



PRODUCCIONES NARRATIVAS EN LENGUA DE SEÑAS MEXICANA REALIZADAS POR JÓVENES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Berenice Romero Mata

Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala
berenice.romero@iztacala.unam.mx

Yolanda Guevara Benítez

Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala
cyguevara@unam.mx

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Educación Especial

Tipo de ponencia: Reporte parcial o final de investigación.



Resumen

El reconocimiento de los sordos como una población bilingüe, dado que son usuarios de la lengua de señas mexicana (LSM), resalta la importancia de abordar su proceso educativo atendiendo a sus necesidades lingüísticas, entre otras cosas, para disminuir los efectos del déficit lingüístico que es resultado de vivir en un entorno que utiliza la lengua española oral y escrita, que les puede resultar inaccesible en muchos aspectos, especialmente los gramaticales. El objetivo del estudio fue describir el efecto de un programa de intervención, encaminado a desarrollar el uso adecuado de diversos aspectos gramaticales de la LSM y de la Lengua Española Escrita (LEE), sobre las habilidades de producción de narraciones en LSM de estudiantes sordos mexicanos que cursan la educación media superior. Estas habilidades narrativas fueron evaluadas antes del programa de intervención, después de la primera sección del programa (aspectos gramaticales en LSM) y al finalizar la segunda sección del programa (aspectos gramaticales de LEE). Se utilizó una prueba distinta en cada evaluación, a partir de la biografía de un personaje que se presentó en un video de LSM. Los análisis estadísticos grupales indicaron que no hubo diferencias significativas en los desempeños de los participantes en los tres momentos de evaluación, y tampoco entre los diferentes elementos evaluados en dichas narraciones. Sin embargo, el análisis individual permitió identificar mejoras en las habilidades narrativas de los alumnos, tanto para aquellos con bajos desempeños antes de la intervención como en los que mostraron mayores niveles de dominio al inicio.

Palabras clave: lenguaje de señas, sordos, desarrollo lingüístico, bilingüismo.

Introducción

El desarrollo del lenguaje en los niños oyentes se ve favorecido por la presencia de modelos lingüísticos y por roles educativos asumidos por padres o cuidadores principales, quienes muestran a los niños formas del lenguaje variadas y ajustadas a sus necesidades, que se van complejizando a medida que sus habilidades comunicativas progresan. Sin embargo, alrededor del 90-95% de los niños sordos nacen en familias de personas oyentes (Rodríguez, 2005), es decir, que para estos niños los adultos de su entorno no constituyen modelos lingüísticos, ya que ellos se comunican a partir del habla. Rara vez, los adultos aprenden lengua de señas (LS) para guiar a sus hijos sordos en el desarrollo de su dominio. Entonces, los niños sordos provenientes de esos hogares donde no se usa la LS muestran un déficit lingüístico cuando inician la escolarización (Gárate-Estes, 2018a). También debe señalarse que, con frecuencia, estos niños forman parte de programas que tienen como objetivo la oralización, es decir, el desarrollo del habla en el idioma de su país; pero en muchas ocasiones, no consiguen un óptimo dominio de dicha lengua, ni a nivel oral ni a nivel escrito.

Entre la población con discapacidad auditiva, además de las personas sordas, también hay personas hipoacúsicas, es decir, personas que tienen una pérdida auditiva de menor severidad, para quienes los estímulos auditivos pueden ser accesibles con ayudas técnicas como audífonos; en estos casos, la expresión del habla se apoya del uso de métodos como la lectura labial. Debe señalarse, sin embargo, que en estos casos también puede haber déficit en el desarrollo lingüístico debido al acceso parcial del habla al que están expuestos.

En la actualidad, se reconoce que las lenguas viso-gestuales como las lenguas de señas (LS), permiten el desarrollo del lenguaje siguiendo las mismas etapas que tienen lugar si este proceso ocurre a través del habla y durante edades tempranas (Domínguez y Alonso, 2004). Sin embargo, cuando una persona sorda desarrolla su lenguaje mediante la LS, se observa una diferencia importante en relación con los niños oyentes durante el proceso de alfabetización. Para las personas oyentes, aprender la lengua escrita implica desarrollar nuevas habilidades en la misma lengua que hablan; en el caso de los niños mexicanos, aprenden a leer y escribir en el idioma español que ya dominan oralmente. Sin embargo, para los niños sordos señantes, aprender habilidades lecto-escritoras corresponden a una segunda lengua, por lo tanto, son bilingües.

La falta de reconocimiento de esta condición de bilingüismo ha influido de forma negativa en el proceso de instrucción de la lengua escrita para niños y jóvenes sordos. Por ejemplo, los hallazgos de investigaciones sobre las habilidades lectoras de esta población coinciden en que, al concluir la educación obligatoria, el nivel lector observado en ellos es semejante al de una persona oyente que ha concluido el tercer o cuarto grado de educación primaria (Alegría y Domínguez, 2009).

Aunque la caracterización de las habilidades de escritura de esta población ha llamado la atención de investigadores, principalmente por el bajo desempeño observado, también cobra

importancia conocer las habilidades lingüísticas en su primera lengua, es decir, en LS. De acuerdo con la teoría de la interdependencia entre la primera y la segunda lengua, expuesta por Cummins (2002):

En la medida en que la enseñanza de Lx sea eficaz para promover el dominio de Lx, se producirá la transferencia de este dominio a Ly siempre que haya un contacto suficiente con Ly (sea en la escuela o en el entorno) y una motivación suficiente para aprender Ly. (p. 54).

Por lo anterior, se plantea que el estudio de las habilidades lingüísticas de las personas sordas desde el enfoque que las reconoce como una población bilingüe, implica abordar tanto las habilidades productivas o expresivas como las receptoras, en ambas lenguas, que, en el caso de México, son la lengua de señas mexicana (LSM) y la lengua española. En la LSM estas habilidades consisten en ver-observar señas (recepción) y usar las señas (expresión), mientras que, en la lengua oral, las habilidades son la comprensión lectora y la producción escrita (Gárate-Estes, 2018b).

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia en la cual se caracterizaron diferentes habilidades lingüísticas en LSM y en idioma español. El objetivo del estudio que se presenta a continuación fue describir el efecto de un programa de intervención, encaminado a desarrollar el uso adecuado de diversos aspectos gramaticales de la LSM y de la Lengua Española Escrita (LEE), sobre las habilidades de producción de narraciones en LSM de estudiantes sordos mexicanos que cursan la educación media superior.

Desarrollo

El estudio se realizó mediante un diseño de serie de tiempo equivalente, el cual alterna evaluación e intervención (Creswell, 2015). Por lo tanto, se llevó a cabo la evaluación inicial, luego se trabajaron las seis sesiones correspondientes a la primera sección del programa de intervención, siguió una segunda evaluación, luego las seis sesiones de la segunda sección del programa y al concluir se realizó la evaluación final.

Participantes

Participaron ocho estudiantes de educación media superior con discapacidad auditiva, tres de ellos fueron personas sordas y los demás con hipoacusia; la media de edad fue de 24.7 años. Solamente en dos participantes la pérdida auditiva fue adquirida. En relación con la etapa en que tuvieron contacto con LSM, dos de ellos reportaron que fue durante la adolescencia, uno durante su edad adulta, tres en la infancia y solo dos en la edad temprana (durante sus primeros cinco años).

Instrumento de evaluación

El instrumento de evaluación está conformado por seis pruebas de comprensión, cada prueba correspondió a la biografía de un personaje de trascendencia en el ámbito de la sociedad, la ciencia o el arte. Las biografías (pruebas) utilizadas fueron: Malala, Gandhi, Frida Kahlo, David Alfaro Siqueiros, Marie Curie y Albert Einstein. Las pruebas relativas a biografías de personajes masculinos fueron utilizadas para evaluar habilidades de comprensión lectora y narración escrita en español (LEE), por tal motivo se presentaron en formato impreso; mientras que las biografías de personajes femeninos fueron utilizadas para evaluar las habilidades de comprensión y narración en LSM, por lo que se presentaron en videos que narraban la biografía en LSM. Cada prueba estaba conformada por la biografía y ocho preguntas de comprensión, cuatro para evaluar la comprensión literal y cuatro para evaluar la elaboración de inferencias a partir de la biografía, las cuales se presentaron en el mismo formato que la biografía. Las seis pruebas fueron sometidas a un proceso de validación por jueces expertos, con la participación de especialistas en psicología educativa y usuarios competentes de la LSM, para asegurar la pertinencia del contenido de las biografías y las preguntas de comprensión, así como la equivalencia entre pruebas. El proceso de validación es explicado por Romero-Mata y Guevara-Benítez (2020).

Como ya se mencionó, el estudio aquí reportado forma parte de una investigación más amplia. Aquí se expone el procedimiento de evaluación y sus respectivos resultados, exclusivamente en lo referente a las habilidades narrativas en LSM.

Procedimiento de Evaluación

Para evaluar las habilidades narrativas en LSM, se presentó a los participantes un video en el que se narra la biografía de un personaje femenino; cada evaluación se llevó a cabo de forma individual. Antes de la aplicación del programa de intervención se utilizó el video con la biografía de Malala (evaluación inicial), al concluir la primera sección del programa se evaluó con el video con la biografía de Frida Kahlo (evaluación intermedia), y al finalizar la segunda parte del programa se incluyó la prueba con la biografía de Marie Curie (evaluación final). En cada evaluación, después de ver el video, los participantes respondieron a preguntas de comprensión y, en seguida, se les pidió que narraran la biografía en LSM, actividad que fue videograbada.

A partir de las videograbaciones se llevó a cabo la calificación de las narraciones en LSM utilizando un sistema de asignación de puntuación diseñado para esta investigación, el cual fue desarrollado a partir de la revisión de los trabajos de Peña y Magaña (2013) y Cruz (2008), que abordan aspectos formales de la LSM. En las narraciones se evaluaron cinco elementos: estructura, vocabulario, gramática, cohesión y organización, para cada uno de estos aspectos se establecieron algunos criterios y estos fueron definidos para su identificación en las narraciones,

tal como se observa en la Tabla 1. Para cada criterio identificado se asignó un punto, los puntos fueron contabilizados considerando un porcentaje asignado a cada elemento, el porcentaje total fue llamado *nivel de dominio* para la producción de narraciones en LSM.

Programa de intervención

El programa fue diseñado desde la perspectiva bilingüe, con un marco teórico metodológico conductual; para ello, se retomaron algunas recomendaciones señaladas por Guevara et al. (2001): 1) para favorecer la discriminación y la adquisición de conceptos, presentar ejemplos positivos, que pertenecen al concepto que se trabaja, y de ejemplos negativos, que no forman parte del mismo; 2) solución de ejercicios que permitan asegurar la comprensión, y 3) ejecución de una habilidad en diferentes situaciones. Cabe mencionar que, para el diseño de esta intervención educativa, la LSM no se consideró un recurso pedagógico sino la lengua de los participantes, por tal motivo, durante toda la intervención, la comunicación entre la instructora y los participantes se estableció a través de esta lengua.

El programa contó con dos secciones. Para cada sección se definieron claramente los objetivos, las áreas por abordar, las actividades, las técnicas y los materiales que se utilizarían en cada momento. La primera sección del programa tuvo por objetivo que los participantes identificaran algunas categorías gramaticales en la LSM, se establecieron cuatro áreas: a) *exploración*, en la cual se incluyeron actividades introductorias para que los participantes reconocieran la categoría gramatical a ser trabajada en la sesión; b) *fundamentos gramaticales*, la instructora informaba sobre esa categoría gramatical y permitía su identificación a través de modelar su uso en diferentes ejemplos; c) *práctica dirigida*, a través de actividades variadas los participantes reconocían el uso correcto de la categoría gramatical y discriminaban entre expresiones correctas e incorrectas, y d) *estructuración de reglas de uso*, los participantes enunciaban el uso de esa categoría gramatical en la LSM y daban ejemplos, con lo que podían modelar a sus compañeros la expresión correcta de dicha categoría en la LSM. El modelamiento y la retroalimentación fueron las técnicas más utilizadas en todas las sesiones.

La segunda sección del programa abordó el aprendizaje y práctica de algunas categorías gramaticales del español. Cabe mencionar que durante la primera sección del programa el énfasis no fue la enseñanza de la LSM sino analizar los conocimientos gramaticales en esta lengua, mientras que, en la segunda sección, se acentuó en el contraste entre la LSM y el español escrito. Cada sección del programa estuvo conformada por seis sesiones, con una duración aproximada de dos horas, que fueron impartidas una vez por semana. El programa comprendió 12 sesiones en total.

Los materiales didácticos utilizados fueron variados, pero compartían la característica de apoyarse de referentes visuales como las imágenes y de presentar la información en LSM. Los materiales escritos, por ejemplo, los resúmenes sobre las reglas gramaticales que se revisaban

durante la sesión fueron escritos en español siguiendo los mismos parámetros que se utilizaron para diseñar las biografías, redactar una idea principal como primera oración y oraciones secundarias para explicar o ejemplificar la idea principal, todos esto mediante un vocabulario sencillo.

Resultados

La tabla 2 muestra los niveles de dominio (porcentajes) obtenidos por cada participante en cada una de las pruebas aplicadas para evaluar sus narraciones en LSM. La comparación de estos datos fue realizada mediante la prueba de Friedman, la cual indicó que los niveles de dominio no difirieron significativamente [$X^2(2) = .51, p = .85$] durante las tres evaluaciones. Como puede observarse, algunos participantes mostraban niveles de dominio altos desde el inicio del estudio, el participante 7 y 8 alcanzaban el porcentaje máximo en la evaluación inicial, mientras que los participantes 3, 4 y 5 obtuvieron un nivel de dominio igual o mayor al 85 %. Sin embargo, otros participantes obtuvieron niveles por debajo del 50 %, que fue el caso de los participantes 1 y 6.

Ente los participantes que obtuvieron niveles de dominio superiores al 80 % se observan variaciones a lo largo del estudio, en ocasiones se trata de disminuciones y en otras de aumentos, todas ellas en el rango de los diez puntos porcentuales. Sin embargo, en el resto de los participantes todas las variaciones que se observan en las dos evaluaciones subsecuentes muestran la tendencia de aumentar conforme avanzó el estudio; de hecho, al comparar los resultados de la evaluación inicial con los de la final, estas diferencias son mayores a 25 puntos porcentuales, incluso para el participante 6 este aumento fue del doble.

También se realizó un análisis estadístico para comparar los desempeños obtenidos en cada elemento evaluado a lo largo del estudio, los resultados se presentan en la Tabla 3. La prueba de Friedman indicó que no existen diferencias significativas entre estos elementos.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados descritos, se identifica que el programa de intervención tuvo algunos efectos favorables sobre las habilidades de producción de narraciones en LSM, aunque estas son observadas solamente con los datos individuales de niveles de dominio. Cuando los datos son agrupados para los análisis estadísticos, estos efectos no pueden apreciarse.

Los desempeños finales de la mayor parte de los participantes muestran que ellos pueden expresar una narración en la modalidad señalada, por lo que, considerando lo que plantea la teoría de la interdependencia lingüística en relación con la transferencia de habilidades de una primera lengua a una segunda, estos resultados permiten sugerir que la enseñanza de

la modalidad textual narrativa para esta población usuaria de la LSM debe apoyarse en el conocimiento que poseen para narrar en LSM, por ejemplo, en su conocimiento acerca de que un texto narrativo tiene un inicio, un desarrollo y un cierre.

La caracterización de habilidades lingüísticas que aquí se describe es relevante en el campo de la educación de las personas con discapacidad auditiva, y en particular de las personas sordas, porque permite conocer su nivel de desarrollo en LSM. Esto fue posible gracias a las características del instrumento utilizado. La evaluación de este tipo de habilidades no es común en México, a pesar de su importancia educativa.

Debe recordarse que los estudiantes sordos e hipoacúsicos pueden tener déficits lingüísticos derivados de la falta de conocimiento de LSM por parte de las personas de su entorno, como lo son sus padres o profesores. Eso dificulta, no solo tener un conocimiento detallado de las habilidades comprensivas y expresivas de los jóvenes, sino también la detección de sus necesidades educativas y el diseño de intervenciones para promover su desarrollo académico.

Por último, debe reconocerse que el presente estudio tuvo algunas limitaciones, entre ellas, contar con una muestra pequeña de participantes; aunque esto obedece a que no todos los jóvenes sordos de las instituciones visitadas están en condiciones de participar en un programa que involucra varias sesiones de trabajo, dado que deben cumplir con otras actividades y obligaciones. En relación directa con lo anterior, el número de sesiones del programa de intervención pudo haber sido insuficiente, particularmente en los casos en que el dominio inicial de los participantes fue bajo. A pesar de ello, los resultados representan una aportación para el campo educativo que atiende a la población sorda bilingüe y los datos pueden ser de utilidad para el diseño de programas institucionales.

Tablas y figuras

Tabla 1. Elementos y criterios evaluados en las narraciones en LSM

Elemento	Criterio	Definición
Estructura textual	Tema central (T)	La narración se centra en la vida del personaje.
	Inicio (I)	La narración principia situando al personaje y el lugar en que ocurrieron los hechos.
	Desarrollo (D)	La narración retoma los aspectos situados al inicio y les da continuidad a partir de acciones, caracterización de personajes o de situaciones.
	Final (F)	La narración presenta un cierre identificable relacionando los aspectos del inicio y el desarrollo.
Vocabulario	Sustantivos (S)	Seña más de un sustantivo.
	Verbos (V)	Seña más de un verbo.
	Adjetivos (Adj)	Seña más de un adjetivo.
	Pronombres (P)	Seña más de un pronombre.
	Adverbios (Adv)	Seña un adverbio.
Gramática	Cuantificadores (C)	Muestra una seña o gesto que permite identificar un plural.
	Intensificadores (In)	La repetición de un movimiento o el componente no manual intensifica una cualidad expresada mediante un adjetivo.
	Flexión de verbos (FI)	El sujeto se incorpora en la acción del verbo para los verbos ya establecidos.
Cohesión	Espacio sógnico (E)	Se ubican los escenarios en los que ocurren las acciones narradas.
	Marcadores del discurso (M)	Secuencia los eventos narrados.
Organización	Temporal (Ot)	Los hechos son narrados siguiendo un orden cronológico.
	Espacial (Oe)	Se especifica el cambio de lugar en el que ocurren los hechos a los que se hace referencia.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2. Niveles de dominio observados en las producciones en LSM en las tres evaluaciones

Evaluación	Participantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Niveles de dominio (%)							
Inicial	41.2	65.2	85	86.2	86.2	43.2	100	100
Intermedia	45.2	85	96.2	86.2	81.2	46.5	100	96.2
Final	69.2	91.2	81.2	85	91.2	86.2	100	80

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3. Análisis del desempeño para cada elemento evaluado en las narraciones en LSM

	Evaluación			X ²	P
	Inicial	Intermedia	Final		
Elemento evaluado	Mdn	Mdn	Mdn		
Estructura	11.25	11.25	11.25	1.68	.45
Vocabulario	30.00	30.00	30.00	.54	.88
Gramática	20.00	20.00	20.00	1.60	.49
Cohesión	15.00	15.00	15.00	3.71	.33
Organización	7.50	7.50	5	.00	1.0

Nota. Elaboración propia. El porcentaje máximo que puede obtenerse para cada elemento evaluado es el siguiente: estructura narrativa (15%), vocabulario (30%), gramática (30%), cohesión (15%) y organización (10%).

Referencias

- Alegría, J. y Domínguez, B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111. <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.pdf>
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cruz, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. [Tesis doctoral, Colegio de México]. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/kk91fk72t?locale=es>

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (P. Manzano, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Ediciones Morata.
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos. Perspectivas y respuestas educativas*. Ediciones Aljibe.
- Gárate-Estes, M. (2018a). Facilitando la adquisición de la lengua de señas en el aula. En A. Castellero y M. Gárate-Estes (eds.), *Maximizando el potencial de niños, jóvenes y adultos sordos* (pp. 107-123). Editorial Fuga.
- Gárate-Estes, M. (2018b). Educación bilingüe para niños sordos: bases teóricas y metodológicas. En A. Castellero y M. Gárate-Estes (eds.), *Maximizando el potencial de niños, jóvenes y adultos sordos* (pp. 124-149). Editorial Fuga.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. FES Iztacala; UNAM.
- Peña, S. y Magaña, J. (2015). *Lo que hace a un intérprete ser intérprete*.
- Rodríguez, I. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1), 28-37. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-condiciones-educacion-bilingue-personas-sordas-S0214460305758071>
- Romero-Mata, B. y Guevara-Benítez, Y. (2020). Validación de un instrumento para evaluar habilidades lingüísticas de jóvenes sordos mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(2), 255-269.