede presuponer teóricamente, una clara relación entre la competencia entre lenguaje oral y diversas dimensiones de la producción escrita en la etapa de Secundaria. En la etapa de Primaria, si bien no hay correlación con los errores, las correlaciones estadísticamente significativas son más puntuales.

A pesar de que teóricamente la competencia adquirida en una lengua debería repercutir en la otra, no ocurre así en el caso de la lengua de signos respecto la lengua oral y escrita. En efecto, no hay ninguna correlación de la competencia en lenguaje de signos con la producción oral, ni con el factor general, ni con la subprueba de producción de la narración en ninguna de las etapas estudiadas. En cuanto a la producción escrita, en la

etapa de Primaria, hay una correlación positiva de la competencia en lengua de signos con la categoría de “no discurso”. Esta relación tan negativa no se produce con tanta contundencia en la etapa de Secundaria en la que, si bien aparece una correlación con los errores de referencia en el discurso, ( $r=0.546$   $P=0.054$ ), hay una correlación positiva en la dimensión de organización del discurso general en las producciones escritas ante imágenes ( $r=0.552$   $P=0.050$ ). Hay que recordar que la mayoría de participantes de Secundaria aprendieron la lengua de signos de forma consecutiva a la oral.

## DISCUSIÓN

Tal como se había previsto y, aunque no se trata de un estudio comparativo con los oyentes, los resultados obtenidos, tanto en el juego simbólico como en la producción del discurso narrativo, muestran, en general, un retraso importante del grupo estudiado respecto al ritmo de adquisición descrito en el alumnado oyente. En este sentido, un dato interesante es la tendencia, que permanece hasta edades bastante ▶▶

► avanzadas, a producir secuencias de acción en lugar de narraciones, en la prueba de contar una historia en imágenes. Ello puede explicarse porque la secuencia de acciones en imágenes forma parte del mismo momento enunciativo de la producción y esto conduce a la selección de un modelo más descriptivo que narrativo. Esta conducta no es mala o buena en sí misma, pero tiene unas implicaciones didácticas importantes, tal como veremos en las conclusiones.

Finalmente, los resultados nos han permitido verificar las hipótesis respecto a la influencia de las variables de la forma siguiente. Por una parte, en cuanto a las variables edad, pérdida auditiva y sexo, se han confirmado positivamente nuestras hipótesis. La de la influencia de pérdida auditiva totalmente, y la del sexo y la edad solamente en algunas etapas: en Secundaria, y en Primaria y Secundaria, respectivamente. Por otra parte, se ha verificado de forma contundente la influencia de la modalidad oral tanto en la producción de narraciones orales como escritas. Finalmente, también se ha verificado la interrelación entre las competencias en lengua oral y lengua escrita. En cambio, la competencia en la lengua de signos no aparece como factor favorecedor de la lengua oral y escrita.

## CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio permiten formular algunas aportaciones respecto a las condiciones óptimas para el aprendizaje del discurso narrativo en el alumnado sordo, tanto respecto a la evaluación y definición de objetivos de la programación del lenguaje, como a los criterios metodológicos de intervención.

El primer bloque de cuestiones se refiere a la **evaluación** y a su importancia para la intervención educativa. Sabemos que una correcta intervención debe ser consecuencia de una adecuada evaluación previa. En este estudio se han evaluado dos aspectos que no suelen ser objeto de valoración frecuente. El primero es el

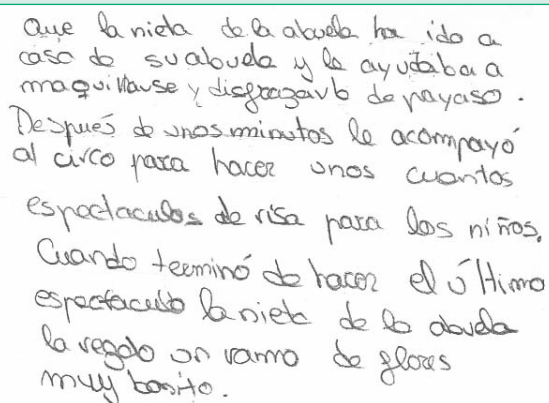
## *Se pone de relieve la importancia indiscutible de reforzar la adquisición temprana de la lengua oral para el acceso a la lectoescritura*

de la influencia de las modalidades de comunicación. Se trata de un tema que, aunque genera mucha polémica, ésta raramente se ha sustentado en datos objetivos que muestren los efectos de una u otra opción. Ciertamente, en estos primeros estudios hay que ser cauto y valorar los resultados limitándolos a la población estudiada y a las condiciones concretas de aplicación de una y otra modalidad.

A pesar de estas limitaciones, los datos con los que contamos hoy nos permiten formular algunas orientaciones en este sentido. Por una parte, los mejores resultados obtenidos por los participantes que siguen la modalidad oral y, por otra, la falta de relación entre el aprendizaje de la lengua de signos, en el alumnado sordo de familias oyentes, con la apropiación del discurso narrativo y sus prerrequisitos, nos conduce a orientar dichos aprendizajes desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua oral. Especialmente, en la modalidad bilingüe, es importante reforzar la adquisición del lenguaje oral, en el marco textual, para facilitar la adquisición del lenguaje narrativo oral y escrito.

En segundo lugar, este estudio, aunque evalúa también la adquisición de los aspectos lexicales y morfosintácticos, aspectos que son usualmente objeto de valoración, pone sobre el tapete la necesidad de evaluar el discurso narrativo desde sus inicios, dimensión que no es tenida en cuenta tan frecuentemente, especialmente en cuanto a la producción oral y en las primeras etapas. La evaluación del discurso narrativo, y de sus precursores, permite profundizar en los componentes de dichas actividades y valorar en cuales de ellos el alumnado sordo encuentra mayor dificultad en cada etapa evolutiva. En efecto, el enunciado de

cada uno de los distintos componentes, y de los resultados obtenidos, permiten ya definir los principales objetivos de un programa de lenguaje respecto al discurso narrativo, tanto referentes a los componentes mentales, intencionalidad de los personajes, estados de ánimo de los mismos, relaciones temporales y de causa y efecto etc., como a los lingüísticos, uso de conectores, tiempos del verbo, uso de pronombres etc. Por tanto, la definición de objetivos en la programación del lenguaje en esta perspectiva no sólo permite plantear la adquisición del discurso narrativo desde sus inicios, sino también el incluir muchas de las adquisiciones lexicales y morfosintácticas en el marco de la organización textual.



Que la nieta de la abuela ha ido a casa de su abuela y le ayudaba a magia y disfrazaba de payaso. Después de unos minutos le acompañó al circo para hacer unos cuantos espectáculos de risa para los niños. Cuando terminó de hacer el último espectáculo la nieta de la abuela le regaló un ramo de flores muy bonito.

*Texto escrito por Edgar, alumno de 6º con deficiencia auditiva profunda.*

En consecuencia, las pruebas, los criterios de evaluación y los resultados obtenidos en este estudio, dado que se han obtenido en una población significativa, permiten no sólo la deseable realización de réplicas con otras poblaciones, con fines investigadores, sino también su aplicación en la evaluación y en la programación en la práctica logopédica. Finalmente, la realización de este estudio nos ha permitido concluir, no sólo con algunas orientaciones respecto a la evaluación y a la programación del lenguaje, sino también sobre la **metodología de intervención**. Sa-

bemos que en la etapa infantil, el discurso narrativo precisa, en sus inicios, del soporte simbólico de la acción, el juego simbólico e imitación diferida, de los gestos y de las imágenes. Progresivamente, el lenguaje oral se va descontextualizando y la criatura puede producir discursos narrativos orales autónomos, independientes de las acciones simbólicas y de las imágenes. La principal base de intervención consiste, pues, en potenciar este proceso evolutivo que en el caso de la criatura sorda debe hacerse intencionalmente adecuándose al momento evolutivo individual.

Desde la etapa infantil hay que potenciar los organizadores mentales y las marcas verbales del discurso narrativo en las actividades precursoras del mismo. Así, por ejemplo, tanto en el caso del juego simbólico como en el de lectura de cuentos en imágenes, o en su representación escenificada, es importante reforzar la conexión entre las secuencias simbólicas y la anticipación de las mismas, ya que son dimensiones en las que la criatura sorda se muestra deficitaria, haciendo especial hincapié en la expresión de las razones que las conectan, (intenciones de los protagonistas, sentimientos, causas, etc.) utilizando, a la vez, las marcas y los conectores que garantizan la cohesión de forma lingüística y extralingüística (por ejemplo, expresiones faciales para expresar el “de repente”, el final etc.) En definitiva, la verbalización de los objetivos de los personajes de la historia, del reconocimiento de sus intenciones, de las causas que motivan sus acciones, de las posibles consecuencias, así como de la descripción de los estados de ánimo y de la relación entre los estados y las acciones, deben ser objetivos a cumplir desde los inicios de las actividades narrativas gestuales y orales hasta la producción y comprensión de textos escritos. Al principio, es el adulto quien tiene un papel protagonista en dichas verbalizaciones y progresivamente se debe ir incitando a la criatura sorda a que lo haga. Tal como se ha mostrado en nuestros resultados, el alumnado sordo permanece más tiempo en ►►

► la etapa de describir las imágenes, es por ello fundamental que se le incite a la comprensión de los enlaces de las secuencias en el contexto de la historia.

Finalmente, hemos destacado que **las intenciones, sentimientos, y vivencias** de los protagonistas tienen una función básica en la organización textual, y hemos insistido en que es importante hacer hincapié en ellos en las actividades narrativas. Es importante añadir que se trata de un tipo de conocimiento, denominado *Teoría de la Mente*, que por no ser siempre explícito, a menudo, la criatura sorda accede con retraso (Peterson & Siegal 1998; Silvestre,

Figueras-Costa, D. Pareto, en prensa). Sin embargo, familias y educadores tienen un papel importante en potenciar dicho conocimiento, no sólo en las actividades descritas, sino también en situaciones de la vida cotidiana, enfatizando en las ocasiones oportunas la exteriorización de intenciones y vivencias (señalar la intencionalidad en el momento de sancionar las acciones, verbalizaciones de vivencias, etc.). Con ello, no sólo se contribuye a proporcionar elementos para la organización narrativa, sino también para la comprensión de uno mismo y de los demás y, en definitiva, para una mayor integración social.

---

■ 1. Se han analizado los posibles factores de distorsión de los datos tales como un reparto desigual de los grados de pérdida auditiva o de edades en los grupos de participantes de diferentes modalidades educativas de la forma siguiente: Prueba Kruskal-Wallis para la distribución del grado de pérdida auditiva en ambos grupos y la prueba *t* de Student para la distribución de la variable edad. Se ha aplicado un análisis de regresiones múltiples que indica el efecto neto de estas variables.

■ 2. Las relaciones entre las variables independientes y las dimensiones estudiadas de juego, ordenación de historietas en imágenes y la producción del discurso narrativo se ha realizado mediante los siguientes test:

*El test t de Student: Comparación de los resultados en función de la modalidad comunicativa, el sexo y la edad, en el caso de las dimensiones del juego simbólico.*

*Análisis correlacional de Spearman: Estudio de la relación entre los resultados de diferentes pruebas y el grado de pérdida auditiva.*

*En el caso de las diferentes dimensiones del juego simbólico la influencia del sexo y el grado de pérdida auditiva se ha realizado aplicando el test U Mann-Whitney.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Bondioli, A (1998). *Juego e Educación*. Franco Angeli. Milano.
- Brown, P.M., Rickards, F.W., Bortoli, A. (2001) Structures underpinning pretend play and word productions in young hearing children and children with hearing loss *Journal of Deaf Studies Education* 6 (1), p.p.15-31.
- Casby, M. & McCormack, S.M. (1985) Symbolic play and early communication development in hearing impaired children *Journal of Communication Disorders*, 18, p.p.67-78.
- Gutierrez Cáceres, R. (2002). La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: Análisis de textos. Separata en FIAPAS nº 87, p.p.1-12.
- Lepot-Froment Ch. & Clerebaut N. (1999). *L'Enfant sourd Communication et Langage* DeBoeck-Université Paris.
- Lyon, M. (1997) Symbolic play and language development in young deaf children *Deafness and Education* 21 (2) p.p.10-20.
- MacWhinney, B. y Snow, C. (1985). *The CHILDS project*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Marschark, M. (2003). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press New York.
- Navarro, F. & Clemente, R.A. (1989) El juego simbólico en niños sordos *Revista de Logopedia y Audiología IX* (3) p.p.134-141.
- Peterson, C. & Siegal M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism *Mind & Language*, 15 (1), p.p.123-145.
- Ramspott, A. (1992). Comprensión y producción de textos narrativos Signos 5-6 p.p.98-106.
- Silvestre, N (2001). Développement psychique et conditions éducatives chez l'enfant sourd de 3 à 6 ans. *Constructivisme : Usages et perspectives en éducation*. SRED Cahier 8/ Septembre 2001 p.p. 482-486.
- Silvestre, N. (Pendiente de revisión). *Pretend Play and Linguistic Development in Children who are Deaf* ( 26 p.p.).
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña *Comunicar*, 21-año IX, 21-33.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003). *Avaluació de l'Alumnat amb Deficiència Auditiva a Catalunya Documents d'Ordenació i Innovació Educativa*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Silvestre, N. (2003). *Valutazione dello sviluppo linguistico degli alunni sordi in Catalogna, Spagna*. Studio comparativo secondo le condizioni educative. *L'integrazione degli alunni sordi nella scuola dell'obbligo: problema e prospettive*. Una ricerca in Provincia di Brescia. A cura di Irene Menegoi Buzzi-Donato e Vittorio Boniotti. *Formazione e Servizi-Quaderno nº 20 Brescia*, 195-208.
- Silvestre, N, Figueras-Costa, Berta, B. and D.Pareto, I (en revisión). *Theory of Mind and communicative and cognitive development in deaf children* *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Spencer, P. Deyo, D. and Grindstaff N. (1990) Symbolic play behaviour of deaf and hearing toddlers in Donald F. Moores Kathryn P. Meadow-Orleans *Educational and Development Aspects of Deafness* Washington, D.C. Gallaudet University Press.
- Strong, M. & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy *Journal of Deaf Studies Education and Deaf Education* 24, 37-46.
- Yoshinaga-Itano Ch. & Downey, D.M. (1992) When a story is not a story- A process analysis of the written language of hearing impaired children *Volta Review* 94 (2) p.p. 131-158.
- Watson, L.M. (1999). Literacy and Deafness: The challenge continues. *Deafness and Education International* 1(2) 96-107.

