

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



**LA OPTIMIZACIÓN DE LAS  
CAPACIDADES  
CONVERSACIONALES DEL  
ALUMNADO CON SORDERA  
CON LOS COMPAÑEROS  
OYENTES DE SU EDAD**

---

**TESIS DOCTORAL**

**M<sup>a</sup> TERESA GARCÍA PINTO**

**DIRECTORES:**

**NURIA SILVESTRE I BÉNACH – UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA  
JOSÉ SIXTO OLIVAR PARRA – UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Valladolid, España 2012

## FE DE ERRATAS

En la presente investigación se han de tener en cuenta las siguientes erratas encontradas para ser corregidas:

- En la pág. 90 falta una “,” detrás de color en el párrafo posterior a los primeros puntos.
- En la pág. 103 en el párrafo que va después de los puntos (En Educación Primaria...), al final de la 3ª línea pone “al” y debe poner “la”.
- En la pág. 124 en la 2ª línea del apartado 6.3.1 poner un espacio después del punto (profunda. De ellos).
- En la pág. 135 en la penúltima línea pone “con versación” y debe poner “conversación”.
- En la pág. 141 en el cuadro a la altura de “Organización de una sala” en tipo de interlocutor hay que cambiar a “emisor oyente” y “receptor con sordera”.
- En la pág. 159 cuando hablamos de “media” refiriéndonos a las oraciones complejas nos referimos a “media ponderada”.
- En la pág. 241 en la descripción de la tabla pone “comprende mucho en el postest” debe poner que “comprende más”.
- En la pág. 242 en la descripción de la tabla pone “comprende menos en el postest” debe poner que “comprende más”.
- En la pág. 242 en la descripción de la tabla pone “comprende menos en el postest” debe poner que “comprende más”.
- En la pág. 274 la media del grupo experimental es 12,60 y la media del grupo control es 12,20
- En la pág. 278 cuando hablamos de “media” nos referimos a “media ponderada”.



- De la pág. 433 a 436 cambiar las tablas de las hojas de registro del juego cooperativo espontáneo, por la que se adjunta.
- En la pág. 472 en el primer recuadro, debajo de descripción está repetido el artículo “El”, por tanto sobra uno.
- En la aplicación de pruebas no paramétricas ha de corregirse Wilconxon por “Wilcoxon”. Aparece también en el encabezado del Anexo 5.2.2. de las pág. 491 a 507.
- En el anexo 6 (pág. 511 a 545) son ejemplos de transcripción y codificación correspondientes al grupo experimental



*A todas las personas con sordera, a sus familias y a todos aquellos profesionales que dedican su vida al diagnóstico, educación, rehabilitación e investigación en pro de su integración, y una calidad de vida mejor.*



*"Creo que la "curación" más eficaz de la sordera no es la medicina, ni los aparatos mecánicos o electrónicos... sino la comprensión. Pero antes de poder desarrollar la comprensión, hay que crear la conciencia".*

*(Jack Cannon)*

*"Qué importa la sordera del oído cuando la mente oye, la verdadera sordera, la incurable sordera es la de la mente".*

*(Victor Hugo)*



# ÍNDICE





---

# ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
Agradecimientos	1
Precisiones en torno al uso del lenguaje	3
Relación de tablas	5
Relación de gráficos	11
Relación de imágenes	13
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	<b>15</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I: LAS IMPLICACIONES DE LA SORDERA</b>	<b>21</b>
1.1. La deficiencia auditiva: reseña histórica	21
1.2. Definición y clasificación de la deficiencia auditiva	25
1.3. Características psicológicas de los niños y niñas con sordera	32
1.4. Variabilidad de la población sorda	34
1.5. El entorno escolar	37
1.5.1. Estudios sobre la integración escolar del alumnado con sordera	37
1.5.2. La inclusión escolar en España	40
	32
<b>CAPÍTULO II: EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN DEL NIÑO CON SORDERA</b>	<b>45</b>
2.1. Características de la adquisición del lenguaje en la criatura y el alumnado con sordera	45
2.2. Desarrollo lingüístico en niños y niñas con sordera	53
2.2.1. Desarrollo fonológico	56
2.2.2. Desarrollo lexical y enunciado de palabras	57
2.2.3. Desarrollo morfosintáctico	58
2.2.4. Desarrollo del discurso	59
2.3. Las habilidades pragmáticas del niño con sordera	59
<b>CAPÍTULO III: LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL (CR)</b>	<b>73</b>
3.1. Orígenes de la CR	73
3.2. Concepto y descripción de la CR	74
3.3. Estudios de CR	81
3.4. CR en niños con sordera	85
<b>CAPÍTULO IV: EL JUEGO Y LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES</b>	<b>93</b>
4.1. Importancia del juego en la interacción social y el desarrollo del lenguaje	93
4.2. La interacción social y el juego en los niños y niñas con sordera	97
<b>CAPÍTULO V: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>115</b>
5.1. Justificación	115
5.1. Objetivos e hipótesis	117

	<u>Pág.</u>
<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO METODOLÓGICO</b>	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO VI: MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>121</b>
6.1. Diseño y variables	121
6.2. Procedimiento	123
6.3. Participantes	123
6.3.1. Participantes con sordera	124
6.3.2. Participantes oyentes colaboradores para la comunicación con los participantes con sordera	127
6.4. Técnicas e instrumentos	128
6.4.1. Situaciones para la obtención de datos pretest	130
6.4.1.1. Prueba de comprensión de narración oral “El gallo y la zorra”	130
6.4.1.2. Prueba de producción oral “El picnic”	131
6.4.1.3. Prueba de juego espontáneo “La granja”	134
6.4.1.4. Tareas de CR “Organización de una habitación vieja” y “Organización de una sala”	139
6.4.2. Situaciones para la obtención de datos postest	148
6.4.2.1. Prueba de comprensión de narración oral “El gallo y la zorra”	148
6.4.2.2. Prueba de producción oral “El picnic”	148
6.4.2.3. Prueba de juego espontáneo “El zoo”	148
6.4.2.4. Tareas de CR “Organización de una habitación nueva” y “Organización de una cocina”	149
<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO VII: RESULTADOS DEL PRETEST</b>	<b>155</b>
7.1. Análisis intergrupos de los resultados del pretest del nivel de desarrollo del lenguaje oral	156
7.1.1. Comprensión oral	157
7.1.2. Producción oral	157
7.1.3. Síntesis de resultados	160
7.2. Análisis intergrupos de los resultados del pretest en situaciones de juego cooperativo espontáneo	161
7.2.1. Participación en la conversación y toma de turno	161
7.2.2. Participación en la conversación según el rol conversacional	172
7.2.3. Síntesis de resultados	185
7.3. Análisis intergrupos de los resultados del pretest en situaciones de CR	188
7.3.1. Rol de emisor	188
7.3.2. Rol de receptor	192
7.3.3. Síntesis de resultados	195
<b>CAPÍTULO VIII: PROGRAMA DE APRENDIZAJE</b>	<b>197</b>
8.1. Objetivos y bases del programa de aprendizaje	197
8.2. Programa	199
8.3. Descripción de las sesiones	201
Primera sesión	202
Segunda sesión	203
Tercera sesión	204
Cuarta sesión	205
Quinta sesión	206
Sexta sesión	207
Séptima sesión	208
Octava sesión	209

	<u>Pág.</u>
<b>CAPÍTULO IX: RESULTADOS DEL POSTEST</b>	<b>211</b>
9.1. Análisis intergrupos de los resultados del postest	213
9.1.1. A nivel de desarrollo del lenguaje oral	213
9.1.1.1. Comprensión oral	213
9.1.1.2. Producción oral	214
9.1.1.3. Síntesis de resultados	217
9.1.2. Participación en la conversación: situaciones de juego cooperativo espontáneo	218
9.1.2.1. Participación en la conversación y toma de turno	218
9.1.2.2. Participación en la conversación según el rol conversacional	223
9.1.2.3. Síntesis de resultados	232
9.1.3. Gestión de la conversación: situaciones de CR	235
9.1.3.1. Rol de emisor	235
9.1.3.2. Rol de receptor	236
9.1.3.3. Síntesis de resultados	237
9.1.4. Síntesis comprensiva de los resultados pretest y postest: análisis intergrupos	238
9.1.4.1. Comprensión oral	238
9.1.4.2. Producción oral	238
9.1.4.3. Participación en la conversación y toma de turno: juego cooperativo espontáneo	238
9.1.4.4. Gestión de la conversación: situaciones de CR	239
9.2. Análisis intragrupos de los resultados pretest y postest	241
9.2.1. A nivel de desarrollo del lenguaje oral	241
9.2.1.1. Comprensión oral	241
9.2.1.2. Producción oral	242
9.2.1.3. Síntesis comprensiva	248
9.2.2. Participación en la conversación: situaciones de juego espontáneo	249
9.2.2.1. Participación en la conversación y toma de turno: juego cooperativo espontáneo	249
9.2.2.2. Participación en la conversación según el rol conversacional	253
9.2.2.3. Síntesis de resultados	261
9.2.3. Gestión de la conversación: situaciones de CR	264
9.2.3.1. Grupo experimental	264
9.2.3.2. Grupo control	267
9.2.3.3. Síntesis de resultados	270
9.3. Síntesis comprensiva de los resultados pretest y postest: análisis intragrupos	271
9.3.1. Comprensión y producción oral	271
9.3.2. Participación en la conversación y toma de turno: juego cooperativo espontáneo	271
9.3.3. Gestión de la conversación: situaciones de CR	272
<b>CAPÍTULO X: ANÁLISIS DETALLADO DE CADA UNO DE LOS GRUPOS EN CADA DIMENSIÓN</b>	<b>273</b>
10.1. Desarrollo del lenguaje oral	274
10.1.1. Comprensión oral	274
10.1.2. Producción oral	275
10.1.2.1. Producciones no discursivas	275
10.1.2.2. Organización general del discurso	276
10.1.2.3. Oraciones simples	277
10.1.2.4. Oraciones complejas	278
10.1.2.5. Resumen del desarrollo del lenguaje	279

	Pág.
10.2. Participación en la conversación y toma de turno: juego cooperativo espontáneo	280
10.2.1. Nivel de participación	280
10.2.1.1. Colabora y conversa con todos	280
10.2.1.2. Colabora y conversa con algún interlocutor	281
10.2.1.3. Colabora pero no conversa	282
10.2.1.4. No colabora ni conversa	283
10.2.1.5. Realiza alguna autoverbalización	284
10.2.1.6. Participación total	285
10.2.1.7. Total no participativo	286
10.2.1.8. Resumen del nivel participativo	287
10.2.2. Toma de turno	289
10.2.2.1. Toma su turno espontánea y adecuadamente	289
10.2.2.2. No respeta el turno	290
10.2.2.3. El PCS es interrumpido por el oyente	291
10.2.2.4. El PCS y el oyente hablan a la vez	292
10.2.2.5. Resumen de la toma de turno	293
10.2.3. Rol de emisores	294
10.2.3.1. Estrategias de inicio de la conversación	294
10.2.3.2. Resumen sobre las estrategias de inicio de la conversación	297
10.2.3.3. Consecuencias del inicio	298
10.2.3.4. Resumen de las consecuencias del inicio de la conversación	301
10.2.4. Rol de receptores	302
10.2.4.1. Estrategias de mantenimiento de la conversación	302
10.2.4.2. Resumen de las estrategias de mantenimiento	309
10.2.4.3. Causas de interrupción de la conversación	311
10.2.4.4. Resumen de las causas de interrupción de la conversación	314
10.2.4.5. Mantenimiento de la conversación	315
10.2.4.6. Resumen del mantenimiento de la conversación	316
10.3. Gestión de la conversación: situaciones de CR	317
10.3.1. Rol de emisores	317
10.3.1.1. Formulación del mensaje	317
10.3.1.2. Resumen de la formulación del mensaje	320
10.3.1.3. Estilos de mensaje	321
10.3.1.4. Resumen de los estilos de mensaje	328
10.3.1.5. Longitud de la unidad comunicativa con emisor con sordera	330
10.3.1.6. Resumen de la longitud de la unidad comunicativa con emisor con sordera	332
10.3.2. Rol de receptores	333
10.3.2.1. Aportaciones y preguntas	333
10.3.2.2. Resumen de las aportaciones y preguntas	335
10.3.2.3. Regulaciones	336
10.3.2.4. Resumen de las regulaciones	339
10.3.2.5. Eficacia comunicativa	340
10.3.2.6. Resumen de la eficacia comunicativa	341
<b>TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>343</b>
<b>CAPÍTULO XI: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES</b>	<b>345</b>
11.1. Discusión de resultados	346
11.1.1. Hipótesis 1	346
11.1.2. Hipótesis 2	352
11.1.3. Hipótesis 3	357
11.1.4. Hipótesis 4	360
11.2. Conclusiones finales del estudio	362
11.3. Aplicaciones prácticas	367

	<u>Pág.</u>
11.4. Limitaciones y posibles mejoras del estudio _____	369
11.4.1. Limitaciones del estudio _____	369
11.4.2. Posibles mejoras del estudio _____	375
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____</b>	<b>379</b>
<b>ANEXOS _____</b>	<b>401</b>
ANEXO 1: Selección de la muestra _____	403
5.1. Centros participantes _____	405
5.2. Modelos de consentimiento informado _____	414
ANEXO 2: Pruebas de la investigación _____	419
2.1. Comprensión oral _____	421
2.1.1. Material del cuento _____	321
2.1.2. Material de registro _____	423
2.2. Producción oral _____	425
2.2.1. Láminas del libro de imágenes _____	425
2.2.2. Material de registro _____	426
2.3. Juego cooperativo espontáneo _____	430
2.3.1. Material para la resolución de la tarea _____	430
2.3.2. Material de registro _____	433
2.4. Tareas de Comunicación Referencial _____	337
2.4.1. Material de las tareas de comunicación referencial _____	437
2.4.2. Material de registro _____	439
ANEXO 3: Descriptivos del pretest _____	447
3.1. Comprensión oral _____	449
3.1.1. Grupo experimental _____	449
3.1.2. Grupo control _____	449
3.2. Producción oral _____	449
3.2.1. Grupo experimental _____	449
3.2.2. Grupo control _____	449
3.3. Juego cooperativo espontáneo _____	450
3.3.1. Grupo experimental _____	450
3.3.2. Grupo control _____	451
3.4. Tareas de comunicación referencial _____	452
3.4.1. Grupo experimental _____	452
3.4.2. Grupo control _____	453
ANEXO 4: Descriptivos del postest _____	455
Comprensión oral _____	457
4.1.1. Grupo experimental _____	457
4.1.2. Grupo control _____	457
Producción oral _____	457
4.2.1. Grupo experimental _____	457
4.2.2. Grupo control _____	457
Juego cooperativo espontáneo _____	458
4.3.1. Grupo experimental _____	458
4.3.2. Grupo control _____	459
Tareas de Comunicación Referencial _____	460
4.4.1. Grupo experimental _____	460
4.4.2. Grupo control _____	461

	Pág.
ANEXO 5: Resultados del análisis estadístico	463
5.1. Resultados del Pretest	465
5.1.1. Comparaciones intergrupos – Prueba de Mann-Whitney	465
5.1.1.1. Comparaciones intergrupos en comprensión oral	465
5.1.1.2. Resumen de las comparaciones intergrupos en comprensión oral	465
5.1.1.3. Comparaciones intergrupos en producción oral	466
5.1.1.4. Resumen de las comparaciones intergrupos en producción oral	466
5.1.1.5. Comparaciones intergrupos en juego espontáneo “La granja”	467
5.1.1.6. Resumen de las comparaciones intergrupos en juego espontáneo	471
5.1.1.7. Comparaciones intergrupos en tareas de CR “Organización de una habitación vieja” y “Organización de una sala”	472
5.1.1.8. Resumen de las comparaciones intergrupos en CR	475
5.2. Resultados del Postest	477
5.2.1. Comparaciones intergrupos – Prueba de Mann-Whitney	477
5.2.1.1. Comparaciones intergrupos en comprensión oral	477
5.2.1.2. Resumen de las comparaciones intergrupos en comprensión oral	477
5.2.1.3. Comparaciones intergrupos en producción oral	478
5.2.1.4. Resumen de las comparaciones intergrupos en producción oral	478
5.2.1.5. Comparaciones intergrupos en juego espontáneo “El zoo”	479
5.2.1.6. Resumen de las comparaciones intergrupos en juego espontáneo	483
5.2.1.7. Comparaciones intergrupos en tareas de CR “Organización de una habitación vieja” y “Organización de una sala”	485
5.2.1.8. Resumen de las comparaciones intergrupos en CR	488
5.2.2. Comparaciones intragrupo – Prueba de Wilconxon	491
5.2.2.1. Comparaciones intragrupo en comprensión oral	491
5.2.2.2. Resumen de las comparaciones intragrupo en comprensión oral	492
5.2.2.3. Comparaciones intragrupo en producción oral	492
5.2.2.4. Resumen de las comparaciones intragrupo en producción oral	493
5.2.2.5. Comparaciones intragrupo en juego espontáneo	494
5.2.2.6. Resumen de las comparaciones intragrupo en juego espontáneo	501
5.2.2.7. Comparaciones intragrupo en TCR	502
5.2.2.8. Resumen de las comparaciones intragrupo en CR	507
ANEXO 6: Ejemplos de transcripción y codificación	509
6.1. Comprensión oral	511
6.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación en comprensión oral en el pretest	511
6.3.2. Ejemplo de transcripción y codificación en comprensión oral en el postest	512
6.2. Producción oral	513
6.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación en producción oral en el pretest	513
6.3.2. Ejemplo de transcripción y codificación en producción oral en el postest	514
6.3. Juego espontáneo	515
6.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación en juego espontáneo en el pretest	515
6.3.2. Ejemplo de transcripción y codificación en juego espontáneo en el postest	522
6.4. Comunicación Referencial	527
6.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación en CR en el pretest	527
6.3.2. Ejemplo de transcripción y codificación en CR en el postest	538
<b>ÍNDICE ALFABÉTICO DE AUTORES</b>	<b>547</b>



## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han colaborado en la elaboración de este trabajo. No me gustaría correr el riesgo de olvidarme de ninguna de ellas, la lista también sería interminable, por eso, el que sus nombres no aparezcan, no quiere decir que no las tenga en mi mente y las recuerde con cariño.

Quiero agradecer, en primer lugar, a Juan Pablo Martín Dueñas, antiguo Director de la E.U. de Magisterio “Fray Luis de León” de Valladolid, por la confianza que puso en mí para lanzarme la idea y motivarme a embarcar en esta magna e interesante labor de investigación.

A la Dra. Nuria Silvestre i Bénach y al Dr. José Sixto Olivar Parra, mis directores, por su inestimable orientación, dirección y estímulo constantes. Mi agradecimiento a ambos por las aportaciones de su saber y experiencia durante el desarrollo del estudio.

A la Dirección y Claustro de Profesores del Colegio “Niño Jesús” de Valladolid y del C.P. “El Sol” de Madrid (ambos centros de integración preferente de niños y niñas con sordera), y a sus respectivas Comunidades Educativas, por su acogimiento, interés, apoyo y facilidades dadas en cuanto a instalaciones y recursos proporcionados.

También quiero agradecer de una manera muy especial, el propio interés de los niños y niñas que han participado en la investigación, por su colaboración y entusiasmo; y a sus familias, por su consentimiento. Mi agradecimiento más sincero y cordial a los padres y madres del Colegio “Niño Jesús” de Valladolid. Reconozco el tiempo dedicado, su esfuerzo, interés y apoyo, adaptando sus propios horarios a los horarios y circunstancias que la investigación requería. ¡Gracias de corazón!

A mis padres, por la vida, la formación y los valores que me han transmitido. Por su comprensión, apoyo y motivación para seguir adelante. Por su abnegación y paciencia ante esos difíciles momentos que todo trabajo de investigación conlleva.

Mi agradecimiento a las personas que han colaborado en la parte práctica de este trabajo: Beatriz García Monteagudo, Ruth Rodríguez Borge, Liliana Lava Ponce, Pepi Arredondo, Susana Rejas Aguilera, M<sup>a</sup> Remedios Calvo Calleja, Eloisa Zamarrón Aceves, Sara Aranzana Andrés, Teresa del Val Prúgent, Raquel Martín Vela, Eliza



Caballero Salcedo, M<sup>a</sup> Yolanda Rubio San Miguel, Isabel Bayón García y Estrella Gómez Hansson.

A la Dirección y Comunidad Educativa del Colegio “Obra Social del Santuario” de Valladolid, en el que trabajo, por las facilidades dadas para acomodar mi horario y llevar a cabo la investigación en los otros centros.

Mi reconocimiento también a todas aquellas personas a las que puede considerarse “Amigos y Amigas”, ya que con su apoyo, cordialidad, motivación e interés, me han animado día a día, a lo largo de todo este proceso para ver culminada y escrita esta investigación: Encarnación Gómez Sánchez, Victorina Pérez Valdivielso, Puri Simón Perla, Emilia Sáez Casado, Ángela Ruiz Sáez, Elisa Ruiz Sáez, Julio de Pablos de la Esperanza, Luis Jorge Martín Antón, M<sup>a</sup> Jesús Sacristán García, M<sup>a</sup> Rosario Quecedo Ortiz, M<sup>a</sup> Teresa Prieto de la Peña, M<sup>a</sup> Ángeles Mateo Fernández, Jesús Mateo Fernández, Francisco Javier Boada, Belén González Sosa, Carmen Anta de Uña, Antonia Herrero Criado Purificación Maderuelo Fernández, José Antonio Guerra y muchas más que cabría citar en esta lista interminable.

Por último, mi agradecimiento a las personas con sordera, protagonistas indiscutibles de este trabajo, a los que se pretende ayudar. Mi gratitud a los profesionales, asociaciones y organizaciones que se preocupan y luchan por hacer que esta discapacidad presente cada vez menos limitaciones y se favorezca la igualdad entre todos.

A todos, mi gratitud y mi cariño. ¡Os llevo y os llevaré siempre en el corazón!

---

## PRECISIONES EN TORNO AL USO DEL LENGUAJE

Antes de iniciar el trabajo de investigación, conviene realizar unas aclaraciones sobre los términos lingüísticos utilizados durante la elaboración de la misma, para tener en cuenta en la lectura del trabajo.

1. Se ha optado por el uso del masculino en aquellos términos que admiten ambos géneros. Todos somos conscientes de las recomendaciones no sexistas en torno al uso del lenguaje; por ello, se ha pretendido evitar la tediosa lectura que supondría el uso de ambos términos (por ejemplo: los/as niños/as, los niños y las niñas, los padres y las madres, etc.). No obstante, siempre que ha sido posible, se han utilizado los términos y expresiones comunes y ambivalentes (por ejemplo: las personas, el alumnado, el bebé o los bebés, iguales, etc.).
2. Referente a los términos relacionados con la discapacidad auditiva, se ha tratado de utilizar el término *con sordera*, pues es la que más define al grupo de la muestra, según su grado de pérdida auditiva, para ajustarnos a la terminología actual y no caer en la minusvaloración de sus capacidades.
3. En algunas ocasiones, se han mantenido los términos utilizados por los propios autores en sus definiciones para no desvirtuar su significado, como *sordo* o *sordomudo*, términos utilizados en su época. Además se usa el término *población sorda* como representativo de la población general que padece esta discapacidad, ya que una parte de ellos se integra dentro de lo que es la *Comunidad Sorda*, sintiéndose a gusto con este término, haciendo uso de la lengua de signos más que del lenguaje oral y rechazando en la mayoría de los casos el uso de audífonos e implantes cocleares.
4. Indicar también, que en las tablas y en las gráficas, en alguna ocasión se emplea el término *sordo* en vez de *participante con sordera* para simplificar el enunciado, sin que por ello se pretenda minusvalorar, como ya se ha indicado, sus capacidades o integrarlo en llamada Comunidad Sorda.
5. Se utiliza indistintamente el término *oyente* o *normo-oyente* para designar a aquella persona que oye bien la información que se le transmite y no necesita ningún tipo de ayuda técnica para percibirla.
6. A nivel general se habla de *investigador*, en ejemplos práctico de la presente investigación se concreta en *investigadora*

También se quiere acompañar un glosario de acrónimos y abreviaturas, que nos ayuden a identificar las siglas utilizadas para sustituir a algunos términos concretos o palabras.

## **LISTADO DE ACRÓNIMOS**

IC → Implante coclear  
CR → Comunicación Referencial  
EC → Estadísticos de contraste  
ECS → Emisor con sordera  
ICS → Interlocutor con sordera  
JCE- Juego cooperativo espontáneo  
LO → Lenguaje oral  
LS → Lengua de signos  
PCS → Participante/s con sordera  
RCS → Receptor con sordera  
TCR → Tareas de comunicación referencial  
ToM → Teoría de la Mente

## **ABREVIATURAS**

Anal. → Análisis	Interg. → Intergrupo
Aport. → Aportaciones	Intrag. → Intragrupo
Comparac. → Comparaciones	Longit. → Longitud
Comun. → Comunicativa	Manten. → Mantenimiento
Convers. → Conversación o conversacionales	n.e.e. → necesidades educativas especiales
Exper. → Experimental	Partic. → Participantes
G. → Grupo	Variab. → Variable

## RELACIÓN DE TABLAS

Tabla	Nombre de la tabla	Pág.
1	Variabilidad de la población sorda.....	36
2	Diferencias entre Lengua Oral y lengua de Signos.....	55
3	Variables que puede manipular el investigador.....	77
4	Habilidades precisas para comunicar con eficacia.....	77
5	Resultados sobre el ajuste psicosocial.....	112
6	Objetivos generales.....	116
7	Objetivos específicos.....	116
8	Hipótesis.....	117
9	Diseño de la investigación.....	121
10	Datos de la muestra del g. experimental.....	126
11	Datos de la muestra del g. control.....	126
12	Características de los g. de la muestra.....	127
13	Pruebas aplicadas en la investigación.....	129
14	Categorías del juego cooperativo espontáneo.....	136
15	Categorías de las tareas de comunicación referencial.....	138
16	Rol de cada participante en las tareas de comunicación referencial.....	141
17	Sistema de Codificación de Boada y Forns (1994).....	145
18	Categorías de competencia comunicativa – Rol de emisor.....	146
19	Categorías de competencia comunicativa – Rol de receptor.....	147
20	Tipos de análisis en la investigación.....	156
21	Análisis intergrupo de comprensión oral en el pretest.....	157
22	Análisis intergrupo de producciones no discursivas en el pretest.....	157
23	Análisis intergrupo de organización general del discurso en el pretest.....	158
24	Análisis intergrupo de oraciones simples en el pretest.....	158
25	Análisis intergrupo de oraciones complejas en el pretest.....	159
26	Síntesis de los análisis intergrupo de desarrollo del lenguaje en el pretest.....	160
27	Análisis intergrupo Nivel de participación del pretest.....	162
28	Análisis intergrupo de la toma de turno del pretest.....	169
29	Análisis intergrupo de las estrategias de inicio de la conversación del pretest.....	172
30	Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del pretest.....	175
31	Análisis intergrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del pretest..	177
32	Análisis intergrupo de las causas de interrupción de la conversación del pretest.....	182
33	Análisis intergrupo del mantenimiento de la conversación del pretest.....	184
34	Síntesis de los análisis intergrupo del juego de “la Granja” en el pretest.....	185
35	Análisis intergrupo de la formulación del mensaje en CR del pretest.....	188
36	Análisis intergrupo de los estilos de mensaje en CR del pretest.....	190
37	Análisis intergrupo de la longitud de la unidad comunicativa en CR del pretest.....	191
38	Análisis intergrupo de las aportaciones del receptor en CR del pretest.....	192
39	Análisis intergrupo de las preguntas del receptor en CR del pretest.....	192
40	Análisis intergrupo de las regulaciones del receptor en CR del pretest.....	193
41	Análisis intergrupo de la eficacia comunicativa en CR del pretest.....	194

Tabla	Nombre de la tabla	Pág.
42	Síntesis de los análisis intergrupo de las tareas de CR en el pretest.....	195
43	Programa de aprendizaje.....	200
44	Primera sesión del programa de aprendizaje.....	202
45	Segunda sesión del programa de aprendizaje.....	203
46	Tercera sesión del programa de aprendizaje.....	204
47	Cuarta sesión del programa de aprendizaje.....	205
48	Quinta sesión del programa de aprendizaje.....	206
49	Sexta sesión del programa de aprendizaje.....	207
50	Séptima sesión del programa de aprendizaje.....	208
51	Octava sesión del programa de aprendizaje.....	209
52	Tipos de análisis intergrupo en el postest.....	212
53	Tipos de análisis intragrupo en el postest.....	212
54	Análisis intergrupo de comprensión oral en el postest.....	212
55	Análisis intergrupo de producciones no discursivas en el postest.....	214
56	Análisis intergrupo de organización general del discurso en el postest.....	214
57	Análisis intergrupo de oraciones simples en el postest.....	215
58	Análisis intergrupo de oraciones complejas en el postest.....	215
59	Síntesis de los análisis intergrupo de desarrollo del lenguaje en el postest.....	217
60	Análisis intergrupo Nivel de participación del postest.....	218
61	Análisis intergrupo de la toma de turno del postest.....	221
62	Análisis intergrupo de las estrategias de inicio de la conversación del postest.....	223
63	Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del postest.....	224
64	Análisis intergrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del postest..	226
65	Análisis intergrupo de las causas de interrupción de la conversación del postest.....	228
66	Análisis intergrupo del mantenimiento de la conversación del postest.....	229
67	Síntesis de los análisis intergrupo del juego de “el Zoo” en el postest.....	232
68	Análisis intergrupo del rol de emisor en las tareas de CR del postest.....	235
69	Análisis intergrupo del rol de receptor en las tareas de CR del postest.....	236
70	Síntesis de los análisis intergrupo de las tareas de CR en el postest.....	237
71	Análisis intragrupo de comprensión oral del g. experimental en el postest.....	241
72	Análisis intragrupo de comprensión oral del g. control en el postest.....	242
73	Análisis intragrupo de producciones no discursivas del g. experimental en el postest.....	243
74	Análisis intragrupo de producciones no discursivas del g. control en el postest.....	243
75	Análisis intrag. de organización general del discurso del g. experimental en el postest.....	244
76	Análisis intragrupo de organización general del discurso del g. control en el postest.....	244
77	Análisis intragrupo de oraciones simples del g. experimental en el postest.....	245
78	Análisis intragrupo de oraciones simples del g. control en el postest.....	246
79	Análisis intragrupo de oraciones complejas del g. experimental en el postest.....	246
80	Análisis intragrupo de oraciones complejas del g. control en el postest.....	247
81	Síntesis de los análisis intragrupo de desarrollo del lenguaje en el postest.....	248
82	Análisis intragrupo nivel de participación del g. experimental en el postest.....	249
83	Análisis intragrupo de la toma de turno del g. experimental en el postest.....	251
84	Análisis intragrupo nivel de participación del g. experimental en el postest.....	252
85	Análisis intragrupo de la toma de turno del g. experimental en el postest.....	253

Tabla	Nombre de la tabla	Pág.
86	Anál. intrag. de las estrategias de inicio de la convers. del g. experim. en el postest.....	253
87	Anál. interg. de las consecuencias del inicio de la convers. del g. experim. en el postest..	254
88	Anál. intrag. de las estrategias de inicio de la convers. del g. control en el postest.....	255
89	Anál. intrag. de las consecuencias del inicio de la convers. del g. control en el postest.....	256
90	Anál. intrag. de las estrategias de manten. de la convers. del g. experim. en el postest....	256
91	Anál. intrag. de las causas de interrupción de la convers. del g. experim. en el postest.....	257
92	Anál. interg. del manten. de la convers. del g. experim. en el postest.....	258
93	Anál. intrag. de las estrategias de manten. de la convers. del g. control en el postest.....	259
94	Anál. intrag. de las causas de interrupción de la convers. del g. control en el postest.....	259
95	Anál. intrag. del manten. de la convers. del g. control en el postest.....	260
96	Síntesis de los Anál. intrag. del juego de "el Zoo" en el postest.....	261
97	Anál. intrag. de la formulación del mensaje en el g. experim. en CR del postest.....	264
98	Anál. intrag. de los estilos de mensaje en el g. experim. en CR del postest.....	265
99	Anál. intrag. de la longitud de la unidad comunic. en el g. experim. en CR del postest.....	265
100	Anál. intrag. de las aportaciones del receptor en el g. experim. en CR del postest.....	265
101	Anál. intrag. de las preguntas del receptor en el g. experim. en CR del postest.....	266
102	Anál. intrag. de las regulaciones del receptor en el g. experim. en CR del postest.....	266
103	Anál. intrag. de la eficacia comunicativa en el g. experim. en CR del postest.....	266
104	Anál. intrag. de la formulación del mensaje en el g. control en CR del postest.....	266
105	Anál. intrag. de los estilos de mensaje en el g. control en CR del postest.....	267
106	Anál. intrag. de la longitud de la unidad comunicativa en el g. control en CR del postest..	268
107	Anál. intrag. de las aportaciones del receptor en el g. control en CR del postest.....	268
108	Anál. intrag. de las preguntas del receptor en el g. control en CR del postest.....	268
109	Anál. intrag. de las regulaciones del receptor en el g. control en CR del postest.....	269
110	Anál. intrag. de la eficacia comunicativa en el g. control en CR del postest.....	269
111	Síntesis de los análisis intergrupo de las tareas en el g. experimental de CR en el postest	269
112	Registro de la comprensión oral. en el pretest del grupo experim.....	470
113	Registro de la comprensión oral. en el postest del grupo experim.....	423
114	Registro de la comprensión oral. en el pretest del grupo control.....	424
115	Registro de la comprensión oral. en el postest del grupo control.....	424
116	Registro de la producción oral en el pretest del grupo experimental.....	426
117	Registro de la producción oral en el postest del grupo experimental.....	427
118	Registro de la producción oral en el pretest del grupo control.....	428
119	Registro de la producción oral en el postest del grupo control.....	429
120	Materiales que componen el juego de "La Granja".....	430
121	Materiales que componen el juego de "El Zoo".....	432
122	Registro del juego cooperativo espontáneo en el pretest del grupo experimental.....	433
123	Registro del juego cooperativo espontáneo en el pretest del grupo control.....	434
124	Registro del juego cooperativo espontáneo en el postest del grupo experimental.....	435
125	Registro del juego cooperativo espontáneo en el postest del grupo control.....	436
126	Registro de las TCR con el rol de emisor en el pretest del grupo experimental.....	439
127	Registro de las TCR con el rol de receptor en el pretest del grupo experimental.....	440
128	Registro de las TCR con el rol de emisor en el pretest del grupo control.....	441
129	Registro de las TCR con el rol de receptor en el pretest del grupo control.....	442

Tabla	Nombre de la tabla	Pág.
130	Registro de las TCR con el rol de emisor en el postest del grupo experimental.....	443
131	Registro de las TCR con el rol de receptor en el postest del grupo experimental.....	444
132	Registro de las TCR con el rol de emisor en el postest del grupo control.....	445
133	Registro de las TCR con el rol de receptor en el postest del grupo control.....	446
134	Descriptivos del pretest de comprensión oral del grupo experimental.....	449
135	Descriptivos del pretest de comprensión oral del grupo control.....	449
136	Descriptivos del pretest de producción oral del grupo experimental.....	449
137	Descriptivos del pretest de producción oral del grupo control.....	449
138	Descriptivos del pretest de juego cooperativo espontáneo del grupo experimental.....	450
139	Descriptivos del pretest de juego cooperativo espontáneo del grupo control.....	451
140	Descriptivos del pretest de las TCR del grupo experimental.....	452
141	Descriptivos del pretest de las TCR del grupo control.....	453
142	Descriptivos del postest de comprensión oral del grupo experimental.....	457
143	Descriptivos del postest de comprensión oral del grupo control.....	457
144	Descriptivos del postest de producción oral del grupo experimental.....	457
145	Descriptivos del postest de producción oral del grupo control.....	457
146	Descriptivos del postest de juego cooperativo espontáneo del grupo experimental.....	458
147	Descriptivos del postest de juego cooperativo espontáneo del grupo control.....	459
148	Descriptivos del postest de las TCR del grupo experimental.....	460
149	Descriptivos del postest de las TCR del grupo control.....	461
150	Comparaciones intergrupo de comprensión oral en el pretest.....	465
151	EC de las comparaciones intergrupo de comprensión oral en el pretest.....	465
152	Comparaciones intergrupo de producción oral en el pretest.....	466
153	EC de las comparaciones intergrupo de producción oral en el pretest.....	466
154	Comparaciones interg. de juego cooperativo espontáneo en el pretest.....	467
155	EC de las comparaciones interg. de la participación en el JCE en el pretest.....	467
156	EC de las comparaciones interg. de la toma de turno en el JCE en el pretest.....	470
157	EC de las comparaciones interg. de las estrategias de inicio en el JCE en el pretest.....	470
158	EC de las comparaciones interg. de las consecuencias del inicio en el JCE en el pretest.....	470
159	EC de las comparaciones interg. de las estrategias de manten. en el JCE en el pretest.....	471
160	EC de las comparaciones interg. de las causas de la interrupción en el JCE en el pretest.....	471
161	EC de las comparaciones interg. del manten. de la conversación en el JCE en el pretest.....	471
162	Cuadro-Resumen de las variables que han resultado significativas en el JCE en el pretest...	472
163	Comparaciones interg. de las TCR en el pretest.....	472
164	EC de las comparac. interg. de la formulación del mensaje en las TCR en el pretest.....	474
165	EC de las comparac. interg. de los estilos de mensaje en las TCR en el pretest.....	474
166	EC de las comparac. interg. de la longitud de la unidad comunic. en las TCR en el pretest.	474
167	EC de las comparac. interg. de las aportaciones y preguntas en las TCR en el pretest.....	475
168	EC de las comparac. interg. de las regulaciones en las TCR en el pretest.....	475
169	EC de las comparac. interg. de la eficacia comunic. en las TCR en el pretest.....	475
170	Cuadro-Resumen de las variables que han resultado significativas en las TCR en el pretest	476
171	Comparac. interg. de comprensión oral en el postest.....	477
172	EC de las comparac. interg. de comprensión oral en el postest.....	477
173	Comparac. interg. del JCE en el postest.....	478

<b>Tabla</b>	<b>Nombre de la tabla</b>	<b>Pág.</b>
174	EC de las comparac. interg. del JCE en el postest.....	478
175	Comparac. interg. de juego cooperativo espontáneo en el postest.....	479
176	EC de las comparac. interg. de la participación en el JCE en el postest.....	481
177	EC de las comparac. interg. de la toma de turno en el JCE en el postest.....	482
178	EC de las comparac. interg. de las estrategias de inicio en el JCE en el postest.....	482
179	EC de las comparac. interg. de las consecuencias del inicio en el JCE en el postest.....	482
180	EC de las comparac. interg. de las estrategias de manten. en el JCE en el postest.....	482
181	EC de las comparac. interg. de las causas de la interrupción en el JCE en el postest.....	483
182	EC de las comparac. interg. del manten. de la conversación en el JCE en el postest.....	483
183	Cuadro-Resumen de las variab. que han resultado significativas en el JCE en el postest..	484
184	Comparac. interg. de las TCR en el postest.....	485
185	EC de las comparac. interg. de la formulación del mensaje en las TCR en el postest.....	487
186	EC de las comparac. interg. de los estilos de mensaje en las TCR en el postest.....	487
187	EC de las comparac. interg. de la longit. de la unidad comunic. en las TCR en el postest	487
188	EC de las comparac. interg. de las aportaciones y preguntas en las TCR en el postest.....	488
189	EC de las comparac. interg. de las regulaciones en las TCR en el postest.....	488
190	EC de las comparac. interg. de la eficacia comunicativa en las TCR en el postest.....	488
191	Cuadro-Resumen de las variab. que han resultado significativas en las TCR en el postest	489
192	Comparac. intragrupo de comprensión oral en el grupo experimental.....	491
193	Comparac. intragrupo de comprensión oral en el grupo control.....	491
194	EC de las comparac. intragrupo de comprensión oral.....	491
195	Cuadro-Resumen de las variables que han resultado significativas en comprensión oral..	492
196	Comparac. intragrupo de producción oral en el grupo experimental.....	492
197	Comparac. intragrupo de producción oral en el grupo control.....	493
198	EC de las comparac. intragrupo de producción oral .....	493
199	Cuadro-Resumen de las variab. que han resultado significativas en producción oral..	494
200	Comparac. intragrupo del JCE en el grupo experimental.....	494
201	Comparac. intragrupo del JCE en el grupo control.....	497
202	EC de las comparac. intragrupo del JCE.....	500
203	Cuadro-Resumen de las variables que han resultado significativas en el JCE.....	501
204	Comparac. intragrupo de las TCR en el grupo experimental.....	502
205	Comparac. intragrupo de las TCR en el grupo control.....	504
206	EC de las comparac. intragrupo de las TCR.....	506
207	Cuadro-Resumen de las variables que han resultado significativas en las TCR.....	507





## RELACIÓN DE GRÁFICAS

Gráfica	Nombre de la gráfica	Pág.
1	Análisis interg. del nivel de participación del pretest.....	162
2	Análisis interg. de la toma de turno del pretest.....	169
3	Análisis interg. de las estrategias de inicio de la conversación del pretest.....	173
4	Análisis interg. de las consecuencias del inicio de la conversación del pretest.....	175
5	Análisis interg. de las estrategias para el manten. de la conversación del pretest.....	178
6	Análisis interg. de las causas de interrupción de la conversación del pretest.....	183
7	Análisis interg. de la formulación del mensaje en CR del pretest.....	189
8	Análisis interg. de los estilos de mensaje en CR del pretest.....	190
9	Análisis interg. de la longitud de la unidad comunicativa en CR del pretest.....	191
10	Análisis interg. de las regulaciones del receptor en CR del pretest.....	193
11	Análisis interg. Nivel de participación del postest.....	219
12	Análisis interg. de la toma de turno del postest.....	221
13	Análisis interg. de las estrategias de inicio de la conversación del postest.....	223
14	Análisis interg. de las consecuencias del inicio de la conversación del postest.....	225
15	Análisis interg. de las estrategias de manten. de la conversación del postest.....	226
16	Análisis interg. de las causas de interrupción de la conversación del postest.....	228
17	Evolución de cada grupo en comprensión oral.....	274
18	Evolución de cada grupo en producciones no discursivas.....	275
19	Evolución de cada grupo en organización general del discurso.....	276
20	Evolución de cada grupo en oraciones simples.....	277
21	Evolución de cada grupo en oraciones complejas.....	278
22	Evolución de cada grupo en colabora y conversa con todos.....	280
23	Evolución de cada grupo en colabora y conversa con algún interlocutor.....	281
24	Evolución de cada grupo en colabora pero no conversa.....	282
25	Evolución de cada grupo en no colabora ni conversa.....	283
26	Evolución de cada grupo en realiza alguna autoverbalización.....	284
27	Evolución de cada grupo en participación total.....	285
28	Evolución de cada grupo en total no participativo.....	286
29	Evolución de cada grupo en toma su turno espontánea y adecuadamente.....	289
30	Evolución de cada grupo en no respeta el turno.....	290
31	Evolución de cada grupo en el PCS es interrumpido por el oyente.....	291
32	Evolución de cada grupo en PCS y oyente hablan a la vez.....	292
33	Evolución de cada grupo en el PCS realiza alguna acción o emisión oral.....	294
34	Evolución de cada grupo en realiza alguna pregunta o pide información.....	295
35	Evolución de cada grupo en el PCS se dirige al investigador.....	296
36	Evolución de cada grupo en algún interlocutor responde.....	298
37	Evolución de cada grupo en no hay respuesta por parte de los oyentes.....	299
38	Evolución de cada grupo en el investigador responde.....	300
39	Evolución de cada grupo en responde adecuadamente a todos.....	302
40	Evolución de cada grupo en responde adecuadamente a algún interlocutor.....	303
41	Evolución de cada grupo en el PCS no responde adecuadamente.....	304

<b>Gráfica</b>	<b>Nombre de la gráfica</b>	<b>Pág.</b>
42	Evolución de cada grupo en pregunta o pide información para mantener la convers.....	305
43	Evolución de cada grupo en informa sobre su hándicap.....	306
44	Evolución de cada grupo en llama la atención del oyente.....	307
45	Evolución de cada grupo en emite sonidos y gestos acordes con el juego.....	308
46	Evolución de cada grupo en no presta atención ni hace caso.....	311
47	Evolución de cada grupo en otras causas de interrupción.....	312
48	Evolución de cada grupo en total de interrupciones.....	313
49	Evolución de cada grupo en sigue la conversación.....	315
50	Evolución de cada grupo en número total de mensajes emitidos.....	317
51	Evolución de cada grupo en número total de mensajes reestructurados.....	318
52	Evolución de cada grupo en número de mensajes repetidos.....	319
53	Evolución de cada grupo en mensajes erróneos.....	321
54	Evolución de cada grupo en mensajes no informativos.....	322
55	Evolución de cada grupo en mensajes mínimos.....	323
56	Evolución de cada grupo en mensajes mínimos relacionales.....	324
57	Evolución de cada grupo en mensajes básicos.....	325
58	Evolución de cada grupo en mensajes básicos relacionales.....	326
59	Evolución de cada grupo en mensajes completos.....	327
60	Evolución de cada grupo en número de intervenciones del emisor sordo.....	330
61	Evolución de cada grupo en número de intervenciones guía del experimentador .....	331
62	Evolución de cada grupo en aportaciones del receptor sordo.....	333
63	Evolución de cada grupo en preguntas del receptor sordo.....	334
64	Evolución de cada grupo en regulaciones débiles del receptor sordo.....	336
65	Evolución de cada grupo en regulaciones fuertes del receptor sordo.....	337
66	Evolución de cada grupo en número total de regulaciones del receptor sordo.....	338
67	Evolución de cada grupo en número de referentes correctos por ensayo.....	340

## RELACIÓN DE IMÁGENES

<b>Imagen</b>	<b>Nombre de la Imagen</b>	<b>Pág.</b>
1	Posición en el juego espontáneo.....	134
2	Posición en las tareas de comunicación referencial.....	140
3	Modelo de consentimiento informado de aport. de datos del Colegio "Niño Jesús".....	414
4	Modelo de consentimiento informado de partic. en la investig. Colegio "Niño Jesús"...	415
5	Modelo de consentimiento informado de aport. de datos del Colegio "El Sol".....	416
6	Modelo de consentimiento informado de partic. en la investigación. Colegio "El Sol"...	417
7	Prueba de Producción oral "El picnic".....	425
8	Prueba de juego espontáneo "La granja".....	430
9	Prueba de juego espontáneo "El zoo".....	431
10	Láminas del pretest de las tareas de comunicación referencial.....	437
11	Láminas del postest de las tareas de comunicación referencial.....	438



# INTRODUCCIÓN



---

# I NTRODUCCIÓN

---

Antiguamente la persona con sordera fue considerada como un ser inferior y distinto, y por ello descalificada e ignorada por el resto de la sociedad. El motivo de todo esto han sido sus dificultades en la adquisición del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, es sabido que, desde los inicios de su educación, el infante con sordera, con una atención adecuada y adaptada a sus características y necesidades educativas, sí puede adquirir y desarrollar un lenguaje oral. Precisarás más tiempo y una metodología diferente a la de cualquier otro niño de su edad, pues desde hace una década los avances tecnológicos, unidos al esfuerzo y la constancia de todos, ayudan a lograr su objetivo más rápidamente: la adquisición del lenguaje oral y la comunicación con los demás.

El presente trabajo, *“La optimización de las capacidades conversacionales del alumnado con sordera con los compañeros oyentes de su misma edad”*, trata de estudiar las habilidades comunicativas, de interacción social y de conversación que el alumnado con sordera, de Educación Primaria, puede desarrollar en el marco escolar, a la hora de utilizar el lenguaje oral y su funcionamiento dentro de una situación comunicativa con los demás compañeros oyentes, mediante un programa de aprendizaje.

En primer lugar, se realizará una revisión teórica sobre las implicaciones que conlleva el padecer una sordera. En el primer capítulo se hará una breve reseña histórica de cómo han sido consideradas y tratadas las personas con sordera a lo largo del tiempo. Se conceptualizará y se definirá la deficiencia auditiva, su clasificación, características psicológicas de las personas que la padecen, limitaciones y recursos, las claves de la heterogeneidad de esta población y la evolución en la intervención educativa. En un segundo capítulo se profundizará en la importancia del lenguaje, el lenguaje en las personas con sordera y las investigaciones más importantes acerca del lenguaje y la comunicación en los deficientes auditivos.

Una vez definida la sordera, se pasará a un tercer capítulo para realizar una revisión sobre la conceptualización y estudios sobre la CR en diferentes poblaciones y más específicamente en la población con sordera. En el cuarto capítulo, se definirán las



relaciones entre iguales y más específicamente sobre el juego, los beneficios de éste sobre el desarrollo del lenguaje en la población con y sin discapacidad, y se profundizará más concretamente en las interacciones de los niños con sordera con sus compañeros oyentes de la misma edad. Por último, se aportará una justificación, en función de los conocimientos previos disponibles, de la necesidad de evaluar las habilidades conversacionales del alumnado con sordera con sus compañeros de la misma edad normo-oyentes, planteando unos objetivos y unas hipótesis.

En segundo lugar, se hará la descripción del estudio metodológico. Se definirá el diseño de la investigación y las variables que intervienen en el estudio, se describirá el procedimiento, los participantes y contexto, las técnicas e instrumentos utilizados para medir la capacidad de comprensión y expresión oral, así como la capacidad de participación y las habilidades comunicativas de los escolares con sordera, de la etapa de Educación Primaria, con sus compañeros de aula, tanto en situaciones de juego espontáneo como en tareas de CR.

Se expondrán los resultados obtenidos en el pretest a nivel del análisis intergrupo. Se continuará con la descripción del diseño y aplicación de un programa de aprendizaje que se llevará a cabo con el grupo experimental para desarrollar y entrenar la participación de los niños y niñas con sordera con sus compañeros oyentes de la misma edad, y las habilidades conversacionales en su relación con ellos, tanto en una actividad de juego espontáneo como de CR. A posteriori, se describirán los resultados obtenidos en el postest a nivel de análisis intergrupos e intragrupos. Se concluirá esta parte, con el estudio de la evolución experimentada por cada grupo en cada dimensión.

En tercer lugar, se expondrá el capítulo de discusión y conclusiones, en el que se indica la verificación o no de las hipótesis planteadas, contrastándolas con los resultados de los estudios consultados. Se propondrán algunas aplicaciones prácticas derivadas de los resultados, facilitando la integración y mejora de las habilidades conversacionales con sus compañeros oyentes. Se propondrán, así mismo, nuevas líneas de investigación, siempre teniendo en cuenta el grado de generalización del presente estudio, con el fin de seguir avanzando en la mejora de calidad de vida de los niños y niñas con sordera.

Además, como en todo documento científico, se aportarán las referencias documentales utilizadas para fundamentar la investigación, y los anexos de la misma.

MARCO  
TEÓRICO



---

# 1 CAPÍTULO I. LAS IMPLICACIONES DE LA SORDERA.

---

Antes de comenzar la exposición del marco teórico, indicar que en estos últimos años se ha despertado una gran curiosidad por conocer más de cerca esta deficiencia, surgiendo una gran proliferación de trabajos de investigación. A nivel médico y tecnológico se han conseguido grandes avances, especialmente en las prótesis auditivas (audífonos digitales e IC), permitiendo mejorar considerablemente la intensidad y la calidad de la audición. También hay que señalar que los temas más estudiados en el campo psicoeducativo han sido los relacionados con el ámbito de la lectura, la escritura, el lenguaje y la comunicación dentro del entorno socio-familiar y escolar, proporcionando nuevas técnicas y estrategias que contribuyen aún más a desarrollar el lenguaje en el alumnado con sordera.

## **La Deficiencia Auditiva: reseña histórica**

Desde muy antiguo, se tiene conocimiento de la existencia de esta patología. La referencia más lejana en el tiempo es la de los recientes descubrimientos en los yacimientos de Atapuerca en Ibeas de Juarros (Burgos). Allí se descubre el cráneo de una persona sorda. Los conductos auditivos externos están casi cegados por un crecimiento anómalo del hueso en su interior. Este tipo de crecimiento fuera de lo normal es común en casos de infecciones graves del oído, dejándolo sordo (Marcial, 2010).

Siguiendo a Perelló y Tortosa (1992), Buxarrais (1993) y Moreno, (2000) se hace una pequeña reseña histórica del sordo y su educación.

En el antiguo Egipto ya se sentía un gran temor y respeto por estas personas, porque pensaban que una persona sorda oía toda su vida, aunque no fuese consciente de ello, y cuando moría, contaba todo aquello que había oído “sordamente” a lo largo de su existencia.

Griegos y romanos los consideraban seres incapaces de recibir educación. Hipócrates, Herodoto, Lucrecio, Plinio el Viejo, Aristóteles... afirmaban que era imposible el desarrollo intelectual de estas personas y los encuadraban dentro de la categoría de idiotas y dementes. Los espartanos los arrojaban desde el Monte Taijeto, los atenienses los abandonaban o sacrificaban, los romanos los arrojaban al Tíber y en la Edad Media los consideraban embrujados, como a los demás niños y niñas que tuvieran otro defecto físico.

Por otro lado, había quienes creían en ellos, en su educación y su desarrollo como personas, entre ellos: Moisés, Salomón, Platón... Aunque, en general, hasta el siglo XV, fueron considerados seres irracionales, sin derechos ni deberes religiosos ni sociales.

Pero con quien verdaderamente cambia la historia de los sordos, es en España con Pedro Ponce de León (1520-1584), fraile benedictino, quien comienza en 1555, la enseñanza oral de tres sordomudos, demostrando que los sordos pueden aprender a hablar y comunicarse como los demás, y ser instruidos como el resto de las personas.

Juan Pablo Bonet (1579-1623), discípulo de Ponce de León, publica en 1620 el primer libro sobre la educación del sordomudo “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, e introduce el alfabeto manual o dactilológico. Este método, se introduce en Italia, y poco a poco se va extendiendo por otros países de Europa: Gran Bretaña, Países Bajos...

En Francia, en 1776, el Abad L’Epée (1712-1789) añade nuevos signos a los ya existentes y crea la “Institución de los sordos y mudos por medio de los signos metódicos”.

Thomas H. Gallaudet (1787-1851) introduce en E.E. U.U. en 1817 el sistema de signos ideado por L’Epée, creando el ASL (Lenguaje de Signos Americano).

En 1880, en el Congreso de Milán, se defiende y reconoce la lengua oral en la educación de los niños y niñas con sordera como medio para incorporarlos a la vida social. Surgen posteriormente nuevos estudios y métodos para enseñar la palabra a los niños y niñas con esta discapacidad, tales como:

1. *El Método Verbotonal*: fue creado en 1954 por el profesor P. Guberina. Gagic (2010b) nos indica que es un método basado en el aprovechamiento y optimización de los restos auditivos, tanto por vía aérea como por vía vibrotáctil. Se centra fundamentalmente en los sonidos del habla. Se trabaja con un amplificador de sonido, denominado SUVAG, dotado con una moderna tecnología de filtrado del sonido, que actúa como seleccionador, amplificador y codificador de los sonidos ayudando a la persona con sordera a atender los sonidos que le llegan, al que se le acoplan unos cascos y vibradores. Busca la correcta articulación de los sonidos del habla y el desarrollo de un lenguaje inteligible y bien estructurado. Incide en el ritmo corporal y musical como medios de adquisición de los elementos prosódicos del habla, así como en el ritmo, el tiempo, la pausa... El fin que persigue es aprovechar las zonas frecuenciales o campos óptimos de audición en los que la persona con hipoacusia o sordera, es más sensible, es decir, donde permanecen conservadas las posibilidades de escucha (Cuadrado, 2010).
2. *El Sistema Bimodal*: surge en 1978 de la mano de Schlesinger (citado en Acosta, 2005), quien trataba de presentar las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral para poder ser vistas y oídas simultáneamente con el complemento de los signos, siguiendo los siguientes principios: se signan sólo las palabras con contenido semántico al tiempo que se habla, sin suprimir ninguna parte de la oración. El bimodal adopta la estructura sintáctica del enunciado oral. La emisión oral se suele acompañar de lectura labial. Mejora la estructura del habla en personas con deficiencia auditivas. Supone una mayor rapidez de aprendizaje frente a los métodos orales puros (CNREE, 1989; Domínguez y Alonso, 2004).
3. *La Comunicación Total*: creada por Denton en 1970, quien lo define de la siguiente forma:

El niño tiene derecho a utilizar todas las formas de comunicación disponibles para desarrollar la competencia lingüística. Esto incluye un amplio espectro: gestos realizados por el niño, habla, signos formales, dactilología, lectura labial, lectura, escritura, así como otros métodos que puedan desarrollarse en el futuro. Debe darse también a todos los niños sordos la oportunidad de aprender a utilizar cualquier resto auditivo que

puedan tener, empleando el mejor equipo electrónico posible para la amplificación del sonido (citado en Marchesi, 1987, p. 284).

Es un sistema globalizador, en el que se pretende estimular el desarrollo lingüístico, permitiendo que el niño tenga acceso al mayor número de códigos posibles, de forma que en cada momento pueda elegir aquél que le permita comprender mejor la información transmitida.

4. *El Cued-Speech o Palabra Complementada*: ideada por Cornett entre los años 1965 y 1968. En 1986 se concreta la versión española, coincidiendo con el Congreso Hispanoamericano de Asociaciones de Padres de Niños Deficientes Auditivos, celebrado en Cartagena. Consta de 8 configuraciones de la mano denominadas kinemas, cuyo fin es identificar un grupo determinado de fonemas consonánticos, diferenciables entre sí en los labios y 3 posiciones respecto al rostro, para complementar las vocales. La combinación de los complementos manuales junto a los movimientos orofaciales hace que todos los fonemas aparezcan diferentes unos de otros a la vista, de modo que el mensaje hablado se perciba claramente (CNREE, 1992; Domínguez y Alonso, 2004).
5. *El Método Aditivo-Verbal*: surge en Estados Unidos por Goldstein en 1939, retomado por David Ling en los años 70, sólo tiene utilidad en estos años para las personas afectadas por sorderas medias o leves. Es principalmente con los implantes cocleares [en adelante IC] y con las nuevas generaciones de audífonos digitales cuando el método tiene una aplicación más generalizada. Furmanski (2006) y Maggio (2009) lo definen como una estrategia de intervención temprana para niños con deficiencias auditivas, centrada en la familia, que fomenta el uso de la audición para el aprendizaje del lenguaje verbal. La enseñanza comienza tan pronto como el niño es diagnosticado. A través de esta aproximación el niño hipoacúsico aprende a desarrollar la audición (a través de la amplificación de la audición residual o por la estimulación eléctrica vía IC) como un sentido activo para que el "escuchar" se vuelva automático. Con habilidades de escucha activa la audición se vuelve una parte integral de lo que el niño hace en su vida diaria. Es un estilo de interacción, una "forma de vida" para ser practicada diariamente.

En las últimas décadas, renace de nuevo la controversia entre la enseñanza y el uso de la Lengua Oral (en adelante LO) y la Lengua de Signos (en adelante LS), surgiendo una corriente intermedia denominada “Bilingüismo”, que sin cerrarse totalmente a la enseñanza y adquisición de la LO apoyan su simultaneidad con la LS. Es difícil que se pueda lograr un bilingüismo equilibrado en la adquisición de ambas lenguas si no se produce de forma simultánea y ecuaníme a partir de los primeros meses de vida.

Actualmente, en España, se han logrado unas condiciones óptimas de desarrollo en los niños con sordera a través de la detección neonatal universal de la sordera, la atención y aplicación temprana de las prótesis auditivas, los avances tecnológicos en las prótesis auditivas: audífonos digitales e IC, los progresos en la atención logopédica: incorporación de los conocimientos lingüísticos y el uso de equipos electrónicos e informáticos de rehabilitación y atención logopédica, así como la educación en la escuela “inclusiva”.

La conjunción de todas estas condiciones da como resultado un gran progreso en las adquisiciones lingüísticas y el desarrollo psíquico del alumnado con sordera en su conjunto, logrando un acercamiento próximo al descrito en el desarrollo típico.

### **Definición y clasificación de la deficiencia auditiva**

Tradicionalmente se han utilizado diferentes expresiones como “hipoacusia”, “sordera” y “deficiencia auditiva” como equivalentes, sin embargo, no son términos intercambiables entre sí (Herrera, 1999).

“El “deficiente auditivo” se define como aquella persona que presenta cualquier alteración cuantitativa o cualitativa en la correcta percepción auditiva del sonido” (Gallardo y Gallego, 1995). El grado de pérdida auditiva se mide en decibelios.

“Sordo” es aquél cuya pérdida auditiva es superior a 90 dBs, e “Hipoacúsico” es aquél cuya pérdida auditiva es inferior a 90 dBs. Cuanto mayor sea el grado de pérdida auditiva mayor será su dificultad para percibir la información, producir un lenguaje inteligible y comunicarse con los demás a través del lenguaje oral.

De todas formas, se tiende a utilizar el término de sordera para todas aquellas deficiencias auditivas acompañadas de pérdidas de tipo ligero, medio, severo y profundo. En líneas generales, se engloban en la categoría de sordos a todos aquellos



que presentan una pérdida auditiva superior a 20 dBs, y que a pesar de llevar prótesis aún tienen dificultades en la recepción del lenguaje y necesitan rehabilitación logopédica (Gallardo y Gallego, 1995 y Urquiza, 1999).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) nos indica que “un niño sordo es aquél cuya agudeza auditiva es insuficiente para permitirle aprender su propia lengua, participar en las actividades normales de su edad y seguir con aprovechamiento la enseñanza escolar general”. Sin prótesis auditivas adecuadas la visión se convierte en el principal canal de acceso al conocimiento del mundo que le rodea.

Si “sordo” es el que no oye o no puede captar a través del oído toda la información, “normo-oyente” es el que oye y percibe la información que se le transmite sin dificultad.

Una vez aclarados estos términos, se continúa con la clasificación de la deficiencia auditiva (en adelante DA), teniendo en cuenta que ésta se suele realizar en función de cuatro variables y siempre antes de aplicar una prótesis auditiva:

1. La cronología o momento de aparición.
2. La topología de la lesión.
3. La cuantificación de la pérdida auditiva.

Apoyándonos en Silvestre y Valero (2006) se describe brevemente cada una de ellas.

#### 1. ***La cronología o momento de aparición.***

El efecto que la sordera va a tener en la adquisición del lenguaje dependerá en gran medida del momento en que aparece la lesión. Las sorderas que tienen lugar en la edad adulta o a una edad en la que ya se ha adquirido el lenguaje, se definen como *sorderas poslocutivas*, y aunque no afectan directamente a la adquisición del lenguaje, sí que plantean graves problemas de comunicación, e incluso de identidad, especialmente las que tienen lugar en la adolescencia. Estas sorderas traen consigo dificultades en el aprendizaje de la lectura labial, en la interpretación de señales visuales complementarias y en el aprovechamiento de los restos auditivos, siendo mucho más fáciles de adquirir en las primeras etapas infantiles.

Las sorderas de nacimiento o que tienen lugar antes de la adquisición del lenguaje (antes de los 2 años), se denominan *sorderas prelocutivas*. Un 80 % de las sorderas infantiles son de nacimiento, y por tanto, prelocutivas.

Las sorderas que tienen lugar entre los 2 y los 4 ó 5 años, momentos en que se está adquiriendo el lenguaje, se denominan *sorderas perilocutivas*. La experiencia auditiva de estos niños facilitará en mayor o menor grado en la adquisición del lenguaje, ya que algunos de ellos han conocido y emiten algunas palabras con significado, mientras que otros de mayor edad emiten ya enunciados de dos o más palabras.

El periodo transcurrido entre la lesión y la aplicación de las prótesis y el inicio de la atención especializada es fundamental. A este periodo se le denomina *edad auditiva*, es decir, el momento en que vuelve a percibir los estímulos sonoros, aunque no sean de la misma intensidad de recepción que antes de ocurrir la lesión. Cuanto más cercana sea la edad auditiva a la edad cronológica más normalizado puede ser el proceso de adquisición del lenguaje oral. Un retraso en la detección de la sordera puede representar la pérdida de todas o algunas de las adquisiciones que había realizado antes de la lesión.

## 2. *La topología de la lesión.*

Las lesiones pueden ser de oído externo, de oído medio o de oído interno, según donde se localice la lesión. También pueden ser mixtas si confluyen afecciones en dos localizaciones.

Las afecciones de oído externo son pasajeras y suelen tener solución. Aunque si no se tratan a tiempo pueden traer consigo retrasos en el lenguaje y problemas de simbolización. Las lesiones de oído medio dificultan la correcta transmisión mecánica de los sonidos a través del tímpano y la cadena de huesecillos, y son denominadas de *transmisión*. La mayoría de ellas tienen tratamiento médico y pueden ser temporales.

Las lesiones de oído interno impiden o entorpecen, según la profundidad de la lesión, la recepción y distribución de mensaje desde las células sensoriales hacia los distintos niveles del sistema nervioso y son denominadas *sorderas de percepción o neurosensoriales*. Conllevan alteraciones fonológicas, sintácticas, pragmáticas, etc. más o menos graves según el grado de pérdida auditiva y el momento de la lesión. Requieren una atención especializada.

### 3. *La cuantificación de la pérdida auditiva.*

Según Salesa, Perelló y Bonavida (2005) la pérdida auditiva está intrínsecamente unida a la falta de capacidad para la percepción de los sonidos. El grado de pérdida auditiva se valora mediante una audiometría. A. Rodríguez (2008, p. 21) indica que se consideran personas con problemas de audición aquellas cuyo umbral de audición supera los 20 dB.

Para la cuantificación del grado de la pérdida auditiva, la clasificación que propone el *Bureau Internacional de Audiofonología-BIAP* (Jáudenes y Patiño, 2007; Silvestre y FIAPAS, 2008) y las consecuencias que conlleva para el niño con sordera (Rodríguez, 2008; Silvestre, 2000; Torres, 1999), son las siguientes:

- *Hipoacusia Leve*: de 20 a 40 dBs. de pérdida. El niño tiene dificultades para oír el lenguaje a una distancia relativamente grande y para seguir una conversación en grupo. Puede, incluso, dejar de percibir el 50 % del habla del entorno. Manifiestan ciertas dificultades en la audición, comprensión oral y de articulación de palabras. Necesita la utilización de audífonos y una rehabilitación logopédica puntual durante un tiempo determinado de sus dislalias.
- *Hipoacusia Media*: de 41 a 70 dBs. de pérdida. Algunos niños aprenden a hablar de forma espontánea, pero defectuosa y tardíamente. Sólo perciben las voces próximas o emitidas muy intensamente. Necesitan audífonos y apoyo logopédico para mejorar su articulación.
- *Hipoacusia Severa*: de 71 a 90 dBs. de pérdida. Los niños no son capaces de aprender a hablar espontáneamente y sus dificultades de comunicación son muy elevadas. Se requiere una estimulación y entrenamiento auditivo para lograr la discriminación de fonemas, con la ayuda de la lectura labial. No siempre es aconsejable la aplicación del IC, depende de los casos. Todos precisan audífonos o IC, rehabilitación logopédica y una atención especial dentro del marco escolar.
- *Sordera Profunda*: más de 91 dBs. de pérdida. Los niños no han podido desarrollar su sentido auditivo, centran su atención y tratan de recabar la información a través del sentido de la vista, sin prótesis. Sólo perciben por

vibración ruidos fuertes. En la gran mayoría de los casos es aconsejable la aplicación del IC para acceder al LO.

- *Cofosis*: más de 120 dB de pérdida. Es una deficiencia muy profunda, lo que impide la percepción de los sonidos más comunes del contexto que nos rodea. En estos casos es muy aconsejable el IC.

La adquisición del LO en el niño con sordera ha supuesto hasta hace algunos años un proceso muy lento y costoso, requiriendo de unos recursos técnicos y una atención continua por parte de logopedas y centros especializados. Indicando además, que el desarrollo del mismo no se daba ni se da por igual en todas las personas afectadas, influyendo en ello una multitud de condiciones y variables.

El desarrollo de la audiolgía y la investigación técnica han proporcionado muchos recursos de amplificación de la audición, favoreciendo en gran medida la recepción de los sonidos y del lenguaje hablado. Los recursos proporcionados por la atención temprana y la atención a la diversidad en el ámbito educativo están favoreciendo también la adquisición y desarrollo del LO, beneficiando la integración del alumnado con sordera.

Los recursos técnicos más usuales en estos momentos son los audífonos y los IC.

Los *audífonos* son unas ayudas técnicas que favorecen la audición, en el sentido que funcionan como amplificadores del sonido, y su ganancia varía de unas personas a otras. Tradicionalmente se adaptaban audífonos analógicos, pero en la actualidad se dispone de audífonos digitales, con los que se consigue una mayor calidad de sonido (Jáudenes y Patiño, 2007). La adaptación de los mismos a un niño o niña con sordera depende de sus características, de la colaboración de los padres, de la habilidad del audioprotesista, etc.

Durante el primer año de vida se le suele dotar con audífonos en ambos oídos para iniciarle en la escucha de su entorno y se le pasa un protocolo de audición para comprobar el nivel de ganancia con los mismos o si es un posible candidato a IC.

Los IC se practican cada día más en edades más tempranas y con resultados muy satisfactorios, que a su vez también dependen de las características de cada persona (edad de inicio de la sordera, edad del implante, nivel intelectual, tipo de implante, modo de comunicación, etc.) y de la cantidad y calidad de la rehabilitación logopédica (Pérez Sánchez, 2005).

El *implante coclear* es una ayuda técnica que favorece mucho la audición. Se lleva a cabo mediante una operación quirúrgica, a través de la cual se introducen unos electrodos en la cóclea que convierten los estímulos sonoros en eléctricos, y transmitidos, a través del nervio auditivo, al cerebro, para que éste pueda interpretarlos, facilitando la percepción del habla (Jáudenes y Patiño, 2007). Pero para ello, es necesario aprender a reconocer y asociar la información auditiva proporcionada por el IC.

Las investigaciones de Manrique (2004) sugieren que los niños que reciben un IC antes de los tres años tienen más posibilidades de reconocer la palabra hablada en un contexto abierto y obtener un mejor desarrollo del lenguaje oral. Los resultados alcanzados por niños que han recibido un implante entre los 6 meses y el año de vida son óptimos y los aceptan a un ritmo próximo a la normalidad, con un esfuerzo rehabilitador menor. Estos mismos resultados son confirmados por McConkey (2003). Villalba (2009) señala, además, que los IC facilitan el acceso al lenguaje oral y el aprendizaje de la lectoescritura y en consecuencia permiten que el alumnado con sordera adquiera un nivel lector similar al de sus compañeros con desarrollo típico.

Pero antes de recibir un implante es necesaria una rehabilitación preimplante coclear en la persona con sordera. Ésta no es una simple rehabilitación de la audición a través del oído, sino la *rehabilitación de la escucha mediante la síntesis central* de todos los receptores periféricos que participan en el acto de la escucha (Gajic, 2010a).

La eficacia de los IC depende mucho de la edad. Los adolescentes y adultos requieren una labor rehabilitadora más intensa y prolongada en el tiempo, mientras que los más pequeños consiguen una recuperación de la pérdida auditiva muy considerable, precisando en la educación primaria un menor tiempo de rehabilitación. De tal modo que aunque a campo libre el alumnado que presenta pérdidas auditivas muy elevadas, con este tipo de prótesis, la ganancia en audición es muy grande, pudiendo llegar a igualarse en un 5º de E.P. a los oyentes (INSOR, 2007). Datos que coinciden con otra investigación más reciente de Estados Unidos en la que se afirma que “recibir la implantación antes de los 18 meses de edad confiere un beneficio mayor, permitiendo a los niños desarrollarse antes, incluso a veces cerca de lo que supondría unos niveles normales” (Niparko y col., 2010).

Las ayudas técnicas por sí solas no proporcionan el aprendizaje y adquisición del LO. Han de ir complementadas, al menos en sus inicios, con un exhaustivo y riguroso proceso rehabilitador, en el que juegan un papel muy relevante los logopedas. Esta rehabilitación para ser más eficaz ha de contar con una buena colaboración entre la familia, el logopeda, los audioprotesistas, y el centro educativo.

En los últimos años, las investigaciones sobre el IC y competencia lingüística oral van en aumento, e indican que son distintos factores los que influyen en el avance general que los niños y niñas con sordera experimentan con sus IC (Geers, 2006). Estos factores incluyen la edad a la que reciben el implante, el método de comunicación, las destrezas de vocabulario, la audición residual existente antes del implante y la implicación familiar (Jáudenes, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño, 2007).

Con este avance tecnológico cabe destacar que para la adquisición del LO es mucho más relevante el grado de ganancia auditiva con las prótesis, que la valoración del grado de pérdida auditiva sin ellas. Si bien es cierto, que un niño o niña afectado por sordera profunda, aunque reciba un IC a tiempo, sigue siendo sordo profundo cuando se desconecte el implante. Sin embargo, la ganancia auditiva que recibe gracias al implante aplicado temprana y adecuadamente, le permite la adquisición del LO por vía auditiva de una forma mucho más normalizada que cuando no podía beneficiarse de él.

Nuestro trabajo se centrará en el alumnado con sordera severa o profunda, tanto con audífonos como con IC, aunque se ha de señalar que los participantes con sordera de la muestra constituyen una población muy variada. La mayoría de ellos fueron diagnosticados desde muy pequeños y han recibido una atención temprana, aunque la han iniciado a diferentes edades; en algunos, el diagnóstico, la adaptación de prótesis y el inicio de la rehabilitación han sido algo más tardíos y esto influye en el desarrollo del lenguaje, que es bastante más bajo. También hay diferencias en cuanto a la edad o momento de adaptación en los implantados. Todo esto va a influir en los resultados, por eso es conveniente situarnos en el contexto histórico en el que se desarrollan los participantes.

## **Características psicológicas de los niños con sordera**

En el momento que se confirma la idea de Pedro Ponce de León en el Congreso de Milán de que el sordo puede hablar y puede ser educado, comienzan a surgir nuevas investigaciones encaminadas a fortalecer la formación del sordo, intentando favorecer su audición y alumbrar el mundo del conocimiento del sordo.

Según diferentes autores (Acosta, 2005; Marchesi, 1987; Moores, 1978, 1996; Oléron, 1981) dentro del estudio de la Psicología del Sordo se dan estas cuatro etapas:

- Una primera etapa que abarca la primera mitad del siglo XX, cuyo principal representante es Pintner, quien en 1920 junto a un grupo de colaboradores inician los primeros estudios sobre la inteligencia. Con ello, extrajeron como conclusión: que los escolares con sordera tenían menor nivel intelectual y una forma distinta de razonar a la de los oyentes, es decir, presentaban un funcionamiento cognitivo diferente (Pintner, Eisenson y Stanton, 1941; Pintner y Patterson, 1916; Pintner y Reamer, 1920).
- La segunda etapa tiene lugar entre los años 50 y 60, con Myklebust (1960, 1964) quien en 1953 establece que la sordera influye negativamente en la respuesta normal del organismo, mostrando un funcionamiento visual inferior o distorsionado en relación con los oyentes. Dicha alteración viene dada por la ausencia del lenguaje y las dificultades mentales de abstracción de estas personas, lo que les impide trabajar perceptualmente con determinadas clases de estímulos.
  - Hayes (1955), por su parte, indica que los niños y niñas con sordera eran iguales o superiores a los oyentes con respecto al funcionamiento perceptivo y las discrepancias entre los resultados de unos y otros se deben a las diferencias educativas de ambos grupos.
- La tercera etapa abarca desde finales de los años 60 hasta los 80. Su máximo representante es Furth (1966, 1973), y junto a él, Rosenstein (1961) y Vernon (1967), quienes afirman que el desarrollo del lenguaje no depende del desarrollo intelectual, ya que pueden tener pensamiento aunque no tengan lenguaje; y defienden, además, que los niños y niñas con sordera poseen la misma capacidad cognitiva que los oyentes.

- A partir de los años 80 se da una etapa mucho más rica y variada, puesto que va dirigida a diversos aspectos psicológicos relacionados con la sordera y el lenguaje: el desarrollo cognitivo, la personalidad, el lenguaje y la comunicación, las interacciones sociales, la comprensión lectora, la elaboración de textos escritos, la Teoría de la Mente [ToM de ahora en adelante], etc. En España se puede citar al Grupo GISTAL (Grupo de Investigación sobre Sorderas y Trastornos en la Adquisición del Lenguaje) de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Equipo de Santiago Torres en la Universidad de Granada y el de M<sup>a</sup> Antonia González Cuenca en la Universidad de Málaga, entre otros. A nivel internacional diversos handbooks recogen las investigaciones más recientes (Marschark y Hauser, 2008; Spencer y Marschark, 2006).

El trabajo que aquí se expone, estaría encuadrado dentro del estudio de los procesos psicológicos de las personas con sordera de esta última etapa, y pretende ser una pieza más de este gran puzle que supone el conocimiento de la realidad de los niños y las niñas con sordera, a través del estudio de la comunicación y el lenguaje.

Del amplio espectro de conocimientos con los que se cuenta en la actualidad, se revisarán solamente aquellas investigaciones más directamente relacionadas con el objeto de este estudio, referentes a la comunicación y el lenguaje, al que se dedicará el próximo capítulo; y en este apartado se exponen los estudios más recientes sobre la Teoría de la Mente vinculada al desarrollo del lenguaje.

La Teoría de la Mente (ToM) es un enfoque de estudio sobre determinados procesos mentales. Es un término usado en la psicología y las ciencias cognitivas para designar la capacidad de los seres humanos de “atribuir creencias, pensamientos, deseos e intenciones a sí mismo y a otras personas” (Astington, 2000, (p. 270), citado en Teberosky, 2007). Son representaciones mentales que explican estados o acciones no observables directamente en las cosas y la realidad circundante, y que influyen en nuestra percepción ayudándonos a comprender determinados comportamientos y acontecimientos de la vida cotidiana. Esta capacidad, para que se desarrolle, ha de ser estimulada desde muy temprana edad y tiene que ver con el lenguaje (Mendoza y López, 2004).

Aunque en la población con sordera existen pocos trabajos sobre ToM, en general muestran que los niños y niñas con sordera de familias oyentes presentan cierto retraso



respecto a los oyentes de su misma edad (García-Eligio y Palacios, 2008; González-Cuenca y Quintana, 2006; Mendoza y López, 2004; Peterson, 2004; Peterson, y Slaughter, 2006; Peterson, Wellman, y Liu, 2005; Valmaseda, 2009). Hay dos hipótesis respecto a las variables influyentes en este retraso. La primera hace referencia a la relación con el retraso del lenguaje y la segunda respecto a la falta de estimulación social. Por esta razón es muy importante trabajar con el alumnado con sordera, a través de contextos y situaciones muy variados, la ToM y el lenguaje conjuntamente.

Una investigación realizada recientemente por Rimmel y Peters (2009) con 30 niños con IC (3-12 años), indica que los niños con IC y buenas habilidades lingüísticas son mejores, que otros escolares con sordera sin IC (a excepción de los escolares con sordera signantes nativos), en comprender las motivaciones y pensamientos de las personas. En los niños estudiados observaron una secuencia ligeramente atípica en la adquisición de la ToM tal vez debido a las experiencias sociales atípicas. Según los autores, los resultados sugieren que el IC puede mejorar la competencia en LO, lo que a su vez tendría efectos positivos en el desarrollo de la ToM al incrementar la frecuencia y riqueza de las interacciones lingüísticas con iguales y adultos y el acceso al lenguaje mentalista.

En síntesis, se observa una gran diversidad en los resultados de los estudios presentados que coincide con la variabilidad en el desarrollo psíquico de la población con sordera, resultado de la combinación de diversas variables que se analizan seguidamente.

### **Variabilidad de la población sorda**

Gracias a los avances tecnológicos, la detección precoz de la sordera, la intervención temprana especializada y la integración educativa, la competencia lingüística oral de los niños y niñas con sordera va en aumento. Silvestre y FIAPAS (2008), concluyen que la edad influye significativamente en la adquisición del LO y que cuando las adaptaciones protésicas son adecuadas, en la mayoría de los casos se da una optimización de la audición, llegando a funcionar como deficientes auditivos ligeros. Por lo que se están consiguiendo niveles de normalización bastante buenos.

Los niños y niñas con sordera no constituyen una población homogénea. Los efectos de la sordera sobre el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y afectivo son diversos (Pérez Sánchez, 2005), y son muchas las variables que inciden sobre la misma. Estas variables pueden ser de dos tipos: intrínsecas y extrínsecas.

Las **intrínsecas** se refieren a las propias características de los escolares con sordera, en cuanto a características de la discapacidad: el grado de pérdida auditiva, la localización de la lesión, el momento de aparición de la sordera, el momento de la detección y diagnóstico, y el uso de prótesis, que van a influir en la mayor o menor percepción de los sonidos y habla del entorno. También hay que tener en cuenta como variables intrínsecas las capacidades, intereses y necesidades (el C.I., grado de maduración y desarrollo, personalidad, nivel de comunicación y lenguaje, grado de motivación para el LO, competencia curricular), que tienen que ver con su capacidad para desenvolverse en el medio social y escolar.

Las **extrínsecas** se refieren a la familia, al entorno educativo, el entorno específico y el entorno social. Dentro de la *familia* se encuentran las características familiares: el nivel sociocultural, si los componentes de la misma son sordos u oyentes, (que van a influir en la forma de relacionarse con ellos) y las capacidades, intereses y necesidades, como el grado de aceptación de la sordera y el grado de colaboración en la acción rehabilitadora, que tienen que ver con el apoyo que éstos puedan darle al niño sordo en sus necesidades e intereses. En el *entorno escolar* se encuentran: el tipo de centro escolar, el proyecto de centro, los apoyos y recursos (técnicos, logopédicos, etc.), adaptaciones curriculares, la pertenencia o relación con asociaciones de sordos, variables que van a influir en su adaptación y rendimiento escolar.

En el *entorno específico* se encuentran las características individuales: el grado de estimulación recibidos, el tipo de escolarización y apoyos o la modalidad de comunicación (LO, LS, bilingüismo...) que van a influir en la comprensión de los mensajes y la forma de comunicarse con las personas de su entorno. Respecto al *entorno social* se cuenta con los apoyos e instrumentos utilizados para favorecer su integración escolar y social: la eliminación de barreras de comunicación, el programa de IC, el servicio de intérpretes, las ayudas económicas y los recursos técnicos.

SÍNTESIS DE LAS VARIABLES INFLUYENTES EN LA VARIABILIDAD DE LA POBLACIÓN SORDA	
<b>INTRÍNSECAS</b>	
<b>NIÑO</b>	
CARACTERÍSTICAS DE LA DISCAPACIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de pérdida auditiva</li> <li>• Localización de la lesión</li> <li>• Momento de aparición</li> <li>• Momento de la detección y diagnóstico</li> <li>• Uso de prótesis</li> </ul>
CAPACIDADES, INTERESES Y NECESIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CI</li> <li>• Grado de maduración y desarrollo</li> <li>• Personalidad</li> <li>• Nivel de comunicación y lenguaje</li> <li>• Grado de motivación por el LO</li> <li>• Competencia curricular</li> </ul>
<b>EXTRÍNSECAS</b>	
<b>FAMILIA</b>	
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel sociocultural</li> <li>• Sordos/oyentes</li> </ul>
CAPACIDADES, INTERESES Y NECESIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de aceptación de la sordera</li> <li>• Grado de colaboración en la acción rehabilitadora</li> </ul>
<b>ENTORNO ESCOLAR</b>	
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de centro escolar</li> <li>• Proyecto de centro</li> <li>• Apoyos y recursos (técnicos, logopédico, etc.)</li> <li>• Adaptaciones curriculares</li> <li>• Pertenencia o relación con asociaciones de sordos</li> </ul>
<b>ENTORNO ESPECÍFICO</b>	
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de estimulación recibida</li> <li>• Tipo de escolarización y apoyos</li> <li>• Modalidad de comunicación: LO, LS, Bilingüismo...</li> </ul>
<b>ENTORNO SOCIAL</b>	
APOYOS SOCIALES E INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminación de barreras de comunicación</li> <li>• Programa de IC</li> <li>• Servicio de intérpretes</li> <li>• Ayudas económicas y recursos técnicos</li> </ul>

**Tabla 1. Variabilidad en la población sorda**

De la combinación de todas estas variables surge una amplia gama de variabilidad y heterogeneidad en la población que influye en la adquisición y desarrollo del lenguaje y su rendimiento escolar y social.

## **El entorno escolar**

El presente estudio tiene por objeto la comunicación del alumnado con sordera con sus compañeros de escuela oyentes, por lo que se amplía la revisión a las investigaciones realizadas en este ámbito y la situación de escolarización del alumnado con sordera actualmente.

### **1.5.1. Estudios sobre la integración escolar del alumnado con sordera.**

Hasta hace unos años, los niños y niñas con sordera se escolarizaban en los centros de educación especial, observando que aunque iban mejorando en el dominio del lenguaje, eran muy deficientes o limitadas sus habilidades de conversación con sus compañeros de la misma edad oyentes, aislándose o siendo aislados por ellos. Con la Ley de Integración de 1982, el alumnado con sordera comienza a escolarizarse en los centros ordinarios con otros niños y niñas oyentes, tratando de favorecer sus relaciones sociales y su integración en el mundo de los oyentes, favoreciendo la convivencia y comunicación con ellos.

Según Musselman y Akamatsu (1999), Stinson y Foster (2000), Stinson y Whitmire (2000), en Estados Unidos hay dos modelos educativos predominantes para el alumnado con sordera: las escuelas de sordos o escuelas residenciales separadas, o de día, y las escuelas locales o integradas, con alumnos oyentes. En este segundo grupo se dan dos tipos de programas de integración mayoritarios:

- El programa regional, en el que los alumnos con sordera están integrados en las escuelas locales a tiempo parcial, y se trasladan periódicamente a un aula para sordos en una escuela pública de la región, donde reciben una educación especial.
- El programa local, en el que el alumnado con sordera está integrado en las escuelas ordinarias a tiempo completo, y reciben apoyo de un profesor itinerante y especialista en la educación de esta discapacidad, proporcionándoles la educación especial que precisan.

Desde 1970 hay una mayor tendencia hacia la escolarización de los estudiantes con sordera en las escuelas integradas. Actualmente el 70 % de los estudiantes con sordera americanos se encuentran escolarizados en escuelas ordinarias con compañeros oyentes; un 22 % se encuentran en escuelas residenciales para sordos y un 8 % en escuelas de día para sordos.

En las escuelas especiales para sordos hay un predominio de la comunicación signada, bien mediante la lengua de signos americana (ASL) o la comunicación simultánea basada en el inglés signado y la palabra conjuntamente; mientras que en las escuelas integradas se da un predominio de la comunicación simultánea oral y signada al mismo tiempo, o solamente oral.

Los estudiantes sordos de escuelas especiales suelen tener una pérdida auditiva profunda. Muchos de ellos tienen compañeros sordos y se identifican fuertemente con la cultura y la comunidad sorda, mientras que los estudiantes con sordera integrados suelen tener pérdidas auditivas moderadas, severas o profundas. Muchos de ellos tienen compañeros oyentes y, por tanto, conviven con la cultura mayoritaria oyente, en casa y en la escuela (Musselman y Akamatsu, 1999; Stinson y Foster, 2000; Stinson y Whitmire, 2000).

Según Antia (2006), actualmente muchos alumnos con sordera norteamericanos siguen una escolarización inclusiva en los centros docentes ordinarios, en el aula ordinaria y con el profesorado ordinario, y reciben un apoyo por parte del profesor especialista en sordera. Aunque este apoyo varía en función de cada alumno y puede ser mínimo, consiste en una tutorización para hacer los deberes, dar apoyo emocional o social, en aquellos alumnos con escasas dificultades; o puede ser máximo, consistente en una instrucción directa, fuera del aula ordinaria, durante más de la mitad del horario escolar; en este caso, el profesor especialista en sordera refuerza prioritariamente el área del lenguaje: el LO, la lectura y la escritura.

En un estudio realizado por esta misma autora con ciento ochenta estudiantes con sordera de la Etapa Primaria de los estados de Arizona y Colorado, que siguen una escolarización inclusiva, el 64 % de los estudiantes están atendidos en las clases ordinarias durante cinco o más horas diarias y el 72 % de los estudiantes utiliza la LO como modalidad preferente de comunicación (Antia, 2006).

Stinson y Liu (1999) indican que los alumnos con sordera de los Estados Unidos, integrados en centros ordinarios con alumnado oyente, disponen de un equipo específico de apoyo que está formado, según las necesidades de cada alumno, por:

- El profesor de sordos experto en el conocimiento de aquellos alumnos y concretamente en los recursos pedagógicos útiles para la inclusión educativa. Es un profesor itinerante que no está fijo en un centro, y que asesora al profesorado respecto al desarrollo curricular del alumno.
- El intérprete de LS, que está siempre presente en la clase asistiendo al alumno que utiliza un sistema de comunicación simultánea. Traduce los mensajes de la clase, resume, indica quien tiene el turno de la palabra, resuelve confusiones o interpretaciones erróneas.
- En algunas ocasiones, existe otro profesional encargado de tomar apuntes en clase para el alumno sordo.

Las actividades extraescolares, descritas por diversos autores y expuestas en diferentes artículos, también tienen características diferentes a las de España. En el sistema educativo de los países anglosajones, las actividades extraescolares son generalmente ofertas educativas complementarias a la educación formal obligatoria, las organiza el centro educativo, dentro del recinto escolar, y para su alumnado. En nuestro país, las actividades extraescolares se hacen, en general, en otros ámbitos diferentes a la escuela y con otros compañeros que pueden pertenecer a diferentes escuelas.

La repercusión sobre el alumnado es diferente. En el primer caso, los alumnos pueden fortalecer, a través de la actividad extraescolar, sus relaciones sociales de amistad y generalizarlas en la clase. Pueden cambiar y mejorar el estatus social dentro del grupo de clase; la percepción del equipo docente puede variar respecto del alumno. En el segundo caso, la actividad extraescolar no tendrá una repercusión tan directa y tan clara en la vida escolar del alumno, sino que esta actividad le aporta habilidades sociales para adaptarse a un entorno social nuevo, para iniciar nuevas relaciones interpersonales y conocer otros compañeros de edad, diferentes de los de su clase.

En los países anglosajones hay una clara distinción entre la persona con sordera, con pérdida auditiva profunda, y el deficiente auditivo, con pérdida auditiva severa, moderada o ligera.

Israelite, Ower y Goldstein (2002) exponen que en Canadá, la Canadian Hearing Society diferencia desde el año 2001, entre la persona con DA y la persona sorda, a partir de los siguientes conceptos:

El grupo que presenta DA está formado por personas con pérdidas auditivas ligeras, medias, severas y algunos con sorderas profundas, los cuales utilizan la audición residual mejorando con los audífonos u otras ayudas auditivas, y prefieren la comunicación oral. Las personas con DA forman un grupo grande y diverso, en cuanto al tipo y grado de pérdida auditiva y el impacto en la comunicación, la educación, el trabajo y las experiencias sociales. Las personas de este grupo enfatizan las similitudes entre ellos y el grupo dominante de oyentes, y valoran la inclusión del alumnado con sordera en escuelas de oyentes, como una vía para que la sociedad cambie en cuanto a la aceptación de la diferencia y como una vía para que los niños y niñas con sordera asimilen los aspectos sociales y culturales de la comunidad de oyentes.

El grupo de alumnado sordo lo forman personas con pérdidas auditivas profundas, que se identifican fuertemente con la lengua, la cultura y los valores de la comunidad de sordos. Para este grupo la asimilación al mundo de los oyentes no es un objetivo a conseguir, sino al contrario, intentan mantener una fuerte identidad en oposición a la cultura oyente dominante. El grupo cultural de las personas sordas promueven las escuelas especiales e intentan preservar y promover la lengua de signos (ASL) y la cultura sorda. Por motivos de poder, intentan no ser asimilados dentro del mundo de los oyentes (Israelite y col., 2002).

### **1.5.2.La inclusión escolar en España.**

En España, haciendo un poco de historia con Vicente (2001), se observa que con la Ley de Integración de 1982, se inician las primeras experiencias de inclusión de alumnos y alumnas con sordera en aulas ordinarias. Y con el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985*, la mayoría de los alumnos con pérdidas auditivas, comienzan a escolarizarse en *Educación Primaria* en centros ordinarios.

Algunos de estos centros se convierten en centros de integración preferente para alumnos sordos con el fin de rentabilizar mejor los recursos para atenderlos, sobre todo en el ámbito logopédico. En estos centros se favoreció la convivencia entre alumnos con sordera y oyentes y el uso de sistemas complementarios o alternativos de comunicación.

A pesar de la existencia de estos centros de atención preferente, numerosos alumnos con sordera se mantuvieron dispersos en los centros de integración general, situación que no era la más favorable para el desarrollo integral de éstos.

En los centros de educación especial, se produjo una disminución global importante del número de alumnos, quedándose en ellos fundamentalmente sordos profundos ya escolarizados anteriormente y aquellos otros sordos que presentaban, en mayor o menor grado, otros trastornos asociados. En ellos se imparte actualmente la Educación Básica Obligatoria (EBO) que comprende de los 6 a los 16 años, y los Programas de Transición a la Vida Adulta (TVA) que abarca desde los 16 hasta los 20 años.

En lo referente a la *Educación Secundaria*, la gran mayoría de los alumnos con sordera la realizan en Institutos de Educación Secundaria ordinarios. Algunos de estos centros se configuran como centros de integración preferente, lo que les permite contar con mayores recursos educativos.

A partir del curso 1992-1993 y fruto de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación Nacional de Sordos de España se adoptó la medida de incorporar, en algunos centros, asesores sordos para la etapa de Educación Primaria e intérpretes de Lengua de Signos Española (LSE) para los alumnos de Educación Secundaria. Las funciones de estos profesionales están íntimamente relacionadas con la presencia de sistemas alternativos y/o complementarios de comunicación que desde la puesta en marcha de la integración escolar se fueron incorporando a la escuela. Concretamente las funciones del asesor sordo (persona sorda competente en el uso de la LS) se concretan en la enseñanza de la LS a niños, profesores y familias, la cooperación con el profesor en el proceso educativo del alumno y servir como modelo de identidad personal para el niño sordo. Las tareas del intérprete se centran en el trabajo de traducción e interpretación de la LS en ámbitos pedagógicos y escolares.

Posteriormente se inicia la valoración a través de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) y la elaboración de los correspondientes dictámenes de escolarización, con el fin de proporcionar la escolarización más adecuada y los apoyos correspondientes a los alumnos con sordera.



A su vez, se reconvierten algunos centros de educación especial en centros de recursos y en centros de integración preferente para alumnos deficientes auditivos. En ellos, se imparten dos líneas de educación: la que sigue el currículo ordinario de Enseñanza Primaria y Secundaria donde se escolarizan un máximo de cinco alumnos con sordera con el resto de alumnos oyentes. Y la línea de EBO, continuando posteriormente los programas de T.V.A.

Estudios realizados en los 3 años siguientes al comienzo de la integración (Marchesi, Echeita y Martín, 1990) mostraron la existencia de cambios positivos globales en los centros, en cuanto a organización de la clase, la metodología aplicada a toda la clase y la atención por parte de los profesores al alumnado con necesidades educativas especiales.

La mayoría de los estudios realizados sobre los efectos de la integración hacen referencia a una mejora tanto en los alumnos con n.e.e. como en sus iguales en aspectos que tienen que ver con el desarrollo social, la interacción y el juego. Además, se constata una mejora de la capacidad intelectual y la relación social del alumnado con n.e.e., obteniendo un mayor progreso cuando, además de escolarizarse en entornos ordinarios se dispone de los recursos necesarios (ISEI-IVEI, 2002).

La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva ha experimentado modificaciones en las últimas décadas, tendiendo a un modelo más integrador, más inclusivo, encontrándose escolarizado el 86,4 % en el curso 2001-2002 en los centros ordinarios (Palacios, 2004), a prácticamente el 100% en la actualidad.

Silvestre (2005) indica que los centros de recursos pueden, según sus funciones y contextos, facilitar el intercambio de experiencias, y en todo caso constituyen el referente respecto al conocimiento de la sordera para los centros educativos. Además, todas las respuestas educativas para el alumnado con sordera (condiciones espaciales y acústicas adecuadas, identificación de dificultades comunicativas y los contextos en los que se producen, la organización de actividades de aprendizaje comunicativo entre el alumnado con sordera y el oyente, los estilos lingüísticos de profesorado demandando más iniciativa y producción oral al interlocutor, etc.) constituyen un beneficio para gran parte del resto del alumnado, un paso hacia la mejora de la calidad de los centros y, en definitiva, un avance en el progreso de la escuela “inclusiva”.

Esta reforma educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas, siempre que sea posible, en un centro ordinario, y favorecerse de todos los beneficios que proporciona la integración.

Finalmente, a modo de síntesis del capítulo, se puede afirmar que se están produciendo grandes progresos en la adquisición del LO en el alumnado con sordera gracias a los avances tecnológicos y educativos. En nuestro país, por ejemplo, es a partir de la generación nacida hace 10 años, momento en que se generaliza la detección neonatal universal y la aplicación de IC, en la que se constatan dichos progresos.

Sin embargo, se concluye también que el buen desenvolvimiento de los niños y niñas con sordera no depende sólo del desarrollo lingüístico en sí, sino de la confluencia de otras muchas variables, como:

- el momento de la aparición y detección de la sordera
- los avances tecnológicos en la adaptación de prótesis auditivas
- la aplicación precoz de un programa de atención temprana
- el tipo de comunicación y de escolarización
- la colaboración de los padres, etc.,
- y muy especialmente de la interacción social con las personas de su entorno, y sobre todo, del desarrollo lingüístico en todas sus facetas: fonológica, morfosintáctica, semántica, y pragmática.



---

## 2 CAPÍTULO II. EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN EL NIÑO SORDO

---

### 2.1. Características de la adquisición del lenguaje en la criatura y el alumnado con sordera

Como se ha visto en el primer capítulo, lo que caracteriza esencialmente a los niños y niñas con sordera son sus dificultades para acceder al LO, ocasionadas por su falta de audición, pero paliadas, actualmente, en gran medida, por los recursos tecnológicos y educativos.

Las personas con sordera, desde el momento que nacen, muestran intención comunicativa, como afirman Fernández-Viader (1993) y Silvestre (2000). Sin embargo, la falta de audición les dificulta el acceder al lenguaje oral si no reciben las prótesis auditivas adecuadas.

Gagic (2010a) indica que “el lenguaje está biológicamente unido con la audición, depende completamente de esta capacidad. A hablar se aprende escuchando y la manera de escuchar influye y determina la manera de hablar”.

La falta de audición impone límites a la comunicación (Gallego, 2008). La posibilidad de rentabilizar los restos auditivos, según el grado de pérdida y la calidad de la adaptación protésica, audífonos o implantes (Silvestre y Valero, 2006), así como los estímulos recibidos del entorno determinan los mecanismos por los que la persona afectada puede acceder al LO (Gallego, 2008).

Los estudios sobre el desarrollo comunicativo del bebé sordo muestran que éste sigue el mismo proceso de comunicación gestual que los bebés oyentes. Aunque, dado el retardo en la adquisición del LO, los gestos continúan cumpliendo una función importante en la comunicación durante un período más largo que en los niños oyentes (Silvestre, 2000; Castro, 2011).

El bebé oyente presta atención a los sonidos del ambiente y puede apoyarse en ellos para tomarlos como indicios de referencia de acontecimientos o sucesos de la vida

cotidiana. Por ejemplo, el sonido del timbre de la puerta nos indica que alguien viene a visitarnos, o traernos algo. Lo tiene asimilado y lo asocia inmediatamente porque ya tiene una experiencia previa.

Al contrario, el niño con sordera debe aprenderlo. Inicialmente, para él es un sonido más que no tiene ningún significado y puede no darle importancia. Por eso, hay que enseñarle a dar significado a lo que oye, no sólo identificando qué es y localizar su situación espacial, sino que se le debe enseñar a interpretar que eso que oye tiene una causa y una consecuencia, que hay una persona con una intención de vernos o visitarnos, y que hasta por la forma de llamar podemos identificar previamente a esa persona. Esto es algo muy cotidiano y corriente, pero hay otras situaciones mucho más complejas que el sordo debe ir adquiriendo (Anta, García-Pinto y Peláez, 2008), aún contando con las prótesis adecuadas, como audífonos e IC.

Las personas oyentes van a crecer y enriquecerse con los estímulos auditivos del ambiente: ruidos y sonidos, música, y lo más fundamental, el habla humana (De Estévez, 1985). Los oyentes adquieren el lenguaje de una forma natural y espontánea, escuchando e imitando a los demás. En cambio, la persona sorda debe aprenderlo.

El desarrollo de lenguaje, supone el seguimiento de un patrón de forma natural o más o menos automática. El aprendizaje del lenguaje, en cambio, da cuenta de un esfuerzo requerido, con la ocurrencia de actividades intencionales que involucran al niño como aprendiz y a un adulto como profesor, siendo así el término que resulta más apropiado para describir el proceso de adquisición lingüística en los niños y niñas con sordera. (Marschark, en prensa, citado por Castro, 2011).

En los años 80 y anteriores este aprendizaje implicaba un proceso lento y costoso (Wood, 1987; Marchesi, 1987) y a pesar de los esfuerzos, no siempre se llegaba a alcanzar el nivel de lenguaje deseado. Actualmente, y gracias a los progresos recientes en los audífonos y los IC, y una atención temprana especializada, puede oír y beneficiarse, como los oyentes, de la voz de sus padres, recibir el feed-back de los demás, y enriquecerse escuchando sus propias emisiones. Así podrá imitar los sonidos, la palabra y perfeccionarlos, desarrollando el habla y el resto de capacidades.

El desarrollo y la adquisición del lenguaje está muy condicionado por la edad en la que perdió la audición (Pérez Sánchez, 2005), y también por el momento de su detección y diagnóstico. Cuanto más precoz sea la detección y cuanto antes se empiece

a intervenir con él, más beneficioso será el programa y con mayor rapidez y eficacia adquirirá el lenguaje.

En los niños recién nacidos que no reciben una adecuada estimulación de la vía y centros auditivos, se producirán lesiones irreparables, a no ser que precozmente se reintroduzca de nuevo una estimulación que mantenga una actividad eléctrica en el sistema auditivo, permitiendo un adecuado desarrollo de su plasticidad neural durante su período crítico (Morant, 2010).

Muchos niños y niñas, gracias al screening universal que recientemente se ha implantado, son detectados prácticamente nada más nacer. Otros, en cambio, de diagnóstico más tardío, pueden pasar desapercibidos y presentar un retraso del lenguaje considerable, que puede repercutir muy negativamente en su posterior aprendizaje.

Cuando no hay una aplicación protésica a tiempo se puede producir una ruptura comunicativa entre el bebé y sus progenitores (Gregory, Mogford y Bisop, 1979; Vinter, 1993, Wood y Wood, 1984, citados en Valero, 1996). Éstos piensan que por el simple hecho de no oír y emitir sonidos anómalos ya no pueden comunicarse ni entenderse con él y caen en el error de creer que su hijo no va a ser capaz de hablar ni de desarrollar el lenguaje, con lo que dejan de hablarle y comunicarse con él, no informándole de todo cuanto acontece a su alrededor.

En el año 1999 Valmaseda señalaba que el desarrollo del LO en la población con sordera se caracterizaba por presentar un retraso global en la adquisición/aprendizaje del mismo comparado con la evolución seguida por los iguales oyentes. Así la autora expone que los niños y niñas con sordera presentan muchas dificultades para modificar sus estrategias inmaduras o incorrectas, por lo que hay una fuerte perseverancia en los errores. La producción espontánea, el habla, resulta muy a menudo ininteligible, bien porque presentan praxias inadecuadas y excesiva lentitud en los movimientos articulatorios, bien porque la producción espontánea de su habla incluye numerosos procesos de simplificación fonológica, como: omisiones y sustituciones de fonemas, simplificaciones o adiciones de las estructuras silábicas... o por un déficit en el ritmo y control respiratorio.

Si en los niños y niñas que oyen con normalidad existe un periodo crítico para la adquisición del lenguaje, que abarca desde los dos a los cinco años, en los niños y niñas con sordera, mucho más, pues se precisa más esfuerzo y colaboración por parte de éste,

así como mucha más atención y más recursos técnicos y humanos. Es a esta edad cuando se produce la maduración de los órganos de la fonación y de la articulación, y pasado este tiempo, los órganos pierden plasticidad, con lo cual la enseñanza y corrección de los fonemas y la pronunciación de las palabras son mucho más difíciles.

La pérdida auditiva total (cofosis) es muy poco frecuente, pues la mayoría de las personas con sordera presentan restos auditivos, por eso se insiste en que deben detectarse lo antes posible y aprovecharse para la estimulación lingüística oral.

Años atrás, el canal visual era el más empleado para la enseñanza del LO. La lectura labio-facial permitía al niño sordo profundo o severo aprender los movimientos precisos para emitir los sonidos de la lengua y descifrar las emisiones de los otros. Pero lo cierto es que la lectura labial no aporta más del cincuenta por ciento de la información necesaria para la comprensión del lenguaje hablado (Kyle y Woll, 1985), pues muchos movimientos realizados en la articulación del habla son confusos e imperceptibles por vía visual.

La percepción táctil constituía también otra vía complementaria para la recepción del lenguaje. La mano en la mejilla o aplicada a la garganta permitía percibir las vibraciones que produce la voz. Esta información hace unas décadas solía ser utilizada en la enseñanza de la articulación de los sonidos, pues permitía distinguir entre fonemas que, teniendo el mismo punto de articulación, presentan otros rasgos diferenciales, tales como los sonoros y sordos (p/b, por ejemplo). Para aprovechar la vía táctil como canal de recepción del habla se diseñaron unos vibradores que transformaban el sonido en distintos tipos de vibraciones. Estos vibradores se aplicaban a zonas del cuerpo que tenían un contacto muy directo con los huesos (muñecas, tobillos...). La percepción del lenguaje a través de los vibradores se ha mostrado también como una vía incompleta. El número de datos que pueden discriminarse es muy inferior al que se discrimina por el canal auditivo, por lo que su utilidad se reduce principalmente a la discriminación de información sencilla y bien diferenciada (Ecija, 1986).

En la actualidad, con los avances tecnológicos de las prótesis auditivas se presta mucha más atención a la vía auditiva. Con ellas se consigue una recepción del LO muy similar a la de los niños oyentes. Aunque las prótesis, por sí mismas, no producen la atención necesaria a los sonidos del ambiente ni el desarrollo del lenguaje. Son simples ayudas electroacústicas, amplificadoras del sonido. Los niños

sordos, aunque perciban ruidos o sonidos, si éstos no tienen un significado para ellos no les prestan atención, al igual que nosotros tampoco atendemos a las palabras ni conversaciones que oímos hablar en un idioma que desconocemos por completo o incluso ante un tema en nuestro propio idioma que no es de nuestro interés.

Los especialistas, apoyándose en estas ayudas técnicas, van a desempeñar una gran labor, enseñándole a percibir y atender a los estímulos auditivos del ambiente, discriminarlos, reconocerlos, darles un significado y entender la palabra hablada. Además van a enseñarles a movilizar correctamente sus órganos articulatorios (labios, lengua, mandíbula...), a controlar la respiración y la emisión de la voz, articular bien cada uno de los fonemas, pronunciar adecuadamente las palabras, a estructurar las frases... Pero también es importante y precisa la colaboración de los padres. Ellos son los que más tiempo van a pasar con sus hijos y los principales modelos en su educación. Con su atención, su conversación y sus juegos podrán ir provocando la aparición de la palabra, modelar y corregir su articulación y, sobre todo, evocar y mantener el interés por el lenguaje hablado.

Gracias a la confluencia de los avances tecnológicos de las prótesis auditivas, la intervención de los especialistas y el apoyo e interés de las familias, el lenguaje y su evolución son mucho más normalizados. La ganancia en audición a través de los audífonos digitales en hipoacusias medias y severas y de los IC en los sordos profundos, hace que éstos funcionen como deficientes ligeros (Silvestre y FIAPAS, 2008).

Dependerá de la edad auditiva y de las posibilidades de optimizar la audición del niño sordo el poder utilizar procedimientos más o menos similares a los del niño oyente (Silvestre y Valero, 2006).

Estos mismos autores señalan, además, que desde los primeros balbuceos que el niño sordo realiza en los intercambios con el adulto, se ha de conferir significado a dichas emisiones, facilitar la imitación, hacer reformulaciones de las mismas para facilitar las emisiones del niño formando parte del discurso.

El objetivo principal de la adquisición del LO por parte del niño sordo, es que haga un uso generalizado de las adquisiciones realizadas en todas las situaciones que precise, más que dominar rápidamente un vocabulario muy extenso y unas estructuras lingüísticas muy complejas. Por tanto, es fundamental proporcionarle los medios necesarios para estimularle a usar el LO.



Tanto desde el ámbito escolar, con los logopedas, como en el entorno familiar con sus padres y personas más cercanas, se ha de facilitar y estimular el uso del lenguaje, para que éste se desarrolle como cualquier otro niño oyente.

Revisando los estudios realizados sobre las relaciones comunicativas mantenidas entre los niños sordos y sus progenitores, se puede apreciar la evolución tan positiva que éstas han ido experimentando a lo largo del tiempo, favorecida también por la atención que los propios especialistas proporcionan a las familias.

Algunos estudios de la década de los 90 muestran que los padres oyentes de niños con sordera ejercen un mayor control de las interacciones (Galloway y Woll, 1994; Spencer y Gutfreund, 1990) (citados en Silvestre y FIAPAS, 2008). En conjunto se ha dibujado una imagen más negativa de las interacciones entre padres e hijos con sordera de lo que son en la actualidad. Así, globalmente, se han definido por ser más controladas por el adulto, sin embargo, ello no se pone de manifiesto en todos los estudios ni en todas las dimensiones estudiadas (Lederberg y Everhart, 2000).

En otro más reciente (Silvestre y FIAPAS, 2008), realizado en España, se indica, por un lado, que se mantiene la tendencia de las madres a imitar las respuestas verbales de sus hijos con sordera, en lugar de enriquecer sus producciones a través de expansiones y extensiones, pero que son escasas las intervenciones restrictivas y “didácticas”. Y por otro, que las madres más jóvenes, con niveles básicos de estudios y con mayor estrés, tienden a canalizar más las conductas de sus hijos con sordera y muestran conductas interactivas con patrones de comunicación más rígidos, menos espontáneos, con modelos lingüísticos más rudimentarios y un uso muy reducido de términos “mentalistas”.

Sin embargo, en conjunto, hay que señalar que la mayoría de las madres participantes muestran un nivel de estrés dentro de los parámetros de normalidad descritos en madres de niños oyentes y estilos comunicativos en su relación con el hijo sordo expansivos muy distintos de los descritos en los estudios citados de la década de los 90 y anteriores (Silvestre y FIAPAS, 2008)

Además, en el caso del bebé sordo estas actividades pueden estar afectadas por diversas razones. En primer lugar, por las dificultades que éste puede presentar en prestar atención a la vez al objeto de referencia y a la producción oral del adulto cuando no se hallan en el mismo campo visual. Lo que se ha denominado el fenómeno

de la atención dividida en el tiempo. Aunque los avances en las prótesis permiten, en la mayoría de casos, que el niño sordo perciba los sonidos sin ver la cara del adulto, su retraso lingüístico, en estos primeros años, puede provocar que no interprete el mensaje oral de la madre solamente por vía auditiva.

Un factor también muy importante lo constituye el efecto de la sordera en los adultos oyentes del entorno del niño con sordera que puede también afectar estos intercambios, tanto porque no concedan valor comunicativo y lingüístico a las emisiones de éste, como porque se sientan inseguros en cuanto a su capacidad de comunicarse con él.

Por ello, es importante que familia y profesionales aprendan a estimular a los niños sordos, a compartir actividades y a crear situaciones de diálogo en el seno de las mismas desde la primera infancia (Silvestre, 2000).

Se ha comprobado que la aplicación temprana de los implantes representa un importante progreso en las posibilidades de adquirir el LO en el caso de los niños con sordera profunda aunque, por una parte, las expectativas respecto a los resultados de los implantes disminuyen a medida que se realizan implantes a niños de mayor edad y, por otra, un factor muy influyente en el éxito en la adquisición del LO, tanto si la amplificación acústica es un audífono o un implante, es la calidad de la programación de la educación del LO y la atención a las familias (Silvestre y Laborda, 2006).

Existen estudios que dan testimonio de la eficacia de los avances tecnológicos, tanto en audífonos digitales como en IC, prueba de ello, son los estudios longitudinales que se exponen a continuación.

Geers, Tobey y Moog (2011) estudiaron una muestra inicial de 185 niños y niñas implantados entre los 2 y los 5 años de edad. Se les valoró de nuevo a los 8 ó 9 años, mientras cursaban la Ed. Primaria, y posteriormente, mientras cursaban la Secundaria (con edades entre los 15 y los 18 años). De esa muestra inicial acudieron al estudio 112 adolescentes. Estos autores comprobaron que 175 de la muestra inicial (el 63 %) mostraban niveles de percepción del habla, inteligibilidad del habla y expresión oral, similares a los de sus compañeros oyentes en Ed. Primaria y que la mayoría de ellos continuaron con esa misma evolución en Ed. Secundaria. Estos estudios demostraron que el implante coclear temprano tuvo un impacto positivo a largo plazo sobre el desarrollo auditivo y verbal y de relación social con sus compañeros. Lo que indica, que

las nuevas generaciones de IC surgidas recientemente, mucho más sofisticadas tecnológicamente que las de esos años, pueden favorecer aún más el desarrollo del lenguaje de las personas implantadas.

La adquisición del LO por parte de las personas con sordera requiere un aprendizaje intencional. La efectividad del programa (re)habilitador del logopeda depende de dos factores primordiales: la precocidad de la intervención y la implicación familiar. A parte de las particularidades intrínsecas a cada niño o niña con sordera.

El estudio realizado por Silvestre y Ramspott (2003) señala, también, que existen varios factores que influyen en el desarrollo de la LO de forma diferente:

- El grado de pérdida influye negativamente en la adquisición del LO, pero ésta puede verse compensada por otros factores, y muy especialmente por los educativos y tecnológicos. Aunque hay que tener en cuenta que en este estudio los participantes no eran todavía beneficiarios de IC.
- La edad influye en el desarrollo de la LO y de la lengua escrita, así como en el de la LS.
- La variable género tiene una relación positiva con el desarrollo de la LO y escrita mucho más positiva en las niñas, y de forma muy significativa en la organización del texto y en el uso de oraciones complejas.
- La modalidad educativa oral favorece mucho más la adquisición del LO que el bilingüismo.

Hay que recordar que el desarrollo social de una persona que presenta una sordera está entrelazado con el desarrollo cognitivo y con el lenguaje (Bat-Chava y Deignan, 2001).

El desarrollo intelectual del alumnado con sordera, así como el de las demás áreas de desarrollo no depende solamente de sus posibilidades de partida, sino que también va a evolucionar según la estimulación recibida desde su entorno más próximo y del ajuste y uso del código de comunicación eficaz que le permita interactuar con las personas más cercanas.

Al revisar las investigaciones respecto a la adquisición del LO en los niños con sordera es fundamental, tener en cuenta el periodo histórico en el que se recogieron los

datos de los participantes y si habían o no podido beneficiarse de los avances tecnológicos en el momento evolutivo adecuado.

Es en la última década cuando, en España, se da la generalización de la detección temprana y la aplicación adecuada de los avances tecnológicos y educativos. Por tanto, la mayoría de estudios publicados antes del año 2005 han sido efectuados probablemente, según la edad de los participantes, con personas que no pudieron beneficiarse todavía de las óptimas condiciones educativas actuales. Es bajo esta perspectiva desde la que se deben interpretar los resultados del estudio que aquí se presentan.

## **2.2. Desarrollo lingüístico en niños y niñas con sordera**

El desarrollo evolutivo del niño sordo sigue las mismas etapas que el oyente, pero en muchos casos a un ritmo más lento y siguiendo procesos algo distintos, por lo que requiere una atención especial por parte de todos. Necesita prótesis auditivas, una estimulación auditiva y vocal que le facilite el desarrollo del habla, en el que juegan un papel muy importante los especialistas y la familia.

La ausencia de lenguaje o la presencia de un lenguaje pobre limita las posibilidades de entender el mundo, de aprender, de discutir, de negociar, de explicar, de preguntar, de hipotetizar, de anticipar, etc. Aunque lógicamente, el impacto no será en todos los niños igual, sino que dependerá de diversos factores, señalados en el capítulo anterior.

En sus primeros meses de vida, al no oír, pierden una gran cantidad de información, lo que les hace estar en desventaja con sus compañeros de la misma edad oyentes, que sí han tenido la oportunidad de oír mensajes, órdenes, informaciones... que le transmiten los adultos por vía oral, por lo que estos niños oyentes comprenden antes de hablar.

Una investigación reciente (Silvestre y FIAPAS, 2008) realizada con 54 niños y niñas con sordera de 1 a 7 años, indica que:

- Las implicaciones de la pérdida de audición sobre el desarrollo de los niños y las niñas con sordera se han modificado sustancialmente gracias

a la atención precoz y a la adaptación de prótesis auditivas tecnológicamente avanzadas.

- La población infantil participante en dicho estudio muestra avances globales en la adquisición del LO. De ellos, 41 se encontraban a nivel conversacional: los más pequeños de éstos (21) con frases simples, y los mayores (20) con complejas. Otros 9, usaban palabras aisladas o enunciados de 2 palabras, y 4 se hallaban todavía en la etapa de balbuceos canónicos.
- Aunque el 69% de los participantes tiene un diagnóstico inicial de sordera profunda, ningún participante con la prótesis bien adaptada funcionaría como sordo profundo. Sólo dos de ellos lo harían como correspondería a un déficit auditivo severo, mientras que el resto de la población funcionalmente sería equivalente a pérdidas ligeras o medias.

En los casos en que la sordera se diagnostica sobre el año y medio o los dos años, durante este tiempo, el niño ha relegado a la vista y al tacto su forma de relación y conocimiento del entorno. Esto les lleva a prescindir del lenguaje “hablado” y a desarrollar una nueva forma de comunicación que le ayude a suplir la ausencia de LO. Esta forma de comunicación se basa en los gestos manuales y corporales y las expresiones faciales.

En la actualidad estos casos se dan con muy poca frecuencia, pero siempre podemos encontrarnos alguno en las aulas. Estos casos tan excepcionales suelen darse en niños con sordera en los que por diversas razones el entorno familiar no presta atención al uso de prótesis, algunos niños sordos hijos de padres sordos, en niños sordos inmigrantes que no han tenido una adaptación de prótesis adecuada, ni una atención especializada, y que incluso vienen sin escolarizar en sus países de origen; o en niños sordos que han presentado algún rechazo o problema físico al IC.

Con estos niños se recurrirá principalmente a la LS y a otros lenguajes complementarios que faciliten la comunicación con sus interlocutores; pero siempre que sea posible, se les acercará al aprendizaje de la LO, para poder acceder más fácilmente a la lengua escrita.

Ya que se habla de dos modalidades comunicativas distintas: LO y LS, se van a resumir en un cuadro las diferencias existentes entre ellas. De este modo se podrá comprender mejor los aspectos en que se basa cada una. Aunque continuará la exposición centrándose en el LO, aspecto central de esta investigación.

<u>L. Oral</u>		<u>L. de Signos</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalmente</li> <li>• A través del oído</li> <li>• La palabra</li> <li>• La de la lengua hablada</li> <li>• Cada emisión de voz representa un sonido con significado dentro de la palabra</li> <li>• El tono, la intensidad y el timbre de la voz</li> </ul>	<p style="text-align: center;">← Se expresa →</p> <p style="text-align: center;">← Se percibe →</p> <p style="text-align: center;">← Unidad comunicativa →</p> <p style="text-align: center;">← Estructura gramatical →</p> <p style="text-align: center;">← Representación de la unidad comunicativa →</p> <p style="text-align: center;">← Aspectos a atender →</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestualmente</li> <li>• A través de la vista</li> <li>• El signo</li> <li>• Propia de la L. de Signos</li> <li>• Cada signo representa una palabra o idea</li> <li>• La configuración y movimiento de las manos y el espacio</li> </ul>

Tabla 2. Diferencias entre Lengua Oral y Lengua de Signos (García-Pinto, 2002)

La recepción del LO por parte del alumnado con sordera, es una tarea compleja, y sin las ayudas precisas, mucho más. A lo largo de los años, los programas de enseñanza en la modalidad oral se han apoyado en varias vías de recepción simultáneamente: auditiva, visual y táctil. Hoy se puede decir, que gracias a los avances tecnológicos, en cuanto a audífonos digitales e IC, la vía auditiva cobra una gran importancia, haciendo un especial hincapié en los componentes fonológicos, semánticos, morfológicos y pragmáticos del lenguaje.

Cuadrado (2010) indica que los niños y niñas con sordera necesitan disponer muy tempranamente de un código de comunicación. Y mucho más interesante que lograr que el niño o niña hable bien, el profesorado debe intentar lograr que el niño o niña con sordera tenga cosas que decir y pueda decirlas, así como que pueda entender a sus interlocutores y que pueda entender los mensajes que le dan otras personas de su entorno.

Este mismo autor, señala que se trata de que los maestros intervengan en los ambientes en que se desarrolla el niño con sordera para que los estímulos que crean esos

ambientes sean captados por el niño, sabiendo adaptarlos a su conducta global: su actividad diaria, los juegos que comparte con otros niños oyentes y/o con sordera, las relaciones con los miembros de su familia, etc. Es, en definitiva, crear situaciones en las que el niño participe activamente y sea capaz de generalizar los aprendizajes a otras situaciones, poniendo en juego categorías semánticas, morfosintácticas y, en general, formas lingüísticas.

En los niños y niñas con sordera podemos encontrar disfunciones fonológicas, semánticas y pragmáticas que mejoran con el desarrollo evolutivo y a medida que existe interacción social (Portillo, 2000).

Se exponen a continuación algunos estudios referentes a cada una de las dimensiones del lenguaje:

### **2.2.1. Desarrollo fonológico.**

Vinter (1994) estudió los itinerarios seguidos por los niños con sordera en su primer desarrollo fonológico. La autora diferencia aquéllos que comportan la producción de balbuceos canónicos, durante el primer año de vida y aquéllos que no. Los balbuceos canónicos son fruto de las sucesivas imitaciones del bebé y constituyen la forma fonológica de la palabra. Vinter diferencia dos tipos de balbuceos canónicos: los lingüísticos y los expresivos. Los primeros se producen de forma integrada en un contexto semántico, y los segundos, en cambio, tienen un valor solamente comunicativo de intercambio de sonidos.

De los itinerarios estudiados, la ausencia de balbuceos canónicos condujo a un LO más o menos pobre pero en todos los casos presentaron un habla muy poco inteligible. Las participantes de la investigación que accedieron al balbuceo canónico lingüístico adquirieron el LO utilizando una prosodia adecuada. Finalmente, los bebés que realizaron durante un largo periodo de tiempo balbuceos expresivos accedieron a un LO pobre (Vinter, 1994). La aplicación de los avances tecnológicos posibilita que se reduzca progresivamente el número de niños con sordera que no acceden al balbuceo canónico a tiempo (Silvestre y Valero, 2006).

### **2.2.2. Desarrollo lexical y enunciado de palabras.**

Los bebés con sordera van produciendo las primeras palabras en el contexto de emisiones de balbuceos todavía no significativos formando curvas melódicas que pueden representar tanto el inicio y el final de la frase como la función de la misma (curva ascendente para preguntar, plana para declarar, etc.). Inicialmente, las primeras palabras sirven para etiquetar los objetos presentes y las acciones inmediatas pero, paulatinamente, gracias a los progresos en la representación mental, en situaciones de juego simbólico o de cuentos, las palabras van representando referentes ausentes (Silvestre y Valero, 2006). De esta forma van adquiriendo un vocabulario.

Diversas investigaciones indican que el desarrollo inicial del vocabulario en los niños con sordera es tardío y lento; por lo general, no se observan fenómenos de expansión o aceleración del vocabulario. En relación al tipo de palabras, utilizan y comprenden mejor términos relativos a objetos, acciones y cualidades, mientras que, por el contrario, presentan más dificultades con los términos relacionales. En cuanto al contenido semántico de las palabras, cabe señalar que aunque los niños con sordera expresan una variedad de relaciones semánticas similar a la de sus iguales oyentes (Silvestre, 2000), sus habilidades a la hora de definir palabras pueden resultar más restrictivas.

Otros autores destacan una gran pobreza léxica. Hay poco léxico en todos los niveles tanto en el supraordenado como en el básico. Una palabra suele ser para ellos un solo significado, hay por tanto una interpretación de forma muy literal. Existen dificultades en las relaciones sémicas (antónimos, sinónimos, metáfora, polisemia). Aunque esta dificultad mejora con la madurez (Portillo, 2000).

Esta misma autora señala que tienen dificultad para percibir los rasgos distintivos, y diferenciar, por tanto, semas y sememas. Esto da lugar a transformaciones de significado mediante restricciones o extensiones. Cometan errores semánticos generales como utilizar un término dentro de una categoría superior, por ejemplo: decir “fruta” en lugar de “pera”, o decir “ropa” a todas las prendas “vestido, pantalón”, etc. Otro tipo de errores que cometen es nombrar una parte por el todo “árbol” por “bosque” o “rueda” por “coche”; el hacer asociaciones semánticas: “gorro” por “guantes”; errores de significado; confundir rasgos semánticos propios y distintivos o coincidentes “camión” por “camaleón”.



Las dificultades semánticas dan lugar a veces a dificultades pragmáticas, esto ocurre en los niños que pronuncian muy mal o tienen poco léxico. Aunque los niños y niñas con sordera sí relacionan palabra-significado, el déficit lingüístico da lugar a: problemas en el dominio del léxico supraordenado, como ya se ha indicado, y en el léxico cerrado y abierto, y a dificultades en las metáforas (en la comparación de dos sememas). Los déficits semánticos afectan tanto a la comprensión como a la producción, aunque las personas con sordera suelen comprender lo que producen y producen lo que comprenden (Portillo, 2000).

“El lenguaje oral no sirve solamente para expresar las ideas con el objetivo de lograr una comunicación, sino principalmente para construir el pensamiento” (Gajic, 2010b, pág. 91). El lenguaje ayuda a dar nombre y significado a las cosas, y organizar la realidad. A través del lenguaje se accede al mundo de las ideas y se conforma el pensamiento. A mayor dominio del lenguaje mayor es la capacidad de pensamiento, y a su vez, mayor la capacidad de comprensión y expresión oral. Por eso las personas con sordera necesitan desarrollar cuanto antes un lenguaje funcional y eficaz.

### **2.2.3. Desarrollo morfosintáctico.**

Investigaciones llevadas a cabo por diversos autores (Silvestre y Laborda, 2000) señalan que las personas con sordera presentan tanto dificultades morfológicas como sintácticas. En edad escolar, el lenguaje de un buen número del alumnado con esta discapacidad se caracteriza por su tendencia a aplicar la configuración sujeto-verbo-objeto. Parecen mostrar dificultades para superar la utilización de frases declarativas simples, falta de estructura gramatical sintagmática en la frase, inexistente o errónea conexión de frases, dificultades en los procesos de subordinación, ausencia o mal uso de las palabras funcionales tales como conjunciones, pronombres, preposiciones y determinantes, ausencia de verbos y uso indebido de formas verbales, falta de concordancia de número, género, persona y verbo y dificultades en el manejo de las reglas de transformación de las palabras (derivación, prefijos/sufijos y composición). Por lo que no es de extrañar que el LO de muchos niños y jóvenes con sordera a menudo resulte telegráfico, rígido y estereotipado.

Es frecuente en las personas con sordera cometer errores semánticos y sintagmáticos, por ej. “el hombre trabaja un bote de sal”, hay que indicar que se trabaja

en, no sobre algo. En el ej. “el hombre pescador cierra un red al peces”, hay errores de todo tipo. Error semántico, “cierra”, la red no se puede cerrar. Redundancia: el hombre pescador (error semántico). Error morfológico: “un red”, “red” es femenino, pero esto es difícil de distinguir para un sordo. (Portillo, 2000). También se dan errores de concordancia: “al peces”. Estos errores se dan con mucha frecuencia en las personas con sordera.

#### **2.2.4. Desarrollo del discurso.**

La mayoría de los estudios muestran grandes dificultades en el dominio de textos narrativos (Gutiérrez-Cáceres, 2002; Watson, 1999; Yoshinaga-Itano y Downey, 1992), aunque las dificultades son mayores en la comprensión que en la producción de los mismos (Ramspott, 1992).

Un estudio más reciente realizado por Silvestre y Ramspott (2004) indica que ninguno de los participantes produce un discurso narrativo completo. Un pequeño porcentaje de ellos verbalizan algún elemento del contexto, pero mayoritariamente las producciones que realizan son verbalizaciones descriptivas de lo que está directamente representado en las imágenes. Se aprecia una evolución positiva con la edad en cuanto al hecho de verbalizar la finalidad, causas y consecuencias de la historia, así como en la utilización de recursos para mantener la organización referencial, especialmente mediante la elisión del sujeto y el uso del pronombre.

Debido a que las habilidades pragmáticas constituyen el centro de interés de este estudio, esta dimensión lingüística se tratará en el próximo apartado.

### **2.3. Las habilidades pragmáticas de los niños y niñas con sordera**

Las personas con sordera, a lo largo de la historia, han pasado por diferentes etapas. Desde ser una persona totalmente pasiva y dependiente de los demás, por carecer de un lenguaje y una comunicación, hasta poder desarrollar un lenguaje y comunicarse con otros y ser capaces de desenvolverse en la vida como cualquier otra persona.

La clave para que un niño con sordera desarrolle el lenguaje y la comunicación está en que éste se relacione y se comunique con las personas del entorno en el que vive. Que informe, que converse, que pregunte, que exponga sus deseos e inquietudes, que negocie, que influya en los otros, etc. En definitiva, que sea un agente activo en la interacción con los demás. Esto se consigue por medio del lenguaje.

Actualmente hay un gran interés por conocer y profundizar en los procesos de interacción humana. Dentro del ámbito destacan especialmente aquellos estudios que se ocupan de las siguientes dimensiones:

- El papel de los agentes de interacción.
- La influencia de los contextos.
- Los tipos de competencias adquiridas.

- ***El papel de los agentes de interacción***

La escolarización del alumnado con sordera con los oyentes facilita la actividad comunicativa con ellos, pero tal y como pone de manifiesto la comparación con los datos obtenidos en otras investigaciones realizadas en situaciones espontáneas de la vida cotidiana, la simple convivencia escolar no provoca una actividad comunicativa tan rica como la que es inducida por las situaciones cara a cara con su interlocutor (Rojo, 1999; Vandel y George, 1981 y 1982 (citados en Marchesi, 1987)). Es el mismo entorno escolar el que restringe la variedad de contextos comunicativos en limitar el intercambio comunicativo con el oyente a la relación con el adulto. La integración escolar del alumnado con sordera tiene como base de partida el reducir las distancias sociales entre éstos y los oyentes y conseguir que el niño con sordera pueda hacer un uso ilimitado de las adquisiciones verbales que va realizando de forma forzosamente limitada (Silvestre, 1985). Confirmado posteriormente por Antia, Stinson y Gaustad (2002).

Del Caño, Elices y Palazuelo (2003) constatan esta misma afirmación, diciendo que el que los alumnos (en general) estén unos junto a otros no influye en sus aprendizajes, ni en que se desarrollen unas relaciones sociales adecuadas. Para que la interacción entre ellos sea efectiva es necesario establecer algún nivel de intersubjetividad y la implicación conjunta en las actividades a desarrollar.

Las relaciones sociales implican comunicación y para que se dé una buena comunicación tiene que haber lenguaje. Sin lenguaje no hay conversación. El dominio

del lenguaje favorece el desarrollo de estrategias comunicativas y habilidades conversacionales. Las personas con sordera precisan adquirir esas habilidades para alcanzar el éxito comunicativo con sus compañeros de edad oyentes.

Lai y Lynas (1991) y Wood, Wood, Griffiths y Howarth (1986) (citados en Silvestre, 2000) mostraron que los entornos escolares muy a menudo no conducen al desarrollo de las habilidades de comunicación en los niños con sorderas, debido a que los profesores adoptan formas muy controladoras de comunicación, no dando apenas oportunidades a las verdaderas interacciones cara a cara. Confirmado, así mismo, por los estudios de Fernández-Viader (1996), Silvestre y Valero (1995) y Valero (1993).

Las interacciones cara a cara deben basarse en situaciones que permitan comunicarse entre sí con una cierta libertad, dando lugar a diálogos conversacionales de forma natural en contextos de la vida cotidiana. De lo contrario, los diálogos no serán más que meros instrumentos de pregunta-respuesta, la mayoría de las veces cerradas y sin opción a que el otro interlocutor pueda expresar sus inquietudes e intereses.

Según Rojo (1999) el niño con sordera se encuentra en situación diádica con el profesional y tiene pocas ocasiones de aprender a dialogar en situación de comunicación natural. Se estimulan sobre todo los comportamientos de tipo “imitar al adulto” (la persona que sabe). Es muy raro que se le invite a expresar sus propias preocupaciones, sus puntos de vista, a esclarecer sus intenciones (clarificar), a justificar su acción.

Sin duda estos resultados no coincidirían con lo que se observa actualmente en nuestras aulas, no sólo porque el nivel de LO y las posibilidades de recepción del mismo alumnado con sordera han progresado mucho, sino también porque los centros escolares han adquirido experiencia en la inclusión de este tipo de alumnos.

Pero las habilidades comunicativas no se desarrollan sólo en el colegio, también en casa con los familiares más cercanos, los padres y los hermanos fundamentalmente. Éstos desempeñan una gran labor facilitando la interacción comunicativa y conversacional en el entorno cotidiano. Los profesionales han de colaborar con la familia y enseñarles técnicas de comunicación con sus hijos con sordera para dialogar con ellos y desarrollar unas buenas habilidades conversacionales.

El modelo de reeducación que se muestra a menudo a los padres, los lleva a reproducirlo con sus hijos. El sentimiento acrecentado de su responsabilidad educativa

(se trata de esmerarse en el cuidado del niño, de asegurarle un desarrollo óptimo, de hacerlo progresar) lleva a la madre a adoptar en sus interacciones con su hijo un estilo directivo más que lúdico (Lepot-Froment y Clerebaut, 1996). Se observa que cuando se dirigen a sus hijos con sordera, las madres oyentes tienen una actitud comunicativa “controlante”: “son ellas las que imponen el tema de conversación en lugar de partir de los centros de interés del niño; dejan poco tiempo a su hijo para que él pueda iniciar el diálogo y producen más emisiones verbales por minuto que las madres de niños oyentes. La mayoría de las preguntas dirigidas al niño solicitan poco su reflexión: hacen menos pedidos de clarificación y rara vez se refieren a la comprensión del niño con respecto a lo que ha dicho la madre” (Hélias, 1992).

Los investigadores interpretan esas observaciones en el sentido de que las madres tratan constantemente de captar la atención del niño con el objetivo de enseñarles el lenguaje. Piensan que el lenguaje materno refleja los sentimientos y representaciones de la madre con respecto a las capacidades de su hijo, a quién no puede considerar como un ser «que habla». Deleau (1983) cita diversos autores que estudiaron la comunicación de niños y niñas con sordera con sus madres: el niño sordo hijo de padres sordos establece una comunicación adecuada y eficaz con su mamá, incluso cuando la madre sorda ha elegido comunicar oralmente con su hijo. En función de estos resultados, los autores piensan que lo que determina una “buena comunicación” no es tanto la propia relación madre-hijo como un mayor dominio en la situación de diálogo. La competencia de comunicar es más importante que la utilización de un sistema simbólico particular.

La calidad de la interacción temprana padres-hijos es altamente dependiente de las estrategias de comunicación que se posean. Las madres oyentes de niños con sordera cuando quieren capturar la atención de sus hijos muchas veces lo hacen en forma disruptiva e intrusiva (ej. moviéndoles la cabeza hacia ellas). Tienen pocas estrategias de orientación visual. Padres oyentes de niños y niñas con sordera, en general, son más controladores, enfatizando el control físico y utilizando más comunicación directiva, no comprendiendo que si utilizaran canales más efectivos de comunicación requerirían menos del control (Lederberg y Everhart, 2000).

Aparte de los profesores y los padres, los compañeros, tanto sordos como oyentes, también desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas y conversacionales de los niños con sordera.

Según el estudio de Rojo (1999) los deficientes auditivos, al igual que los oyentes y en función de la actividad intelectual que desarrollan con otros niños, utilizan diferentes procedimientos interactivos:

- Cuando exploran las propiedades físicas de los objetos, actividad aparentemente individual, los intercambios se organizan a partir de “la imitación diferida” de acciones sobre los objetos: cada uno se inspira de las ideas y acciones de otros niños para alimentar su propia progresión; trabajan a menudo el mismo tipo de problemas, desarrollando más lejos o más tarde actividades similares que aplican a objetos semejantes o diferentes.
- Cuando las actividades son más sociales, es decir, que se hacen frecuentemente con otros niños como los juegos de ficción, el escondite, etc., los intercambios toman la forma de verdaderos diálogos a partir de conductas dirigidas hacia el otro: incitaciones y respuestas, sobretudo no verbales expresadas por medio de miradas, de la mímica, de gestos, vocalizaciones, etc. (combinados entre ellos), pero también verbales con la aparición de las primeras palabras o los primeros signos de la LS.
- Conocimientos físicos: al alumnado con sordera se le utiliza para llevar a cabo verdaderas «experimentaciones» con el fin de comprender por ejemplo, la regularidad del comportamiento físico de los objetos como lo hacen con los objetos que “flotan” y los que “se hunden”. También crean objetos nuevos a partir de la combinación de varios objetos o transformándolos. Cuando han explorado suficientemente el material, atribuyen significados simbólicos a las nuevas construcciones y comparten el significado con otros niños o con el adulto.
- Conocimientos simbólicos: la ventaja del juego de ficción entre dos o más niños con respecto al juego individual es que cuando el niño atribuye significados simbólicos a los objetos o a las acciones debe comunicárselo a sus compañeros de juego. Para poder construir juntos un juego colectivo, la significación simbólica, el tema y su desarrollo (distribución de roles) deben ser compartidos. La conservación del tema cuando es el resultado de un acuerdo, sólo se desarrolla en un marco de “intercambios de pensamiento equilibrado”. H. Sinclair (citado en Rojo, 1999) los define así: “La superioridad del adulto impide a menudo la discusión y la cooperación mientras que con el compañero el niño desarrolla esas conductas sociales que determinan la verdadera socialización de la inteligencia”.

En situaciones de actividad cooperativa de niños y niñas con sordera con oyentes, no siempre se producen las adaptaciones mutuas necesarias para que la comunicación sea fluida. La atención dividida en el tiempo del participante con sordera provoca, en muchas ocasiones, que pierda el hilo de lo que se está hablando cuando cambia la persona que está interviniendo, y ésta es una de las razones por las que hacen, con frecuencia, intervenciones inadecuadas (Arxé, 1999, citado en Silvestre y Laborda, 2006).

- ***La influencia de los contextos***

En el desarrollo de las habilidades comunicativas y conversacionales juegan un papel muy importante los interlocutores del niño con sordera, no sólo con sus formas de dirigirse a él, sus estilos comunicativos, el código lingüístico utilizado, los mensajes transmitidos, la intención comunicativa, etc., sino también los contextos en los que se desarrollan. Las producciones orales emitidas en un determinado momento y contexto ayudan a interpretar y entender mejor los mensajes.

Esther Dromi, en Tel Aviv, analizó las conductas prelingüísticas de 43 niños con sordera de edades comprendidas entre 8 y 49 meses pasando un cuestionario a sus familias, proponiéndoles que describieran las conductas que sus hijos manifestaban en diferentes situaciones (cuando tenían hambre, cuando querían salir de casa, cuando querían un juguete, cuando querían llamar a una persona ausente, cuando miraban un libro de cuentos con un adulto y cuando jugaban al cucú con un adulto). La mayoría de las familias señalaban que el contestar a dichas preguntas les comportaba un enriquecimiento en la comprensión comunicativa de sus hijos, y mejoraba la comunicación con ellos (Dromi, 2003).

El contexto en el que tiene lugar la comunicación nos ayuda a abstraer y entender mejor lo que se está comunicando. El contexto ayuda a los interlocutores a situarse en el momento y espacio concretos en el que tiene lugar la comunicación, dando sentido a lo que estamos expresando. Nos sirve de referente para saber de qué hablamos, comprender el mensaje y saber dar una respuesta (verbal, gestual o de acción) correcta y concreta. El contexto, por tanto, favorece las relaciones interactivas y conversacionales entre los interlocutores.

El niño, además, va desarrollando el lenguaje no sólo repitiendo y dando significado a las palabras que le enseña el adulto, sino haciendo un uso adecuado de ellas dentro de un contexto.

Silvestre y Valero, (2006) indican que el niño con sordera, como el oyente, no sólo aprende el significado de las palabras en situación de juego interactivo con el adulto sino que estas situaciones sirven, también, inicialmente, para aprender el uso del lenguaje antes de acceder al verdadero lenguaje. Así, el intercambio de sonidos sin significado propiamente lingüístico, básico para el desarrollo fonológico, es también fundamental para que el niño aprenda a compartir actividades y para la adquisición de las primeras reglas de conversación.

La eficacia comunicativa del deficiente auditivo y el dominio del LO es el resultado de la experiencia comunicativa y lingüística acumulada en su evolución en una gran diversidad de contextos; de la variedad y riqueza de estos contextos y de las posibilidades de tener ahí un papel activo, depende, pues, que el niño con sordera vaya progresando en la formación de sus capacidades comunicativas y lingüísticas. El desarrollo de las capacidades lingüísticas estará en función de cómo se combinen las experiencias comunicativas y lingüísticas con sus conocimientos anteriores (tipos de sordera pre-locutiva o post-locutiva) y con los mecanismos de aprendizaje del LO que tiene en función de sus restos auditivos comprensión solamente por lectura labial en el caso del sordo profundo, complementación de audición y lectura labial, en el caso de la sordera grave y la hipoacusia (Silvestre, 1985), así como de las relaciones e interacciones sociales y comunicativas que establezca con sus interlocutores.

En situaciones de CR con sus compañeros oyentes, los niños con sordera presentan una capacidad comunicativa más desarrollada cuando actúan como emisores que cuando han de comprender el mensaje en su papel de receptores (Silvestre, 1984, citado en Silvestre y Laborda, 2006) o entre participantes sordos entre sí (García-Pinto, 2002). Aunque se trata de contextos de comunicación interindividual muy determinados y distintos a las situaciones naturales, los resultados muestran dificultades comunicativas entre ellos (Silvestre y Laborda, 2006).



- ***Los tipos de competencias adquiridas***

A medida que el niño va aumentando su vocabulario y enriqueciendo sus formas de expresión verbal, va adquiriendo también unas competencias lingüísticas que le permiten hacer más ricos y variados sus intercambios comunicativos y conversacionales. De esta forma será considerado un comunicador competente.

Para ser considerado un comunicador interpersonal competente, un hablante debe ser capaz de aplicar una serie de habilidades pragmáticas para asegurar una buena conversación cara a cara. Se ha comprobado que los niños oyentes normalmente adquieren esta gama de habilidades dentro de los primeros ocho años de vida gracias a un compromiso activo y consistente en interacciones conversacionales con un claro propósito (Owens, 1996; Romaine, 1984). Para los niños con sordera profunda, sin embargo aunque los efectos de una pérdida auditiva profunda en los aspectos sintácticos y semánticos están ahora bien descritos (Bench, 1992; Luetke-Stahlman y Luckner, 1991; Moores, 1987; Paul y Quigley, 1990), son mucho menos conocidos los efectos en el desarrollo de las habilidades pragmáticas. Los niños con sordera tienen menos oportunidades para llevar a cabo una interacción conversacional con un claro propósito (Clark, 1989; Gallaway y Woll, 1994; Ling, 1989) y como resultado tienen menos probabilidad de adquirir toda la gama de habilidades pragmáticas conversacionales.

Los estudios previos que han investigado los aspectos de las funciones pragmáticas en las conversaciones de los niños con sordera han encontrado similitudes con los niños normo-oyentes en el desarrollo de intento comunicativo y en la provisión de transmisión a los compañeros de conversación (Day, 1986; Greenberg, 1980; Mohay, 1990; Skarakis y Prutting, 1977). Sin embargo, se han detectado limitaciones en el uso de los niños con sordera de la función heurística y en las estrategias que éstos emplean para entrar en conversaciones (Day, 1986; Pien, 1985).

En un estudio realizado por Nicholas y Geers (2003) (citado en Silvestre y Laborda, 2006) con un grupo de 76 niños con sordera severa y profunda entre 1 y 4 años de edad y otro grupo de 84 niños oyentes con características similares, los resultados mostraron que las diferencias entre ambos grupos crecía con la edad y que algunas funciones lingüísticas, como las de hacer declaraciones, responder y hacer preguntas eran utilizadas con mucha más frecuencia por los niños oyentes que por los

niños con sordera. Las dificultades de los niños con sordera de hacer preguntas para obtener información también han sido confirmadas por otros estudios (Lederberg y Everhart, 2000, citado en Silvestre y FIAPAS, 2008).

El dominio del lenguaje conlleva la adquisición de una serie de funciones y competencias. En los niños con sordera éstas suelen desarrollarse más tarde (Portillo, 2000; Silvestre y Laborda, 2006). Muestran una escasez de iniciativas del tipo declarativo y usan el lenguaje con un fin pragmático muy concreto tanto en imperativas como en interrogativas. Además, la falta de audición provoca que éstos pierdan información y limiten sus experiencias a lo largo del desarrollo. Estas dificultades hacen que la motivación hacia el lenguaje sea menor que en el desarrollo normal. No se trata de una alteración en sí, sino de un retraso que va mejorando a medida que hay interacción social (Portillo, 2000).

Como receptores, los niños con sordera tienen muchas dificultades en el mantenimiento del tema y los episodios de intercambio comunicativo con el oyente van a ser muy cortos. En lo que se refiere al mantenimiento del tema: no contestan dando la respuesta que al otro le interesa. Transgreden el principio de relevancia en la conversación. No hay mantenimiento del tema, bien porque no lo comprenden o porque no los comprendemos nosotros; la falta en el mantenimiento del tema responde a falta de información. Al no haber información o ser ésta insuficiente, como lo que oyen no es contingente, se rompe el flujo conversacional: no hay comprensión y no hay respuesta. Los núcleos temáticos de los que se habla son fundamentalmente: juguetes, sucesos, episodios, etc. (Portillo, 2000).

Rachel (2000) señala, además, que no se logra la conversación entre ellos si los temas conversacionales de los participantes oyentes no tienen que ver con los centros de interés de los participantes con sordera, los contenidos que ellos dominan o hacia algo que tenga que ver con ellos mismos.

Como emisores, ocurre curiosamente que quieren hablar siempre del mismo tema, naturalmente el que dominan. Pero si no tienen un buen nivel verbal también pueden tener problemas en cuanto a la cohesión (mantenimiento del referente) y la coherencia del discurso (mantener los tópicos) (Portillo, 2000).

Las principales dificultades que indican presentar los niños y niñas con sordera en sus intercambios comunicativos con sus compañeros oyentes son: ritmo demasiado

rápido en las discusiones, cambios de turno de palabra demasiado rápidos, demasiados participantes activos en la conversación, solapamientos, cambios de tema no enunciados, ambiente sonoro de la clase y poca competencia en reparar incomprendiones, resolver rupturas comunicativas e iniciar el turno de palabra (Stinson, Liu, Saur y Long, 1996; Stinson y Antia, 1999; citados en Silvestre y Laborda, 2006).

Jeanes, Nienhuys y Rickards (2000) realizaron un estudio con tres grupos: uno de normo-oyentes, otro grupo con sordera con comunicación oral y otro con sordera con comunicación signada. Cada grupo estaba conformado por niños de 8, 11, 14 y 17 años. En él investigaron las habilidades pragmáticas usadas en una interacción conversacional cara a cara, analizando las peticiones de aclaración, las respuestas a tales peticiones y sobre todo su habilidad para emplear estrategias apropiadas cuando se produce una interrupción en la comunicación, en las interacciones comunicativas en el alumnado sordo profundo y sus compañeros normo-oyentes. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

- Las peticiones de aclaración que se dieron fueron muy específicas para clarificación y se dieron mayoritariamente en el grupo de oyentes. En el grupo con sordera orales y en el de signos las peticiones que se hicieron eran mucho más generales, dándose en una proporción mayor en el grupo de signos.
- Respecto a las respuestas dadas a peticiones de clarificación, el grupo de oyentes es el que dio más respuestas apropiadas, seguidos por el grupo de sordos orales y con menor frecuencia por el grupo de sordos con signos.
- El grupo de oyentes proporciona un mayor número de respuestas encaminadas a clarificar y modificar los mensajes para completar la información. En el grupo de participantes con sordera, orales, predominan las respuestas de confirmación, seguidas de modificaciones mayores en los mensajes. El grupo con sordera con signos respondió con simples repeticiones de los modelos originales, seguidos de modificaciones mayores y respuestas de confirmación.
- Las peticiones específicas para clarificación eran muy predominantes en los grupos de oyentes dándose con una mayor intensidad a partir de los 8 u 11 años. También había un predominio en el grupo con sordera, orales, en todas las edades, pero con una mayor frecuencia en los grupos de edad de 14 a 17 años. Mientras que en el grupo con sordera con signos éstas no comenzaron a

surgir hasta los 11 años o más, dándose con mayor frecuencia a los 14 y los 17 años.

- En el grupo de oyentes se dieron respuestas a las peticiones de clarificación en todas las edades, con una media de más del 90 % de respuestas apropiadas. Los grupos con sordera, orales y de signos, a la edad de 8 años suministraron menos respuestas apropiadas que los grupos de oyentes. Pero éstas fueron aumentando progresivamente con la edad, mejorando así mismo las habilidades de interacción y la madurez conversacional.
- Las respuestas más frecuentes suministradas por los oyentes fueron las de modificación de los mensajes para acomodarse a su interlocutor y clarificar más la información. Los grupos de alumnos con sordera orales usaron más las repeticiones y las respuestas de confirmación, y en menor proporción las de modificación. Los grupos de alumnos con sordera con signos eran menos responsables en las necesidades de comunicación de las diadas, usando simplemente las repeticiones de la expresión original e ignoraron más frecuentemente las peticiones de clarificación de sus interlocutores, que sus compañeros oyentes o con sordera orales. Esto confirma que estos grupos no habían desarrollado todavía estrategias de interacción efectiva para reparar las interrupciones en la comunicación incluso cuando su compañero se lo pedía. Karabenick y Miller (1977) mostraron que los participantes con sordera con signos presentan también una inmadurez en sus habilidades a la hora de mantener una interacción conversacional cara a cara.

Jeanes y col. (2000) concluyen que el alumnado con sordera profunda tiene dificultad en usar comportamientos pragmáticos productivos apropiados a la hora de pedir clarificación, a la hora de responder a peticiones de clarificación y cuando se produce una interrupción en la comunicación. La escasa cantidad y calidad de interacción que experimentan los sordos profundos implica que se den menos oportunidades para modelar estos comportamientos por unos comunicadores competentes y significa también menos oportunidades para el niño sordo de aplicar y generalizar los comportamientos adecuados en diferentes escenarios con un determinado propósito.

Otro estudio referido a la comunicación dentro del seno familiar, indica que “los sujetos sordos son capaces de seguir una conversación colectiva y situarse en el lugar de los demás cometiendo pocos errores de interpretación, aunque se muestran poco hábiles para iniciar y desarrollar la conversación” (Bodner-Johnson, 1991, citado en Silvestre, 2000, p. 38).

Sin embargo, uniéndonos a la idea de Jáudenes y col. (2007), se puede observar que en los últimos 10 años, los niños con deficiencia auditiva tienen un buen pronóstico. La clave es que se den en ellos una adecuada combinación de variables como: el diagnóstico precoz, las prótesis auditivas (audífonos digitales y el IC), las ayudas técnicas (emisoras de frecuencia modulada (FM)), atención temprana y el inicio de la intervención logopédica. Por tanto, la confluencia de todas estas variables incidirá muy positivamente en la adquisición más temprana del LO y el desarrollo en menos tiempo de las capacidades lingüísticas y pragmáticas.

En un estudio de Silvestre, Ramspott y Domínguez (2007), referido a las capacidades conversacionales sobre 56 adolescentes con sordera con los adultos, se encontró que un 74 % de los intercambios eran exitosos, aunque se detectó un 26 % de emisiones erróneas, quizá porque la información era ambigua, incompleta o inadecuada.

En las conclusiones de dicho estudio se indica, en consecuencia, que deben potenciarse la expresión precisa y no ambigua, el contestar realmente a la pregunta, así como el respeto al uso del lenguaje no restringido a determinadas funciones sino a ejercitarlo para todas las finalidades, especialmente aquellas que permiten hacer avanzar la conversación y deshacer los malentendidos. Para ello se requiere una intervención en contextos comunicativos de grupo, con un mayor número de interlocutores y con pares de edad oyentes. Ya que como observó Lloyd (1999) la comunicación entre pares de edad tiene distintas funciones a las de la comunicación con el adulto, siendo las interacciones en estas últimas más cortas y del tipo pregunta y respuesta. Mientras que entre pares dominan las declaraciones, comentarios y las discusiones.

Por tanto, se puede concluir que el alumnado con sordera para desarrollar la comunicación y el lenguaje, e interactuar y establecer unas buenas relaciones con sus compañeros oyentes, precisa oportunidades para los intercambios comunicativos con una modalidad lingüística accesible y con un comunicador competente que les facilite y ayude a desarrollar esa comunicación. Y que los profesores y logopedas pueden

desempeñar esa labor mediadora entre ellos, proporcionándoles los contextos y situaciones adecuadas, favoreciendo al máximo su normalización.



---

# 3 CAPÍTULO III. LA COMUNICACIÓN REFERENCIAL

---

## 3.1. Orígenes de la Comunicación Referencial

El estudio de la comunicación referencial [en adelante CR] es relativamente reciente. Comienza a finales de los años 60 con Glucksberg, Krauss y Weisberg (1966), aunque es Dickson (1981) quien analiza de una forma sistemática la comunicación humana, reuniendo en un congreso a todos los científicos que trabajan en el ámbito de la comunicación. De los debates y propuestas surgen dos líneas de investigación: una de tradición sociolingüística y otra de tradición referencial.

La primera de ellas, “la tradición sociolingüística”, recoge estudios de diferentes disciplinas, como la Sociología y la Lingüística, y se caracteriza por el estudio de la comunicación en ambientes naturales centrándose, con una metodología eminentemente observacional, en las conductas comunicativas espontáneas -verbales y no verbales- y su contexto (Martínez, 1997). Esta tradición utiliza el término “*interlocutores*” para designar a los participantes que intervienen en el proceso comunicativo.

La segunda, “la tradición referencial”, ha utilizado una metodología experimental, que tiene lugar en el laboratorio, es decir, en situaciones controladas, con tareas que priorizan la transmisión de la información verbal de un referente propuesto por el experimentador, con la finalidad de distinguir qué habilidades comunicativas permiten una emisión/recepción eficaz del referente (Beaudichon, 1982; Dickson, 1981).

Esta tradición utiliza los términos de “emisor” y “receptor” para designar a los participantes que intervienen en el proceso comunicativo, en vez del término “interlocutores” utilizado en la tradición sociolingüística, lo que lleva implícito una separación de roles.



A esta clasificación propuesta por Dickson (1981, 1982) se añadiría una tercera línea de investigación denominada “tradición referencial ecológica” (Boada y Forns, 1989, 1997; Forns y Boada, 1993; Lloyd, Boada y Forns, 1992), en la cual se intentan superar las críticas de artificialidad experimental hechas a la tradición referencial incorporando aspectos ecológicos a la investigación y proporcionando un amplio marco teórico que permita integrar las aportaciones de la psicología soviética y de las teorías sobre el discurso, propias de la tradición sociolingüística, pero respetando en todo momento el objeto de estudio, es decir, la CR.

En este trabajo de investigación, se pretende hacer un análisis comunicativo centrado tanto en las tareas de CR-Ecológica, entre un niño o niña con sordera con otro oyente, como en el de las interacciones conversacionales mantenidas entre un niño con sordera con tres compañeros de la misma edad oyentes en una situación de juego cooperativo espontáneo, en una perspectiva más sociolingüística, y la eficacia que sobre cada uno de ellos puede tener un programa de entrenamiento-aprendizaje.

### **3.2. Concepto y descripción de la Comunicación Referencial**

La noción de CR debe interpretarse desde una doble vertiente. Por un lado, y desde un punto de vista teórico, es el proceso mediante el cual los hablantes proporcionan a sus interlocutores información sobre los referentes de sus discursos y mensajes. Por otro, desde un punto de vista metodológico, es un paradigma de investigación que permite evaluar hasta qué punto la información aportada por el emisor constituye o no una guía eficaz para que el interlocutor identifique correctamente tales referentes (Olivar y Belinchón, 1999; Rochester, 1976 (citado en Olivar y Belinchón, 1999)).

El paradigma de investigación de las habilidades referenciales recibe el nombre de paradigma de CR y fue desarrollado a finales de los años 60 por Glucksberg y col. (1966). Estos autores buscaban evaluar objetivamente en una situación cuasi-experimental la capacidad de los participantes para realizar eficazmente actividades como la emisión de mensajes informativos no ambiguos para el interlocutor, la emisión de peticiones de clarificación ante mensajes poco claros o incompletos dados por los demás, la realización de aportaciones relevantes en las conversaciones, y otras muchas,

que los hablantes y oyentes ponen en juego en sus intercambios comunicativos y que garantizan el éxito de las conversaciones.

El uso de tareas comunicativas específicas en un marco experimental se muestran útiles para el microanálisis de los procesos cognitivos subyacentes a la comunicación (Girbau, 2002). Además, la CR constituye un paradigma viable para el entrenamiento de la comunicación. Las aportaciones de la tradición referencial constatan que la competencia comunicativa es tardía y que depende en gran medida de la complejidad de la tarea -referente- utilizada (De la Iglesia y Olivar, 2007).

Según Dickson (1982), la CR es el intercambio verbal que se da en actividades mediadas por objetos y fines precisos como dar instrucciones en un mapa para seguir una ruta, explicar a alguien las reglas de un juego, o identificar un determinado objeto dentro de un conjunto.

Para Resches y Pérez Pereira (2004), la CR conforma un tipo de interacción frecuente en situaciones naturales, adquiriendo particular relevancia para comprender cómo se despliegan las competencias comunicativas en contextos instruccionales.

Las tareas de CR consisten en que un emisor tiene que transmitir información sobre un referente (objeto, dibujo o palabra) a un receptor, para que éste pueda identificarlo de entre un conjunto de no referentes, previamente establecido por el investigador. Tanto la naturaleza como los atributos de los referentes y de los no referentes son objeto de manipulación experimental. Hasta la fecha, se han elaborado numerosas versiones tanto de la tarea que utiliza como referentes objetos o dibujos (Krauss y Glucksberg, 1969), como de la que utiliza palabras (Rosenberg y Cohen, 1964), rutas en un mapa (Clark, Harvey y Alpert, 1994), para jugar en una mesa (Loveland, Tunali, McEvoy y Kelley, 1989), las reglas de un juego previamente aprendidas (Pratt, Scribner y Cole, 1977), el tangram (Hupet, Chantraine y Nef, 1993), o usar el teléfono como canal de comunicación (Cameron y Lee, 1997).

En España, durante los últimos años, diversos autores han comenzado a utilizar una misma versión inspirada en esta tarea de Glucksberg y Krauss (1967) con dibujos (diseñada originalmente por Boada y Forns, 1989, Forns y Boada, 1993) para estudiar la CR en niños sin trastornos de distintas edades monolingües o bilingües (Boada y Forns, 2004; Martínez, Forns y Boada, 1997;), niños con distintas patologías y trastornos: en niños autistas (Olivar y Belinchón, 1997; De la Iglesia, 2005), Síndrome de Down

(Pérez Castelló, 1997) y comparación de autistas con Síndrome de Down (Olivar, Flores y De la Iglesia, 2004), en adolescentes con tendencia a la depresión (Catalina, 2007), así como otras poblaciones, como jóvenes y ancianos (Olivar y De la Iglesia, 2004). Roig (1997) diseñó la versión con objetos reales manipulativos para estudiar a los niños ciegos. Se puede encontrar una recopilación de resúmenes de algunos de estos estudios sobre lo que se denomina “Paradigma de CR-Ecológica”, en el nº 75 de la “Revista Anuario de Psicología” (1997). En cuanto a la población de niños con sordera, se dispone de cuatro estudios (Silvestre, 1984; Arnold, Palmer y Lloyd, 1999; García-Pinto, 2002 y Lloyd, 2005) que se describen más adelante.

Las tareas de CR implican que el emisor debe describir los referentes con sus propias palabras, buscando las claves que permitan a su interlocutor identificar sin error al referente (nombre, color, tamaño, localización espacial, etc.).

En el paradigma de CR se crea una situación comunicativa con dos participantes (uno con el rol de emisor, y otro con el de receptor), que están separados por una pantalla opaca al objeto de acentuar que la comunicación entre ambos se apoye en recursos orales. Cada uno de los participantes tiene un conjunto de objetos idénticos. El emisor tiene que describir ciertos rasgos o atributos de uno de los objetos (objeto referente) de tal manera que el receptor lo identifique entre su propio conjunto de objetos (Krauss y Glucksberg, 1969).

Grice (1975) indica que la comunicación exitosa es un proceso interactivo, dependiente del comportamiento tanto del hablante o emisor como del receptor. Un comunicador exitoso es aquel que da una información adecuada (la máxima), verdadera y sincera, relevante y clara. Una comunicación se puede romper porque los hablantes suministran información insuficiente, hablan de forma ininteligible, de forma equivocada asumen un campo común entre ellos mismos y su compañero, o hablan sobre un tema diferente sin señalar un cambio de tema. Por otro lado, los receptores pueden no estar atentos, carecer del deseo de participar en la conversación, o tener problemas a la hora de oír o problemas de comprensión para interpretar una palabra o expresión del hablante.

La forma de reparar una comunicación es:

- A través del hablante, dándose cuenta de ello y revisando o reformulando la información.

- A través del receptor, solicitando una aclaración.

Las variables analizadas en la CR pueden agruparse en variables independientes y variables dependientes (Olivar y Belinchón, 1999).

Las variables independientes de la CR, las que pueden ser manipuladas en esta situación experimental, se pueden resumir en el siguiente cuadro:

<b>V.I. que se pueden manipular por el experimentador</b>
• Rol de los participantes → Emisor/Receptor
• Edad de los participantes → Adulto/Niño, niños de la misma/diferente edad
• Tipo de características del Referente → objetos reales/palabras/dibujos
• Situación o contexto → con pantalla/sin pantalla
• Conocimiento previo de los interlocutores → conocidos/desconocidos
• Tipo de parejas → con discapacidad/sin discapacidad/mixtas

Tabla 3. Variables que puede manipular el experimentador (Olivar y Belinchón, 1999)

Las variables dependientes, en el paradigma de la CR, pueden ser tanto verbales como gestuales (Olivar y Belinchón, 1999), y se derivan de los supuestos teóricos previos sobre las habilidades, capacidades y estrategias puestas en marcha por los participantes en el intercambio comunicativo en este tipo de situaciones. Entre estas habilidades, se encuentran las estrategias comunicativas de comparación (analytic-task), de toma de rol (rol-taking) y de evaluación (evaluar el mensaje), y también secuencias de habilidades o rutinas cognitivas, perceptivas y sociales tales como la identificación del referente, la búsqueda de información pertinente, la evaluación de las características del interlocutor, y la referencia egocéntrica (habla interna vs. social), por parte del emisor; por parte del receptor, la comparación entre el mensaje y los posibles referentes, la evaluación de la calidad de los mensajes, y otras (Martínez, 1999).

<b>Habilidad</b>	<b>Implicación en las tareas de CR</b>
Comparación y análisis de la tarea “Analytic-task”	Capacidad para valorar el grado de asociación entre el referente y el mensaje (Flavell, 1974)
Toma de Rol “Rol-taking”	Capacidad para adaptar la comunicación a la perspectiva y necesidades del interlocutor (Rosenberg y Cohen, 1966)
Evaluación “Evaluation-task”	Habilidad metacomunicativa que implica un control de la propia comunicación y un cierto conocimiento sobre cómo funciona la comunicación (Flavell, 1981)

Tabla 4. Habilidades precisas para comunicar con eficacia (Martínez, 1999)

Para flexibilizar más el diseño experimental, se introduce la figura del adulto o mediador, como participante en el intercambio comunicativo, acercando la situación referencial a una situación real parecida al acto de enseñanza-aprendizaje (CR ecológica). Las situaciones de aprendizaje escolar son en sí mismas un claro exponente de CR ecológica y los contenidos o conceptos expuestos por el profesor pueden considerarse “referentes” (Boada y Forns, 1989). Por tanto, se constituye una triada formada por ambos interlocutores (emisor y receptor) que son la unidad de estudio, junto al experimentador, que actúa como mediador del intercambio comunicativo. La misión del adulto es tutelar a los niños y evitar el fracaso comunicativo ante referentes de complejidad cognoscitiva, manteniendo el canal comunicativo abierto, animando a los interlocutores a continuar con la tarea comunicativa y sirviéndoles de guía proporcionándoles las ayudas que precisen.

Boada y Forns (1989, 1997, 1999) presuponen que esta actividad mediadora del adulto ayuda a explicar las diferencias entre quienes consideran que la comunicación es pobre y deficiente (conclusiones típicas del paradigma referencial) y quienes consideran que la eficacia comunicativa se manifiesta precozmente (conclusiones generalizadas del paradigma sociolingüístico). Esta figura del experimentador como mediador queda inspirada en la concepción vygotskiana de la “zona de desarrollo próximo”, y más concretamente, en los trabajos de Feuerstein, Rand y Hoffman (1979, 1980), según los cuales el adulto llega a ser un buen mediador en las experiencias de enseñanza-aprendizaje del alumno, modificando con ello las estrategias cognoscitivas de los niños.

En la CR ecológica se da una gran importancia a los conceptos de adaptación y eficacia comunicativa. La adaptación comunicativa es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito comunicativo. Es el grado de acuerdo entre el mensaje dado por el emisor (independientemente de su calidad) y la actuación del receptor. La eficacia comunicativa es el éxito logrado por el emisor y el receptor en la resolución de la tarea, evaluado por el contraste entre el modelo referente propuesto y la realización final del receptor (performance). La tradición sociolingüística enfatizaría los aspectos adaptativos de la comunicación y la tradición referencial se fijaría en los aspectos de eficacia comunicativa. Al contemplar ambos aspectos de forma simultánea desde el paradigma referencial ecológico, se aporta mayor precisión y comprensión a los procesos comunicativos (Boada y Forns, 1997).

Otro aspecto al que se está dando una gran importancia en la CR es al lenguaje privado y la autorregulación. Los niños, en su desarrollo comunicativo, además del lenguaje social que utilizan para comunicarse con los otros, utilizan un lenguaje audible e inteligible, no dirigido a sus interlocutores, aunque éstos se encuentren presentes, y que suele darse muy frecuentemente entre los cuatro y los seis años (Boada y Forns, 2004).

Según Piaget (1948), este “lenguaje privado” o “habla egocéntrica” como él la denomina, es debida al egocentrismo cognitivo de las edades preescolares e irá desapareciendo a medida que el niño sea capaz de tener en cuenta a los otros. Para Vygotski (1977, 1979) este “lenguaje privado” tiene un carácter comunicativo, que a través de un proceso de interiorización va convirtiéndose en instrumento de pensamiento y comunicación con uno mismo, siendo una forma más evolucionada el lenguaje interno o pensamiento verbal, que va a permitir la regulación y planificación de las propias acciones.

Girbau (1997), siguiendo el procedimiento referencial-ecológico, estudia el lenguaje privado y social en parejas de niños de 8 y 10 años y señala que se produce un descenso de las producciones de lenguaje privado audible, predominantemente pertinente a la tarea, que podría ser debido a la menor dificultad que la tarea supone para los participantes de mayor edad, ya que tradicionalmente se ha concebido que el aumento de la dificultad de la tarea supone un aumento de la frecuencia del lenguaje interno. En otro estudio Girbau (2002) analizó el habla privada y social en la comunicación diádica infantil en escolares de tercer y quinto curso (ocho y diez años) mientras jugaban con un juego de construcción.

Esta autora concluyó que en ambos grupos cuando uno de los participantes se dirige a su interlocutor haciendo alguna alusión a la tarea, es altamente probable que este último dirija inmediatamente su atención al primer interlocutor, y responda sobre la tarea, adaptándose al contenido semántico de la misma, mientras que el uso de habla privada sobre la tarea por parte de uno de los compañeros inhibe al otro de comunicarse inmediatamente después con el primer interlocutor sobre esta tarea, facilitándole su distracción. También concluyó que en el grupo del tercer curso, el habla privada relacionada con la tarea favorece la prolongación de la ruptura de la comunicación interpersonal y el uso de habla interna por parte de ambos interlocutores, y que los alumnos de quinto curso son más capaces de distinguir el habla privada del habla social.

En un estudio posterior, Girbau y Boada (2004) reproducen ese mismo estudio con escolares de tercer y quinto curso (ocho y diez años) con dos tareas distintas: una tarea con 30 pares de palabras pasada individualmente y una tarea por parejas de juego de construcción.

La primera tarea consistía en presentar los 30 pares de palabras, que estaban impresos en tarjetas. En cada una de ellas había una palabra con referente semántico (subrayada) y otra que correspondía a un no referente (sin subrayar). Cada emisor trataba de comunicar a través de pistas, a un receptor imaginario que supuestamente estaba viendo las dos palabras sin subrayar, cuál era la que estaba subrayada.

La segunda tarea consistía en realizar una construcción entre los dos miembros de la pareja en ausencia del investigador. El diálogo era grabado y transcrito.

Estos autores concluyeron, que la edad y el tipo de tarea influyen en la emergencia del habla privada. Así, a mayor dificultad en la tarea y menor edad, mayor surgimiento del habla privada externa audible y mayor discurso social irrelevante sobre la tarea. En cambio, a menor dificultad de la tarea y mayor edad, mayor silencio o menor habla privada inaudible por internalización de la misma. Por otro lado, a mayor edad y capacidad de decodificación de la tarea, mayor capacidad para simultanear la atención al interlocutor y a la tarea.

Boada y Forns (2004) observaron un tipo de mensaje de escasa calidad referencial, puesto que omitían elementos relacionales básicos, en niños de seis años. Consideraron que eran mensajes de transición, que combinaban funciones del lenguaje público y privado, aparecían conectados a los referentes de mayor dificultad cognoscitiva y se acrecentaban con la edad.

San Martín y Torres, (2004) siguiendo la perspectiva vygotskiana del habla privada realizan un estudio de la emergencia del habla privada en una situación de comunicación infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo, destacando la progresiva adquisición de la función de planificación a partir de la interiorización del lenguaje. En el estudio analizan longitudinalmente el habla privada y social en diez parejas de niños a los cuatro y seis años de edad en un contexto de juego, concluyendo que el habla privada lúdica (habla relacionada con la fantasía, juego o expresiones afectivas) disminuye significativamente con la edad, mientras que el habla privada con función de planificación (relacionada con la descripción de acciones

dirigidas a una meta) se mantiene constante en ambas edades. También señalan que este análisis secuencial revela que las categorías sociales que están relacionadas con la expresión de perspectivas divergentes, incrementan la probabilidad de que el compañero responda de forma privada. Así pues, la conclusión a la que llegan estos autores es que la emergencia del habla privada no sólo parece estar relacionada con la dificultad de la tarea (como venía considerándose tradicionalmente), sino también con situaciones de conflicto comunicativo.

### **3.3. Estudios de Comunicación Referencial**

Los estudios sobre la CR con participantes con desarrollo típico efectuados hasta la fecha, han puesto de manifiesto que, aunque no se puede establecer todavía un modelo completo de la adquisición de estas habilidades, hasta aproximadamente la edad de 7 u 8 años los niños están limitados en su capacidad para resolver eficazmente las tareas de CR. Los niños fallan en estas tareas, fundamentalmente, porque (Olivar y Belinchón, 1999):

- Emiten mensajes ambiguos o incompletos (Robinson, 1981).
- Tienen poca habilidad para reestructurar el mensaje (Pettersen, Danner y Flavell, 1972).
- No son capaces de reconocer la ambigüedad de los mensajes (Camaioni y Ercolani, 1988).
- No tienen en cuenta el estado de conocimiento del interlocutor (Sonnenschein, 1985).
- No son capaces de negociar con el otro para resolver de manera conjunta la tarea (Lloyd, 1991).

Con respecto a estos fallos, se han propuesto dos tipos de factores explicativos. Por un lado, están los factores asociados a procesos de tipo lingüístico (adquisición de las estructuras morfo-sintácticas y léxicas que permiten variar y ajustar flexiblemente la forma lingüística de los mensajes). Por otro lado, están los factores asociados a procesos cognitivos, tales como ser capaces de tener en cuenta el punto de vista del interlocutor (Flavell, 1974), saber tomar y respetar el turno en la conversación (McTear, 1985a), ser capaces de elaborar meta-representaciones ajustadas sobre el interlocutor, o lo que es lo



mismo, de construir una adecuada "teoría de la mente" (Astington, Harris, y Olson, 1988; Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen, 1993; Lewis y Mitchell, 1994; Resches y Pérez Pereira, 2004), ser capaces de evaluar y analizar el mensaje (Whitehurst y Sonnenschein, 1981, citado en Martínez, 1997), estudiar las competencias comunicativas (Lloyd, Boada y Forns, 1992), o analizar las interacciones conversacionales entre los participantes (Boada y Forns, 1997; Lloyd, 1990; Lloyd, Baker y Dunn, 1984; Lloyd, Boada y Forns, 1992; McTear, 1985b) (citados en Resches y Pérez Pereira, 2004).

Algunos trabajos de investigación han utilizado tareas de CR para el análisis de la competencia pragmática en niños con diversos trastornos y diagnósticos, tales como las denominadas disfasias infantiles (Bishop y Adams, 1991; Lucas, Weis y Hall, 1993), el retraso mental (Pérez Castelló, 1997), adolescentes con tendencia depresiva (Catalina, 2007) o personas con autismo u otros trastornos del espectro autista (De la Iglesia, 2005; De la Iglesia y Olivar, 2007; Olivar y Belinchón, 1997), encontrándose problemas pragmáticos que influyen negativamente en el normal desarrollo e integración social de los mismos.

En relación con las *personas con retraso mental*, Longhurst (1974) ha destacado las dificultades para tomar el rol del otro, y la incapacidad del emisor para comprender el papel del receptor (dando una gran cantidad de información ambigua), como las causas de su incompetencia referencial. Sin embargo, este estudio tiene algunos problemas metodológicos que limitan el alcance de sus conclusiones, como es el hecho de que sólo equiparó a los participantes con retraso y a los participantes normales del grupo de control por su edad cronológica.

Rueda y Chan (1980) atribuyeron la ineficacia comunicativa de las personas con retraso mental a su incapacidad para analizar los atributos que describen correctamente a los referentes (analytic-task). Por tanto, encontraron que cuando el referente no es muy complejo, la eficacia referencial aumenta en estas personas.

En el estudio citado de Pérez Castelló (1997), se señalaban como características de la CR de un grupo de ocho participantes con síndrome de Down, la emisión de mensajes poco informativos, intercambios comunicativos muy largos (muchas intervenciones para cada referente, pero que no afectan a la estructura del mensaje), y un papel muy pasivo como receptores.

Olivar y Belinchón (Olivar 1995; Olivar y Belinchón, 1997) estudiaron los patrones de respuestas comunicativo-referenciales en un grupo de 30 personas con autismo, síndrome de Asperger y otros trastornos de la infancia y la adolescencia. De este estudio se desprende que la mayoría de los participantes proporcionaron a sus interlocutores mensajes iniciales insuficientes (ambiguos, erróneos o incompletos) para la correcta identificación del referente, aunque dichos mensajes fueron mejorados a través de las sucesivas reformulaciones intra-ensayo e inter-ensayo, comprobando la utilidad de este tipo de tareas para la diferenciación y validación psicológica de los distintos subtipos del espectro autista, así como el potencial de aprendizaje de estos participantes con la aplicación de la tarea.

Por su parte, Volden, Mulcahy y Holdgrafer (1997) (citado en Olivar y Belinchón, 1999) estudiaron las relaciones entre la CR y la capacidad de tomar la perspectiva del otro en 10 participantes con autismo y 10 con Síndrome de Down. Los participantes con autismo de este estudio mostraron más emisiones ineficaces y redundantes que los participantes del grupo con síndrome de Down en la tarea de CR, mientras que no aparecían diferencias significativas en una tarea muy sencilla de tomar la perspectiva. Estos resultados llevaron a los autores a la conclusión de que la capacidad de tomar la perspectiva del otro (que, en la teoría piagetiana, constituye un indicador de la superación del egocentrismo cognitivo del niño) puede ser un requisito necesario para el éxito en la CR, pero no suficiente (De la Iglesia y Olivar, 2007).

En cuanto a *CR y deficiencia visual*, sólo se conocen tres estudios.

Schwartz (1980) (citado en Roig, 1997) estudió la CR y la toma de rol de emisor comparando niños videntes por una parte, y niños invidentes y con problemas de visión por otra. Para ello, utilizó una tarea de Glucksberg y Krauss (1967) adaptada para poder ser aplicada a través de la vía háptica. Utilizó un receptor imaginario, y encontró pocas diferencias significativas entre ambos grupos, aunque los niños con deficiencias visuales hablaron más que sus compañeros videntes en la descripción inicial de formas abstractas.

Matsuda (1984) (citado en Roig, 1997), por su parte, estudió el rol de receptor comparando las habilidades comunicativas de niños con ceguera y videntes para captar las características comunicativas del receptor y su capacidad para construir mensajes adaptados al receptor. En la tarea se utilizaron mensajes grabados que actuaban de emisor. Las conclusiones indican que con la edad se produce un aumento de la

producción verbal en todos los participantes, y que los videntes hacían más producciones relevantes que los invidentes. Con la edad también se adquiría una mayor habilidad para captar las características comunicativas del receptor y su capacidad para construir mensajes adaptados al interlocutor. En la adaptación al mensaje no se apreciaban diferencias significativas. Todo esto era debido a un proceso activo de toma de rol.

Roig (1997) utilizando una adaptación tridimensional de la tarea de “organización de una sala” de Boada y Forns (Boada y Forns, 1989), adaptada a niños con ceguera con objetos reales, estudia la CR ecológica entre parejas de niños con ceguera, parejas de niños con ceguera y videntes, y parejas de niños videntes. A través de ella, con respecto a los aspectos referidos a la producción de mensajes, coincide con Erin (1986) y Schwartz (1980, 1983) (citados en Roig, 1997) en que los niños con ceguera emplean más intervenciones o turnos de palabra. Los mensajes iniciales de los emisores con ceguera son de inferior calidad a la de los videntes, tal y como señalaba Matsuda. A medida que los emisores con ceguera reformulan el mensaje mejoran la calidad del mismo. Los emisores con ceguera emiten el doble de mensajes de los necesarios. Y por otro lado, el receptor con ceguera es el único que realiza regulaciones al interlocutor.

Con respecto a los aspectos referidos a las características de los mensajes, señala que los emisores con ceguera de las parejas invidentes presentan una elevada tasa de producciones de mantenimiento de canal y regulación al interlocutor. Los receptores con ceguera hacen el doble de regulaciones internas que los receptores de las parejas mixtas y el triple que los de las parejas videntes (función de autoguía). Los interlocutores con ceguera emiten regulaciones depresivas propias de su ceguera. El rol de ayuda del adulto es equivalente en los tres tipos de parejas.

Con respecto a los estilos comunicativos, concluye, por un lado, que los emisores con ceguera emiten pocos mensajes de calidad completa, muchos mensajes con escasas referencias relacionales y sí cooperan en mantener el canal abierto. Los receptores con ceguera preguntan, se auto-regulan y regulan la conducta de su interlocutor. Por otro lado, los emisores videntes emiten mensajes de buena calidad básica-relacional y completa y precisan una escasa reformulación. Los receptores videntes se interesan por mantener el canal abierto, solicitan aclaraciones al mensaje y alternan con facilidad los roles de emisor-receptor.

Los resultados de esta investigación, por tanto, concluyen que las parejas de niños con ceguera necesitan poner en acción más habilidades comunicativas para evitar el fracaso comunicativo y que son menos específicos en la diferenciación de roles entre emisor y receptor.

### **3.4. Comunicación referencial en personas con sordera**

Con respecto a los niños con sordera o con deficiencia auditiva, se tiene constancia de la existencia de un primer trabajo realizado en España (Silvestre, 1984). El estudio se llevó a cabo con 10 parejas de sordo/sordo pertenecientes a una escuela especial, así como 10 parejas mixtas de sordo/oyente y 10 parejas de oyente/oyente, pertenecientes a escuelas de integración. La muestra estaba formada por niños afectados de sordera profunda prelocutiva y niños oyentes de 5 a 14 años, divididos en grupos homogéneos.

Las tareas fueron dos y consistían, la primera en construir una figura según un modelo dado. Primero la ejecuta el emisor, y una vez que éste la ha realizado y le da el visto bueno el experimentador, le transmite la información al receptor, quien dispone de las mismas piezas, para que la realice y complete exactamente igual. La segunda de las tareas era un cartón con 15 casillas, a modo de loto, donde están representados 15 objetos cotidianos. El emisor debía indicar al receptor, que dispone de un cartón vacío y las piezas sueltas con los objetos, para que las coloque en la misma posición y lugar. Para ambas tareas el emisor puede explicárselo como quiera y el receptor preguntar lo que quiera y como quiera, hablando, haciendo gestos, etc. para que al final el resultado en las dos tareas sea idéntico.

En ambas tareas, y alternándose, ambos participantes de la pareja hicieron de emisor y de receptor. Las conductas comunicativas producidas entre ambos fueron grabadas en vídeo. Posteriormente fueron transcritas a papel y codificadas para su estudio.

Los principales resultados fueron los siguientes:

- Las parejas mixtas (sordo/oyente) precisaban más tiempo y un mayor número de interacciones que las parejas homogéneas (sordo/sordo y oyente/oyente) para solucionar las tareas propuestas.

- Los niños con sordera se mostraban hábiles y aplicaban estrategias comunicativas necesarias, tales como: modificar su mensaje, mostrar que no habían comprendido, pedir nueva información, adivinar la respuesta del otro, etc. con el fin de realizar la tarea adecuadamente.
- Los niños con sordera de ambos grupos (sordo/sordo y sordo/oyente) se mostraban siempre más competentes cuando hacían la función de emisor que la de receptor.

El estudio demuestra que:

- Se requieren modificaciones y acomodaciones por parte de ambos participantes para hacerse entender, bien corrigiendo la forma de emisión y manteniéndose en el mismo código comunicativo, o sirviendo otro código comunicativo.
- Los participantes con sordera necesitan más intercambios comunicativos con sus compañeros de edad oyentes que dos oyentes entre sí.
- Los niños con sordera en su papel de receptor, necesitan preguntar para que se les repita o confirme la información transmitida.
- El niño con sordera y el niño oyente cambian de código comunicativo para facilitar el intercambio de información entre ambos, cosa que se da en edades tempranas entre oyentes pero que en éstos desaparece progresivamente con la edad.
- El niño con sordera en su papel de emisor, presenta más dificultades que el niño oyente para transmitir la información, pero a la hora de ejercer como receptor, al preguntar y demandar información, el niño con sordera se ve mucho más favorecido para alcanzar el éxito comunicativo.

En cuanto al código de comunicación:

- Hay una progresión con la edad en el uso de la forma verbal-gestual en los niños con sordera. El gesto aislado, va desapareciendo, mientras que la comunicación verbal aumenta con la edad tanto en los niños oyentes como en los niños con sordera.
- Los niños con sordera escolarizados en centros de integración emiten más mensajes verbales, verbales-gestuales y verbales-corporales, que los alumnos con sordera escolarizados en régimen especial que tienden más

a la gesticulación aislada y a la emisión de expresiones verbales con gestos.

- Los niños oyentes que se relacionan con ellos tienden a realizar acomodaciones significativas hacia ellos, pues se produce una mayor gesticulación en los oyentes que se comunican con niños con sordera educados en centros especiales y un número mayor de emisiones verbales en sus relaciones con niños con sordera en régimen de integración.

En este mismo estudio, se ha comprobado también, que ante una situación o tarea previamente conocida y con una información clara sobre el tema de la conversación y los atributos de la misma, el niño con sordera puede ser eficaz tanto en el papel de emisor como de receptor. Mientras que en situaciones de la vida cotidiana, el niño con sordera en su papel de receptor tiene un nivel de desventaja mayor por no acceder adecuadamente a la información, bien porque el tema ha surgido en un momento en el que no estaba atento, o bien porque ha tenido lugar en unas condiciones que le eran poco favorables para la lectura labial o para la comprensión correcta del mensaje.

En un segundo estudio, llevado a cabo por Arnold y col. (1999), con 12 niños con discapacidad auditiva con una edad media de 6,79 años y una pérdida de audición promedio de 77 dB fueron comparados con 12 participantes control con audición normal. Ambos grupos ejercieron el papel de “receptores” en un juego de CR. Recibieron mensajes de diversos grados de ambigüedad por medio de un títere de guante. El experimento fue diseñado para comprobar dos hipótesis:

- Que los niños con discapacidad auditiva tienen que hacer frente a la ambigüedad con mayor frecuencia que sus compañeros oyentes, ya que deben interpretar auditivamente los mensajes que les llegan distorsionados.
- Que el rendimiento de los niños con sordera sería inferior al de los oyentes a causa de su falta de habilidades verbales.

Se analizaron sus patrones de respuestas correctas y solicitudes de aclaración, y su rendimiento resultó ser inferior al de los oyentes. Encontraron que ante mensajes ambiguos, los participantes del grupo control oyentes emparejados por edad, hacían

significativamente más peticiones de clarificación que el grupo de participantes con sordera. El aumento de peticiones de clarificación ante mensajes ambiguos se hacía correlativo con la edad. En el caso de los participantes con sordera, se puede explicar por el retraso que experimentaban en su desarrollo lingüístico, lo cual puede repercutir en la mala interpretación o comprensión de situación experimental y por la indefensión aprendida. Además, se piensa que el fracaso en pedir clarificación se atribuía a la falta de hábito para pedir clarificación a los mensajes.

En un tercer estudio, García-Pinto (2002) utilizando una versión adaptada de las tareas de “Organización de una Sala” (Boada y Forns, 1989) y “Organización de una Cocina” (Olivar y Belinchón, 1999) estudió la CR y la toma de rol en participantes con sordera con LO y participantes con sordera profundos con LS.

- Muestra:
  - 12 participantes de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, escolarizados en centros específicos de Málaga y Granada.
- Parejas que se formaron:
  - 3 parejas de participantes con sordera con LO
  - 3 parejas de participantes con sordera con LS

Con la tarea de “Organización de una sala” se trató de valorar la competencia en CR de los participantes con sordera cuando adoptan el rol de emisores y de receptores. Esta tarea es una adaptación de la lámina original de Boada y Forns (1989, 1994) y Forns y Boada (1993).

Con la segunda de ellas, la de “Organización de una cocina” se trató de valorar la competencia en CR de participantes con sordera intercambiando los roles, el que hizo de emisor pasó a ser receptor, y el que hizo de receptor pasó a ser emisor, valorando igualmente el rol de emisores y el rol de receptores. Esta tarea es una adaptación de la lámina original de Olivar y Belinchón (1999).

Además de las láminas, se emplearon dos mesas y una pantalla que impide ver las láminas. Con los participantes con sordera con LO se empleó el SUVAG-CT10, aparato con el que se amplifica el sonido regulándolo individualmente en función de su pérdida auditiva.

La experiencia en CR fue grabada íntegramente en vídeo y transcrita posteriormente a papel, codificándose según el sistema de categorías propuesto por Boada y Forns (1994). La duración de las grabaciones de cada pareja varió según el tipo de lenguaje utilizado. Para las parejas con modalidad de LS la duración osciló entre 10 y 15 minutos. Mientras que en las parejas con modalidad de LO la duración de la misma osciló entre 50 minutos y 1 hora y 10 minutos.

Los resultados del estudio indican:

- Los participantes con hipoacusia con LO precisan un mayor tiempo de ejecución de la tarea que los participantes con sordera con LS. Sus mensajes son más imprecisos y de menor calidad, aunque ésta va mejorando a medida que se suceden los ensayos.
- Todos los mensajes emitidos tienen algún contenido informativo.
- Las regulaciones más frecuentes son las débiles (que son las expresiones que animan al interlocutor a continuar la comunicación; por ej. “venga sigue”, o “dile más cosas”), seguidas de las fuertes de clarificación (que son aquellas que ayudan al interlocutor a dar una información más clara y completa; por ej. “dime dónde están las tazas”, o “dile dónde está el libro”) que van disminuyendo con el paso de los ensayos y tareas.
- Los participantes con LO precisan más la ayuda del experimentador que los participantes con LS.

En otro estudio posterior, Lloyd (2005) intenta completar el trabajo realizado por Arnold y col. (1999). La muestra estaba compuesta por 20 participantes con discapacidad auditiva, 13 con pérdida severa y 7 con profunda, de edades comprendidas entre los 7 años y 9 meses a 12 años. De ellos 17 estaban escolarizados en colegios con modalidad oral y 3 en colegios con modalidad de comunicación total. De los 20 participantes, 16 llevaban prótesis auditivas en ambos oídos, 1 en un solo oído y 3 con IC. Las hipótesis planteadas en este estudio eran:

- Determinar si había relación entre el grado de discapacidad auditiva y el retraso en las habilidades de emisión y recepción.
- Determinar si los niños con discapacidad auditiva serían mejores emisores que receptores.



- La realización de los emisores sobre la tarea de CR sería independiente de sus niveles de competencia lingüística.
- Habría una relación positiva entre las respuestas con éxito a instrucciones ambiguas y las puntuaciones en competencia lingüística.

La tarea consistía en presentar 21 elementos u objetos familiares y cotidianos, algunos de los cuales eran similares, variando en el color la forma o el tamaño, y 42 fotos. Cada una de ellas mostraba una disposición de elementos u objetos del grupo, por ejemplo: el tenedor y el lápiz pequeño rojo encima del plato. De esas fotografías, 6 se usaban como fase de entrenamiento, y las otras 36 eran usadas en la tarea propiamente dicha, 18 para el investigador y 18 para el niño, todas colocadas mirando hacia abajo. Después el investigador miraba una de las fotos y emitía el mensaje sobre los objetos que aparecían en ella y cómo debían estar colocados. El participante debía recopilar los objetos citados y colocarlos adecuadamente, según la foto. Para examinar las respuestas de los niños a instrucciones ambiguas, el investigador emitía 8 de las 18 instrucciones con mensajes ambiguos, omitiendo alguna cualidad significativa del objeto (color o tamaño). Si el niño no pedía clarificación y el resultado era distinto al de la foto, se le preguntaba al niño si eran los mismos y en qué diferían y se ponía énfasis en hacerle ver que era el investigador quien había cometido el error al olvidarse de suministrar el color o tamaño correctos. La instrucción se repetía con la forma correcta para no crear confusiones en el niño. Si el niño ante un mensaje ambiguo realizaba una respuesta correcta adivinando el objeto correcto, no se tenía en cuenta y se continuaba con la tarea. Las instrucciones seguían una orden concreta y con la misma estructura gramatical (Ej: “*pon* la cuchara y una pintura amarilla *en* el plato”, o “*pon* el cubo grande *en* la taza”). Posteriormente el niño dio otras 18 instrucciones al investigador, por lo que ambos dieron 18 instrucciones y ambos ejecutaron 18 instrucciones.

Las sesiones fueron grabadas en vídeo para posteriormente ser analizadas. Los resultados obtenidos fueron:

- Los niños con discapacidad auditiva mostraban un retraso en el desarrollo tanto en las habilidades del emisor como del receptor, obteniendo puntuaciones similares a los de los niños oyentes más jóvenes.
- Tanto los deficientes auditivos como los normo-oyentes mostraron mejores habilidades como receptores que como emisores.

- Algunos niños con discapacidad son mejores comunicadores referenciales que lo que cabría esperar por sus niveles de competencia lingüística.
- Los que poseían buenos niveles de competencia lingüística eran capaces de analizar las ambigüedades de los mensajes y seguir las instrucciones de CR de forma exitosa.
- La edad influye en el desarrollo de habilidades de habla, pues los participantes mayores daban instrucciones más exactas que los más jóvenes.

Con la presente investigación se intentarán extraer las habilidades conversacionales de los deficientes auditivos con sus compañeros de la misma edad oyentes, a través de las tareas de CR, y del juego en contexto natural, para tratar de descubrir las claves que puedan facilitar el intercambio comunicativo y favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y avanzar hacia el logro de una mayor integración de los niños con Deficiencia Auditiva con sus compañeros oyentes.



# 4 CAPÍTULO IV. EL JUEGO Y LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES.

---

## 4.1. Importancia del juego en la interacción social y el desarrollo del lenguaje

El juego es una actividad que se inicia en la infancia y evoluciona de acuerdo con las etapas del desarrollo. Secadas (1999) lo define como una actividad voluntaria e intencional, que tiene finalidad en sí misma y no persigue ningún fin práctico.

Garaigordobil (2009) señala que el juego es una actividad fundamental e indispensable en el desarrollo del niño, que va a influir tanto en su capacidad posterior para adquirir y asimilar nuevos aprendizajes, como en su futura adaptación a la sociedad imperante. El juego podría considerarse una actividad social por excelencia, en la cual pueden verse claramente reflejadas las características del pensamiento, emoción y sentimientos infantiles.

Toda la actividad humana surge de una necesidad innata de explorar y controlar el entorno, aumentando a su vez la motivación y la iniciativa, de tal forma que tanto los bebés como los niños de corta edad, aprenden a través del juego, multitud de papeles distintos por medio de la observación y la imitación, normas sociales, etc., que les será posteriormente de gran utilidad en su vida adulta. Actualmente se admite que en la infancia se encuentran muchas de las claves de lo que será la persona en un futuro.

La necesidad de jugar es tan fuerte, se impone con una fuerza tan primaria, que se crean rutinas, regularidades, aprendizajes de superación de conflictos, etc., etc. Los niños aprenden a utilizar la mediación entre ellos y resolver sus problemas y conflictos. El juego facilita la ayuda mutua y se hace un intenso aprendizaje de convivencia, de cooperación y “trabajo” en equipo. Requiere confianza y cohesión. En el juego se crean espacios de cooperación porque nada une más que tener objetivos comunes (Pérez Alonso-Geta, 2007).

Aguilera (2007, p. 3) afirma que:

Jugando se aprenden conductas sociales imprescindibles: dar ayuda, compartir, cooperar, comunicar, consolar... y se crece en valores: diálogo, igualdad, solidaridad, respeto a las diferencias, aceptación del otro... En el juego se combinan pensamiento, lenguaje y fantasía. El juego también genera conocimiento.

El juego es la actividad más importante de los niños. Los niños juegan, no sólo para divertirse o distraerse, también lo hacen para aprender, es su universidad, es el termómetro que mide su salud. El juego no es una pérdida de tiempo, es fundamental para los niños. Un niño que juega está sano física, mental y emocionalmente, mientras que si no juega está enfermo (Casado, 2009).

Con el juego los niños adquieren experiencia al conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea, aprenden a ser imaginativos, a dramatizar, simulando ser otras personas, niños, adultos o animales, aprenden a compartir, tolerar frustraciones, y a representar escenarios y situaciones reales o irreales que les permitirán acercarse al mundo de los adultos.

Para Garaigordobil (2007) el juego tiene unas características esenciales:

- *El juego es una fuente de placer*, implica diversión.
- *El juego es libertad*, es una actividad voluntaria, libremente elegida y no admite imposiciones.
- *El juego es todo un proceso*, tiene una finalidad sin fin, sus motivaciones y sus metas son intrínsecas.
- *El juego es un elemento constitutivo de ficción*, jugar es el “como si” de la realidad, lo que permite que el juego sea juego.
- *El juego es una actividad seria*, es un mecanismo de autoafirmación de la personalidad infantil, le da seguridad y autoestima.

Las características de este juego cooperativo implican además:

- *La participación de todos*: todos los miembros del grupo participan, no hay eliminados, ni nadie pierde. El objetivo consiste en alcanzar metas de grupo y cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego.
- *La comunicación y la interacción amistosa*,
- *La cooperación*

Juego y lenguaje están íntimamente relacionados. Desde el simple escuchar y repetir sonidos y palabras, hasta el adecuado uso del lenguaje para pensar y construir su mundo, comunicarse con los demás, es decir, usar el lenguaje como medio para establecer turnos y normas comunes, expresar lo que vemos, ordenar la realidad, alcanzar unos objetivos dentro del mismo juego, o simplemente jugar con las palabras para divertirnos.

Monera (2007) indica que el juego debe ser el procedimiento, la actividad básica para alcanzar el desarrollo del lenguaje en todos sus aspectos (fonológico, semántico, morfológico, sintáctico y pragmático), porque el juego, es placer, es aventura, es diversión, es creación, fantasía e imaginación; nos hace reír y llorar, nos permite soñar y conocer la realidad. Disfrutamos y aprendemos con el lenguaje. Jugar con el lenguaje es una forma de aproximarse a la realidad.

Según proclamó en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificó en 1990 el Parlamento Español, jugar es un derecho de la infancia y los adultos hemos de velar por su cumplimiento en todos y cada uno de los niños y niñas, aunque en algunas situaciones se encuentren serias dificultades para el desarrollo de esta actividad.

Ortega (2011, p. 12) indica además:

Más allá de los juegos y de la acción de jugar, el juego constituye una actitud frente a la vida. (...) un niño cuando juega está inmerso en su labor, el nivel de concentración es máximo y para él, en ese momento no hay nada más importante que su mundo de juego.

Existe una gran variedad de tipos de juego: juego motor, de palabras, de ficción, de reglas, cooperativo, etc. Pero de aquí en adelante este trabajo se va a centrar en el juego cooperativo.

Se puede definir el juego cooperativo como aquella actividad lúdica, encaminada a facilitar la inclusión, la aceptación, la participación y la diversión, dentro del grupo, de cada uno de sus miembros que lo conforman, obteniendo beneficios como el autoconocimiento, la interacción, la comunicación, las relaciones sociales y la inclusión en el grupo, propiciando las conductas prosociales.

Las actividades lúdicas cooperativas reúnen las condiciones necesarias para que alumnos con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y

los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados (Omeñaca, 2008).

También el juego cooperativo permite poner en práctica y desarrollar habilidades que, por lo general, encuentran menos posibilidades de aparición a partir de otras estructuras lúdicas (Cavinato, de Prezzo, Lazzarini, y Vetemar, 1994). Entre ellas están las capacidades estratégicas de colaboración grupal necesarias para adecuar las acciones motrices a los factores espaciales y temporales propios de la actividad lúdica, la disposición para colaborar con todos los compañeros de juego, la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles y la creatividad motriz (Omeñaca, 2008).

Aldabaldetrekú (2011, p. 16) a través de los diversos talleres y proyectos realizados en su centro de recursos en juegos cooperativos, ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Los juegos cooperativos mejoran las relaciones entre las personas del grupo, facilitan la comunicación y desarrollan el sentido de la responsabilidad social.
- Son una herramienta valiosa para las personas educadoras a fin de: facilitar la observación de los diferentes comportamientos de las personas jugadoras, permitir el descubrimiento de habilidades desconocidas y conocer mejor las interacciones y el funcionamiento del grupo.
- Jugar de manera cooperativa nos pueden enseñar a jugar con los juegos competitivos de otra forma.
- Educamos para la paz porque en los juegos cooperativos hacemos la experiencia de: aceptar y valorar a las demás personas, cooperar, comunicarnos, resolver conflictos y disfrutar en grupo.
- El juego es una herramienta para acercarnos a la felicidad y al placer de todas las personas independientemente de la edad.

Debido a la amplitud del juego, a la hora de crear o plantear metas para los niños con discapacidad, se considera que el progreso en las actividades de juego tiene tanta importancia como el progreso en el desarrollo del lenguaje, el desarrollo social o motor. Además, la importancia del juego se ve reforzada cuando se observa que en las actividades lúdicas suelen darse interacciones comunicativas y sociales, así como actividades de tipo motor. En realidad, los estudios descriptivos sobre el juego han concluido que los avances en el juego contribuyen a, y están relacionados con, los

avances en el desarrollo del lenguaje y en la competencia social (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979; Fein, 1981; Lifter y Bloom, 1989; McCune, 1995).

Los niños pequeños discapacitados en su desarrollo suelen presentar retrasos en el lenguaje y en la interacción social. Y también presentan retraso en el juego. Su juego se caracteriza por ser limitado en frecuencia, variedad y calidad simbólica. Puede que estos niños no estén intrínsecamente motivados para el juego y/o puede que no sepan jugar (Ungerer y Sigman, 1981; Wing, Gould, Yeats y Brierly, 1977). Las limitaciones en el juego contribuyen a tener dificultades en el aprendizaje del lenguaje y en la entrada en interacciones sociales. Por tanto, se ha de concluir que los programas educativos deberían incorporar entre sus objetivos la atención al juego, como medio para desarrollar el lenguaje y la interacción social entre iguales.

#### **4.2. La interacción social y el juego en los niños y niñas con sordera**

Son escasas las investigaciones sobre las interacciones sociales en los niños con sordera de Educación Primaria, y especialmente del juego y las habilidades conversacionales de los niños con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes.

Valmaseda (2004) expone que muchos niños y jóvenes con sordera no presentan especiales dificultades en su desarrollo social y personal; las personas con sordera no tienen unas características específicas de personalidad ni son más inmaduras socialmente. También algunos niños y adolescentes con sordera muestran un mayor riesgo de presentar dificultades personales y en su competencia social, a causa de las siguientes condiciones:

- *Vida experiencial más pobre.* En situaciones de aprendizaje no planificadas, incidentales, que tienen lugar a través de la observación y el modelaje, como la comprensión de información a través de la televisión, la radio o el teléfono; la comprensión de conversaciones y discusiones adultas, etc.
- *Sobreprotección.* Las actuaciones sobreprotectoras en el ambiente familiar hacia el hijo o la hija con sordera les impide realizar actividades



independientes que, en ocasiones, permiten o incluso fomentan en los hijos oyentes.

- *Dificultades comunicativas.* El niño y el adolescente con sordera reciben, en ocasiones, menos información referida al lenguaje emocional y mentalista, y consiguientemente, tienen un vocabulario más restrictivo para expresar sentimientos y emociones. Los usos y las referencias del lenguaje tienden a dirigirse al mundo externo y menos al mundo interno. La sobreprotección lingüística implica que los padres y los educadores, ante el temor de no ser comprendidos por el niño y el adolescente con sordera, tienden a reducir la complejidad cognitiva y lingüística de las comunicaciones y también tienen como consecuencia un vocabulario más limitado en estos alumnos.
- *Aceptación del niño y el adolescente con sordera por parte del entorno.* La aceptación y la estimación, en los ámbitos familiar, escolar y social, permite al alumno desarrollar un adecuado autoconcepto, autoestima y equilibrio personal. La presencia de referentes iguales a uno mismo; es decir, otros alumnos sordos de edades semejantes o ligeramente mayores con los cuales puede interactuar, fomentan un adecuado autoconcepto e identidad en el joven con sordera.

En un estudio realizado por Costa y col. (2007) acerca de los juguetes y el juego en distintas discapacidades, y sobre la discapacidad auditiva se indica que:

- Los juegos de reglas son los menos accesibles ya que, a menudo, requieren del lenguaje o de la comunicación entre los jugadores.
- El niño/a con sordera o con deficiencia auditiva adquiere el mismo nivel de desarrollo cognitivo que el oyente, aunque más lentamente. En esta evolución influyen fundamentalmente tres elementos: el nivel de pérdida auditiva, el momento en el que acontece y el acceso a un sistema de representación compartido.
- El niño/a con sordera o con deficiencia auditiva tiene una forma diferente de estructurar la realidad y una evolución diferente del juego y del lenguaje.
- Normalmente, su nivel de coordinación y organización del juego es menos maduro y avanzado que el juego de los niños/as oyentes de la misma edad.
- La diferencia más relevante en el juego del niño/a con sordera se manifiesta en su menor habilidad para realizar secuencias del juego previamente

planificadas (por ejemplo: “Yo soy el vendedor y tú vienes a mi tienda a comprar patatas pero no tienes dinero...”). Los niños con sordera suelen tener mayores dificultades para sustituir objetos, por ejemplo, el hacer que un plátano sea un avión.

Algunas investigaciones realizadas sobre el juego de los niños sordos en el medio escolar, indican lo siguiente:

En general, el niño con sordera tiene pocas oportunidades de juego. Según señala Melión (2006) esta situación se da tanto en la escuela especial, como en la reeducadora particular, como en su casa:

- En el aula no se le deja moverse, se le impone el no jugar y estar atento a la boca de la profesora, los recreos son cortos y cuando empieza a jugar debe volver al aula.
- No se le deja explorar ni manipular los objetos y experimentar con ellos. Cuando se le permite jugar es para conseguir otros fines, subordinados a un aprendizaje muy puntual y concreto.
- En casa, la experiencia de juego también es escasa o nula.
  - Pasa largos ratos junto a sus padres reforzando lo aprendido con los profesores.
  - El resto del tiempo lo ocupa, generalmente viendo la televisión.

Sin embargo, el niño con sordera, a pesar de las restricciones que le impone el adulto, de la carencia real de un espacio propicio, de la falta de tiempo, de la no valoración del juego, etc., como cualquier otro niño, rompe las barreras de posturas adultas y juega.

A su vez, Núñez (1998) resalta que el niño con sordera, debido a la rigidez de los métodos pedagógicos, desarrolla unos aprendizajes de habla automática, más vinculada al adiestramiento y a la sobreadaptación, que a un auténtico deseo de comunicación. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría del alumnado con sordera está escolarizado en las escuelas ordinarias no recibe una educación distinta a la de los demás y tiene más opciones de hablar y comunicarse.

Kishimoto (2004) (citado en Melión, 2006) enfatiza que:

Los profesionales de la educación no perciben la relevancia de la intencionalidad para el aprendizaje. Creen que los niños aprenden aún

según la perspectiva de la imitación (...), que precisan conocimientos puestos desde fuera para adentro. Dejan de lado el potencial atribuido al ser humano: la proactividad, la capacidad para las intencionalidades y estructuras previas para aprender la cultura.

Por lo que la autora propone “sensibilizar a los profesionales de sordos para la construcción de pedagogías que incluyan el juego”.

Ahondando mucho más en el estudio de las relaciones sociales que los niños y niñas con sordera desarrollan con sus iguales y las personas de su entorno, observando cómo se pueden aumentar y favorecer, se puede indicar lo siguiente:

Jung y Short (2002) exponen, a partir de sus estudios hechos en Canadá, que hay un cierto porcentaje de niños con sordera con comportamiento disruptivo. Gran parte de niños y niñas con sordera presentan con respecto a sus compañeros oyentes una menor autoestima y dificultades en la cognición social. Muchos necesitan mejorar sus habilidades sociales.

Estos resultados, sin embargo, contrastan con los hallados en el estudio realizado por Mireia Rom en Cataluña, en los que se mostraba un estatus sociométrico del alumnado con sordera integrado en escuelas de modalidad oral muy similar al del alumnado oyente (Rom, 2009).

Una comunicación efectiva entre los padres y el hijo con sordera es esencial para un óptimo ajuste social. Cuando la comunicación, principalmente en las familias oyentes, presenta dificultades decrece el feed-back recíproco entre el niño con sordera y los demás miembros de la unidad familiar. Un número significativo de padres piensa que sus hijos con sordera son socialmente reservados. Esto ha sido confirmado por adolescentes y adultos con sordera, pues se sienten más reservados socialmente, con una baja autoestima y se ven a sí mismos como incompetentes y dependientes.

Cuando los progenitores y los hijos presentan una sordera, la comunicación es más fluida, dándose un equilibrio socio-afectivo que facilita la formación de la propia identidad como persona sorda o con sordera. Sin embargo, también pueden aparecer otros problemas, como por ejemplo una mayor dificultad en el proceso de integración en el mundo oyente o la falta de motivación para el aprendizaje de la lengua oral.

Luetke-Stahlman (1995) expone que muchos niños y jóvenes con sordera tienen una interacción social más pobre a causa de un ambiente familiar más restrictivo en las

interacciones interpersonales en comparación con los compañeros oyentes. Los padres oyentes que tienen hijos con sordera no siempre se comunican provechosamente con ellos, ya que no hay una competencia total de la lengua de signos por parte de los padres, ni una total competencia de la lengua oral, por parte de sus hijos. Es por esto, que los profesionales del entorno educativo, el profesor de clase y el servicio de apoyo, juegan un rol importante en la adquisición y maduración de las competencias sociales del estudiante con sordera.

Según Stinson y Foster (2000), la socialización del individuo tiene que ver con la influencia de diversos agentes sociales, que van desde la familia incluso hasta la cultura dominante en la sociedad. La unidad familiar es el primer y mayor vehículo de socialización y la escuela está en segundo plano. Comenzar la escuela es una oportunidad para los niños para encontrar nuevos compañeros y adultos y para interrelacionarse en emplazamientos sociales más allá de la familia y el vecindario.

Diversos autores han enfatizado el importante papel de las interacciones que el niño oyente establece con los adultos durante el primer año y que son la base para su desarrollo posterior (Bruner, 1975, 1982; Murray, 1980; Trevarthen, 1982).

El ambiente familiar ha de ser un marco de estabilidad emocional, de coherencia de modelos de conducta, de cierta regularidad de vida cotidiana, pero por encima de todo, de sentimiento de amor de los padres con los hijos, del sentimiento de ser tenido en cuenta y de ser aceptado tal y como es (Andreu, 1996).

La familia es el primer agente de socialización del niño (Ajuriaguerra, 1977) porque es dentro de él, donde el niño realiza el lento y costoso aprendizaje para poder llegar a integrarse en la sociedad. Este aprendizaje expondrá al niño a toda una compleja gama de situaciones, papeles, sentimientos, actividades y conocimientos, etc. Que se dan, primero, dentro del marco familiar, pero que más tarde, se darán a través de su relación con los demás.

Los rasgos característicos del niño y del adolescente con sordera pueden verse modificados por el contexto educativo, familiar y social en el que se desenvuelven (Rom, 2009).

Es muy importante que el niño se relacione socialmente con otros niños de su edad, pues a través del juego, la comunicación y la interacción social con sus iguales va

a favorecer positivamente su desarrollo cognitivo, social y afectivo. El niño con sordera debe relacionarse con todos los niños de su edad, tanto con sordera como oyentes.

Con sus iguales con sordera puede compartir modelos de identificación y formas de entendimiento mucho más afines a sus propias características e intereses. Pueden entablar conversaciones en un lenguaje común y propio, así como seguir unas pautas y un ritmo de desarrollo similar. Al encontrarse con niños con sus mismas peculiaridades se favorece la seguridad y la autoestima.

Las relaciones con los niños oyentes pueden favorecer la integración social, la adquisición de nuevas formas de comportamiento y mayor número de estrategias de resolución de problemas, así como el desarrollo del lenguaje oral. El mejor medio para prever posibles dificultades sociales en los niños con sordera, así como establecer y mantener una buena interacción entre niños y niñas con sordera y oyentes, es adoptar un sistema de comunicación común.

Las investigaciones centradas en este tema de la interacción social de los niños y niñas con sordera entre iguales son escasas. En general se piensa que los niños y niñas con sordera tienen relaciones más difusas, menos estructuradas y menos hábilmente orientadas. Pero siempre habrá que tener en cuenta la escolarización del niño (centro específico o centro de integración), el tipo de comunicación (oral, gestual, mixta), etc.

Antia (1979) indica que las interacciones sociales del niño con sordera en régimen de educación especial y de escolaridad normal ponen de manifiesto la necesidad de la educación integrada para el niño con sordera como condición necesaria para el pleno desarrollo de su proceso socializador pero no como condición suficiente, en la medida en que es necesario plantearse el aprendizaje de las capacidades sociales que el niño y niña con sordera no adquiere espontáneamente con la misma plenitud que determinados oyentes.

Díaz-Aguado (1995) señala que en los alumnos con discapacidad auditiva o visual, cuando no se dan unas adecuadas interacciones con sus iguales (oyentes o videntes respectivamente), se produce un aislamiento.

Rom (2009) y Rom y Silvestre (2012) en el citado estudio exploró las relaciones de amistad en 20 adolescentes con sordera con lenguaje oral y 20 adolescentes oyentes, de ambos sexos, escolarizados en centros educativos en las etapas de secundaria

obligatoria y pos-obligatoria, del entorno metropolitano de Barcelona. Las conclusiones más relevantes para nuestro estudio fueron:

- Las relaciones de amistad al inicio de la adolescencia, entre el alumnado con sordera y el oyente, son relaciones normalizadas, recíprocas e igualitarias.
- El nivel comunicativo influye significativamente en las relaciones de amistad entre adolescentes con sordera y oyentes, ya que a mayor nivel de comunicación mayor relación de amistad, y a la inversa, a menor nivel de comunicación menor relación.
- El inicio y final de la adolescencia implica en muchos estudiantes cambios de centro educativo. Como consecuencia, estos adolescentes y sus nuevos compañeros oyentes necesitan más tiempo y más actividades compartidas para conocerse, conversar y construir relaciones de amistad recíprocas.
- Aunque las relaciones de amistad entre adolescentes con sordera y normo-oyentes se desarrollan básicamente en espacios informales, la intervención educativa del profesorado puede favorecer estas relaciones a través de la cohesión del grupo-clase creando expectativas y actitudes positivas hacia el alumnado con sordera, gestionando adecuadamente la comunicación en el aula y fomentando espacios extraescolares de relación entre los estudiantes.

En Educación Primaria, objeto del presente estudio, muchos escolares con sordera también se dan cambios de centro, buscando aquéllos que cuentan con los apoyos necesarios y que más favorecen su proceso educativo. Esto también conlleva al creación de nuevos vínculos afectivos y nuevas relaciones de amistad con sus compañeros oyentes.

Por lo que se puede concluir, que el entorno educativo ha de garantizar unas condiciones que faciliten el progreso académico, las habilidades comunicativas y sociales del alumnado sordo, a través de:

- La interacción entre el alumnado con sordera y el oyente, mediante actividades de aprendizaje que faciliten la cooperación y la comunicación entre ambos, y el conocimiento, por parte de los alumnos oyentes, de las características singulares del compañero con sordera, por la falta de audición y lenguaje.

- Por otro lado, la interacción entre el alumnado con sordera y otros compañeros con sordera de edades similares, para favorecer la construcción de la propia identidad con individuos con deficiencia auditiva.

La modalidad de comunicación, bien según lenguaje hablado o signado, y la inteligibilidad de la palabra, también pueden afectar a la interacción social entre el alumnado sordo y oyente (Cambrá y Valero, 2000).

Con respecto a las relaciones de los niños y niñas con sordera con sus iguales, las conclusiones extraídas son las siguientes:

Stokoe (1960) (citado en Marchesi, 1987) indicó que la relación entre iguales en el alumnado con sordera es muy reducida, tiene menos compañeros de juego que el niño oyente y su tendencia es mayor hacia los juegos solitarios.

Van Lieshout (1973) (citado en Marchesi, 1987, p. 158) manifestó que:

Los niños oyentes eran más sociables, mostraban una mayor interacción social, especialmente en las categorías de interacción verbal y atención mutua. Los niños y niñas con sordera, en cambio, mostraban más interacciones sociales de tipo expresivo gestual, tales como el contacto físico y aprobación-negación, a la vez que pasaban más tiempo que los oyentes sin interactuar”.

Estos resultados deben contextualizarse en una época en que el alumnado con sordera tenía menos posibilidades de adquirir una buena competencia en el lenguaje oral y priorizaban la comunicación gestual, ya que como ha comprobado Rom (2009) y Rom y Silvestre, (2012) al inicio de la adolescencia, es decir, en la etapa de educación primaria, los niños y niñas con sordera presentan unas relaciones normalizadas de amistad con sus iguales oyentes. Esto es debido, a los avances tecnológicos que facilitan la recepción auditiva y la adquisición del lenguaje oral de una forma más rápida, junto a la intervención educativa de los profesores y especialistas de audición y lenguaje.

Otros estudios sugieren que “cuando las conductas seleccionadas se encuentran dentro de las posibilidades del niño y niña con sordera, éste interactúa de forma similar a las de los oyentes, realizando, por ejemplo, acomodaciones de estilo apropiados a la edad del interlocutor” (Fey, Leonard y Wilcox, 1981, citado en Marchesi, 1987, p. 158).

Se puede decir, además, que el grado de interacción social está también determinado por el grado de pérdida auditiva (Levy-Shiff y Hoffman, 1985, citado en Marchesi, 1987). Según estos autores, los niños y niñas con sordera profunda son menos competentes socialmente que los niños oyentes, mientras que en los hipoacúsicos severos la diferencia es menor. Estos últimos tienen tanto contacto social como los oyentes, pero presentan una mayor dependencia de los gestos y un mayor retraso en la comunicación verbal. Los niños y niñas con sordera profunda, sin embargo, pasan menos tiempo en contacto con los otros, lo que sugiere que poseen una menor competencia social, lo cual no quiere decir que manifiesten un menor interés social, ya que el 55 % del tiempo que estos niños no estaban en interacción, se encontraban mirando a sus compañeros. Por lo que se puede concluir, que los niños y niñas con sordera tendrían un interés social comparable al de los oyentes, pero con una falta de habilidades específicas para iniciar y mantener el contacto con ellos.

Vandel y George (1981, 1982) (citados en Marchesi, 1987) realizaron un estudio comparativo, en una situación de juego, entre tres diadas posibles: dos participantes con sordera, dos oyentes y uno con sordera y un oyente. Los datos cuantitativos indican que cuando las diadas eran semejantes, es decir, dos participantes con sordera o dos oyentes, los tiempos de interacción entre ambos eran superiores a cuando las diadas eran mixtas, es decir, entre un participante con sordera y un oyente. En las diadas mixtas, el niño o niña con sordera realizaba y ponía en funcionamiento diferentes estrategias comunicativas: gestos, vocalizaciones..., que en la mayoría de los casos eran mal comprendidas por sus iguales oyentes.

Hay que considerar que los dos estudios citados se realizaron en un momento en que el alumnado con sordera profunda no se podía beneficiar de los IC y, por tanto, tenía más dificultades para adquirir el lenguaje oral.

Actualmente, gran parte del alumnado con sordera está escolarizado en centros de integración, donde conviven con el alumnado oyente. Con ellos interactúan y se comunican. Diversos autores han analizado las relaciones sociales que se establecen entre ellos en este contexto. A continuación se exponen algunos de los trabajos que resultan más relevantes.

Antia y Kreimeyer (1992) en un estudio con un grupo control sin intervención y un grupo experimental con él, observaron que la intervención educativa dirigida a potenciar las habilidades o técnicas sociales optimizó la interacción en niños y niñas con



sordera profunda y sus compañeros oyentes. Se observó un aumento gradual pero no significativo del número de interacciones entre niños con sordera profunda y niños oyentes. También creció el reconocimiento de los niños y niñas con sordera por parte de los niños y niñas oyentes, aunque no aumentó su aceptación social, ya que ésta fue significativamente mucho más baja que la de los niños oyentes.

El estudio concluye dando unas recomendaciones sobre la posible intervención del profesorado en situaciones de carencia de comunicación y habilidades sociales. El profesor puede intervenir estructurando las actividades, organizando el juego, asignando roles y preparando y manejando los materiales antes de retirarse a un papel de observador.

En un estudio posterior, Antia, Kreimeyer y Eldredge (1993) aplicaron un programa para promover la interacción social entre niños y niñas con sordera y sus compañeros oyentes, trabajando las habilidades sociales, a través de la instrucción, el modelaje y la ayuda en juegos y actividades de rol. La intervención resultó muy beneficiosa, con una interacción positiva entre niños con sordera y oyentes, sobre todo a nivel no lingüístico, observándose que los niños interactuaban más con compañeros de su mismo status de audición que con otros compañeros.

Los estudios realizados por Antia y col. (1993), y Antia y Kreimeyer (1996), en los Estados Unidos, sobre el alumnado con sordera de las etapas de Infantil y Primaria integrados en centros ordinarios con compañeros oyentes, destacan que el simple emplazamiento educativo común entre estudiantes con sordera y oyentes no siempre genera un incremento de la interacción social entre ambos grupos, sino que requiere una planificación educativa orientada hacia este objetivo. Según los autores, ya desde las edades de parvulario se observa que los niños y niñas con sordera interactúan poco con los compañeros oyentes, y, en ocasiones, son menos aceptados respecto de los compañeros de clase oyentes. Las interacciones más frecuentes se dan con el profesorado o con otros niños y niñas con sordera.

La modalidad de integración y el tiempo escolar de la misma (a jornada completa, media jornada, etc.) puede ser un factor determinante en el éxito de la integración social y la comunicación del alumnado con sordera.

En el caso del alumnado con sordera evaluado por Antia y Kreimeyer (1996) muestran más dificultades a la hora de cooperar, ayudar y conversar. Adquieren más

tarde estas habilidades respecto a los compañeros oyentes. Al pasar solamente una parte del tiempo en las clases ordinarias puede generar actitudes negativas por parte de los alumnos oyentes, puede inhibir la interacción y la aceptación de ambos grupos.

El hecho de que el alumnado con sordera se comunique mediante la lengua de signos o mediante lengua oral, pero con una palabra poco inteligible, son también razones que dificultan la interacción con los demás compañeros.

El profesorado juega un papel fundamental al estimular y reforzar las interacciones entre el alumnado con sordera y el oyente. Por consiguiente, estas interacciones se mantienen en los ratos de actividad libre de los niños. Para los autores citados, el contacto intensivo y en pequeño grupo, requiere la supervisión del profesor, es suficiente para incrementar la familiaridad y conocimiento entre los miembros y la interacción en el pequeño grupo. Si además, el profesor entrena al alumnado en el aprendizaje de habilidades sociales, la interacción entre el alumnado con sordera y el oyente de la clase se incrementa considerablemente.

Caisie y Wilson (1995) examinaron los efectos de un programa de intervención para mejorar el manejo o control de los obstáculos en la comunicación entre niños y niñas con sordera y oyentes. Los datos mostraron que los niños que recibieron intervención experimentaban menos fallos u obstáculos y era más probable que usaran peticiones específicas y no específicas para la clarificación. Aunque algunos niños eran inconsistentes en el uso de peticiones de clarificación específicas de post-intervención. El lenguaje juega un papel importante en las interacciones entre niños y niñas con sordera y oyentes de Ed. Primaria, más que en Ed. Infantil, apoyándose los oyentes mucho más en el contexto. También es más probable que los niños con el mismo grado de audición prefieran interactuar juntos y usen estrategias similares de comunicación.

Tanto Johnson y Johnson (1990) como Peterson y Peterson (1990) coinciden en que el juego cooperativo favorece la integración y el aprendizaje de los niños y niñas con sordera. Pero además, Johnson y Johnson (1990) y Parrilla (1992) añaden que el juego cooperativo entre el alumnado con sordera y el oyente logra una mayor aceptación entre ellos, aumentando los contactos y mejorando el contenido de las interacciones.

Ahondando un poco más en las interacciones conversacionales entre los niños y niñas con sordera con sus iguales oyentes, Miller (1995) coincidiendo con varios

autores (Duchan, 1988; Kretschmer y Kretschmer, 1978; McAnally, Rose y Quigley, 1987) muestra que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en los turnos conversacionales, las iniciaciones, en los pasos y en la duración media del turno de los niños y niñas con sordera.

Antia y Kreimeyer (1996), en el citado estudio, aportan también que el entrenamiento sólo al alumnado oyente en estrategias para iniciar la interacción con los niños y niñas con sordera mejoró aunque no significativamente la interacción entre ellos.

La mayor interacción entre los alumnos facilita la aceptación social de los alumnos con sordera e incrementa la posibilidad de amistad entre el alumnado con sordera y oyente (Antia y col., 1993 y Antia y Kreimeyer, 1996).

La familiaridad y la experiencia de trato del compañero oyente con el compañero con sordera facilitan la interacción (Lederberg, Ryan y Robbins, 1986). La frecuencia más alta de turnos y las interacciones más largas tenían lugar cuando los niños y niñas interactuaban con compañeros/as con sordera familiares (Rodríguez y Lana, 1996).

Los niños y niñas con sordera con mayor competencia en el lenguaje interactuaban más con sus compañeros que los que tenían una menor competencia lingüística (Brackett y Henniges, 1976; Lederberg, 1991; Lloyd, 1999).

Este último autor en una tarea de construcción con material Lego estudió la comunicación entre el alumnado con sordera y un profesor, y entre un niño o niña con sordera y un compañero/a de la misma edad oyente. Llegó a las siguientes conclusiones:

- los niños y niñas con sordera tomaron significativamente más veces el turno para conversar (tanto verbalmente como no verbalmente) cuando interactuaban con profesores que cuando lo hacían con compañeros. En cambio, no había ninguna diferencia si nos atenemos sólo a los turnos hablados o expresiones verbales entre ambas situaciones.
- las conversaciones niño/a-profesor contenían con más frecuencia secuencias del tipo pregunta-respuesta que las conversaciones con los compañeros.
- A su vez, las conversaciones con los compañeros contenían una proporción más elevada de oraciones enunciativas (comentarios y frases) que las del

niño-profesor. En general los niños ante la tarea del lego parecían discutir más de forma recíproca con sus compañeros que con los profesores.

En síntesis, el estudio muestra que en esta situación de construcción conjunta, la relación con el adulto es más simétrica. El adulto, por decirlo de alguna manera, sabe más que el niño o la niña por lo que la comunicación se reduce a pregunta-respuesta. En cambio, la comunicación entre iguales da pie a un intercambio de opiniones y a la discusión, por lo que los compañeros oyentes pueden estar jugando un papel importante en el desarrollo comunicativo de los niños con deficiencia auditiva.

Honig y Thompson (1999) estudian también la comunicación de los niños y niñas con sordera con los oyentes y manifiesta que éstos necesitan ayuda en los siguientes aspectos:

- Habilidades sociales de inicio o entrada en el grupo
- Formas de continuar jugando una vez que se ha iniciado el juego o se ha aceptado una petición de juego.
- Saber reconocer una petición amistosa del compañero
- Responder adecuadamente.

Además, el profesor puede ayudar a fomentarlas instruyéndoles y modelándoles (Antia, 1985; Duncan, 1999; Honig y Thompson, 1999;).

El alumnado con sordera profunda, con una integración eficaz, una educación y una pretetización<sup>1</sup> temprana, alcanza en la mayoría de los casos una competencia comunicativa y puede presentar habilidades conversacionales del discurso social semejantes a las de sus compañeros oyentes emparejados por edad cronológica (Duncan, 1999; Kretschmer y Kretschmer, 1990).

Un estudio realizado por Duncan (1999) en Australia con alumnado con sordera de Educación Infantil y sus compañeros de edad oyentes, señala que de acuerdo con Kretschmer y Kretschmer (1989), estas habilidades conversacionales se rigen por unas reglas que gobiernan el discurso social. Estas reglas incluyen tomar turnos, iniciar temas, mantenimiento del tema, cambio de tema y finalización de la conversación.

Finalmente se cuenta con varios estudios referentes al desarrollo social que se revisan a continuación.

---

<sup>1</sup> adaptación adecuada de prótesis

Nunes y Pretzlik (2001), en el Reino Unido, centrándose en niños y niñas con sordera de primer curso de la Etapa Primaria, integrados en escuelas ordinarias en modalidad educativa oral, analiza la adaptación social de este alumnado. Según los autores, la valoración de la integración social del alumnado con sordera ha de incluir la autopercepción del alumno juntamente con la perspectiva de los compañeros de clase. A través de escalas sociométricas y la entrevista semiestructurada, hecha a los alumnos y alumnas con sordera y oyentes de una misma clase, obtienen las siguientes conclusiones:

- Por los estudios sociométricos realizados, el alumnado con sordera tiene un menor porcentaje de amigos en clase que sus compañeros oyentes. Los aspectos sociométricos “popular” y “aceptación” se dan en menor porcentaje entre los alumnos y alumnas con sordera respecto de los oyentes; mientras que los aspectos sociométricos de “rechazo o marginación” se dan en mayor porcentaje entre el alumnado con sordera respecto al oyente. En todas las clases analizadas hay más de un alumno o alumna con sordera, pero no necesariamente la amistad se establece entre ellos.
- Por la entrevista realizada, se analizan las dificultades comunicativas y la función de amistad para el alumnado con sordera y las de sus amistades oyentes. El alumnado oyente encuentra que la comunicación es un obstáculo para la amistad con los compañeros/as con sordera, mientras que estos últimos minimizan esta barrera y aportan soluciones. Perciben que fácilmente superan estas dificultades comunicativas. Los niños y niñas oyentes hablan de la amistad con los compañeros con sordera como una función prosocial de ajuste mientras que definen la amistad con otros compañeros oyentes en términos de pasarlo bien juntos, compartir secretos, apoyarse mutuamente, etc.

Según los autores, una posible causa de inestabilidad de estas amistades son las dificultades comunicativas del alumnado con sordera y, en este sentido, el profesorado puede ayudar al alumnado oyente a encontrar estrategias para resolverlos.

Las investigaciones de Kluwin, Stinson y Mason (2002) indican que los estudiantes con sordera tienden a interactuar más frecuentemente con compañeros con sordera que con compañeros oyentes de clase. Aún así, la mayor exposición entre el alumnado con sordera y el oyente, a lo largo del tiempo, puede incrementar la

interacción entre ellos. Esta interacción también se incrementa a través del aprendizaje cooperativo. En estudios sociométricos se muestra que el alumnado oyente tiende a aceptar al estudiante con sordera y que esta aceptación es mayor cuanto mayor es el tiempo de convivencia. Y su autoestima no está relacionada con el tipo de programa educativo, sino que está más relacionada con las habilidades del lenguaje oral.

Cuadrado (2010) por su parte, indica que durante la edad preescolar no se observan grandes diferencias entre iguales marcadas por la audición. Sin embargo, ya en la edad escolar, los niños y niñas oyentes tienden a comunicarse menos con sus compañeros con sordera. Éstos, por su parte, eligen si es posible otro compañero con sordera para interactuar. De ahí, se entiende que sus relaciones sociales se localicen en otras personas con sordera con mucha frecuencia, y que, incluso, a la hora de formar pareja en la edad adulta, lo hagan también con personas con esta misma discapacidad.

Juárez, Padilla, Martínez y López-Liria (2010) confirman que en los centros de integración donde se escolarizan varios alumnos y alumnas con sordera, éstos últimos son aceptados y tenidos en cuenta por sus compañeros oyentes. Sin embargo, las relaciones entre ellos se ven limitadas no sólo por las propias dificultades de comunicación, sino también por la propia preferencia, tanto del alumnado con sordera como del oyente, a identificarse con su grupo y a elegirlo como referencia principal de sus relaciones extraescolares.

Polat (2003) estudia las diferentes variables en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes con sordera en Turquía. La muestra analizada está formada por mil noventa y siete estudiantes con sordera, de las etapas de Primaria, Secundaria y Postsecundaria, escolarizados en centros especiales y en centros ordinarios. Utiliza la Escala SEAI (Inventario sobre el Ajuste Social y Emocional), elaborada por Meadow (1983) para el alumnado con sordera.

Los resultados obtenidos en este estudio se pueden resumir en el siguiente cuadro:

<b>RESULTADOS SOBRE EL AJUSTE PSICOSOCIAL</b>	
<b>VARIABLES QUE INCIDEN NEGATIVAMENTE</b>	<b>VARIABLES QUE INCIDEN POSITIVAMENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayor pérdida auditiva</li> <li>• Las deficiencias asociadas</li> <li>• La menor edad de inicio de la sordera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de prótesis auditivas</li> <li>• La inteligibilidad del habla</li> <li>• La competencia académica</li> <li>• El estatus sordo de la familia</li> <li>• La comunicación total</li> <li>• La escolarización en escuelas de sordos</li> </ul>

**Tabla 5. Resultados sobre el ajuste psicosocial**

En cambio, el uso de prótesis auditivas, la inteligibilidad del habla, la competencia académica, el estatus de sordera de la familia, la comunicación total y la escolarización en escuelas de sordos tienen una relación positiva con el ajuste psicosocial.

Según este autor, la escolarización de estudiantes con sordera en escuelas ordinarias implica desarrollar planes, programas y servicios. Los profesores han de estar formados sobre la atención educativa del alumnado con sordera y ésta ha de estar adecuadamente tutorizada. Aún así, inicialmente, el énfasis de la educación ordinaria de estos alumnos se ha centrado en el aumento de las habilidades comunicativas, siempre que los educadores sean conscientes de los problemas psicosociales de muchos estudiantes sordos y adopten estrategias para un óptimo desarrollo psicosocial de este alumnado (Polat, 2003).

Los niños y niñas con sordera ponen, a veces, un gran empeño en sus relaciones con los demás, carecen de las suficientes habilidades para iniciar y mantener dicho contacto, y que por otro lado, muchos niños y niñas oyentes con compañeros con sordera no saben cómo comunicarse con ellos. Desconocen los efectos que produce la sordera y crean mitos y estereotipos sobre estas personas.

Por eso, conviene crear unas buenas relaciones e interacciones entre nuestros alumnos y alumnas con sordera y oyentes, proporcionándoles una adecuada información sobre qué es y qué consecuencias conlleva la sordera, así como los medios lingüísticos que favorezcan su integración (lenguaje oral, lenguaje de signos, sistemas complementarios o alternativos de comunicación...).

Sin embargo, de la misma forma que se han producido grandes mejoras en los últimos años en los niveles de adquisición del lenguaje oral en los escolares con sordera también se han producido grandes progresos en su procesos de socialización. Parte de los resultados de la mayoría de los estudios anteriores al 2005, contrastan con los hallados en estudios más recientes que muestran un proceso de socialización del alumnado con sordera con los oyentes, mucho más normalizado, como aquí se ha podido constatar

Concluye este capítulo, con la idea que expone Morales (2008) de la importancia de los juegos como aspecto lúdico en el aprendizaje de las lenguas. Y de que a través de su implementación en el currículo escolar de los niños y niñas con sordera, se facilita la adquisición de competencias comunicativas relacionadas con los diversos órdenes discursivos de cada grado escolar, donde además se logre la integración de contenidos escolares y el proceso de socialización del alumnado con sordera.





---

# 5 CAPÍTULO V. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

---

## 5.1. Justificación

Esta tesis parte de dos constataciones realizadas en estudios anteriores. La primera, sobre las dificultades que presenta gran parte del alumnado con sordera en su relación con los oyentes. Los alumnos y alumnas con sordera muestran un retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje y unas escasas habilidades conversacionales y de relación con sus compañeros oyentes.

La segunda, sobre los progresos obtenidos en los últimos años, por un lado, gracias a los avances tecnológicos, tanto en audífonos como en implantes cocleares. Por otro, a la inclusión educativa de este alumnado en las aulas ordinarias; además, del éxito de algunos estudios de intervención educativa para paliar dichas dificultades y la necesidad de perfeccionar dichos procedimientos educativos.

En consecuencia, esta tesis doctoral tiene por finalidad optimizar, desde el aula, la metodología educativa que permita un máximo desarrollo de la competencia comunicativa y conversacional del alumnado con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes.

## 5.2. Objetivos e hipótesis

En el presente trabajo se plantean básicamente cuatro objetivos generales:

<b>OBJETIVOS GENERALES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Analizar las habilidades del lenguaje oral en las que el alumnado con sordera muestra alguna dificultad a la hora de comunicarse y conversar con sus compañeros de la misma edad oyentes.</li><li>2. Diseñar un programa de aprendizaje de las capacidades conversacionales basado en las dificultades observadas en la valoración inicial, para optimizar sus capacidades comunicativas.</li><li>3. Verificar los efectos del programa de aprendizaje en el alumnado con sordera.</li><li>4. Deducir implicaciones educativas para la inclusión escolar.</li></ol>

Tabla 6. Objetivos generales

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1.1. Valorar el nivel de comprensión oral del alumnado con sordera.</li><li>1.2. Valorar el nivel morfosintáctico del alumnado con sordera.</li><li>1.3. Valorar el nivel del discurso narrativo del alumnado con sordera.</li><li>1.4. Valorar las competencias conversacionales del alumnado con sordera y del oyente en situaciones de juego.</li><li>1.5. Valorar las competencias en CR del alumnado con sordera.</li><li>2.1. Diseñar situaciones de juego cooperativo que favorezcan la aplicación de competencias conversacionales tanto en juego cooperativo espontáneo como en CR, en función de los resultados obtenidos en la valoración.</li><li>2.2. Aplicar el programa de aprendizaje.</li><li>3.1. Valorar los efectos del programa a nivel de lenguaje oral del alumnado con sordera, tanto a nivel de comprensión, a nivel morfosintáctico y de discurso narrativo.</li><li>3.2. Valorar los efectos del programa en las competencias conversacionales del alumnado con sordera.</li><li>3.3. Valorar los efectos del programa en las competencias en CR del alumnado con sordera.</li><li>3.4. Plantear nuevas formas de actuación en el aula para fomentar la inclusión escolar y social entre el alumnado con sordera y el oyente.</li></ol>

Tabla 7. Objetivos específicos

De estos objetivos generales y específicos, se plantean las siguientes hipótesis:

## HIPÓTESIS

1. El alumnado con sordera presentará retraso en todas las dimensiones planteadas.
  - a) A nivel de comprensión oral
  - b) A nivel morfosintáctico
  - c) A nivel de discurso narrativo
  - d) A nivel de competencia comunicativa o conversacional
  - e) A nivel de competencia en CR
2. El diseño y aplicación de un programa de aprendizaje aumentará y mejorará las competencias conversacionales en todos los alumnos y especialmente en el alumnado con sordera.
  - a) Nivel de colaboración y conversación
  - b) Toma de turno
  - c) Estrategias de inicio
  - d) Estrategias de mantenimiento de la conversación
3. El diseño y aplicación de un programa de aprendizaje aumentará y mejorará las estrategias en CR
  - a) Rol del emisor
    1. Formulación del mensaje
    2. Estilos de mensaje
    3. Longitud de la unidad comunicativa
  - b) Rol de receptor
    1. Preguntas
    2. Aportaciones
    3. Regulaciones
    4. Eficacia de ejecución de la tarea
4. El programa de aprendizaje tendrá efectos en las estrategias de CR y en las capacidades conversacionales, y puede influir también en las otras dimensiones lingüísticas estudiadas.

Tabla 8. Hipótesis



**ESTUDIO  
METODOLÓGICO**



# 6 CAPÍTULO VI. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.

## 6.1. Diseño y variables

El diseño por el que se ha optado es cuasi-experimental. Se ha trabajado con dos grupos naturales equivalentes, de muestras independientes, con pretest y posttest, correspondiendo más concretamente al Diseño 10 o Diseño de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1988).

- $O_1$ : Pretest
- X: Intervención
- $O_2$ : Posttest

El diseño de la investigación es el siguiente:

*Diseño de la Investigación*

Grupo	Momento		
	Pretest	Entrenamiento	Posttest
<b>Experimental</b>	$O_1$	X	$O_2$
<b>Control</b>	$O_1$		$O_2$

Tabla 9. Diseño de la investigación

Dada la finalidad principal del estudio consistente en optimizar las capacidades conversacionales del alumnado con sordera la variable independiente principal está constituida por la aplicación del programa de aprendizaje.



Esta variable independiente tiene dos condiciones experimentales:

- Grupo experimental. Son aquellos alumnos que han sido entrenados sistemáticamente con el programa de aprendizaje. Con ellos se ha llevado a cabo un Pretest, un Programa de Juego-Aprendizaje y un Postest.
- Grupo control. Los alumnos que no han recibido ningún tipo de entrenamiento ni aprendizaje y que han seguido sus clases y actividades ordinarias. Únicamente se ha recogido información en el Pretest y en el Postest.

Se consideran, también, como variable independiente el rol de los participantes (emisor o receptor) en las pruebas de juego cooperativo espontáneo y CR.

Se consideran como variables dependientes:

- El nivel de comprensión oral, el nivel morfosintáctico y el nivel de discurso narrativo.
- El nivel de competencia en CR para relacionar y situar objetos de la vida cotidiana en relación a otros objetos presentes.
- El nivel de competencia comunicativa o conversacional para relacionarse con los demás a través de situaciones naturales y espontáneas.

Existen múltiples variables extrañas que pueden incidir en los resultados de la investigación y que no han sido controladas en este estudio. Algunas de ellas se enumeran a continuación.

Unas tienen que ver con las características de los centros, en cuanto a idearios y carácter propio, estilos educativos, metodología didáctica del profesorado, apoyos recibidos...

Otra tiene que ver con la familiaridad de algunos participantes del grupo experimental con la investigadora.

Otras muchas variables tienen que ver con las familias: pautas educativas de las mismas, su concepción de la educación y del papel de la escuela, el grado de colaboración en la educación y rehabilitación de sus hijos, el seguimiento, la forma de comunicarse con ellos. Grado de comunicación que mantienen con ellos...

## 6.2. Procedimiento

Para la aplicación del citado diseño de investigación, en primer lugar, se ha procedido a la selección de la muestra definiendo el grupo experimental en una población accesible a la investigadora, previo consentimiento informado de las familias.

De los 12 alumnos que presentaban sordera, se consiguió la autorización de 10 de ellos, lo que supone un 82 % de la población escolar de EP del Centro.

Para la formación del grupo control se partió de las características de la muestra que conforma el grupo experimental, informando a la Dirección del Centro sobre las mismas. De un total de 40 alumnos con sordera, la Dirección seleccionó 12 que eran los que más se aproximaban a las características del grupo experimental, consiguiendo también el consentimiento informado de los padres. De estos 12, con el consenso de la investigadora, se seleccionaron finalmente los 10 que conformarían el grupo control.

En función de la revisión de la literatura existente se han seleccionado las pruebas adecuadas para valorar las dimensiones comunicativas y lingüísticas, objeto de estudio y que se describen en el apartado 6.4.

A partir del resultado de la aplicación de dichas pruebas a ambos grupos y del estado de conocimiento actual al respecto, se ha elaborado un programa de aprendizaje (Capítulo 8).

Los resultados de la aplicación de este programa al grupo experimental, evaluados con las pruebas del postest y la comparación de éstos con los obtenidos en el grupo control han permitido valorar los efectos del programa de aprendizaje y la bondad del mismo.

## 6.3. Participantes

La muestra de la investigación está formada por 20 participantes con sordera dividida en grupo experimental y grupo control. Sin embargo, las características del estudio sobre comunicación con oyentes demandan la colaboración de 60 participantes oyentes de análogas características socio-demográficas y educativas, para la ejecución de las tareas de comunicación interindividuales y de grupo.

Para la selección de los participantes se ha procedido de la siguiente forma:

- Selección de los 20 participantes con sordera de la muestra.
- Selección de los 20 participantes de la misma edad oyentes para la realización de las tareas interindividuales de CR.
- Selección de 40 participantes más oyentes para conformar los grupos de actividad de juego.

### **6.3.1.Participantes con sordera.**

La muestra está formada por 20 niños y niñas, de edades comprendidas entre los 6 y los 10 años, afectados por una sordera severa o profunda. De ellos, 10 conforman el grupo experimental y 10 el grupo control.

Los participantes de la muestra, pertenecen a dos centros diferentes, y de ciudades diferentes, ambos en régimen de integración, pero con características distintas. Los de un centro constituyen el grupo experimental y los del otro el grupo control. El primero de ellos, cuenta con dos alumnos con sordera por aula, el resto son alumnos oyentes; en el segundo, se escolarizan hasta cinco alumnos con sordera por aula, junto al resto de alumnos oyentes, contando además con un cotutor que atiende y da apoyo a estos alumnos con sordera, dentro del aula, a las explicaciones que el tutor dirige a toda la clase. Ambos centros cuentan además con logopedas y profesores de apoyo fuera del aula.

La equiparación entre el grupo experimental y grupo control se lleva a cabo formando hipotéticas parejas entre escolares con sordera y oyentes, buscando la máxima homogeneidad entre los miembros de la misma, especialmente de los alumnos con sordera entre sí, en cuanto a las siguientes variables: grado de pérdida auditiva, edad, sexo, CI, nivel de vocabulario y nivel educativo.

Los instrumentos utilizados en la medición de las variables que ayudan a equiparar a los participantes de la investigación son:

- *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*, adaptación española del Peabody Picture Vocabulary Test Revisado (Dunn, 1985).
- *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-Revisada*, WISC-R, adaptación española del Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (Wechsler, 1993).

Dadas las dificultades de los niños y niñas con sordera en cuanto a vocabulario y comprensión de determinadas subpruebas que pueden distorsionar e influir negativamente en el resultado del CI global cognitivo, se pasa sólo la parte manipulativa, obteniendo, por tanto, el CI manipulativo de los niños con sordera con los que se va a trabajar en la investigación.

Una vez obtenidas las puntuaciones correspondientes al CI manipulativo, medido con el WISC-R y el nivel de vocabulario, medido con el Peabody, se realiza la equiparación entre los participantes del grupo control y el grupo experimental, junto al resto de variables: edad, grado de pérdida auditiva y tipo de prótesis auditiva.

La muestra la conforman alumnos de ambos colegios que cuentan con el “consentimiento informado” de sus padres para poder llevar a cabo dicha investigación. La muestra se divide en dos grupos:

**Grupo Experimental** al que se le aplica el pretest, un programa de intervención y un postest. Este grupo lo constituyen 10 niños con sordera. Todos ellos escolarizados en el Colegio “Niño Jesús” de Valladolid (Centro de Integración preferente para Niños Sordos). El grupo de clase es más pequeño (de 10 a 15 alumnos por aula), sólo hay dos alumnos con sordera por aula y disponen de un solo tutor para llevar la clase, por lo que las relaciones sociales entre ellos son más forzosas, es decir, se ven más obligados a recurrir a los oyentes y entenderse con ellos oralmente para cubrir sus necesidades tanto físicas como de relación. Muchos de ellos conocen y tienen cierta familiaridad con la investigadora.

**Grupo Control**, al que tan sólo se le aplica el pretest y el postest. Este grupo lo constituyen también 10 niños con sordera. Todos ellos escolarizados en el Colegio Público “El Sol” de Madrid (Antiguo Colegio Nacional de Sordos, también Centro de Integración preferente para Niños Sordos). El grupo de clase es más numeroso (entre 20 y 25 alumnos), hay cinco alumnos con sordera por aula, disponen de un tutor que dirige la clase y un cotutor que facilita la comprensión de la misma a los alumnos con sordera haciéndoles de intérprete, lo que en cierta manera, aunque se trabaje la integración con el resto de los alumnos, también hace que éstos se relacionen más entre ellos.

Ambos grupos son equivalentes en cuanto a número de participantes y características de los mismos. Los participantes con sordera están distribuidos de la siguiente manera:

Nº Id	Edad	Grado Pérdid auditiv	Sex	Curso	Nivel leng oral *	Tipo prótesis	CI	Nivel Vocabular	Grupo asignad
1	6 años	70 dBs	H	1º	Muy bueno	Audif.	90	6 a. 3 m.	<b>E X P E R I M E N T A L</b>
2	6 años	100 dBs	H	1º	Regular	Audif.	85	4 a. 0 m.	
3	7 años	110 dBs	M	2º	Bueno	I. C.	90	5 a. 7m.	
4	7 años	110 dBs	H	2º	Muy bueno	I.C.	110	5 a. 6 m.	
5	7 años	90 dBs	M	2º	Bueno	Audif.	102	5 a. 6 m.	
6	8 años	110 dBs	M	3º	Regular	I.C.	114	5 a. 2 m.	
7	8 años	110 dBs	M	3º	Regular	I.C.	116	4 a. 0 m.	
8	9 años	110 dBs	H	3º	Regular bajo	Audif.	100	4 a. 11 m.	
9	10 años	85 dBs	M	4º	Muy bueno	Audif.	94	8 a. 2m.	
10	10 años	95 dBs	H	4º	Bueno	Audif.	100	8 a. 0 m.	

Tabla 10. Datos de la muestra del grupo experimental

Nº Id	Edad	Grado Pérdid auditiv	Sex	Curso	Nivel leng oral *	Tipo prótesis	CI	Nivel Vocabular	Grupo asignad
1	6 años	85 dBs	M	1º	Muy bueno	Audif.	95	4 a. 4 m.	<b>C O N T R O L</b>
2	6 años	100 dBs	H	1º	Regular	Audif.	90	3 a. 5 m.	
3	7 años	110 dBs	M	2º	Bueno	I. C.	98	4 a. 0 m.	
5	8 años	110 dBs	M	2º	Bueno	I. C.	104	5 a. 4 m.	
4	8 años	105 dBs	H	3º	Bueno	I. C.	110	5 a. 6 m.	
6	9 años	90 dBs	M	3º	Bueno	Audif.	105	5 a. 6m.	
7	8 años	95 dBs	M	3º	Bueno	Audif.	97	4 a. 8 m.	
8	9 años	100 dBs	H	3º	Regular bajo	Audif.	100	5 a. 0 m.	
9	10 años	95 dBs	M	4º	Muy bueno	Audif.	97	7 a. 0m.	
10	10 años	110 dBs	H	4º	Bueno	I. C.	100	7 a. 3 m.	

Tabla 11. Datos de la muestra del grupo control

\* El nivel de lenguaje oral viene determinado por la valoración que hacen los profesores-tutores.

La asignación de Grupo Control y Grupo Experimental se lleva a cabo en función del tiempo de intervención y la mayor o menor disponibilidad para llevar a cabo todo el proceso de investigación. Así, se asigna el Grupo Experimental a los alumnos del Colegio “Niño Jesús” de Valladolid, por la facilidad de adaptación a los horarios y actividades del Centro. El Grupo Control está formado por los alumnos del Colegio “El Sol” de Madrid en virtud de la menor posibilidad de acomodación a los horarios del mismo.

Las comparaciones entre los niños y niñas con sordera del grupo experimental y del grupo control, en relación con las variables controladas para los participantes, se realizaron con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para 2 muestras independientes, no obteniéndose diferencias estadísticamente significativas para un

nivel de significación de 0.05. Por lo tanto, se puede indicar que los grupos proceden de la misma población y que las diferencias observadas son debidas al azar. La media y la desviación típica de las variables medidas para ambos grupos se recogen en la tabla 12.

	Edad cronológica			Cociente Intelectual			Grado de Pérdida Auditiva		
	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango
<b>Grupo Experm (N=10)</b>	7,80	1,476	6 - 10	100,10	10,630	85 - 116	99,00	13,904	70 - 110
<b>Grupo Control (N=10)</b>	8,10	1,449	6 - 10	99,60	5,641	90 - 110	99,50	8,819	85 - 110

**Tabla 12. Características de los grupos de la muestra**

La presente investigación se centra en el estudio de las habilidades conversacionales de los niños con sordera con los oyentes, tanto en situaciones de juego como de CR. Somos conscientes de que la comunicación es de los dos, de los que padecen una sordera y de los oyentes, por lo que el estudio completo correspondería a ambos. Sin embargo, como lo que interesa es conocer las habilidades propias de los niños con sordera, este trabajo se centrará, exclusivamente, en el estudio de las conductas relativas a estos últimos.

### **6.3.2. Participantes oyentes colaboradores para la comunicación con los participantes con sordera.**

Inicialmente se forman las parejas entre un alumno con sordera y un oyente de la misma edad cronológica, del mismo sexo, de la misma aula educativa y con la que el primero mantiene una buena relación.

Partiendo de dichas parejas entre un alumno con sordera y un oyente, se añadirían otros dos oyentes más de edades similares y pertenecientes al mismo grupo de clase o nivel curricular, para conformar los grupos de juego cooperativo, dentro del grupo experimental.

En cuanto a las ayudas técnicas que los participantes con sordera utilizaban, se encuentran sus propios audífonos e IC.

Una vez obtenidas las parejas y los grupos del grupo experimental, se seleccionaron los participantes que conformaban el grupo control equiparándolos lo máximo posible al grupo experimental. Para ello se seleccionaron y equipararon las

parejas de PCS-oyente y se añaden dos oyentes más, tratando de que fueran lo más similares posibles a la muestra del grupo experimental; y de esta forma se obtuvo la muestra del grupo control.

#### **6.4. Técnicas e instrumentos**

El estudio se lleva a cabo mediante la aplicación de dos pruebas individuales de comprensión y producción oral, una prueba interindividual (de parejas de sordo-oyente) de CR y la observación de conductas comunicativas en una situación de grupo (un sordo y tres oyentes) ante una tarea propuesta de juego cooperativo espontáneo.

Las dos primeras pruebas van encaminadas a medir el grado de producción y de comprensión oral de cada niño con sordera, respectivamente. La prueba interindividual de pareja PCS-oyente mide los mensajes emitidos por el niño con sordera en el papel de emisor y el tipo de intervenciones en su papel de receptor. Se trata de una prueba que les obliga a comunicarse entre sí para realizar con éxito la tarea.

La de juego cooperativo espontáneo, entre un alumno con sordera y tres oyentes, mide el grado de participación del primero con los demás compañeros oyentes, el respeto de los turnos conversacionales y la gestión de la conversación tanto en el papel de emisor como de receptor. Es una prueba más libre y natural. La formación del grupo con un alumno con sordera y tres oyentes es para comprobar si es capaz de comunicarse con todos los miembros de un grupo, si prefiere la comunicación con un solo interlocutor o si se aísla frente a los oyentes. Se evita así la posibilidad de que en un grupo haya dos participantes con sordera y se comuniquen entre sí, aislándose del resto del grupo. A parte de que la muestra con la que se cuenta de participantes con sordera es muy pequeña.

A continuación se expone un cuadro resumen de las pruebas aplicadas y las dimensiones estudiadas por cada una de ellas en cada situación:

PRUEBAS	DIMENSIONES ESTUDIADAS:		MOMENTO DE APLICACIÓN
Producción de narración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del discurso</li> <li>• Análisis de las oraciones</li> </ul>	Producción oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest</li> <li>• Postest</li> </ul>
Comprensión de una narración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de respuesta</li> </ul>	Comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest</li> <li>• Postest</li> </ul>
Juego cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia comunicativa               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nivel de participación</li> <li>○ Respeto a los turnos conversacionales</li> </ul> </li> <li>• Gestión de la conversación               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Papel de emisor                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emisión oral o acción</li> <li>▪ Respuesta del oyente</li> </ul> </li> <li>○ Papel de receptor                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias del PCS para mantener la conversación</li> <li>▪ Causas por las que se interrumpe la conversación</li> <li>▪ Continuidad de la conversación</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest</li> <li>• Postest</li> </ul>
CR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de mensaje</li> <li>• Longitud de la unidad comunicativa</li> <li>• Aportaciones</li> <li>• Preguntas y respuestas</li> <li>• Regulaciones</li> <li>• Precisión o eficacia</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest</li> <li>• Postest</li> </ul>

Tabla 13. Pruebas aplicadas en la investigación

El proceso de análisis de los datos a recopilar consiste en establecer un pretest, un ciclo de aprendizaje y un postest. Tanto para el pretest como para el postest, se establecen unas categorías de conductas que son recogidas a través de observaciones-sondeo realizadas con distintas pruebas.



#### **6.4.1. Situaciones para la obtención de datos pretest.**

En el pretest se utilizan cuatro pruebas. Dos de ellas son individuales que se aplican a los niños y niñas con sordera, con el fin de valorar su capacidad de comprensión a través del cuento del “Gallo y la zorra” y de producción oral a través de la narración de una historia “Picnic”.

Otra, de CR, que se aplica por parejas formadas por un alumno con sordera y un oyente que consta de las tareas de “organización de una habitación vieja” para el rol de emisor, y la de “organización de una sala” para el rol de receptor; y otra, de juego cooperativo espontáneo “La granja”, que se pasa en grupos, formados por un niño con sordera y tres oyentes.

A continuación se expone en qué consiste cada una de ellas.

##### ***6.4.1.1. Prueba de comprensión de narración oral “EL GALLO Y LA ZORRA”.***

Se trata de una tarea individual aplicable tanto al alumnado con sordera como al oyente, aunque en esta investigación sólo se aplica a los que padecen una sordera. Elaborada por Silvestre y Ramspott. La dimensión que explora es la comprensión oral (Silvestre, Ramspott y Pareto, 2004).

No se precisan materiales. Sólo el texto escrito del cuento (ver anexo 2.1.1.). El investigador narra oralmente y por partes el cuento de “El Gallo y la Zorra” al niño. Al finalizar cada parte se le practican una serie de preguntas, que difieren progresivamente según el grado de dificultad, para poder valorar su grado de comprensión verbal.

La consigna que se le da al niño es la siguiente: *“te voy a leer una historia y tú has de estar muy atento para que puedas responder bien a las preguntas que te voy a hacer”*. El número de preguntas a realizar para los niños de 6 a 10 años, justo la edad de los participantes de la muestra, es de 1 a 6 preguntas.

La prueba es grabada en vídeo para su posterior transcripción y análisis. La duración de la misma es de unos 50 minutos aproximadamente. Igualmente, se transcriben literalmente las respuestas dadas por los niños.

### **VALORACIÓN DEL GRADO DE COMPRENSIÓN DEL CUENTO**

Cada una de las preguntas obtiene una puntuación siguiendo el esquema siguiente:

- Respuesta correcta → *1 punto*
- Respuesta incompleta → *2 puntos*
- Respuesta incorrecta o responde otra cosa → *3 puntos*
- No responde o no sabe → *4 puntos*
- No se entiende lo que responde → *5 puntos*
- No ha entendido (el evaluador tiene la certeza de que no ha entendido) → *6 puntos*

Una vez contestadas todas las preguntas y puntuadas según los criterios anteriores, se suman las 6 puntuaciones obtenidas. En esta prueba las puntuaciones mayores no implican una mejor producción, sino al contrario, a mayor puntuación peor rendimiento (ver material de registro en anexo 2.1.2.).

#### **6.4.1.2. Prueba de producción oral “EL PICNIC”.**

Es una tarea individual que se aplica al alumnado con déficit auditivo, entre 6 y 18 años, elaborada por Silvestre y Ramspott (Silvestre, Ramspott y Pareto, 2004), mide la producción oral, y más concretamente, las dimensiones discursiva, oracional y el tipo de errores.

La prueba consiste en pasar a los niños, un libro de imágenes con cinco láminas ordenadas que componen la historia titulada “El Picnic” o merienda en el campo, para que ellos las visualicen, capten la información, la retengan y posteriormente, sin la presencia de las láminas, sean capaces de reproducir y expresar mediante una narración oral el contenido de la historia. En las imágenes se muestran una mujer y cuatro niños que preparan la merienda, llevan la merienda y los juguetes a un coche, viajan en él, llegan al campo, comen, juegan y una pelota hace caer un vaso y parte de la comida (ver imágenes en anexo 2.2.1.).

La consigna que se le da al PCS es la siguiente: “*este libro de imágenes cuenta una historia, tú primero míralas bien y luego me explicas a mí lo que dice*”.

Se les deja ver cada imagen sin límite de tiempo, y cuando ellos indican, se les entrega la siguiente. Una vez vistas todas las imágenes se les pide que narren la historia que han visto, sin las imágenes delante, para evitar que hagan una descripción visual de éstas.

Las producciones de los participantes en la prueba son grabadas en vídeo para su posterior transcripción y análisis. La duración de la misma es aproximadamente entre 20 y 30 minutos (5-10 minutos de visualización y resto de narración).

Se transcribe literalmente lo que los niños indican sobre la misma, valorándose según unos criterios previamente establecidos.

Una vez obtenida la producción oral de cada alumno con sordera se procede a analizarla.

### ***VALORACIÓN DEL GRADO DE PRODUCCIÓN DE LENGUAJE ORAL***

En nuestra investigación se analizará:

- el discurso narrativo
- el nivel de oraciones simples y oraciones complejas.

El material de valoración de la producción del lenguaje oral se puede consultar en el anexo 2.2.2.

- ***ANÁLISIS DEL DISCURSO***

En primer lugar, se considera si la producción oral contiene un discurso narrativo, explica una historia, o se trata de enunciados que no están estructurados como una narración.

- a) ***PRODUCCIONES NO DISCURSIVAS***

Son aquellas que no llegan a ser un discurso narrativo en sí, limitándose a ser simples enumeraciones (niños, pelota, cosa) o de acciones (cae, rompe), es decir, la verbalización de referentes presentes o ausentes.

Cada vez que se dé una producción de este tipo, se contabiliza con *1 punto*. Se cuantifican cada vez que aparece en cada uno de los ítems mencionados. La puntuación final es la suma de los puntos obtenidos durante la producción, anotando el resultado en la casilla de Producciones No Discursivas.

b) *PRODUCCIONES DISCURSIVAS*

Son todas aquellas producciones que tienen organización de discurso narrativo, y se analizan según dos bloques de criterios: el de organización general del discurso y el de organización del discurso referencial.

Para cada uno de estos elementos se cuenta *1 punto* cada vez que aparecen en el texto de forma correcta. En caso de que se haga un uso incorrecto, como por ejemplo, usar el artículo determinado al inicio de la narración, “la niña prepara la merienda” y el indeterminado, refiriéndose más adelante a la misma niña en una segunda mención, “una niña está contenta”, no se contabiliza. Posteriormente se suman todos y se trasladan las puntuaciones a la casilla correspondiente.

### ***VALORACIÓN DEL ANÁLISIS ORACIONAL***

En el análisis de las oraciones, se tienen en cuenta, por un lado, las oraciones simples, y por otro, las oraciones complejas. Para analizar las oraciones hay que tener presentes los siguientes criterios:

a) *ORACIONES SIMPLES*

En este grupo se analizan los enunciados de una o varias palabras que no constituyen una oración; las oraciones simples correctas de mínima expresión, y las oraciones simples correctas con complementos.

Estos elementos se puntúan con *1 punto* cada vez que aparecen y después se ponderan multiplicando la cantidad de veces que aparecen por un valor determinado, en función del nivel de dificultad lingüística que representan. La suma total de las puntuaciones obtenidas es la puntuación final de las Oraciones Simples para cada niño o niña con discapacidad auditiva.

b) ORACIONES COMPLEJAS

En este apartado se analizan las oraciones coordinadas copulativas, las oraciones de relativo, las oraciones causales, las oraciones de finalidad, las oraciones de consecuencia y oraciones temporales.

Al igual que en la oraciones simples, estos elementos se puntúan con *1 punto* cada vez que aparecen y después se ponderan en función del nivel de dificultad lingüística que representan. Por último, se suman todas las puntuaciones obtenidas en cada tipo de oración y se obtiene la puntuación total para las Oraciones Complejas.

**6.4.1.3. Prueba de Juego espontáneo “LA GRANJA”.**

Es una prueba grupal llevada a cabo con un niño o niña con sordera y tres compañeros de la misma edad y aula, oyentes. La dimensión que explora es la competencia en habilidades de colaboración y conversacionales, tanto en el papel de emisores como de receptores, dentro de una tarea de grupo, a través de una situación de juego espontáneo.

Los materiales con los que se lleva a cabo constan de un juego completo de una granja con casas, animales, personajes, enseres y otros objetos relacionados con la misma, encima de una mesa (Ver anexo 2.3.1). Todos los interlocutores se distribuyen alrededor de la misma para llevar a cabo un juego cooperativo entre ellos, de forma espontánea.

## Posición Juego Cooperativo

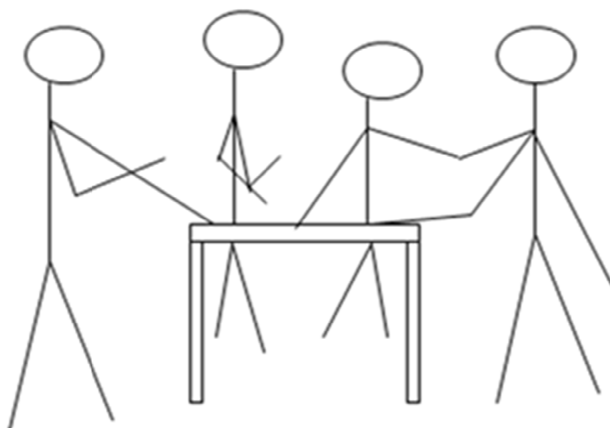


Imagen 1. Posición en el juego espontáneo

El investigador se dirige a todos los interlocutores que conforman el grupo (el alumno con sordera y los tres oyentes) enseñándoles el material de la granja: el granero o establo y la valla que existe alrededor que actuarán como elementos de referencia. A continuación se les muestran todos los elementos de la misma: los animales, personas y objetos o utensilios para que los nombren comprobando que todos conocen el vocabulario, y si algo no conocen o para qué sirve, se les indica. De esta forma, se hace con ellos un adiestramiento previo sobre los objetos que tienen delante, con el fin de que unifiquen el vocabulario y los términos a utilizar durante la tarea.

Posteriormente se les invita a que entre todos monten la granja y jueguen con ella durante un rato (media hora aproximadamente). El fin de la misma es que jueguen libremente o planifiquen entre todos lo que van a realizar, hablando, conversando y colaborando entre ellos. Las instrucciones que se les da son:

*"Vamos a hacer un juego. Aquí tenemos una granja y un montón de cosas: una casa, vallas, caballos, cerdos, personas, una gallina, una jaula, una fuente, un árbol, un cubo, una grúa, una regadera, un rastrillo, etc. Entre todos debéis montar la granja y jugar con ella. Pero debéis jugar todos juntos y hablar entre vosotros. Podéis hacer lo que queráis. Disponéis de media hora de juego".*

A continuación el investigador insta a todos a que comiencen el juego.

La prueba es grabada en vídeo para su posterior transcripción y análisis. La duración de la misma es de 20 a 30 minutos aproximadamente, dependiendo de la disponibilidad de los grupos y de la grabación. Aunque tan sólo son transcritos y analizados 10 minutos continuos, seleccionados principalmente donde se da una mayor participación y con versación del niño con sordera.

Las variables analizadas en esta prueba son:

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>	
<b>Nivel de participación conversacional o interacción</b>	<i>Colabora y conversa con todos</i> – se da cuando el PCS juega y conversa con todos sus compañeros oyentes del grupo. Es la intención de participar y querer colaborar y conversar con ellos.
	<i>Colabora y conversa selectivamente con algún interlocutor</i> – se da cuando dentro del grupo el PCS juega y dirige su conversación sólo a un compañero oyente.
	<i>Colabora sin conversar</i> – se da cuando el PCS juega y colabora con los demás oyentes, pero sin conversar.
	<i>No colabora ni conversa</i> – se da cuando el PCS juega solo sin colaborar ni conversar con los demás.
	<i>Autoverbalizaciones: habla solo sin seguir una conversación con alguien</i> – es una situación en la que el PCS habla en alto, pero sin dirigirse a nadie en concreto. Tampoco es una conversación dirigida a sí mismo.
	<i>Participación total</i> – es la suma total de las acciones de colaboración en el juego y/o la conversación con los demás miembros del grupo.
	<i>Total no participativo</i> – es la suma total de las acciones de colaboración en el juego y la conversación con los demás miembros del grupo.
<b>Turnos de conversación</b>	<i>Toma su turno de habla en el momento adecuado espontáneamente</i> – el PCS toma su turno en el momento adecuado, sin interrumpir a nadie
	<i>Interviene sin respetar turno</i> – el PCS interviene interrumpiendo la conversación o turno de habla de los demás interlocutores, con o sin intención.
	<i>El PCS es interrumpido por el oyente</i> – alguno de los oyentes habla interrumpiendo el turno de habla del PCS, con o sin intención. Se contabiliza cada vez que se da esta circunstancia.
	<i>El PCS y oyentes hablan o intervienen a la vez</i> – se produce cuando el PCS y algún oyente toman su turno de habla a la vez.
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>	
<b>PAPEL DE EMISOR</b>	
<b>Estrategias del PCS para iniciar la conversación</b>	<i>Realiza alguna acción o emisión oral</i> – son conductas verbales o acciones, que buscan o provocan una respuesta, normalmente oral o de conversación, por parte del oyente.
	<i>Realiza alguna pregunta</i> – es aquella conducta que interpela directamente al interlocutor oyente buscando una respuesta directa de éste.
	<i>Solicita apoyo o información al experimentador</i> – son conductas dirigidas al investigador con el fin de obtener información, ayuda u orientación de éste para realizar una determinada acción.
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>	<i>Algún interlocutor responde y se inicia una conversación</i> – es la respuesta oral o a través de una acción por parte de un interlocutor oyente, siguiendo o manteniendo una conversación iniciada por el PCS.
	<i>Se interrumpe la conversación por falta de respuesta</i> – es la no respuesta o ignorancia del interlocutor oyente al inicio de una conversación por parte del PCS.
	<i>El investigador responde</i> – es la respuesta del investigador a una acción o emisión oral iniciada por el PCS.

<b>PAPEL DE RECEPTOR</b>	
<b>Estrategias del PCS para mantener la conversación</b>	<i>Responde bien a algún oyente</i> - es la respuesta adecuada que da el PCS cuando un oyente se dirige directamente a él
	<i>Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos</i> – el sordo responde adecuadamente en una conversación mantenida por todos o dirigiéndose a todos.
	<i>Responde pero no de forma adecuada</i> – No responde adecuadamente a la pregunta o situación planteada en el juego o conversación.
	<i>Realiza preguntas y pide información</i> – el sordo realiza preguntas o pide información para mantener una conversación ya iniciada.
	<i>Informa sobre su hándicap</i> – el sordo indica a sus interlocutores que no entiende o no oye lo que le han dicho o indicado.
	<i>Llama al oyente y demanda su atención</i> – el sordo demanda con gestos o emisiones orales la atención del oyente para seguir el juego y/o la conversación.
	<i>Emite sonidos y gestos acordes con el juego</i> – el sordo emite sonidos, gestos u onomatopeyas acordes con el juego o conversación que se ha iniciado.
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>	<i>No presta atención ni hace caso</i> – el participante con sordera no presta atención, juega solo o no hace caso a la conversación o juego de los demás.
	<i>Otras causas de interrupción (cambio de escenario, de conversación o de interlocutor)</i> – la conversación se interrumpe por diferentes causas: cambio de escenario, conversación o interlocutor ya sea por parte del PCS o del oyente; interrumpir el juego común; o quedarse mirando sin hablar, bien el PCS, bien el oyente.
	<i>Total de interrupciones</i> – es la suma total de veces que se ha interrumpido la conversación
<b>Mantenimiento de la conversación</b>	<i>Sigue la conversación</i> – se da en cada turno de habla del PCS, cuando éste o cualquiera de los oyentes, siguen o continúan la conversación mantenida o iniciada por cualquiera de ellos.

Tabla 14. Categorías del juego espontáneo

Las conductas son registradas y contabilizadas cada vez que aparecen en el texto de la transcripción. Estos datos numéricos se utilizan para el análisis estadístico. Las hojas de registro pueden consultarse en el anexo 2.3.2. Las conductas de participación y conversación observadas se han categorizado de la siguiente manera:



## CÓDIGOS DE CATEGORÍAS JUEGO COOPERATIVO

### TAREAS: "LA GRANJA" Y "EL ZOO"

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Nivel de participación conversacional o interacción	
\$CT	Colabora y conversa con todos
\$CS	Colabora y conversa selectivamente con algún interlocutor
\$C	Colabora sin conversar
\$NC	No colabora ni conversa
\$AV	Autoverbalizaciones: habla solo sin seguir una conversación con alguien
\$PT	Participación total
\$NP	No Participación
Turnos de conversación	
\$TAE	Toma su turno de habla en el momento adecuado espontáneamente
\$NT	Interviene sin respetar turno
\$IO	El PCS es interrumpido por el oyente
\$HV	Sordo y oyentes hablan o intervienen a la vez
GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN	
PAPEL DE EMISOR	
Estrategias del PCS para iniciar la conversación	
\$E	Realiza alguna acción o emisión oral <i>Carlos, mira, éste caballo está aquí comiendo</i>
\$P	Realiza alguna pregunta <i>¿Dónde pongo el caballo?</i>
\$AIE	Solicita apoyo o información al experimentador <i>¿Esto qué es?</i>
Consecuencias del inicio de la conversación	
\$RO	Algún interlocutor responde y se inicia una conversación
\$IC	Se interrumpe la conversación por falta de respuesta
\$IR	El investigador responde
PAPEL DE RECEPTOR	
Estrategias del PCS para mantener la conversación	
\$DIOT	Responde adecuadamente dando información, en una conversación iniciada, dirigiéndose a todos <i>El niño con el caballo</i>
\$DIOD	Responde adecuadamente dando información cuando algún oyente se dirige a él <i>El ternero al lado de la vaca</i>
\$RNA	Responde pero no de forma adecuada
\$PI	Realiza preguntas y pide información <i>¿Dónde lo pongo? ¿Y ahora qué hago?...</i>
\$IH	Informa sobre su hándicap <i>No te oigo, no te entiendo</i>
\$LLO	Llama al oyente y demanda su atención: Nombra, hace gestos, solicita una acción. <i>Carlos ¿esto dónde va?</i>
\$ESG	Emite sonidos y gestos acordes con el juego: Risa, gritos, onomatopeyas, expresiones... <i>¡Aaaahh!</i>
Causas por las que se interrumpe la conversación	
\$NANI	No presta atención porque juega solo: Hace caso omiso a los demás
\$OCI	Otras causas de interrupción: cambios de escenario, de interlocutor, de conversación, interrupción del juego común, etc. bien por parte del PCS, bien por parte del oyente.
\$TI	Total de interrupciones
Mantenimiento de la conversación	
\$SC	Sigue la conversación

Tabla 15. Códigos de las categorías del JCE

Se entiende por *conversar* cuando se dan al menos dos intercambios comunicativos entre los interlocutores, es decir, cuando hay un intento de inicio de conversación, una acción, o simplemente una emisión oral o gestual sin intención, por parte de un interlocutor y se obtiene una respuesta por parte de otro interlocutor o interlocutores.

Se entiende por *participación o colaboración* cuando el PCS interviene activamente en el juego común con uno o más interlocutores (independientemente de que converse o no en ese momento).

#### **6.4.1.4. Tareas de COMUNICACIÓN REFERENCIAL “ORGANIZACIÓN DE UNA HABITACIÓN VIEJA” y “ORGANIZACIÓN DE UNA SALA”.**

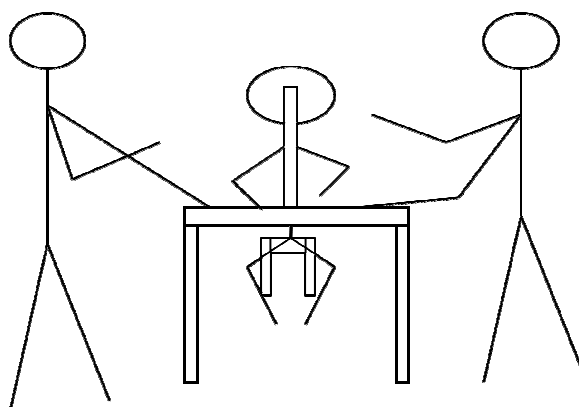
Se trata de una prueba interindividual que se lleva a cabo por parejas formadas por un alumno con sordera y un oyente. La dimensión que explora es la competencia en CR tanto en el papel de emisores como de receptores.

Para analizar la CR se utilizan dos tareas distintas: la de “Organización de una habitación vieja” en la que el alumnado con sordera participa en el rol de emisor y la de “Organización de una sala” en la que participa en el rol de receptor.

El motivo por el cual se utilizan dos tareas distintas es porque ambas se realizan correlativamente, es decir, tras la ejecución de tres ensayos con la primera tarea, los interlocutores se intercambian el rol, de tal manera que el PCS que ha sido emisor en la primera tarea pasa a ser el receptor en la segunda tarea. De esta forma, se evita que ambos participantes conozcan la tarea y dónde están colocados los objetos y en qué posición, aunque en ambas tareas los objetos sean equivalentes y se sitúen de forma similar. Así el emisor deberá transmitir la información relativa a los nuevos objetos y su posición, para que el receptor los coloque adecuadamente, tratando de controlar que éste no sitúe los objetos automáticamente en su lugar por tenerlos retenidos en su memoria y escuche la nueva información transmitida por su interlocutor.

Los materiales que se precisan son dos láminas sobre “*la organización de una habitación vieja*” en la que el participante con sordera realiza la función de emisor, y otras dos láminas sobre “*la organización de una sala*” en las que este mismo participante desempeña la función de receptor, mientras que el participante normo-oyente que conforma la pareja desempeña la función de receptor y de emisor en ambas tareas respectivamente (ver anexo 2.4.1.); dos mesas y una pantalla que se interpone entre las dos, con el fin de que cada interlocutor no vea la lámina que tiene su compañero.

## Posición Comunicación Referencial



**Imagen 2. Posición en las tareas de CR**

Se sitúan las dos mesas separadas por una pantalla. Detrás de las mismas, se sitúa el investigador sentado, a igual distancia del emisor que del receptor. Su misión es controlar el desarrollo de la tarea y facilitar, cuando sea preciso, el mantenimiento de la comunicación entre ambos interlocutores. En los extremos de cada mesa, en posición de pie, y situados frente a frente se colocan los dos participantes (el que presenta sordera y el oyente), de tal forma que pueden verse las caras pero la pantalla les impida ver las láminas que se le dan a cada uno. Uno contiene la lámina con los objetos ya colocados y el otro la lámina sólo con los elementos referentes y los objetos sueltos.

El emisor (que es quien tiene la lámina referencial con los objetos ya colocados) ha de decir a su compañero cómo ha de ponerlos para que al finalizar la tarea las dos láminas sean exactamente iguales. El receptor puede conversar con el emisor haciéndole preguntas, realizando aportaciones que completen la información o solicitándole aclaraciones que le ayuden a entender el mensaje, como: ¿cuál, la grande o la pequeña?, ¿dónde lo pongo?, etc. y todo cuanto sea pertinente para realizar correctamente la tarea.

Se realizan tres ensayos y se cambia de lámina, cambiando también de papel. El alumno con sordera que en la primera lámina ha hecho de emisor, realizará en esta segunda el papel de receptor. Se realizan nuevamente tres ensayos. Al final de cada uno de los ensayos, el emisor puede ver la ejecución realizada por el receptor, para poder mejorar su explicación en el siguiente ensayo. El receptor en ningún caso podrá ver la lámina del emisor. Tan sólo al finalizar el tercer ensayo.

El objetivo de la tarea consiste en que el receptor consiga colocar los 8 objetos de tal manera que coincidan con la posición exacta que ocupan en la lámina del emisor, pudiendo el receptor realizar preguntas cuando tenga alguna duda sobre la ubicación de cualquiera de los objetos.

En el siguiente cuadro se resume el papel que desempeña cada participante en cada una de las láminas:

<b>LÁMINAS</b>	<b>TIPO DE INTERLOCUTOR</b>
<i>“Organización de una habitación vieja”</i>	E                      R Emisor                      Receptor con sordera                      oyente
<i>“Organización de una sala”</i>	E                      R Emisor                      Receptor con sordera                      oyente

Tabla 16. Rol de cada participante en las tareas de CR

En la lámina de *Organización de una Habitación Vieja*, los dos objetos clave de referencia, que aparecen en las láminas de los dos participantes de la tarea, sobre los que se colocan el resto de los objetos (coche rojo, coche azul, oso, gorra, pecera, pez, planta, zapato), son la cama y la estantería.

En la lámina de *Organización de una Sala*, los dos objetos clave de referencia, que aparecen en las láminas de los dos participantes de la tarea, sobre los que se colocan el resto de los objetos (pelota, sombrero, taza grande roja, taza pequeña verde, botella amarilla, botella azul, perro grande y perro pequeño), son la mesa y la estantería.

Estos objetos clave son los que ayudan a situar con exactitud el resto de los objetos que se quieren colocar, ayudando también a ubicar su localización y posición exacta dentro de cada lámina.

Una vez que los participantes se han colocado en su posición, se lleva a cabo una descripción detallada de la tarea, para que sepa en qué consiste y ejecutarla con éxito.

Las consignas que se dan están tomadas y adaptadas de Forns (1990), y son:

El investigador se dirige a los dos interlocutores que conforman la pareja (el alumno con sordera y el oyente) enseñándoles el material que corresponde al receptor (la lámina del emisor está en la otra mesa y bocabajo para que no se vea), haciendo un adiestramiento previo sobre los objetos que tienen delante, con el fin de que unifiquen el vocabulario y los términos a utilizar durante la tarea, y les dice:

*"Vamos a hacer un juego. Aquí tenemos un dibujo con una mesa y una estantería, y otras cosas sueltas, ¿veis? Ahora, vais a jugar los dos. Tú (dirigiéndose al emisor) tienes que decir a tu compañero dónde está cada cosa para que él o ella lo coloque como tú. Y tú (dirigiéndose al receptor) sino sabes dónde tiene que ir puedes preguntar a tu compañero dónde lo tienes que poner, para que al final, las dos láminas sean exactamente iguales. ¿Lo habéis entendido? ¡Muy bien! Pues al final los dos dibujos tienen que ser iguales".*

A continuación el investigador les muestra la pantalla y el sentido de ésta diciéndoles:

*"Esto es para que no podáis ver los dibujos de vuestro compañero. No podéis mirar el dibujo o lámina del otro. Está prohibido hacer trampa y mirar. Sólo podéis hablar".*

Posteriormente coloca a cada interlocutor en su sitio, les da a cada sujeto su material y dice al emisor:

*"En esta lámina las cosas ya están en su sitio. Ahora tú tienes que explicar muy bien a fulanito dónde tiene que poner cada cosa y él las pondrá donde tú le digas. Díselo todo muy bien para que las dos láminas sean iguales".*

Mientras que al receptor le indica:

*"Tú tienes que hacer lo que él te diga, y si no sabes o no entiendes lo que te dice, puedes preguntarle".*

Una vez asegurados de que los dos interlocutores comprenden la tarea y el objetivo de la misma, se le pide al emisor que empiece a explicar la lámina.

También conviene asegurarse de que ambos interlocutores conocen los objetos que aparecen en las láminas y que utilizan el mismo vocabulario, para que puedan entenderse. Por ejemplo, en el caso de estantería, algunos niños lo llaman "armario" y otros "estantería". Interesa que ambos interlocutores utilicen el mismo término, para que el participante con sordera pueda realizar correctamente la tarea.

Es importante no proporcionar a los participantes modelos de mensajes a emitir y procurar que el receptor no vea la lámina del emisor, ni viceversa, permitiendo repetir el mensaje o las instrucciones cuantas veces sea necesario.

La prueba es grabada en vídeo para su posterior transcripción y análisis. La duración de la misma, con los tres ensayos, es de unos 50 minutos aproximadamente.

A continuación se describen cada una de estas tareas.

➤ ***“Organización de una habitación vieja”***

Con la primera de ellas, la de “Organización de una habitación vieja” de Olivar (2004), se trata de valorar la competencia en CR de los niños con sordera cuando adoptan el rol de emisores.

En esta tarea, el participante con sordera, que hace de emisor, recibe una lámina en la que están dibujados una cama corriente, una estantería y ocho objetos distribuidos en el espacio (una gorra, un oso de peluche, un zapato deportivo, una pecera, un pez, una planta, un coche grande y rojo y un coche pequeño y azul). El receptor oyente recibe otra lámina exactamente igual a la del emisor en la que sólo aparecen los dos objetos fijos (la cama y la estantería) y el resto de los objetos (idénticos a los del emisor) en vez de estar pegados a la lámina, son objetos móviles recortados, para que el receptor los coloque según las indicaciones de emisor.

Con esta misma lámina se hacen tres ensayos. Una vez realizados esos tres ensayos se cambia de lámina, y ambos interlocutores cambian de rol. El participante con sordera pasa a ser receptor y el oyente es el emisor.

➤ ***“Organización de una sala”***

Con la segunda lámina, la de “Organización de una sala”, se trata de valorar la competencia en CR del alumnado con sordera cuando adoptan el rol de receptores.

En esta tarea, el mismo participante oyente de la lámina anterior, que hace de emisor, recibe una lámina en la que están dibujados una mesa, una estantería y ocho objetos distribuidos en el espacio (una taza grande y roja, una taza verde y pequeña, una botella azul, una botella amarilla, un sombrero, una pelota, un perro grande y un perro pequeño). El receptor con sordera recibe otra lámina exactamente igual a la del emisor en la que sólo aparecen los dos objetos fijos (la mesa y la estantería) y el resto de los objetos (idénticos a los del emisor) en vez de estar pegados a la lámina, son objetos móviles recortados, para que el receptor los coloque según las indicaciones de emisor.

En esta lámina de “Organización de una sala” se han llevado a cabo varias modificaciones con respecto a la lámina original de Humbert Boada y María Forns (Boada y Forns, 1989, 1994; Forns y Boada, 1993):

- La botella verde ha sido sustituida por una amarilla y la botella rosa por una azul, con el fin de evitar que se repitieran los colores de las tazas, que sí se conservan según aparecen en la lámina original.
- Los gatos han sido sustituidos por perros, a fin de evitar en la lámina siguiente la similitud fonológica con jarra, elemento que aparece allí representado.

Estas adaptaciones vienen motivadas con el fin de facilitarles la discriminación auditiva en la ejecución de la tarea, ya que como se viene comentado anteriormente ésta es la principal limitación que poseen los alumnos con sordera, especialmente los de la muestra, en cuanto a la recepción del Lenguaje Oral.

Previamente al desarrollo de la prueba, se realizaba una fase de familiarización con el material, en el que se intentaba asegurar que los participantes conocían y manejaban los conceptos requeridos para la ejecución de la tarea, especialmente los PCS, pues muchas veces les cuesta identificar y nombrar los objetos, buscando incluso términos comunes que les ayude a una mejor articulación y discriminación auditiva, y una unificación en el vocabulario entre los participantes con sordera y los oyentes para que pudieran entenderse, ya que el nivel de vocabulario de estos últimos era mucho mayor y más rico que el de los participantes con sordera. Por ejemplo, el término estantería les resultaba desconocido y a veces, incluso, difícil de articular, por lo que ellos mismos lo sustituían por armario, o el término sombrero que fue sustituido en diferentes ocasiones por gorro, para que los interlocutores que conformaban la pareja pudieran entenderse.

En primer lugar, se les mostraban los objetos recortados y la lámina vacía donde simplemente aparecían la mesa y la estantería, y uno a uno se les pedía que los nombraran. A continuación se guardaba la lámina y solamente con los objetos se les colocaba en diferentes posiciones preguntándoles por la situación espacial en la que se encontraban: arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda... Posteriormente se les daban algunas indicaciones para que ellos colocaran los objetos en determinada posición.

El ensayo que se analiza en ambas láminas es el segundo, con el fin de observar el comportamiento de los alumnos con sordera en las tareas de CR con sus compañeros oyentes y comprobar la influencia o no del programa de aprendizaje, independientemente de la influencia del re-aprendizaje. Aspecto este último verificado

en otros estudios realizados sobre CR (Catalina, 2007; De la Iglesia, 2005; García-Pinto, 2002; Olivar y Belinchón, 1997, por citar algunos).

Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo con una cámara Sony, con sistema VHS, a la que se le acopló un objetivo de aumento con el fin de enfocar a ambos interlocutores a la vez y registrar con mayor fidelidad los intercambios comunicativos mantenidos por las parejas.

La duración de las grabaciones de cada pareja varía según la dificultad de la tarea, dominio del lenguaje y número de intervenciones en el desarrollo de la tarea. El tiempo empleado para la realización de las mismas oscila entre 45 minutos y 1 hora y 10 minutos.

A continuación se expone la descripción de las variables analizadas, basadas en el Sistema de Codificación de Boada y Forns (1994):

<b>PRODUCCIONES CUYO CONTENIDO INFORMATIVO SE RELACIONA CON EL REFERENTE CONCRETO Y TIENEN INCIDENCIA EXPLÍCITA SOBRE EL PROCESO COMUNICATIVO</b>	
<b>Mensajes</b>	Es la información transmitida por el emisor al receptor sobre un objeto referente. (Contenido).
<b>Aportaciones</b>	Es la información relevante que sobre el referente proporciona el receptor. (Uso).
<b>Preguntas</b>	Es la estrategia del receptor para eliminar la ambigüedad del mensaje. (Uso).
<b>Regulaciones fuertes al interlocutor</b>	Es la producción cuyo objetivo es dirigir la acción del interlocutor y cuyo contenido está relacionado con el mensaje o el referente, pero sin proporcionar información nueva. (Contenido).
<b>Intervenciones guía</b>	Es la producción formulada por el experimentador para prevenir el fracaso comunicativo y cuyo contenido vehicula información concreta acerca del referente. (Metalenguaje, uso).
<b>PRODUCCIONES DIRIGIDAS A CONTROLAR LA PROPIA CONDUCTA</b>	
<b>Regulaciones internas</b>	Son producciones verbales dirigidas hacia uno mismo con el fin de guiar o controlar la propia conducta, sin intencionalidad comunicativa externa, es decir, sin intención de influir en el interlocutor. (Metalenguaje).
<b>PRODUCCIONES QUE VEHICULAN INFORMACIÓN AJENA AL REFERENTE CONCRETO</b>	
<b>Regulaciones débiles</b>	Son producciones verbales que regulan el intercambio comunicativo, sin proporcionar información nueva sobre los elementos clave del mensaje. (Uso).

Tabla 17. Sistema de Codificación de Boada y Forns (1994)

De cada una de estas categorías propuestas por Boada y Forns (1994) se derivaron las distintas variables del emisor, del receptor y del experimentador.



### COMPETENCIA COMUNICATIVA - ROL DEL EMISOR

FORMULACIÓN DEL MENSAJE	
<b>Número Total de Mensajes</b>	Es el número total de mensajes emitidos a lo largo de un ensayo para completar la tarea.
<b>Mensajes Reestructurados</b>	Son los mensajes emitidos por el emisor reformulando el mensaje inicial, bien por iniciativa propia o bien como respuesta a las preguntas del receptor, mejorando la calidad informativa de éste. Los mensajes que no necesitan reformularse han de ser los más competentes.
<b>Mensajes Repetidos</b>	Número de veces que han sido emitidos los mensajes sin añadir ninguna información nueva al anterior.
ESTILO DE MENSAJE	
<b>Mensaje Erróneo</b>	Contiene información equivocada sobre alguno de los elementos básicos: <i>“El sombrero debajo de la mesa”</i> , cuando realmente está encima.
<b>Mensaje No Informativo</b>	Contiene información que no puede ser codificada adecuadamente por el receptor. El mensaje está formado por pronombres (éste, ése) y por adverbios (aquí, allí), resultando el mensaje global incomprensible: <i>“Pon esto aquí”</i> .
<b>Mensaje Mínimo</b>	Contiene información parcial (positiva o ambigua) sobre los elementos básicos: <i>“Esto encima de la mesa”</i> .
<b>Mensaje Mínimo Relacional</b>	Mensaje mínimo que expresa elementos de relación. El total es incompleto y los elementos que faltan no se pueden identificar por el contexto. Al menos uno de los términos de relación expresados debe ser positivo o ambiguo: <i>“El gato grande a la derecha del gato pequeño”</i> .
<b>Mensaje Básico</b>	Contiene información sobre el objeto y la localización básica, y al menos uno debe ser dado de forma positiva o correcta: <i>“La botella verde encima de la mesa”</i> .
<b>Mensaje Básico Relacional</b>	Mensaje básico acompañado de la expresión de relación: <i>“La botella verde encima de la mesa, a este lado”</i> .
<b>Mensaje Completo</b>	Expresión verbal que contiene toda la información necesaria para una correcta descripción del referente: <i>“La pelota en el suelo, en el centro, debajo de la mesa”</i> .
LONGITUD DE LA UNIDAD COMUNICATIVA	
<b>Número de intervenciones del emisor sordo</b>	Es el número total de intervenciones que realiza el emisor con sordera en la intervención comunicativa.
<b>Número de intervenciones guía del investigador</b>	Son producciones formuladas por el investigador para indicar al emisor que aclare o dé más información sobre un referente concreto y evitar el fracaso comunicativo: <i>“Dile dónde están los gatos”</i> .

Tabla 18. Categorías de competencia comunicativa – Rol de emisor

## COMPETENCIA COMUNICATIVA - ROL DEL RECEPTOR

APORTACIONES	
<b>Aportaciones</b>	Es la información relevante que proporciona el receptor para identificar o localizar el objeto referente. Emisor: <i>"La botella en el suelo"</i> . Receptor: <i>"¿La botella azul?"</i> .
PREGUNTAS	
<b>Preguntas del receptor sordo</b>	Son preguntas emitidas por el receptor dirigidas a aclarar los elementos del mensaje y que completan información sobre el referente: <i>"¿Qué botella? O preguntas que no tienen una relación directa con el referente, pero que ayudan a mantener el canal de comunicación abierto: ¿Falta mucho?"</i>
REGULACIONES DEL RECEPTOR	
<b>Regulaciones Débiles</b>	Son expresiones pasivas o emisiones de estimulación a la tarea, que ayudan a mantener el canal comunicativo abierto entre ambos interlocutores. Receptor: <i>"Venga sigue", "otra"</i> .
<b>Regulaciones Fuertes</b>	Son producciones del receptor cuyo objetivo es dirigir la conducta del interlocutor, y resolver conjuntamente una situación conflictiva de entendimiento entre ambos, con el fin de realizar correctamente la tarea. Su contenido está directamente relacionado con el objeto o referente. <i>"Te he dicho que a la izquierda, no a la derecha", "Dime dónde tengo que poner las tazas"</i> .
<b>Número Total de Regulaciones</b>	Es el número total de regulaciones que hace el receptor sordo para demandar información al emisor oyente.
EFICACIA DE EJECUCIÓN DE LA TAREA	
<b>Número de referentes correctos por ensayo</b>	Es el número de objetos correctamente colocados al finalizar la tarea.

Tabla 19. Categorías de competencia comunicativa – Rol de receptor

Las conductas son registradas y contabilizadas cada vez que aparecen en el texto de la transcripción. Estos datos numéricos se utilizan para el análisis estadístico. Las hojas de registro pueden consultarse en el anexo 2.4.2.

### 6.4.2. Situaciones para la obtención de datos postest.

El postest consta del mismo número de pruebas que el pretest y se aplica a todos los participantes de la muestra, bien pertenezcan al grupo experimental, o bien pertenezcan al grupo control. El PICNIC y el Cuento del "Gallo y la Zorra" son las mismas que en el pretest, mientras que varían el juego cooperativo espontáneo "El zoo" y las tareas de CR "Organización de una habitación nueva" y "Organización de una cocina", aunque se trata de materiales y pruebas equivalentes, donde se utilizan los mismos criterios de valoración descritos en el pretest.

#### **6.4.2.1. Prueba de comprensión de narración oral “EL GALLO Y LA ZORRA”.**

Se trata de la misma prueba pasada y descrita en el pretest.

#### **6.4.2.2. Prueba de producción oral “EL PICNIC”.**

Se trata de la misma prueba pasada y descrita en el pretest.

#### **6.4.2.3. Prueba de juego espontáneo “EL ZOO”.**

Se trata de una prueba grupal que se lleva a cabo con un escolar con sordera y tres oyentes. Es una prueba equivalente a la descrita en el pretest de “la granja”. En este caso, se juega con “el zoo”.

Los materiales con los que se lleva a cabo constan de un juego completo de un “zoo” con un edificio con taquilla, terraza y guaridas para los animales, diversos animales, personajes, enseres y otros objetos relacionados con el mismo (ver anexo 2.3.1.).

Se les enseña el zoo ya montado y las vallas que actuarán como elementos de referencia. A continuación se les muestran los animales, personas y objetos o utensilios para que los nombren comprobando que todos conocen el vocabulario, y si algo no conocen o no saben para qué sirve, se les indica. Posteriormente se les invita a que entre todos jueguen con el zoo durante un rato (media hora aproximadamente) y coloquen los animales, enseres y personajes donde deseen, recreando las acciones y diálogos que se inventen espontáneamente. El fin de la prueba es que jueguen libremente o planifiquen entre todos lo que van a realizar, hablando, conversando y colaborando entre ellos.

Los objetos “del zoo”, al igual que en “la granja” son móviles y aptos para que los niños al jugar los cojan, los muevan y ejecuten verbalizaciones y acciones propias de la realidad, facilitando su interacción comunicativa y social.

Se utilizan los mismos criterios de valoración expuestos en el pretest.

#### **6.4.2.4. Tareas de CR “ORGANIZACIÓN DE UNA HABITACIÓN NUEVA” y “ORGANIZACIÓN DE UNA COCINA”.**

En el pretest se pasan las tareas de *Organización de una habitación vieja* y de *Organización de una sala*, en este caso, en el posttest, se pasan la *Organización de una habitación nueva* y la *Organización de una cocina*, equivalentes y similares a las del pretest (ver anexo 2.4.1.).

##### ➤ **“Organización de una habitación nueva”**

Con la primera de ellas, la de “Organización de una habitación nueva” de Olivar (2004), se trata de valorar la competencia en CR de los niños con sordera cuando adoptan el rol de emisores.

En esta tarea, el participante con sordera, que hace de emisor, recibe una lámina en la que están dibujados una cama de madera, un armario y ocho objetos distribuidos en el espacio (una silla, un paraguas, un libro, un bolso grande y morado, un bolso pequeño y amarillo, un cuadro, un pájaro y un árbol). El receptor oyente recibe otra lámina exactamente igual a la del emisor en la que sólo aparecen los dos objetos fijos (la cama y el armario) y el resto de los objetos (idénticos a los del emisor) en vez de estar pegados a la lámina, son objetos móviles recortados, para que el receptor los coloque según las indicaciones de emisor.

Con esta misma lámina se hacen tres ensayos. Una vez realizados esos tres ensayos se cambia de lámina, y ambos interlocutores cambian de rol. El participante con sordera pasa a ser receptor y el oyente a ser el emisor.

##### ➤ **“Organización de una cocina”**

Con la segunda lámina, la de “Organización de una cocina”, se trata de valorar la competencia en CR de los sordos cuando adoptan el rol de receptores.

En esta tarea, el mismo participante oyente de la lámina anterior, que hace de emisor, recibe una lámina en la que están dibujados una mesa, una estantería y ocho objetos distribuidos en el espacio (una jarra grande, una jarra pequeña, una copa roja,

una copa azul, un pan, un cubo, un gato grande y un gato pequeño). El receptor con sordera recibe otra lámina exactamente igual a la del emisor en la que sólo aparecen los dos objetos fijos (la mesa y la estantería) y el resto de los objetos (idénticos a los del emisor) en vez de estar pegados a la lámina, son objetos móviles recortados, para que el receptor los coloque según las indicaciones de emisor.

En esta lámina de “Organización de una cocina” (García-Pinto, 2002), se han llevado a cabo varias modificaciones con respecto a la lámina original de Olivar y Belinchón (Olivar y Belinchón, 1999):

- Los cubos situados en la estantería han sido sustituidos por jarras, una grande y una pequeña, en la que no aparece el color como factor diferenciador.
- La copa azul ha sido sustituida por una copa roja y la copa rosa por una azul. La finalidad de estos cambios ha sido el dejar dos colores fáciles de identificar y de articular por parte del emisor, y de discriminar auditivamente por el receptor.
- Los perros han sido sustituidos por gatos, a fin de evitar, como se ha indicado ya, cualquier similitud fonológica con jarra, en personas con una pobre discriminación auditiva.
- La cazuela ha sido sustituida por pan y la bombona por un cubo, por ser unos elementos mucho más familiares y fáciles de articular y discriminar.

Estas adaptaciones vienen motivadas con el fin de facilitarles la discriminación auditiva en la ejecución de la tarea, ya que como se viene comentado anteriormente ésta es la principal limitación que posee el alumnado con sordera, especialmente los de la muestra, en cuanto a la recepción del Lenguaje Oral.

Al igual que en el pretest, previamente al desarrollo de la prueba, se realizaba una fase de familiarización con el material, en el que se intentaba asegurar que los participantes conocían y manejaban los conceptos requeridos para la ejecución de la tarea, buscando términos comunes que les ayude a una mejor articulación y discriminación auditiva, así como la unificación en el vocabulario entre los participantes con sordera y los oyentes para que pudieran entenderse.

El desarrollo y objetivos de la tarea son los mismos que en el pretest.

Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo con una cámara Sony, con sistema VHS, a la que se le acopló un objetivo de aumento con el fin de enfocar a ambos

interlocutores a la vez y registrar con mayor fidelidad los intercambios comunicativos mantenidos por las parejas.

La duración de las grabaciones de cada pareja varía según la dificultad de la tarea, dominio del lenguaje y número de intervenciones en el desarrollo de la tarea. El tiempo empleado para la realización de las mismas oscila entre 45 minutos y 1 hora y 10 minutos.

Se aplicarán los mismos criterios de valoración expuestos en el pretest.



**RESULTADOS**  
**DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**





## 7 CAPÍTULO VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PRETEST.

---

En primer lugar, se realiza una valoración de los resultados obtenidos en ambos grupos en cuanto a la adquisición del lenguaje, tanto a nivel de comprensión como de producción oral a través de las pruebas de “El Gallo y la Zorra” y “El Picnic” respectivamente. Para ello se analiza el grado de comprensión, el nivel morfosintáctico y los aspectos relacionados con la organización del discurso narrativo.

En el siguiente apartado se describirá la valoración del pretest en ambos grupos de las capacidades comunicativas en cuanto a participación en la conversación y toma de turno, estrategias de inicio de la conversación en su rol de emisores, así como las estrategias de mantenimiento de la conversación, todas ellas en la situación de juego espontáneo.

Finalmente, se valoran las conductas comunicativas observadas en los participantes con sordera en su rol de emisores y receptores en las tareas de CR.

Para realizar los análisis estadísticos se utiliza la prueba de contraste no paramétrica U de Mann-Whitney de comparación intergrupos en el pretest, con el fin de averiguar si hay diferencias significativas entre los grupos, o si las diferencias son debidas al azar.

En el siguiente cuadro se exponen los tipos de análisis llevados a cabo, los programas que se han utilizado, la comparación realizada a nivel de grupo experimental y grupo control, y las pruebas a las que se les aplican los diferentes análisis dentro de la investigación.

TIPO DE ANÁLISIS	PROGRAMA	COMPARACIÓN	PRUEBAS	TIPOS DE PRUEBAS
Cuantitativo	SPSS	Intergrupo	Cuento “El gallo y la zorra”	Comprensión oral
Cuantitativo	SPSS		“El picnic”	Producción oral
Cuantitativo	SPSS		“La granja”	Juego Espontáneo
Cualitativo	---		“La granja”	Juego Espontáneo
Cuantitativo	SPSS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Organización de una habitación vieja”</li> <li>• “Organización de una sala”</li> </ul>	Tareas de CR

Tabla 20. Tipos de análisis en la investigación

Para clarificar y entender mejor las observaciones llevadas a cabo a través del análisis cualitativo de la prueba de juego, se pondrá algún ejemplo de conversación, relacionado con cada aspecto que se esté valorando.

#### 4.1. **Análisis intergrupos de los resultados del pretest en el nivel de desarrollo del lenguaje oral**

Para responder al primer objetivo planteado en esta tesis se inicia la exposición con los resultados obtenidos a nivel de comprensión y producción del lenguaje oral de ambos grupos, así como los de las capacidades conversacionales en las tareas de CR y del juego espontáneo. Esta valoración se realiza en el pretest, antes de iniciar el programa de aprendizaje. Tras finalizar la intervención del programa de aprendizaje con el grupo experimental, se realiza una valoración análoga de posttest para comprobar la eficacia del programa, cuyos resultados se presentan en el capítulo 9.

#### 4.1.1. Comprensión Oral.

La situación planteada para medir esta dimensión es el relato del Cuento “El gallo y la zorra”.

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de comprensión*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes en cuanto al grado de comprensión en la situación inicial de pretest.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Comprensión oral</b>			
Puntuación total de preguntas de comprensión oral	45,00	,702	El grado de comprensión de los participantes con sordera del Grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 21. Análisis intergrupo de comprensión oral en el pretest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 12,20$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 12,60$ , por lo que el nivel de comprensión en ambos grupos es muy similar.

#### 4.1.2. Producción Oral.

En este apartado se analizan diferentes aspectos: producciones no discursivas, organización general del discurso, oraciones simples y oraciones complejas.

○ *Producciones no discursivas*

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de producciones no discursivas*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Producciones no discursivas	50,00	1,000	El nivel de producciones no discursivas de los participantes con sordera del Grupo experimental y del Grupo Control es similar.

Tabla 22. Análisis intergrupo de producciones no discursivas en el pretest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 1,90$  y la del Grupo Control es  $\bar{X} = 1,60$ , por lo que el nivel de producciones no discursivas en ambos grupos es similar.

○ **Organización general del discurso**

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de organización general del discurso*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Organización general del discurso	40,00	,147	El nivel de producciones no discursivas producidas por los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 23. Análisis intergrupo de organización general del discurso en el pretest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 0,90$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 0,00$ , por lo que el nivel de organización del discurso en ambos grupos es similar.

○ **Oraciones simples**

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de producción de oraciones simples*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Oraciones simples	32,500	,179	El nivel de producción de oraciones simples en los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 24. Análisis intergrupo de oraciones simples en el pretest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 8,40$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 9,60$ , por lo que el nivel de producción de oraciones simples en ambos grupos es similar.

○ **Oraciones complejas**

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de producción de oraciones complejas*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Oraciones complejas	27,000	,081	El nivel de producción de oraciones complejas en los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 25. Análisis intergrupo de oraciones complejas en el pretest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 13,60$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 9,00$ , por lo que el nivel de producción de oraciones complejas en ambos grupos también es similar.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre el juego espontáneo de la granja en el pretest.

<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>
<b>COMPRENSIÓN</b>
<p>Se parte de una equiparación de las muestras en cuanto a las diferentes variables (edad, sexo, CI, grado de pérdida auditiva, nivel de vocabulario, nivel de comprensión, etc.) y ambos grupos (experimental y control) son semejantes.</p> <p>No se aprecian diferencias significativas en cuanto a la dimensión de comprensión, entre el alumnado con sordera del grupo experimental y el grupo control.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ambos grupos son equivalentes en cuanto al <i>grado de comprensión</i>.</li></ul>
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>
<p>No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a producción oral. Ambos grupos muestran niveles similares en cuanto a <i>producciones no discursivas, organización del discurso</i> cuando lo hay, <i>oraciones simples</i> y <i>oraciones complejas</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El número de <i>producciones no discursivas</i> es mayor que el <i>número de organizaciones generales discursivas</i>.</li><li>• Ambos grupos recurren más a la <i>descripción</i> que a la <i>narración</i>.</li></ul>

**Tabla 26. Síntesis de los análisis intergrupo de desarrollo del lenguaje en el pretest**

## **4.2. Análisis intergrupos de los resultados del pretest en situaciones de juego y comunicación referencial**

Para la valoración de la competencia comunicativa del pretest se han utilizado dos tipos de situaciones que elicitán diversas capacidades comunicativas, las de participación cooperativa y conversación, en la situación de juego espontáneo, y las de gestión de la conversación en dos situaciones de CR. En este apartado se muestran los resultados obtenidos en la situación de juego y en el siguiente (7.3) las de la CR. Se han ordenado las conductas obtenidas en cada situación en las categorías que se exponen en cada una de ellas.

Analizando el pretest, se encuentran algunas diferencias estadísticamente significativas en cuanto al análisis cuantitativo, considerando necesario también realizar un análisis cualitativo que nos ayude a comprender mejor las diferencias que se dan entre ambos grupos (experimental y control), así como afinar mucho más en la interpretación de los resultados.

En la valoración del pretest se analiza por un lado la situación de juego espontáneo y por otro las tareas de CR. A continuación se exponen cada una de ellas.

### **4.2.1. Participación en la conversación y toma de turno.**

La situación de juego espontáneo seleccionada para el pretest es la “*construcción de una granja*”.

#### ***Nivel de participación***

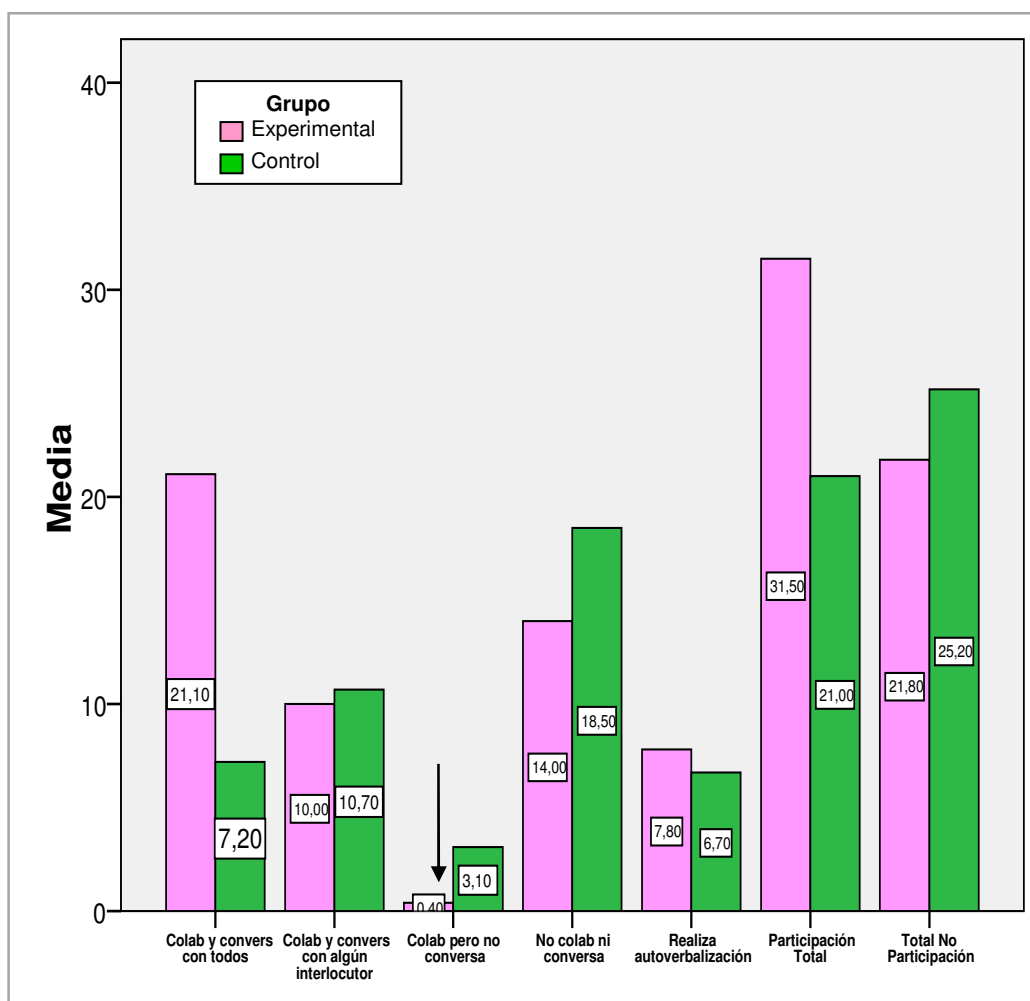
Los datos estadísticos obtenidos se reflejan en la siguiente tabla:

*Nota aclaratoria:* del análisis cuantitativo se destacarán con amarillo las conductas en juego espontáneo que han resultado significativas.



VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Nivel de participación</b>			
Colabora y conversa con todos	30,500	,139	No se aprecian diferencias significativas, aunque esta conducta es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.
Colabora con algún interlocutor	48,000	,880	No existen diferencias significativas, ya que la conducta es similar en ambos grupos.
Colabora pero no conversa	19,000	<b>,013</b>	El participante con sordera del grupo experimental colabora sin conversar menos veces que el PCS del grupo control.
No colabora ni conversa	28,000	,096	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo control que en el grupo experimental.
Realiza alguna autoverbalización	46,000	,759	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
Participación total	37,000	,326	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.
Total no participativo	37,000	,325	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo control que en el grupo experimental.

Tabla 27. Análisis intergrupo del nivel de participación del pretest



Gráfica 1. Análisis intergrupo del nivel de participación del pretest

En la conducta *participa y colabora pero no conversa* las frecuencias en ambos grupos son bajas y estadísticamente se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 19,00$  y  $p = ,013$ ) entre ambos grupos. El mayor número de colaboración sin conversación es del grupo control, con una media de  $\bar{X} = 3,10$ , y una  $DT = 3,635$ , mientras que la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 0,40$  y su  $DT = 0,699$ .

A continuación se muestra un ejemplo de análisis cualitativo para entender mejor los resultados.

*Notas aclaratorias:*

Todos los nombres que aparecen en los ejemplos son ficticios para respetar el anonimato de los participantes. Los nombres subrayados corresponden al niño o niña con sordera, mientras que los no subrayados corresponden a los niños y niñas oyentes del grupo.

El "O." significa ausencia de respuesta conversacional.

El símbolo [ $<$ ] significa que tiene iniciada una conversación y su compañero con [ $>$ ] habla a la vez interrumpiéndole y no respetando el turno.

Los símbolos [ $<1$ ] [ $<2$ ] quiere decir que es interrumpido por dos interlocutores distintos. [ $>1$ ] es el interlocutor que le interrumpe en primer lugar. [ $>2$ ] es el interlocutor que le interrumpe en segundo lugar.

El símbolo [=] significa que hablan a la vez, y el de # significa pausa en la emisión oral.

En algún momento hablan llamándose por el diminutivo, por ejemplo "Alva" en vez de "Álvaro", por lo que al transcribirlo se pondrá Álva(ro).

*Ejemplo:*

**Alicia:** Oye, pero los caballos venían allí ¿no?

**Alberto:** Sí, pero no, no

**Jairo:** No, no, no, en el establo, mételo en el establo

**Alicia:** Gpx (meter el caballo dentro del establo)

**Comentario:** Le da señas a Cecilia que meta el caballo en el establo

**Cecilia:** O.

**Comentario:** Los mete en el establo, pero no dice nada

**Alicia:** Y la paja también va ahí. Aquí están los puercos

**Cecilia:** O.

**Comentario:** Sigue metiendo los caballos

**Alberto:** Y aquí los perritos

**Alicia:** Y también

**Alberto:** No, no, los puercos tendrían que estar ahí

**Jairo:** Ahí, ahí dentro

**Alberto:** Vamos a ver el rastrillo con qué lo puedo poner

**Cecilia:** O.

**Comentario:** Mira y juega

**Alicia:** Mira

La tendencia general de los participantes con sordera es de participación y conversación, aunque también se da una frecuencia alta de momentos de no colaboración o conversación con el grupo.

La participación es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, como puede apreciarse en los datos de la gráfica 1. La media de *participación total* en el grupo experimental es  $\bar{X} = 31,50$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 21,00$ . La media del *total de no participación* también es mayor en el grupo control que en el grupo experimental. La media del grupo control es  $\bar{X} = 25,20$  y la del grupo experimental es  $\bar{X} = 21,80$ . No obstante, no se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico.

En la conducta *colabora y conversa con todos*, observando los datos de la gráfica, se aprecia que el participante con sordera del grupo experimental es mucho más comunicativo y colaborativo en el juego con todos los miembros del grupo que el grupo control, aunque estadísticamente no se aprecian diferencias significativas. La media de frecuencias en el grupo experimental es más alta ( $\bar{X} = 21,10$ ) en proporción a la media del grupo control que es  $\bar{X} = 7,20$ .

Se aprecia que, aunque los niños con sordera de la muestra son capaces de colaborar y conversar o dirigirse a todos sus interlocutores, las conversaciones que se mantienen en ambos grupos son muy cortas, salvo algunas excepciones de alumnos más mayores y/o con un mayor dominio del lenguaje, en que tienen lugar varios intercambios comunicativos. Una posible explicación de esto puede ser las propias características de los grupos de clase expuestas en la descripción de la muestra.

El grupo de clase del grupo experimental es más pequeño (de 10 a 15 alumnos por aula), sólo hay dos alumnos con sordera por aula y disponen de un solo tutor para llevar la clase, por lo que las relaciones sociales entre ellos son más forzosas, es decir, se ven más obligados a recurrir a los oyentes y entenderse con ellos oralmente para cubrir sus necesidades tanto físicas como de relación.

El grupo control, en cambio, es un grupo de clase más numeroso (entre 20 y 25 alumnos), hay cinco alumnos con sordera por aula, disponen de un tutor que dirige la clase y un cotutor que facilita la comprensión de la misma a los alumnos con sordera

haciéndoles de intérprete, lo que en cierta manera, aunque se trabaje la integración con el resto de los alumnos, también hace que éstos se relacionen más entre ellos.

Por tendencia natural, las personas con sordera tienden a comunicarse entre sí, por propia identidad y facilidad de entendimiento (Cuadrado, 2010; Vandel y George, 1981) al compartir un nivel lingüístico similar, un mismo código comunicativo y los mismos intereses.

Las expresiones de los niños con sordera suelen ser muy simples, normalmente de una o dos palabras, o como mucho de tres /aquí, aquí/, y los temas muy repetitivos, repitiendo las mismas frases una y otra vez. No se aprecia narración. A veces participan en juegos vocales con los demás en situaciones divertidas /que sí, que no, que sí, que no/ o risas. Los que presentan un mayor dominio del lenguaje llegan a utilizar incluso algunas frases subordinadas, pero entrecortadas.

Los participantes con sordera tienen un lenguaje muy limitado y concreto, muy sujeto en sí al propio juego, mientras que los participantes oyentes hacen más juego simbólico y son capaces de utilizar frases y expresiones fuera del contexto del propio juego que están realizando.

Ejemplo:

**Tomasa:** ¿La niña?

**Alfredo:** Yo

**Susana:** La niña, pues yo, que se la ponemos aquí

**Ángela:** Aquí en las escaleras

**Susana:** No, ahí no, aquí para que no se escape

**Alfredo:** Y la leche la vamos a meter con la señora

**Tomasa:** A ver, ¿éste dónde lo ponemos?

**Ángela:** Esto aquí, dejamos <esto> [<]

**Alfredo:** <esto> lo ponemos dentro [>]

**Susana:** ¿Esto para qué es?

**Alfredo:** Éste y la señora la vamos a poner <en la casita> [<]

**Ángela:** <xxx> [>]

**Comentario:** No se entiende lo que dice, habla muy bajo

**Alfredo:** Po, po, po

**Comentario:** Está canturreando

**Alfredo:** <Cuidando la granja> [<1] [<2]

**Tomasa:** <xxx> [>1]

**Ángela:** <Yo tengo que tener todo guardado> [>2]

**Alfredo:** Éste va a entrar en casa, ahí

**Alfredo:** Éste va <a entrar en casa> [<]

**Ángela:** <xxx> [>]

**Alfredo:** Éste va a entrar en casa, así, mira

**Susana:** Ven despacio

**Ángela:** Aquí

**Susana:** A ver, vamos a abrir las puertas, esto pues mira

**Ángela:** O.

En la conducta *colabora y conversa con algún interlocutor*, la frecuencia, proporcionalmente, es bastante alta, y no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, la media del grupo control es  $\bar{X} = 10,70$  y la del grupo experimental  $\bar{X} = 10,00$ .

Se observa que aunque hay intentos por parte del participante con sordera de colaboración y conversación con todos los participantes del grupo éstas son poco exitosas. Lo más frecuente es que las conversaciones que se dan, se den por parejas, y el participante con sordera suele dirigirse casi siempre al mismo interlocutor, normalmente el oyente con el que se entiende mejor. Los participantes con sordera son bastante dominantes tendiendo a preguntar a los demás por las cosas /¿esto qué es?/ o /¿dónde lo pongo?/ o indicar a su interlocutor la acción que realiza /toma el caballo/ o /el cubo aquí/. También se observa que entre los componentes del grupo, en los de menor edad (6 a 8 años), el juego es más individual, jugando cada uno por su lado, aunque en determinados momentos los interlocutores oyentes interaccionan entre ellos para intercambiarse objetos, preguntar o dialogar, y aunque alguna vez se dirigen al participante con sordera, éstas situaciones son muy escasas, y es más bien el participante con sordera el que se dirige a uno de ellos.

Ejemplo:

**Sebas:** Luis, Luis, ¿dónde lo pongo?

**Luis:** Esto dentro

**Sebas:** ¿Esto qué es?

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Investigadora:** Una alpaca de paja

**Jairo:** ¡Ya está!

**Luis:** ¿Para qué sirve?

**Sebas:** Esto es de paja, de paja para que coman los cerdos

**Comentario:** Se dirige a Luis

**Luis:** ¿Eh?

**Sebas:** Es de paja para que coman, la paja para que coman los cerdos

**Sonia:** ¿Y esto qué es?

**Sebas:** Los cerdos están aquí

**Sonia:** ¿Esto qué es?

**Jairo:** ¿Y este hombre?

**Luis:** ¿Y esto?

**Sebas:** Eso para echar agua a los cerdos

**Sonia:** Estos deberían venir por aquí

En la conducta *no colabora ni conversa* las medias de frecuencia son bastante elevadas en ambos grupos, aunque no se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico. La frecuencia media del grupo experimental es de  $\bar{X} = 14,00$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 18,50$ .

En ambos grupos los niños con sordera presentan momentos de aislamiento, juegan ellos solos, sin participar ni colaborar con los demás, centrando la atención en su propio juego, e incluso saliéndose del espacio del mismo. En otras ocasiones, aunque menos frecuentes, gritan, cogen los objetos de los demás como formas de llamarles la atención, mientras los otros juegan y conversan entre sí.

Las dificultades del lenguaje y la carencia de habilidades sociales y estrategias conversacionales, hacen que el alumnado con sordera no centre su atención en el juego y en la conversación con sus compañeros. Esta conducta es algo mayor en el grupo control que en el grupo experimental. Se considera que la influencia de ser un grupo de clase más pequeño y con menos compañeros con el mismo hándicap hace que los intentos de comunicación y colaboración sean más frecuentes, y que haya también momentos de aislamiento e incomunicación con sus compañeros oyentes, especialmente en situaciones en las que se encuentran solos ante un grupo pequeño de compañeros oyentes.

En general, son muy escasas las veces que se quedan sin jugar o sin conversar, aunque sí son muy frecuentes las veces que se entretienen jugando solos, unas porque centran la atención en su propio juego, otras porque los demás compañeros están jugando o conversando entre ellos, y aunque hacen gestos o algunas emisiones para llamar su atención, no obtienen respuesta por parte de éstos. Una de las posibles causas es que muestran un juego solitario. Muestran un tipo de juego bastante agresivo, en el sentido que golpean los objetos con los que juegan sobre la mesa, y a veces no dejan jugar a los demás. Probablemente debido a la sordera que presentan y las escasas habilidades sociales y conversacionales que poseen, y recurren más a la acción con movimientos bruscos y exagerados.

Ejemplo:

**Ana:** Este niño ahí, vale está jugando

**Elisa:** ¡Vale!

**Rosa:** O.

**Comentario:** Observa a los demás

**Ana:** ¿Y el cerdito dónde va?

**Elisa:** Yo pienso que va ahí

**Rosa:** O.

**Comentario:** Mira, no habla, se va metiendo entre los demás y coge el cerdito que está al otro lado

**Ana:** Vale ahí

**Laura:** Como si estuviera comiendo

**Rosa:** ¿Qué es esto?

**Comentario:** Habla muy bajo

**Elisa:** Granja

**Rosa:** O.

**Comentario:** No dice nada y sigue mirando

**Ana:** El que está cavando, aquí

**Rosa:** O.

**Comentario:** Viene corriendo a poner el cerdo y tira algunas cosas

**Ana:** ¡Hala!

**Rosa:** Ji, ji

**Ana:** Eso para subir, para subir

**Rosa:** O.

**Comentario:** Juega sola

En la conducta *realiza alguna autoverbalización* no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, aunque la frecuencia es algo mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 7,80$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 6,70$ ). Las autoverbalizaciones que emiten se refieren a los objetos con los que juegan o las acciones que realizan. No se aprecian opiniones, ni imperativos, ni sugerencias hacia los demás. Son verbalizaciones que emiten y que en sí no van dirigidas o encaminadas a ningún interlocutor concreto, como tampoco son emisiones de autorregulación de su propia conducta. Estas autoverbalizaciones unas veces obtienen respuesta por parte de los compañeros oyentes y se inicia una conversación, otras veces ninguno responde.

Ejemplo:

**María:** ¿El cerdito dónde está?

**Pablo:** ¡No cabe!

**María:** Es que toma esto para las gallinas

**Pablo:** Sí toma # ¿A ver quién me da una vaca?

**María:** Pues aquí tienes una

**Concha:** ¡Uh!

**Comentario:** Concha sigue completamente a su aire

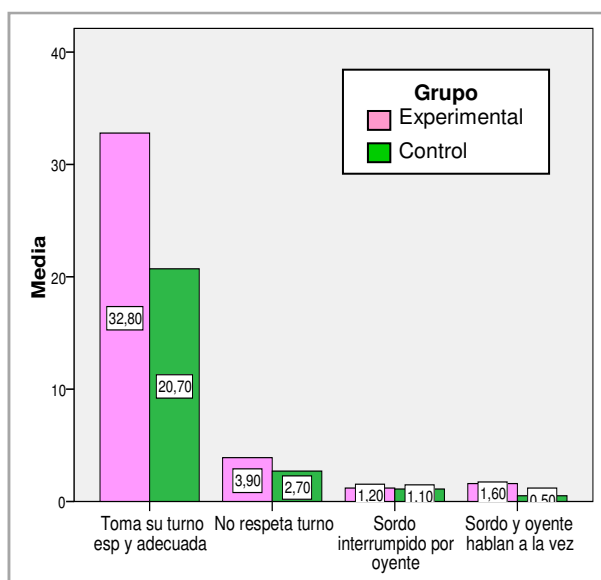
**Pablo:** ¡Ah! # A ver ¿dónde está la vaca?

**María:** La vaca # ¡Aquí!

Respecto a la *toma de turno*, aunque estadísticamente no se aprecian diferencias significativas, a nivel cualitativo se puede señalar que sí se dan algunas diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas conductas.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Toma de turno</b>			
Toma su turno espontánea y adecuadamente	27,500	,089	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.
No respeta el turno	35,000	,249	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
El participante con sordera es interrumpido por el oyente	45,500	,712	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
El participante con sordera y el oyente hablan a la vez	45,000	,668	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.

Tabla 28. Análisis intergrupo de la toma de turno del pretest



Gráfica 2. Análisis intergrupo de la toma de turno del pretest

Son bastante elevadas las frecuencias con que se da la *toma de turno espontánea y adecuadamente* en el niño con sordera. Siendo bastante mayor la frecuencia en el grupo experimental, ( $\bar{X} = 32,80$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 20,70$ ).

Quizá la explicación esté en que al colaborar más, también se dé una mayor frecuencia del respeto de turno, tal como ya se ha señalado. En esto puede tener su efecto el hecho de pertenecer a un grupo de clase más pequeño y que se den más circunstancias para tenerse que escuchar unos a otros.

Ejemplo:

**José:** Toma el pasto

**Rafael:** ¡Ah!, pues al...

**Pedro:** ¿Cuál va a lavar los caballos?

**Ramón:** Que no, que ése no va ahí



**José:** El rastrillo  
**Rafael:** Ponerlo todo ahí  
**José:** El baúl  
**Ramón:** Pues claro, es de las gallinas  
**Pedro:** Eso te lo he da(d)o yo  
**Rafael:** Pues mételes ahí  
**Ramón:** Esto va ahí  
**Rafael:** Esto ahí  
**José:** Esto ahí  
**Pedro:** Este señor estaba excavando  
**José:** El baúl  
**Ramón:** El barril, José  
**Rafael:** Los niños pueden # jugar ji, ji, ji  
**Pedro:** Ahí, sí  
**Rafael:** Pero ponlo a la derecha  
**Pedro:** Así  
**Rafael:** Ahí guarda las herramientas, ¡eh! las herramientas  
**José:** ¡Eh! no, que yo sé, espera  
**Pedro:** Que no  
**José:** Esto va por la raya  
**Ramón:** ¡Ah, vale!  
**Pedro:** Esto es un diente  
**Rafael:** No  
**Pedro:** No, ésta no que se cae  
**José:** O.  
**Comentario:** Se queda mirando lo que hacen los demás

Se da una frecuencia menor en ambos grupos en cuanto a la conducta *no respeta turno e interrumpe al interlocutor oyente*, siendo también mayor en el grupo experimental,  $\bar{X} = 3,90$  que en el grupo control  $\bar{X} = 2,70$ . La posible explicación de esto es que el participante con sordera del grupo experimental participa bastante más que el del grupo control, pero en ambos casos, el participante con sordera tiene momentos en que interviene hablando o gritando sin escuchar a los demás.

Ejemplo:

**Alfredo:** <Cuidando la granja> [<1] [<2]  
**Tomasa:** <xxx> [>1]  
**Ángela:** <Yo tengo que tener todo guardado> [>2]  
**Alfredo:** Éste va a entrar en casa, ahí  
**Alfredo:** Éste va <a entrar en casa> [<]  
**Ángela:** <xxx> [>]

Son escasas las ocasiones en que *el participante con sordera es interrumpido por el oyente*. Las frecuencias son muy similares entre el grupo experimental ( $\bar{X} = 1,20$ )

y el grupo control ( $\bar{X} = 1,10$ ). La posible explicación a esto es que los niños oyentes están más acostumbrados a dialogar y conversar entre ellos y muestran mayores habilidades conversacionales, respetando el turno de los demás, y en este caso el del participante con sordera.

Ejemplo:

**Tomasa:** A ver, ¿éste dónde lo ponemos?

**Ángela:** Esto aquí, dejamos <esto> [<]

**Alfredo:** <esto> lo ponemos dentro [>]

También son escasas las situaciones en las que el *participante con sordera y el oyente hablan a la vez*. Esta situación se da más en el grupo experimental ( $\bar{X} = 1,60$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 0,50$ ) y a veces se da por situaciones en las que confluyen con risas o carcajadas propias de la situación de juego.

Ejemplo:

**Pilar:** Que te llamas Javi(er)

**Javier:** Que no

**Pilar:** Que sí [=]

**Lucía:** Que sí [=]

**Juanjo:** Que sí [=]

**Javier:** Que no

**Pilar:** Que sí [=]

**Lucía:** Que sí [=]

**Juanjo:** Que sí [=]

**Javier:** Que no, que no, que no

O este otro ejemplo:

**Pilar:** ¿Y esta hacha?

**Pilar:** Para cortar los árboles, vamos al corte

**Juanjo:** ¿Esto dónde lo ponemos?

**Lucía:** Ja, ja, ja [=]

**Javier:** Ja, ja, ja [=]

**Pilar:** Ja, ja, ja [=]

**Juanjo:** Ja, ja, ja [=]

#### 4.2.2. Participación en la conversación según el rol conversacional.

Para que se establezca un diálogo o participación conversacional entre los miembros de un grupo, deben darse unas circunstancias de inicio y mantenimiento de la conversación. A continuación se analizan y exponen las conductas que se dan cuando los niños con sordera actúan en el rol de emisores y en el de receptores para iniciar y mantener la conversación con sus compañeros de la misma edad oyentes, respectivamente.

##### En el *Rol de Emisores*

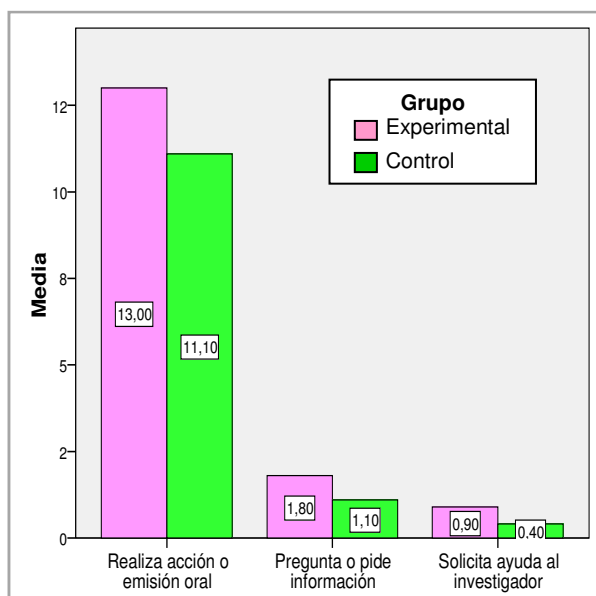
Nuestro interés se centra en conocer y describir las estrategias que utiliza el niño con sordera para iniciar una conversación con sus compañeros de la misma edad oyentes, y por eso se analizan dos tipos de conductas que se dan: las estrategias que utiliza el niño con sordera para iniciar la conversación y las consecuencias de ese inicio, es decir, si sus compañeros oyentes responden o no a ese intento de inicio de la conversación.

En el rol de emisores no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, ni en cuanto a las estrategias de inicio ni en las consecuencias de ese inicio.

Con respecto a las *estrategias de inicio*, analizando cuantitativamente estas conductas, se puede indicar lo siguiente:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Estrategias de inicio de la conversación</b>			
Realiza alguna acción o emisión oral	48,500	,909	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
Pregunta o pide información	40,500	,455	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
Solicita ayuda al investigador	42,000	,476	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.

Tabla 29. Análisis intergrupo de las estrategias de inicio de la conversación del pretest



Se da una alta frecuencia en ambos grupos en cuanto a la conducta *realiza una acción o emisión oral*, siendo algo mayor la media del grupo experimental ( $\bar{X} = 13,00$ ) que la del grupo control ( $\bar{X} = 11,10$ ).

Gráfica 3. Análisis intergrupo de las estrategias de inicio de la conversación del pretest

El participante con sordera muestra intención comunicativa con los compañeros oyentes, insiste, llama su atención intencionadamente dirigiéndose a ellos para conversar. No es un sujeto pasivo. Busca que le hagan caso o vean lo que hace. De una u otra manera intenta hacerse presente. En bastantes ocasiones, su forma de dirigirse a ellos es quitándoles las cosas o gritándoles. No siempre tiene las suficientes habilidades para mantener una conversación con ellos.

Ejemplo:

**María:** ¡Que es un castillo!

**Pablo:** Ja, ja

**Esther:** ¡Es el castillo de la reina!

**Blanca:** ¡Aaaaahh!

**María:** ¡Pesada!

**Pablo:** ¡Taratar! <se me está xxx> [<]

**Blanca:** Gpx (gestos de hacer burla y coger cosas)

**María:** <Me estás cansando> ¡será plasta! [>]

**Pablo:** <Taratar> [<]

**María:** <¡Te he dicho...!> ¡Mira que es pesada la tía, eh! # ¡Mira que es pesada! [>]

**Pablo:** El perrito se está <xxx> [<]

**Esther:** <¡Por qué lo coges?> [>]

**María:** Llevo media hora colocándole, trae

**Blanca:** O.

**Comentario:** Sigue cogiendo cosas y yendo a su aire

**María:** ¡Por favor, me lo das!

**Blanca:** O.

**Comentario:** Sigue sin hacer caso y cogiendo más cosas

En la conducta *pregunta o pide información* la frecuencia es bastante baja, aunque sigue siendo algo mayor el grupo experimental ( $\bar{X} = 1,80$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 1,10$ ). El alumnado con sordera, a veces, se encuentra con objetos que no saben lo que son, cómo se llaman, o para qué sirven, puesto que por su falta de lenguaje tienen un desconocimiento mayor de la realidad que les circunda. En una situación de juego con oyentes, se dan momentos en que el niño con sordera demanda información sobre algunos de los objetos con los que se encuentra, que no conoce y le llaman mucho la atención; en otros se limita sólo a jugar con ellos.

Ejemplo:

**Rosa:** ¿Qué es esto?

**Comentario:** Habla muy bajo

**Elisa:** Granja

En la conducta *se dirige al investigador* la frecuencia es escasa en ambos grupos. Son pocas veces en que el niño con sordera se dirige al investigador, pero sigue siendo mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 0,90$ ) que en grupo control ( $\bar{X} = 0,40$ ), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. Normalmente los niños con sordera se dirigen al investigador para pedir información, y muy habitualmente sobre la denominación de determinados objetos del juego que le son muy poco familiares, o su utilización. El hecho de que se dirija más a la investigadora el grupo experimental que el grupo control, puede ser debido a la familiaridad, conocimiento y confianza con ella.

Ejemplo:

**Luis:** ¿Cómo se quita? ¿Cómo se quita la casa?

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Investigadora:** No se quita

**Luis:** ¿No se puede?

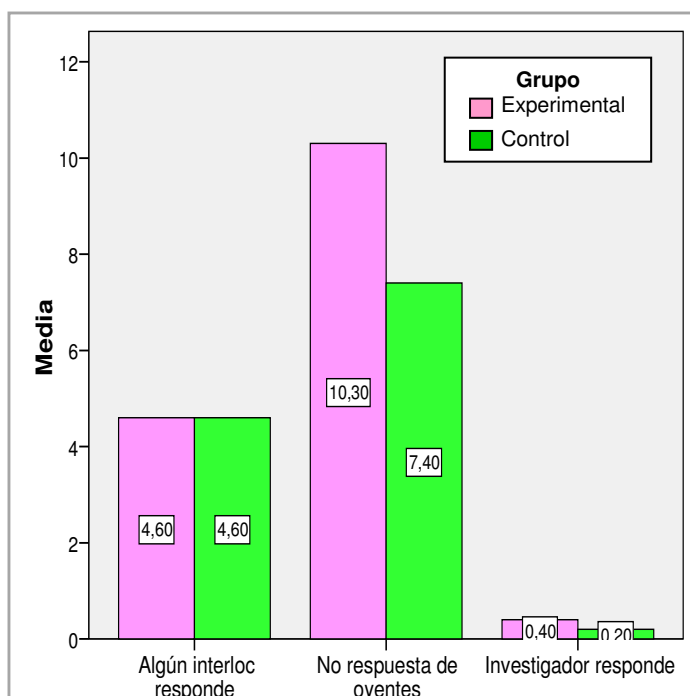
**Sebas:** No se puede quitar

**Investigadora:** Por la mitad se puede abrir ¿sabes?, pero si quieres, si no no

Con respecto a las *consecuencias del inicio*, analizando cualitativamente estas conductas, se puede indicar lo siguiente:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Consecuencias del inicio de la conversación</b>			
Algún interlocutor responde	48,000	,876	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
No respuesta de oyentes	44,500	,676	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.
El investigador responde	45,000	,543	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.

Tabla 30. Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del pretest



Gráfica 4. Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del pretest

No existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la conducta *algún interlocutor responde*, siendo la misma media frecuencial en ambos grupos ( $\bar{X} = 4,60$ ). Esta frecuencia es baja.

Hay ocasiones en las que los interlocutores oyentes responden favorablemente al niño con sordera cuando éste se dirige a ellos pidiendo información o respondiendo a sus gestos o emisiones verbales. En otras, especialmente cuando las conductas del participante con sordera son inadecuadas (gritos, quitar las cosas, etc.) los oyentes responden llamándoles la atención o corrigiéndoles su conducta (estate quieto, no grites, pero deja las cosas ahí, etc.).

Ejemplo:

**Juanjo:** Eso tenía que estar allí dentro creo

**Pilar:** No <porque estos miran > al rebaño de vacas [>]

**Juanjo:** <¿Cuál esto?> [<]

**Javier:** ¿Y dónde van a estar los cerdos?, digo yo

**Juanjo:** Aquí [<]

**Pilar:** <Pues en> otro sitio [>]

**Juanjo:** ¡Y aquí!

**Lucía:** Pues tenemos que hacerlo mayor o <aquí> no caben [<]

**Juanjo:** <Porque xxx > [>]

No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta *se interrumpe la conversación por falta de respuesta por parte de los oyentes* como consecuencia del inicio la conversación por parte del niño con sordera, aunque la media es mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 10,30$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 7,40$ ).

Muchas veces los oyentes están centrados en su propio juego y conversación e ignoran al interlocutor con sordera, bien por su carencia de participación y conversación, bien por ignorancia y evitación ante las conductas inadecuadas que éste muestra.

Ejemplo:

**Alex:** ¡Eh! Mira lo que estás haciendo

**Comentario:** Se ha abierto la valla y él la cierra

En la conducta *el experimentador responde* la frecuencia es muy escasa en ambos grupos, siendo algo mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 0,40$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 0,20$ ), no existiendo entre ellos diferencias estadísticamente significativas. Son muy pocas las veces que el niño con sordera se dirige al investigador, pero son muchas menos las que el investigador le responde. A veces porque la respuesta se la dan directamente los oyentes, otras porque el participante con sordera simplemente se dirige al investigador para comentarle algo, sin ser necesaria una respuesta, y en alguna que otra ocasión porque a la vez que el participante con sordera se dirige al investigador, se da la vuelta o se distrae con la cámara de vídeo o cualquier otra cosa. No obstante, hay que señalar que el rol principal del investigador es el de observador participante, debiendo intervenir única y exclusivamente en casos estrictamente necesarios.

Ejemplo:

**Fidel:** O.

**Comentario:** Mira a la investigadora enseñándole la casa de los cerdos

**Investigadora:** Ahí los cerdos, los cerdos

**Lara:** Aquí los cerdos

### ***Rol de Receptores***

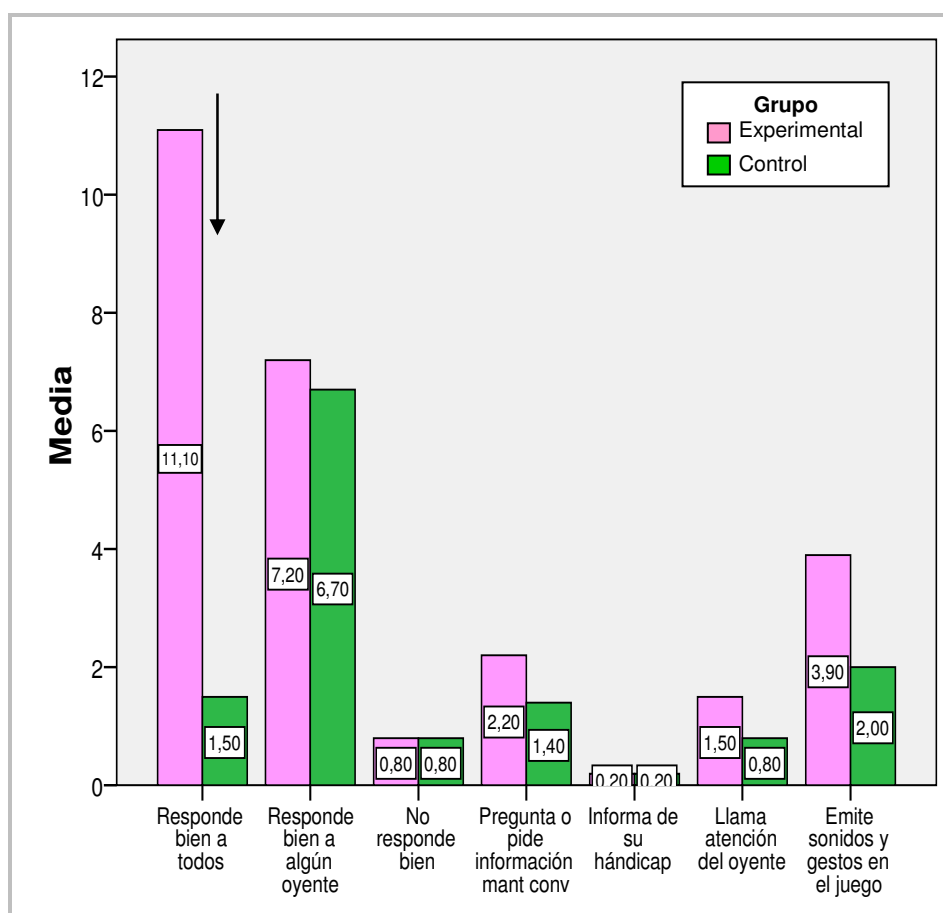
Nuestro interés se centra también en conocer y describir las estrategias que utiliza el niño con sordera para mantener una conversación ya iniciada con sus compañeros de la misma edad oyentes, y por eso se analizan tres tipos de conductas que se dan: las estrategias de mantenimiento que utiliza el niño con sordera, las causas en caso de interrupción y cuándo se da un mantenimiento de esa conversación.

Con respecto a las *estrategias de mantenimiento de la conversación por parte del niño con sordera*, se puede indicar lo siguiente:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Estrategias del receptor con sordera para mantener la conversación</b>			
Responde bien a todos	23,500	,038	El PCS del grupo experimental responde mejor ante todos los miembros del grupo que el del grupo control.
Responde bien a algún oyente	41,000	,495	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
No responde bien a todos	46,500	,770	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.
Pregunta o pide información	35,500	,259	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
Informa sobre su hándicap	50,000	1,000	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.
Llama la atención del oyente	38,000	,337	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.
Emite sonidos acordes con el juego	41,500	,515	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo experimental que en el grupo control.

**Tabla 31. Análisis intergrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del pretest**





Gráfica 5. Análisis intergrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del pretest

En la conducta *responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos* se apreciaron diferencias significativas ( $U = 23,500$  y  $p = ,038$ ) entre ambos grupos. El mayor número de frecuencia es del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 11,10$ , y una  $DT = 12,503$ . En el grupo control la media es  $\bar{X} = 1,50$  y su  $DT = 2,273$ . La posible explicación a estas diferencias puede estar en que los grupos de clase más pequeños favorecen la integración social entre ellos.

Ejemplo:

**Ramón:** No, que no la está limpiando que eso no es lim que no es

**Pedro:** Que está limpiando la verja

**Rafael:** Que sí, que está pintando la pared

**Pedro:** Las xxx que tiene éste

**José:** Mete la pintura en casa

**Pedro:** ¡Ay no!

**Ramón:** Yo sí

**Rafael:** No

**Pedro:** No, esto fuera no

**José:** Pero es que <si estuvieran fuera luego todos se escaparían> [<]

**Pedro:** <Mejor xxx> [>]

**Ramón:** Es verdad

**José:** Espera que los meto

**Pedro:** No, no, espera, el que está agachado, éste

**Ramón:** Éste que está agachado

**José:** Espera que lo abrimos esto

**Rafael:** Cerramos

**Pedro:** ¡Ay!

**Comentario:** Se agacha a recoger un objeto que se ha caído

La conducta *responde bien a algún oyente* se da con bastante frecuencia, aunque es algo mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 7,20$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 6,70$ ), sin que se den entre ellos diferencias estadísticamente significativas. Los niños con sordera mantienen bastante bien la conversación cuando uno de los compañeros oyentes se dirige directamente a él, aunque el diálogo entre los dos es de corta duración, puesto que los intercambios comunicativos entre ambos son breves.

Son muy escasas las ocasiones en que el oyente toma la iniciativa para incorporar al participante con sordera a la conversación. Normalmente la iniciativa de la conversación la toma este último.

Ejemplo:

**Isabel:** O.

**Comentario:** Se acerca a Paula con un muñequito de un niño y se lo enseña

**Paula:** ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

**Isabel:** Pues Dani

**Paula:** ¿Dani?

**Isabel:** Gpx (sí)

**Comentario:** Asiente con la cabeza

La conducta *responde pero no de forma adecuada a todos* es muy poco frecuente y se da por igual en ambos grupos. Tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas en esta conducta. La media tanto en el grupo experimental como en el grupo control es  $\bar{X} = 0,80$ . Normalmente los niños con sordera responden bien comunicativamente hablando cuando alguno o varios interlocutores se dirigen a ellos, por lo que son muy escasas las ocasiones a las que responden inadecuadamente.

Ejemplo:

**Sebas:** Luis, Luis, ¿dónde pongo esto?

**Jairo:** Comen eso ¿no?

**Sonia:** Sí

**Luis:** Mira, la vaca está dentro

**Sonia:** Ponla con la vaca porque esto es <una> [<]

**Luis:** <Sí> [>]

**Sonia:** ¿Cómo se llama una...? Lo que come la vaca

**Luis:** ¡Eh así!

**Sonia:** El ternero

**Sebas:** ¡Eh Luis!

**Luis:** Un ternero

La conducta *pregunta o pide información para mantener la conversación* es poco frecuente en ambos grupos, siendo la media del grupo experimental ( $\bar{X} = 2,20$ ) mayor que la del grupo control ( $\bar{X} = 1,40$ ). La explicación es que hay una mayor participación y mantenimiento en la conversación por parte del participante con sordera del grupo experimental que en el grupo control y por eso, también hay un mayor número de preguntas, aunque éstas en sí sean escasas. Las preguntas son muy concretas, normalmente sobre el nombre, uso o localización de los objetos con los que está jugando.

Ejemplo:

**Loli:** ¿Se puede abrir? <¿Qué hay dentro?> [<]

**Daniel:** <¿Se puede abrir?> [>]

**Loli:** Es que arriba tiene como unas xxx # esto es para todos los días ¿eh?

**Dora:** No

**Raúl:** ¿Puede abrir, puede abrir la casa?

**Daniel:** ¿No me digas que se abre?

**Raúl:** ¿Se puede abrir?

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Investigador:** Sí

**Raúl:** O.

**Comentario:** Raúl la abre de golpe

**Dora:** ¡Ah! Ja, ja

**Loli:** ¡Hala se puede abrir la casa!

**Raúl:** O.

**Comentario:** Observa a los demás

Resulta muy llamativo que la conducta *informa sobre su hándicap* es muy escasa, es decir que a pesar de padecer una sordera, apenas se da la circunstancia de solicitar la repetición de los mensajes o indicar que no se ha captado o entendido el

mensaje. Puede deberse a que están a una distancia muy corta y el propio contexto facilite la recepción y comprensión de los mensajes. La frecuencia de aparición es la misma en ambos grupos ( $\bar{X} = 0,20$ ).

Ejemplo:

**Sebas:** ¿Esto qué es?

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Investigadora:** Una alpaca de paja

**Jairo:** ¡Ya está!

**Luis:** ¿Para qué sirve?

**Sebas:** Esto es de paja, de paja para que coman los cerdos

**Comentario:** Se dirige a Luis

**Luis:** ¿Eh?

**Sebas:** Es de paja para que coman, la paja para que coman los cerdos

La conducta *llama la atención del oyente* se da con poca frecuencia en ambos grupos, aunque sigue siendo mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 1,50$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 0,80$ ). Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Normalmente, los participantes con sordera en su rol de receptores tratan de llamar la atención de los oyentes por medio de una acción que acompaña a la emisión oral, y suele ser este gesto o acción lo que llama la atención del oyente, más que la propia emisión oral en sí.

Ejemplo:

**Luisa:** ¡Eh, mira!

**Comentario:** señala la casa de los cerdos.

**Roberto:** Un cerdito que está

**Rosana:** Esto es el pajar

**Roberto:** ¿Dónde está el puente? Éste es el puente y se meten los

**Luisa:** Y aquí, mira, aquí hay un sitio

**Roberto:** Vale, pues aquí

**Rosana:** Ahí la paja que lo comen los cerdos

**Roberto:** ¡Que los cerdos no comen paja!

**Luisa:** O.

Aunque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la conducta de *emite sonidos y gestos acordes con el juego*, la frecuencia es más bien escasa en ambos grupos, aunque es mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 3,90$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 2,00$ ). Normalmente son risas más que sonidos propios del juego, y estas

risas son debidas más a la imitación de los oyentes que al contexto o situación en sí que los ha provocado.

Ejemplo:

**Pilar:** Y aquí está el señor ja, ja, ja

**Juanjo:** ¡Es éste, Pilar!

**Pilar:** No, éste

**Juanjo:** Ja, ja, ja [=]

**Pilar:** Ja, ja, ja [=]

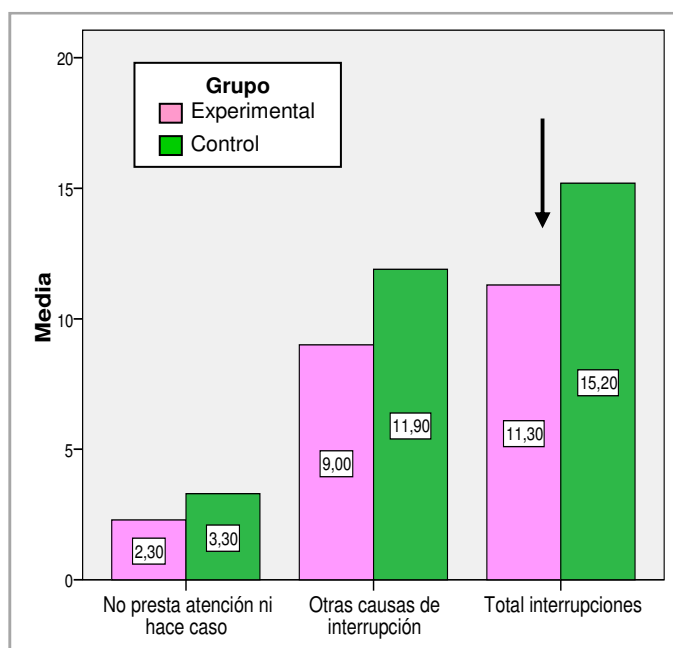
**Javier:** Ja, ja, ja [=]

Con respecto a las *causas por las que se interrumpe la conversación*, se observan que se dan diferencias estadísticamente significativas en la conducta de total de interrupciones.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Causas por las que se interrumpe la conversación</b>			
No presta atención ni hace caso	37,500	,331	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo control que en el grupo experimental.
Otras causas de interrupción	24,500	,052	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es ligeramente superior en el grupo control que en el grupo experimental.
Total de interrupciones	14,500	,007	El número de interrupciones es mayor en el grupo control que en el grupo experimental

Tabla 32. Análisis intergrupo de las causas de interrupción de la conversación del pretest

La conducta aislada de *no prestar atención ni hacer caso* es la más característica de las causas de interrupción de la conversación. En la categoría de otras causas de interrupción, se engloban causas muy diversas y con escasa frecuencia. Analizando los resultados obtenidos se puede indicar lo que se refleja en la siguiente gráfica.



En cuanto a la conducta *total de interrupciones* se dan diferencias significativas entre ambos grupos ( $U = 14,500$  y  $p = ,007$ ).

La frecuencia mayor es la del grupo control, cuya media es  $\bar{X} = 15,20$ , y su desviación típica de  $DT = 2,781$ . En el grupo experimental se aprecia una media de  $\bar{X} = 11,30$  y una de  $DT = 2,983$ .

Gráfica 6. Análisis intergrupo de las causas de interrupción de la conversación del pretest

La posible explicación a estas diferencias puede estar en que los miembros del grupo control están menos integrados en la conversación conjunta del grupo.

La conducta *no presta atención ni hace caso* es poco frecuente, pero se da con una frecuencia mayor en el grupo control que en el grupo experimental. La interrupción, en este caso, es por parte del participante con sordera, quien no responde por no atender ni hacer caso a lo que le indica o transmite alguno de los interlocutores oyentes.

Ejemplo:

**Alejandro:** Que no está haciendo nada Carla

**Patricia:** ¡Venga coloca!

**Carla:** ¡Es que no me dejan!

**Alejandro:** Que sí te dejan, venga coloca

**Carla:** O.

**Comentario:** Comienza a jugar sola y sin hablar

La conducta *otras causas de interrupción* es algo más frecuente en ambos grupos, pero es bastante mayor en el grupo control que en el grupo experimental. En este caso la interrupción viene dada por diferentes factores: el oyente o el participante con sordera cambian de interlocutor, de escenario o de conversación; se interrumpe el juego común; el participante con sordera o el oyente miran y atienden pero no hablan, o alguno de ellos habla muy bajo o no se le entiende.

Ejemplo:

**Emilia:** El gallo  
**Vicky:** Ay, déjame a mí  
**Emilia:** Que esto va aquí  
**Petra:** ¡Ay!  
**Miriam:** Esto aquí # ¿dónde voy?  
**Comentario:** Cambia de escenario

Con respecto al *mantenimiento de la conversación*, se puede destacar lo siguiente:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Mantenimiento de la conversación</b>			
Sigue la conversación	26,500	,075	No se aprecian diferencias significativas, aunque la conducta es superior en el grupo control que en el grupo experimental.

Tabla 38. Análisis intergrupo del mantenimiento de la conversación del pretest

No se dan diferencias estadísticamente significativas, aunque analizando cualitativamente estas conductas se puede indicar que la frecuencia es mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 22,60$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 9,60$ ).

Ejemplo:

**Juanjo:** Eh, éste es... # Éste es el perro que carga la niña # ¿Y éste quién es entonces?  
**Javier:** Nadie  
**Juanjo:** Esto con el perro  
**Lucía:** Y esto nadie  
**Javier:** Ji, ji, ji # Pero éste yo creo que está # Donde puede # Éstos, éstos están aquí  
**Comentario:** Coloca algunos animales dentro del granero  
**Juanjo:** Yo creo que éste señor

Normalmente el participante con sordera sigue la conversación cuando está atento e inmerso en lo que hacen y dicen los demás.

El participante con sordera del grupo experimental se muestra mucho más comunicativo y conversacional con sus compañeros que el del grupo control. La explicación, como se viene reiterando es que el grupo de clase es más pequeño y se dan muchas más oportunidades de comunicación y confianza, así como una necesidad mayor de comunicarse entre ellos. También puede influir el conocimiento y confianza con la investigadora.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre el juego espontáneo de la granja en el pretest.

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>
<b>NIVEL DE PARTICIPACIÓN</b>
<p>Se parte de una equiparación de las muestras en cuanto a las diferentes variables (edad, sexo, CI, grado de pérdida auditiva, nivel de vocabulario, nivel de comprensión, etc.) y ambos grupos (experimental y control) son semejantes.</p> <p>Parece que el alumnado con sordera del grupo experimental tiene un nivel comunicativo más alto en esta situación de juego espontáneo en esta dimensión que el alumnado con sordera del grupo control, aunque las diferencias no son significativas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Éste colabora mucho más <i>con todos los componentes</i> del grupo, que el del grupo control.</li><li>• Se dan también bastantes situaciones en las que <i>no colaboran ni conversan</i> con sus interlocutores, pero la frecuencia sigue siendo menor en el grupo experimental.</li></ul> <p>Esto puede deberse a las condiciones educativas.</p> <p>Sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la situación de <i>colaboran pero no conversan</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Son aún más escasas las situaciones en las que <i>colaboran pero no conversan</i>, siendo prácticamente nulas, así mismo, en el grupo experimental.</li></ul> <p>Se puede interpretar que los participantes con sordera del grupo experimental se encuentran mucho más integrados en sus grupos de clase que los del grupo control. Esto puede ser debido a las condiciones educativas.</p>
<b>TOMA DE TURNO</b>
<p>En general, los participantes con sordera respetan el turno espontánea y adecuadamente, cuando mantienen una conversación. No hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El participante con sordera del grupo experimental <i>respeto el turno</i> algo más que la del grupo control.</li><li>• En toda conversación, hay situaciones en que los interlocutores <i>ríen o hablan a la vez</i>. En los participantes con sordera también se da esta circunstancia, y al darse más oportunidades de conversación en el grupo experimental, también se dan estas situaciones. Son muy escasas las veces, en ambos grupos, en que coinciden varios interlocutores a la vez porque no se respeten el turno.</li></ul>



<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>
<b>ROL DE EMISORES</b>
<b>ESTRATEGIAS DE INICIO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>En cuanto a las estrategias de inicio de la conversación, ambos grupos presentan frecuencias muy similares, y no se dan diferencias estadísticamente significativas. Las frecuencias son ligeramente superiores en el grupo experimental, ya que a mayor nivel de participación mayor es la intención comunicativa con sus interlocutores.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Las personas con sordera muestran intención comunicativa con los oyentes, llamando la atención de éstos. Unas veces conscientemente a través de <i>un gesto, acción o una verbalización</i> (hacerse notar para que vean lo que hacen, quitarles las cosas o gritarles), otras inconscientemente con alguna autoverbalización, gesto o acción.</li><li>• Son muy escasas las veces que utilizan las <i>preguntas para iniciar una conversación</i> con sus compañeros/as y cuando se dan están referidas a nombrar o conocer el uso de los objetos. Son curiosos y preguntan por las cosas. La frecuencia es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.</li><li>• Son aún más escasas las situaciones en las que <i>se dirigen al investigador</i> para preguntarle y normalmente también es para pedir información sobre algún objeto.</li></ul>
<b>CONSECUENCIAS DEL INICIO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>Las respuestas recibidas a las estrategias de inicio llevadas a cabo por el participante con sordera son muy escasas. No se dan diferencias estadísticamente significativas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La frecuencia de <i>algún interlocutor responde</i> es la misma en ambos grupos.</li><li>• La conducta de <i>no respuesta de oyentes</i> es algo mayor en el grupo experimental que en el grupo control, ya que en este último grupo hay una menor comunicación.</li><li>• La conducta <i>el investigador responde</i> es muy escasa en ambos grupos y especialmente en el grupo control, pero también se dan menos veces en que el participante con sordera se dirige a él.</li></ul> <p>Hay una escasa interacción entre él y los compañeros de grupo.</p>

## ROL DE RECEPTORES

### ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN

La frecuencia de las estrategias de mantenimiento de la conversación son relativamente escasas; sí hay respuestas de mantenimiento, pero se mantiene durante poco tiempo la conversación. Las interrupciones son bastante frecuentes. No se dan diferencias significativas, salvo en *responde bien a todos*.

- En la conducta *responde bien a algún oyente* las frecuencias son muy similares en ambos grupos. Suelen responder a las demandas o intercambios comunicativos con su interlocutor, aunque con respuestas breves.
- Son muy pocas las veces que el participante con sordera *no responde bien cuando algún interlocutor se dirige a él*. Y la frecuencia es la misma en ambos grupos.
- También la conducta de *pregunta o pide información para mantener la conversación* es poco frecuente, dándose más en el grupo experimental que en el grupo control, y también se refieren a aspectos muy concretos, como el nombre, el uso o localización de los objetos.
- El alumnado con sordera no suele hacer *comentarios o indicaciones sobre su hándicap*, probablemente porque no están demasiado integrados en la conversación o si ésta se da es más frecuente con un solo interlocutor. La frecuencia es la misma en ambos grupos.
- El alumnado con sordera no suele tener una conducta de *llamar la atención del oyente para mantener la conversación*, ya que el intercambio comunicativo es corto y breve, con apenas dos o tres intervenciones. Aunque es más frecuente en el grupo experimental que en el grupo control.
- Los participantes con sordera emiten pocos *sonidos o gestos acordes con el juego* a la hora de mantener la conversación, pues se implican poco en la conversación, aunque el grupo experimental tiene una frecuencia mayor.
- Sí se dan diferencias significativas en la dimensión *responde bien a todos*. Es el participante con sordera del grupo experimental el que se integra más en el grupo y responde más a todos los componentes, aunque sus conversaciones son cortas y breves.

### CAUSAS DE INTERRUPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Las causas que producen la ruptura de la conversación son muy variadas, y la frecuencia de cada una de ellas es bastante similar entre un grupo y otro. Sólo se dan diferencias estadísticamente significativas en el *total de interrupciones*.

- En el *total de interrupciones* la diferencia sí es significativa y es más frecuente en el grupo control que en el grupo experimental, ya que están menos integrados en la conversación en grupo.
- En las conductas *no presta atención ni hace caso y otras causas de interrupción*, normalmente se debe a que el alumnado con sordera no atiende o no responde al normo-oyente porque se distrae con algún objeto o acción o por otras causas distintas. Estas conductas son más frecuentes en el grupo control que en el grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.

MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN
El alumnado con sordera del grupo experimental es mucho más comunicativo y <i>consigue mantener</i> más veces y durante más tiempo la conversación, que el grupo control. No se dan diferencias estadísticamente significativas en esta conducta.

Tabla 34. Síntesis de los análisis intergrupo del juego de “la Granja” en el pretest

### 4.3. Análisis intergrupos de los resultados de competencia comunicativa en situaciones de comunicación referencial

Las tareas de CR seleccionadas para el pretest son la de “organización de una habitación vieja”, en la que el participante con sordera hace de emisor, y la de “organización de una sala”, en la que el participante con sordera hace de receptor.

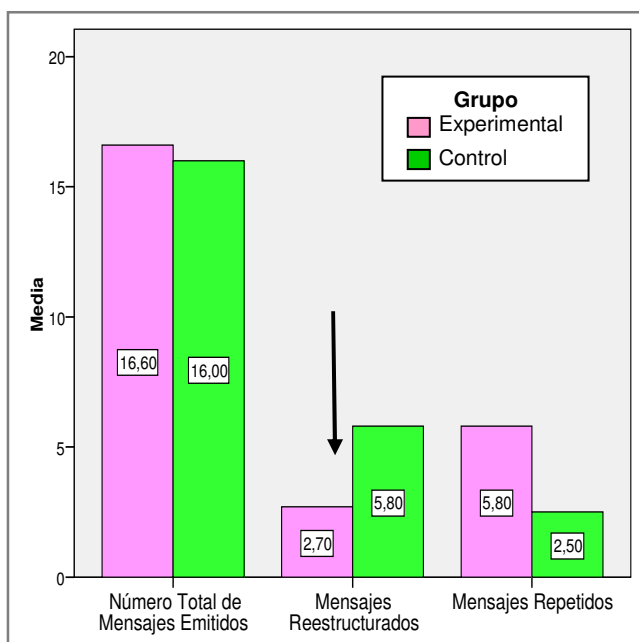
#### 4.3.1. Rol de emisor.

##### *Rol de emisor: formulación y estilo del mensaje*

En cuanto a la *formulación del mensaje*, apoyándonos en los datos de la tabla, se aprecia que hay pocas diferencias entre el grupo control y el grupo experimental, aunque sólo presenta diferencias estadísticamente significativas en el *número de mensajes reestructurados*.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL EMISOR</b>			
<b>Categoría: Formulación del mensaje</b>			
Número total de mensajes	40,500	,471	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es similar en ambos grupos.
Numero de mensajes reestructurados	20,000	<b>,021</b>	El número de mensajes reestructurados es mayor en el PCS del grupo control que en el PCS del grupo experimental
Número de mensajes repetidos	42,500	,559	No se aprecian diferencias significativas. La conducta es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

Tabla 35. Análisis intergrupo de la formulación del mensaje en CR del pretest



Gráfica 7. Análisis intergrupo de la formulación del mensaje en CR del pretest

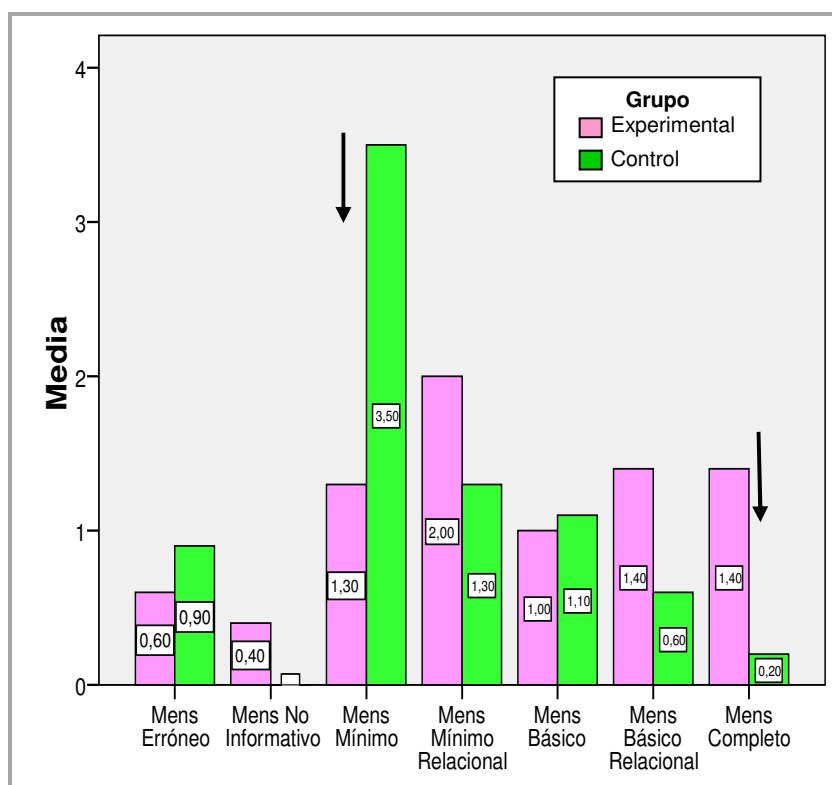
El número total de mensajes emitidos es equivalente en ambos grupos alcanzando una frecuencia de  $\bar{X} = 16,60$  producciones por término medio en el grupo experimental y una  $\bar{X} = 16,00$  en el grupo control. Ambos grupos precisan ir completando poco a poco y por partes los mensajes para obtener un mensaje más completo y poder finalizar la tarea.

Se observa una cierta tendencia ( $U = 20,000$  y  $p = ,021$ ) a mejorar el mensaje reestructurándolo en los participantes con sordera del grupo control. La frecuencia del número de mensajes reestructurados en el grupo control es  $\bar{X} = 5,80$  y la  $DT = 2,616$ ; mientras que la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 2,70$  y su  $DT = 2,312$ . Esta reestructuración se debe a que los mensajes emitidos no poseen una buena calidad desde el inicio para poder finalizar la tarea con éxito, fundamentalmente por no tener en cuenta la localización espacial izquierda-derecha-centro.

Con respecto al *estilo de mensaje*, apoyándose en la gráfica, se aprecia que hay pocas diferencias entre el grupo control y el grupo experimental, aunque sólo presenta diferencias estadísticamente significativas en el número de mensajes mínimos y número de mensajes completos.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL EMISOR</b>			
<b>Categoría: Formulación del mensaje</b>			
Mensaje erróneo	43,000	,559	No se aprecian diferencias significativas. El número de mensajes erróneos es similar en ambos grupos.
Mensaje no informativo	35,000	,068	No se aprecian diferencias significativas. El número de mensajes no informativos es similar en ambos grupos.
Mensaje mínimo	24,500	<b>,048</b>	El número de mensajes iniciales mínimos es mayor en el PCS del grupo control que en el PCS del Grupo experimental.
Mensaje mínimo relacional	35,000	,230	No se aprecian diferencias significativas. El número de mensajes mínimos relacionales es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.
Mensaje básico	48,500	,905	No se aprecian diferencias significativas. El número de mensajes básicos es similar en ambos grupos.
Mensaje básico relacional	26,000	,056	No se aprecian diferencias significativas. El número de mensajes básicos relacionales es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.
Mensaje completo	26,000	<b>,040</b>	El número de mensajes iniciales completos es mayor en el PCS del grupo experimental que en el PCS del grupo control

Tabla 36. Análisis intergrupo de los estilos de mensaje en CR del pretest



Gráfica 8. Análisis intergrupo de los estilos de mensaje en CR del pretest

En cuanto al estilo de mensaje, se aprecia una tendencia ( $U = 24,500$  y  $p = ,048$ ) a la emisión de *mensajes mínimos* por parte de los participantes con sordera del grupo control, con una media de  $\bar{X} = 3,50$ , y una DT: 2,799, mientras que la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 1,30$  y su DT: 1,160. El grupo experimental, en general, emite

mensajes mucho más concisos y con más información que el grupo control, fijándose algo más en los elementos espaciales y de relación.

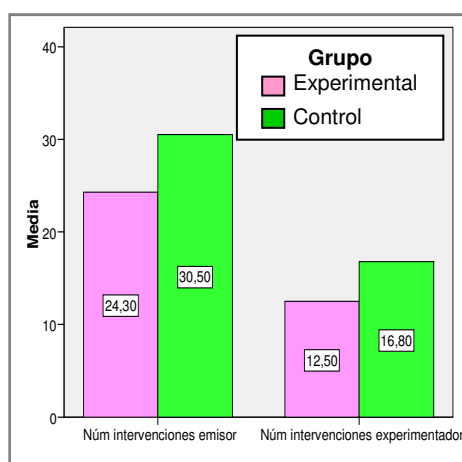
Por el contrario, se observa una tendencia ( $U=26,500$  y  $p=,040$ ) a la emisión de *mensajes completos* por parte de los participantes con sordera del grupo experimental con una media de  $\bar{X} = 1,40$ , y una  $DT = 1,506$  frente a los del grupo control,  $\bar{X} = 0,20$  y  $DT = 0,422$ . La explicación es que el grupo control emite mensajes mucho más pobres y con menos elementos de relación.

### Longitud de la unidad comunicativa

En cuanto a la *longitud de la unidad comunicativa con emisor con sordera*, se tendrán en cuenta el número de intervenciones del propio emisor con sordera y el número de intervenciones guía del experimentador para que el emisor con sordera complete la información dada y el receptor oyente pueda resolver la tarea. En esta dimensión se obtuvieron los siguientes datos:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Longitud de la unidad comunicativa</b>			
Número de intervenciones del emisor con sordera	32,000	,172	No se aprecian diferencias significativas. El número de intervenciones del ECS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental.
Número de intervenciones guía del experimentador	32,000	,172	No se aprecian diferencias significativas. El número de intervenciones del ECS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental.

Tabla 37. Análisis intergrupo de la longitud de la unidad comunicativa en CR del pretest



Gráfica 9. Análisis intergrupo de la longitud de la unidad comunicativa en CR del pretest

Aunque no se aprecian diferencias significativas, la frecuencia del *número de intervenciones del emisor con sordera* es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, lo que nos indica que el emisor del grupo control precisa de un mayor número de emisiones, muchas veces por necesidad de reestructuración de los mensajes, para completar la tarea.

El número de intervenciones del experimentador con emisor con sordera también es mayor en el grupo control que en el grupo experimental.

#### 4.3.2. Rol de receptor.

##### *Rol de receptor: aportaciones, preguntas y regulaciones*

Los datos obtenidos en la comparación intergrupo con la Prueba de Mann-Whitney, se pueden resumir en las siguientes tablas:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>			
<b>Categoría: Aportaciones</b>			
Aportaciones del receptor con sordera	49,000	,937	No se aprecian diferencias significativas. El número de aportaciones del RCS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental.

Tabla 38. Análisis intergrupo de las aportaciones del receptor en CR del pretest

Con respecto a las *aportaciones del receptor con sordera* se aprecia que no se dieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. La media del grupo experimental es  $\bar{X} = 1,10$  y la del grupo control  $\bar{X} = 1,40$ . En estas ocasiones el receptor con sordera aporta información no indicada por su interlocutor oyente en su mensaje, completando la información que éste le transmite.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>			
<b>Categoría: Preguntas</b>			
Número total de preguntas	31,500	,160	No se aprecian diferencias significativas. El número de preguntas del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

Tabla 39. Análisis intergrupo de las preguntas del receptor en CR del pretest

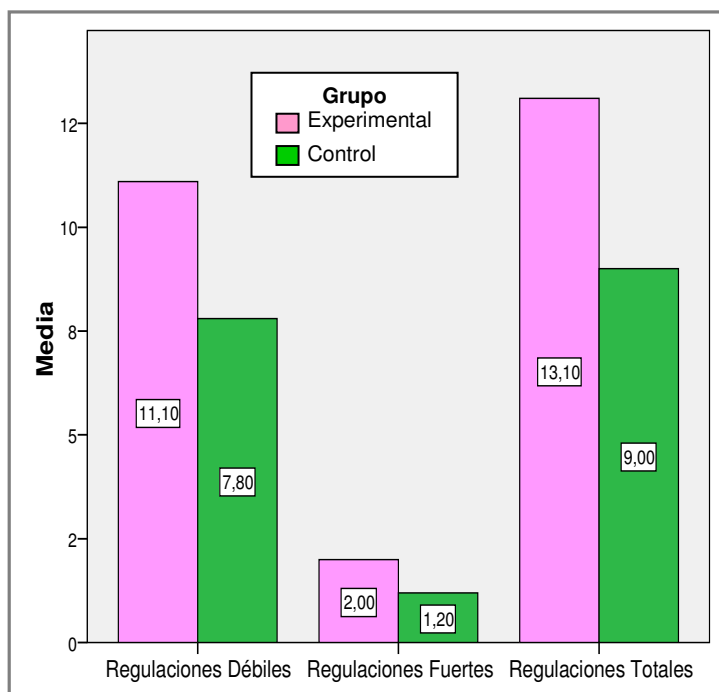
En cuanto al número de *preguntas del receptor con sordera*, no se dan diferencias estadísticamente significativas.

El número de *preguntas totales del receptor con sordera* es mayor en el grupo experimental ( $\bar{X} = 11,30$ ) que en el grupo control ( $\bar{X} = 5,30$ ). Esto es consecuencia de que el receptor con sordera del grupo experimental solicita al emisor oyente que le dé más información o que siga manteniendo abierto el canal comunicativo.

El receptor con sordera del grupo control compensa las carencias de información realizando más aportaciones que preguntas, al contrario que el grupo experimental que recurre más a las preguntas que a las aportaciones.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>			
<b>Categoría: Regulaciones al emisor oyente</b>			
Regulaciones débiles	40,000	,446	No se aprecian diferencias significativas. El número de regulaciones débiles del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control.
Regulaciones fuertes	36,500	,289	No se aprecian diferencias significativas. El número de regulaciones fuertes del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control.
Número total de regulaciones	38,500	,383	No se aprecian diferencias significativas. El número de regulaciones totales del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

Tabla 40. Análisis intergrupo de las regulaciones del receptor en CR del pretest



Gráfica 10. Análisis intergrupo de las regulaciones del receptor en CR del pretest

En cuanto al *número de regulaciones totales, regulaciones débiles y regulaciones fuertes*, es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, tal y como se aprecia en la gráfica, aunque la diferencia entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.



**Rol de receptor: Eficacia comunicativa**

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>			
<b>Categoría: Eficacia comunicativa</b>			
Número de referentes correctos por ensayo	29,000	,079	No se aprecian diferencias significativas. El número de referentes correctos por ensayo es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental.

Tabla 41. Análisis intergrupo de la eficacia comunicativa en CR del pretest

El número de referentes correctos por ensayo del receptor con sordera es algo mayor en el grupo control ( $\bar{X} = 7,70$ ) que en el grupo experimental ( $\bar{X} = 6,20$ ). Esta efectividad puede deberse a una mayor eficacia comunicativa de los emisores oyentes, ya que los receptores con sordera precisan realizar menos preguntas y menos regulaciones que el grupo experimental, lo que conduce a que los receptores con sordera completen la tarea con más aciertos en la colocación de los objetos.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre la CR en el pretest.

<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>
<b>ROL DE EMISORES</b>
<b>FORMULACIÓN DEL MENSAJE</b>
<p>Tomando el segundo ensayo realizado con las tareas de CR y atendiendo a la formulación del mensaje, contando previamente con la influencia del aprendizaje con el paso de los ensayos, se deduce qué estrategias o recursos precisa cada grupo para emitir sus mensajes. Así, el grupo experimental recurre más a la repetición que a la reestructuración de los mensajes, mientras que el grupo control es al contrario, recurre más a la reestructuración que a la repetición.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los niños con sordera de ambos grupos precisan <i>un número total de mensajes</i> muy similar para completar las tareas de CR.</li><li>• El grupo control recurre más a los <i>mensajes reestructurados</i> que el grupo experimental.</li></ul>
<b>ESTILO DEL MENSAJE</b>
<p>Los mensajes más frecuentes emitidos por ambos grupos son el mínimo y el mínimo relacional. Sólo se dan diferencias específicamente significativas, entre el grupo experimental y control, en los mensajes mínimos y en los mensajes completos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La frecuencia del grupo control es mucho mayor que la del grupo experimental en cuanto a <i>mensajes mínimos</i>.</li><li>• Los <i>mensajes básicos</i> son bastante frecuentes, no habiendo diferencias significativas entre ellos, pues la frecuencia es similar en ambos grupos.</li><li>• Aunque no se dan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, sí se aprecian que los emisores con sordera del grupo experimental tienen más en cuenta los aspectos relacionales, siendo la frecuencia mayor que en el grupo control en cuanto a los <i>mensajes mínimos relacionales</i> y los <i>mensajes básicos relacionales</i>.</li><li>• El grupo experimental presenta una frecuencia mayor de <i>mensajes completos</i> que el grupo control, debido fundamentalmente a que tiene más en cuenta los aspectos relacionales de los objetos o referentes.</li></ul> <p>Los niños con sordera, en general, emiten mensajes de calidad bastante pobre a la hora de transmitir información sobre los objetos y referentes.</p>

<b>INTERVENCIONES GUÍA DEL INVESTIGADOR</b>
El grupo control precisa una mayor <i>intervención guía del experimentador</i> para transmitir información sobre los objetos y referentes a la hora de realizar tareas de CR.
<b>LONGITUD DE LA UNIDAD COMUNICATIVA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo control precisa un mayor número de <i>intervenciones del emisor con sordera</i> para transmitir la información que el grupo experimental.</li> <li>• El grupo control precisa un mayor número de <i>intervenciones del investigador</i> para que el emisor con sordera pueda transmitir la información y finalizar la tarea, frente al grupo experimental.</li> </ul>
<b>ROL DE RECEPTORES</b>
<b>APORTACIONES Y PREGUNTAS</b>
Aunque no se dan diferencias significativas en estas dos dimensiones, el receptor con sordera del grupo control compensa las carencias de información realizando más <i>aportaciones</i> que <i>preguntas</i> , al contrario que el grupo experimental que recurre más a las preguntas que a las aportaciones.
<b>REGULACIONES</b>
El número de regulaciones es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, puesto que el grupo experimental es mejor comunicador. Aunque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• La frecuencia de <i>regulaciones totales</i> es mayor en el receptor con sordera del grupo experimental que en el del grupo control. Predominando especialmente las <i>regulaciones débiles</i> sobre las <i>regulaciones fuertes</i> en ambos grupos.</li> <li>• La frecuencia de <i>regulaciones débiles</i> es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.</li> </ul>
<b>NÚMERO DE REFERENTES CORRECTOS POR ENSAYO</b>
La <i>efectividad en la tarea</i> es mayor en el grupo control que en el grupo experimental y esta efectividad se debe más a las aportaciones del receptor con sordera que a las regulaciones.

**Tabla 42. Síntesis de los análisis intergrupo de las tareas de CR en el pretest**

# 8

## CAPÍTULO VIII. PROGRAMA DE APRENDIZAJE.

---

En este capítulo se pasarán a exponer con más detalle los pormenores de la aplicación del programa de aprendizaje que se ha llevado a cabo con el grupo experimental.

### 5.1. Objetivos y bases del programa de aprendizaje

Una vez que se analizan los resultados obtenidos en las pruebas del pretest, se pueden observar cuáles son los aspectos deficitarios de los niños y niñas con sordera que se dan en sus relaciones comunicativas con sus compañeros oyentes, y también de los iguales oyentes hacia los niños y niñas con sordera. Estas informaciones, junto con las aportaciones de otros estudios al respecto, constituyen la base de un programa de aprendizaje, que se ha elaborado y aplicado.

Los objetivos del programa son los siguientes:

1. Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.
2. Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.
3. Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.
4. Mejorar sus habilidades de CR.

Este programa consiste en la planificación de una serie de juegos encaminados al aprendizaje de estrategias y habilidades de participación y comunicación, de las que el niño con sordera carece o muestra alguna dificultad, a la hora de relacionarse con sus compañeros de la misma edad oyentes.

El experimentador es un miembro más del grupo, y por tanto, participa como uno más en las sesiones de juego que se han planificado. Y con sus comentarios, sugerencias, su forma de actuar, etc. sirve de modelo a todos los participantes del juego, sean con sordera u oyentes.

En este programa de intervención el experimentador colaborará con el niño o niña con sordera y los participantes oyentes para que éste pueda aprender y utilizar las habilidades comunicativas en las que falla. Por ejemplo: reforzar la comunicación en cuanto a la descripción de los objetos, narración de hechos o acontecimientos dentro del contexto de juego, o con los aspectos relacionados con la localización espacial (en el suelo a la derecha de la mesa); mantener durante más tiempo la conversación con sus compañeros oyentes, preguntar o pedir información sobre algo que no ha entendido en

el mensaje de su interlocutor, o si le falta información para realizar una tarea; respetar turnos, interactuar más con sus compañeros oyentes, etc.

Se parte de la importancia que en el capítulo cuarto se da al adulto, ya que éste puede promover la eficacia de las situaciones de interacción entre iguales cuando sirve de modelo, y el medio más efectivo, y que resulta más atractivo y agradable para todos, es el juego.

A través del juego y de la mediación del adulto como un participante más en el mismo, proporcionando un modelado adecuado y una retroalimentación continua, el alumno se introduce de forma inconsciente y no directiva en el proceso de aprendizaje, sintiéndose, a la vez, protagonista de su propio aprendizaje, y siendo capaz de ir autorregulando y modificando paulatinamente su conducta.

Además, otro de los principios del aprendizaje es que se introduce al alumno en contextos y situaciones cercanas y familiares, con tareas funcionales y significativas en su vida diaria y socialmente mediado, con la colaboración del investigador y del resto de sus compañeros oyentes.

## 5.1. Programa

El programa pretende cubrir en su conjunto los 4 objetivos establecidos al principio. Las actividades que se proponen en cada sesión persiguen algunos de los objetivos específicos de cada uno de ellos. En todo el ciclo hay una progresión en los objetivos que se persiguen y en la complejidad de las actividades propuestas. Así por ejemplo, la primera sesión se centra en facilitar la participación de todo el grupo (objetivos 2 y 3) y progresivamente se van incorporando objetivos que reclaman habilidades lingüísticas más complejas (objetivos 1 y 4).

Este programa de aprendizaje está basado en los Programas de Juegos Cooperativos y Creativos elaborados por Maite Garaigordobil Landazábal, y más concretamente, en el dedicado a niños de 8 a 10 años, (Garaigordobil, 2003). De él se han seleccionado 8 actividades distintas, para aplicar al grupo experimental en 8 sesiones diferentes.

Estas sesiones o actividades han sido adaptadas a los objetivos planteados en esta investigación, especialmente el de favorecer la integración y participación en el juego y conseguir la interacción conversacional entre los 4 miembros del grupo, de los cuales uno presenta una sordera y el resto son normo-oyentes.

Durante las sesiones del programa de aprendizaje se incorpora el investigador como un miembro más del grupo, con lo que éstos quedan conformados por 5

miembros. El papel del investigador como uno más del grupo es guiar y modelar la acción de todos y cada uno de los componentes del grupo, con el fin de que se facilite la participación y conversación entre todos sus miembros y especialmente del niño o niña con sordera. De esta forma, se conseguirá que automaticen la interacción entre todo el grupo y en el postest se pueda observar si se producen espontáneamente un aumento de las habilidades conversacionales y una mejora de las relaciones entre todos los miembros del grupo, con respecto al pretest.

El programa se desarrolla, como se ha señalado, en ocho sesiones, con una duración variable, entre 30 y 60 minutos, dependiendo de las características del juego que se desarrolla en las mismas. El material utilizado es muy variado, desde mobiliario cotidiano (sillas, mesas) hasta material de juego (peluquería, jardinería, sanitario...), material pedagógico (cartulinas, pinturas, rotuladores, tijeras, pegamento...), hasta material convencional (bolsas de plástico) o imaginario.

El grupo al que va dirigido el programa es el del grupo experimental. Éste está constituido por los 10 subgrupos seleccionados en el pretest, es decir, los grupos formados por un niño con sordera y tres oyentes de su misma edad y grupo de clase. A esos mismos grupos se añade el investigador, que como se ha indicado, participa como un componente más del mismo, desempeñando, a la vez, el papel de mediador. Tanto el participante con sordera como los tres oyentes son los mismos que conforman el grupo tanto en la situación de juego espontáneo del pretest y del postest.

<b>PROGRAMA DE APRENDIZAJE</b>	
Consta de:	8 sesiones
Dirigido a:	Grupo experimental
Componentes del grupo:	Un participante con sordera y tres normo-oyentes. Los mismos que participan en las pruebas experimentales del juego cooperativo
Tiempo de cada sesión:	De 30 a 60 minutos
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.</li> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> <li>• Mejorar sus habilidades de CR.</li> </ul>
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolar: lápiz, papel, cartulinas, pinturas, rotuladores, tijeras, pegamento...</li> <li>• Material reciclable o de desecho: cartón, revistas, corchos, botellas, palillos, bolsa de basura, papel de seda, telas...</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Material de juego y de rol: pulseras, pelucas, bolsos, collar, jeringuilla, estetoscopio, vendas, peine, secador, rulos, cepillo, plantas, tijeras de podar, pala, etc. (de plástico irrompible)</li></ul>
--	--

Tabla 43. Programa de aprendizaje

Todas las sesiones comienzan con la explicación por parte del investigador de la descripción del juego, el material que se va a utilizar y las reglas a seguir en cada situación, dejando muy claro que todos debemos participar y que todos debemos conversar. La descripción de cada sesión se encuentra detallada en el siguiente apartado.

Normalmente, como son situaciones de juego, todos los componentes del grupo participan en el mismo, siendo modelados a través del comportamiento del adulto para incentivar la participación en la conversación, en el respeto a la toma de turno y el mantenimiento de la conversación.

Al finalizar cada sesión, el investigador invita a los componentes del grupo a participar en un diálogo sobre cómo se ha desarrollado el juego, el grado de participación y conversación de cada uno, si se les ha gustado y cómo se han sentido. De esta forma se les hace también conscientes de su pertenencia al grupo, cómo unos a otros pueden ayudarse mutuamente, y lograr una cohesión mayor entre ellos.

El programa de aprendizaje se lleva a cabo sólo con el grupo experimental durante 8 sesiones. Una semanal con cada uno de los subgrupos que conforman el grupo experimental.

## 5.1. Descripción de las sesiones

A continuación se exponen las diferentes sesiones que han constituido dicho programa, facilitando los objetivos que se persiguen con la misma, los aspectos que se pretenden trabajar para conseguir el desarrollo lingüístico en esa sesión, la descripción detallada de la actividad de juego, una sugerencia de preguntas para establecer el debate entre ellos y hacerles más conscientes de lo que se pretende trabajar en dicha sesión o actividad, así como la relación de materiales empleados y el tiempo dedicado a cada sesión.

El programa de intervención que se ha usado es el siguiente:

## PROGRAMA DE APRENDIZAJE

## 1ª Sesión. - "Los dragones escondidos"

### Objetivos Generales:

- Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.
- Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.
- Mejorar sus habilidades de CR.

### Desarrollo lingüístico

- Acatamiento de un código previamente establecido.
- Atención auditiva
- Expresión oral: dar y recibir información, reformulación...
- Comprensión oral.
- Interpretación al interlocutor.
- Establecimiento de turnos conversacionales.
- CR: localización de objetos.



<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>Se construye un dragón arrugando con un pliego de papel de seda, que lo representa. Uno de los jugadores se sale de la clase, y los otros esconden al dragón en algún lugar del aula. Posteriormente, y a la orden de los que lo ocultan, el cuarto jugador entra dentro del aula y se desplaza tratando de encontrar al dragón. Para ello, sigue la ayuda de los ocultadores, que van indicando «frío» si está muy lejos del objeto, «templado» si se aproxima a él a dos metros de distancia, «caliente» cuando se encuentra a un metro de él» y «te quemas» cuando prácticamente lo está tocando. Después de encontrar al dragón, se cambian los roles. El juego se detiene cuando todos los jugadores han sido ayudados y han ayudado a sus compañeros con la finalidad de descubrir al dragón escondido.</p> <p>Normas: Hay que tratar de no moverse de su sitio, y preguntar e informar verbalmente dónde está, en qué zona, etc. Se hará la comprobación de encontrar al dragón desplazándose al lugar correspondiente cuando se haya acertado.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>¿Ha sido divertido buscar el dragón utilizando las instrucciones que nos daban los compañeros? ¿Ha sido difícil? ¿Entendíais bien lo que os decía X?</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Un pliego de papel de seda.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>40 minutos</p>

Tabla 44. Primera sesión del programa de aprendizaje

2ª Sesión. - "Pilotando aviones"	
<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> <li>• Mejorar sus habilidades de CR.</li> </ul>	
<p><b>Desarrollo lingüístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación</li> <li>• Establecimiento de un código.</li> <li>• Asignación de roles.</li> <li>• Atención auditiva</li> <li>• Expresión oral: dar y recibir información, reformulación...</li> <li>• Comprensión oral: seguimiento de órdenes</li> <li>• Establecimiento de turnos conversacionales.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• CR: localización de objetos.</li> </ul>	
<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>Los jugadores eligen al niño que hará de avión (todos pasarán por esta situación) y los demás harán de pilotos y copilotos. Cada avión se pone de acuerdo, secretamente con sus pilotos, para ir hacia la izquierda o hacia la derecha, hacia adelante o atrás o para detenerse. Por ejemplo, pueden emplear los siguientes códigos: «limón» (adelante), «naranja» (atrás)... (Hay que dar un tiempo para que hagan las elecciones de los códigos). Posteriormente, los aviones se colocan en la línea de salida, de espaldas, mientras los pilotos colocan obstáculos en el aula (sillas, mesas...), diseñando en un papel varios recorridos para llegar a la meta. Los aviones llevan misión de reconocimiento: alcanzar en un lugar desconocido por ellos una meta. Ésta se encuentra representada por un pañuelo de juego colocado en una silla. El avión se vuelve hacia delante y se coloca en la línea de salida. Los pilotos se colocan detrás o al lado del avión, y van dirigiendo al avión a una distancia aproximada de un metro. Cuando llegan a la meta, pilotos y avión recogen el pañuelo y cambian de roles. El juego termina cuando todos los jugadores han pasado por la meta y se encuentran de nuevo en la línea de salida. Normas: Los pilotos no pueden decir cuál es o dónde está la meta, ni el avión puede mirar el plano de los pilotos.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>¿Ha resultado fácil decidir las palabras o códigos que nos iban a dar información para desplazarnos por el aula sin chocarnos? ¿Era difícil guiar al compañero con los códigos que habíais establecido? ¿Nos ha costado recordar el código? ¿A quién le ha costado más? ¿Le hemos ayudado a recordarlo? ¿X ha preguntado a los demás?</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Obstáculos que delimitan varios recorridos de acceso a la meta (sillas o mesas). Un pañuelo y una silla que simboliza la meta. Papel o plano en el que los pilotos dibujan el recorrido a seguir.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>30-50 minutos</p>

Tabla 45. Segunda sesión del programa de aprendizaje

<h3>3ª Sesión. - "La bolsa mágica"</h3>
<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.</li> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> </ul>

<b>Desarrollo lingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención auditiva.</li> <li>• Establecimiento de turnos conversacionales.</li> <li>• Expresión oral: hacer preguntas, dar y recibir información, descripción...</li> <li>• Comprensión oral: identificación del objeto y de sus características.</li> <li>• Establecimiento de relaciones semánticas.</li> <li>• Funciones lingüísticas: informativa, heurística, personal...</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>Todos los jugadores están sentados en círculo y en el centro se coloca una bolsa de basura grande vacía que representa una bolsa mágica de la que se puede sacar cualquier objeto. El juego consiste en que cada jugador, por orden o de forma espontánea, se acerque a la bolsa, simule extraer un objeto que previamente haya pensado; por ejemplo, un semáforo, y los demás, mediante preguntas que describan dicho objeto, adivinen de qué objeto se trata, por ejemplo, ¿Tiene forma redonda? ¿Qué colores tiene? Es importante que todos los miembros del grupo al menos saquen un objeto de la bolsa mágica.</p> <p>Nota: el jugador que saca el objeto no puede decir el nombre del objeto.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>¿Este juego os ha parecido divertido? ¿Era difícil pensar una acción con un objeto que debíamos imaginar? ¿Cuáles han sido los objetos más sorprendentes que han salido de la bolsa mágica? ¿A quién le ha costado más pensar o identificar un objeto?</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Una bolsa de basura.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>30 minutos</p>

Tabla 46. Tercera sesión del programa de aprendizaje

<b>4ª Sesión.- "Rellenando el paisaje"</b>	
<b>Objetivos Generales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.</li> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> <li>• Mejorar sus habilidades de CR.</li> </ul>	
<b>Desarrollo lingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de turnos conversacionales.</li> <li>• Atención auditiva.</li> <li>• Expresión oral: dar y recibir información, descripción, narración...</li> <li>• Comprensión oral.</li> <li>• Establecimiento de relaciones semánticas.</li> <li>• Funciones lingüísticas: informativa, heurística, personal...</li> <li>• CR: localización de objetos.</li> </ul>
<b>Descripción de la actividad</b>	
<p>Se entrega un conjunto de materiales para dibujar entre todos un paisaje, es decir, cada jugador tiene que realizar una parte del dibujo, con el rotulador de su color, resultando un paisaje realizado con trazos de cinco colores diferentes (rojo, amarillo, verde, azul y marrón). Cuando terminan el dibujo, lo adhieren con celo a la pared. Después, recortan los objetos o personajes que se van a colocar en ese paisaje y se colocan trozos de celo o glutac para adherirlo al mural del paisaje. Entre todos han de dialogar y ponerse de acuerdo sobre dónde van a colocar a los diferentes personajes e indicárselo al otro jugador para que lo coloque en el lugar adecuado, con indicaciones de derecha, izquierda, arriba, abajo... y qué están haciendo esos personajes. Posteriormente, cada jugador describe una parte del paisaje y lo que allí se representa. Los demás pueden también dialogar con él comentando o preguntando alguna cosa.</p>	
<b>Debate</b>	
<p>¿Era difícil seguir las instrucciones que nos daban los compañeros? ¿Era difícil dar instrucciones para que el otro compañero pegara en su lugar a cada personaje? ¿Qué paisaje os parece que fue el más original, el más divertido...?</p>	
<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Un pliego de papel de embalar, cuatro rotuladores de diferente color (amarillo, verde, azul y marrón), varias fotocopias con diferentes personajes (objetos, animales, personas), cinco tijeras, glutac o celo.	40 – 50 minutos

Tabla 47. Cuarta sesión del programa de aprendizaje

## 5ª Sesión.- “Barcos de corcho”

### Objetivos Generales:

- Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.
- Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.
- Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.
- Mejorar sus habilidades de CR.

### Desarrollo lingüístico

- Atención auditiva.
- Respeto de turnos conversacionales.
- Escucha activa.
- Expresión oral: descripción, narración, diálogo, dar y recibir información, aportaciones...
- Comprensión oral: seguimiento de órdenes.
- Establecimiento de relaciones semánticas.
- Funciones lingüísticas: informativa, heurística, personal...
- CR: localización de objetos.

<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>Los jugadores reciben diez tapones de corcho de distinto tamaño, cinco pajas, un puñado de palillos, varios trozos de plastilina, varios trozos de papel de cebolla de distinto color para hacer las velas, dos tijeras y una caja de rotuladores. El juego consiste en realizar cooperativamente un barco con los materiales disponibles. Al describir el objetivo del juego a los jugadores, se pueden aportar algunas sugerencias como: lastrar la parte inferior de los corchos con plastilina, recortar velas de papel y usar los palillos como mástiles, fijar las velas pasando los palillos a través del papel, botar los barcos de corcho y corregir el lastre de plastilina para que floten verticales. Cuando han construido ya el barco, prueban su funcionamiento sobre un cubo grande con agua, una bañera o similar, para lo cual empujarán los barcos dirigiendo el soplo de aire hacia las velas por medio de las pajas.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>¿Hemos cooperado todos para realizar los barcos? ¿Hemos participado todos en la conversación? ¿Todos hemos dado nuestras instrucciones o nuestra opinión? ¿Hemos respetado el turno?</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Diez tapones de corcho de distinto tamaño, cinco pajas, un puñado de palillos, varios trozos de plastilina, varios trozos de papel de cebolla de distinto color para hacer las velas, dos tijeras y una caja de rotuladores. Un cubo grande con agua, una bañera o similar.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>45 minutos</p>

Tabla 48. Quinta sesión del programa de aprendizaje

6ª Sesión. - "Círculos creativos en cooperación"	
<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.</li> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> <li>• Mejorar sus habilidades de CR.</li> </ul>	
<p><b>Desarrollo lingüístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención auditiva.</li> <li>• Respeto de turnos conversacionales.</li> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Expresión oral: descripción, narración, diálogo, dar y recibir información...</li> <li>• Comprensión oral: seguimiento de órdenes o mensajes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de relaciones semánticas.</li> <li>• Funciones lingüísticas: informativa, heurística, personal...</li> <li>• CR: localización de círculos y objetos.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>En este juego los jugadores reciben varios folios sobre los que hay dibujados varios círculos separados unos de otros. Las instrucciones de juego son las siguientes: «Durante 15 minutos debéis tomar como base estos círculos y realizar dibujos que contengan esta forma, por ejemplo, con un círculo se puede dibujar una señal de tráfico; utilizando dos, unas gafas; tomando tres un semáforo... Para decidir qué objetos vais a representar debéis tomaros un tiempo de comunicación para que todos aportéis vuestras ideas. Después tenéis que decidir conjuntamente el procedimiento a seguir para plasmar estas ideas (quién realiza cada objeto de los propuestos...). Pensad en grupo qué objetos podéis dibujar y después realizadlos, y seguid así hasta que agotéis todas las ideas que se os ocurran...». Al final se realiza una exposición con todos los dibujos.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>¿Os gustan los dibujos que habéis realizado? ¿Qué dibujos os sorprenden más y por qué? ¿Habéis aportado todas ideas para dibujar? ¿Hemos planificado bien el juego? ¿Nos hemos escuchado? ¿Habéis respetado los turnos y no habéis hablado varios a la vez? ¿Hemos prestado atención a lo que nos decían los compañeros? ¿Entendíamos las órdenes que nos daban?</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Varios folios con círculos</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>45 minutos</p>

Tabla 49. Sexta sesión del programa de aprendizaje

7ª Sesión. - "Temas dramatizados"	
<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.</li> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> <li>• Mejorar sus habilidades de CR.</li> </ul>	
<p><b>Desarrollo lingüístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención auditiva.</li> <li>• Respeto de turnos conversacionales.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Expresión oral: descripción, narración, diálogo, dar y recibir información...</li> <li>• Comprensión oral: seguimiento de órdenes.</li> <li>• Establecimiento de relaciones semánticas.</li> <li>• Funciones lingüísticas: informativa, heurística, personal...</li> <li>• CR: localización de objetos y personas.</li> <li>• Aclamación oral.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>Se enseña el material a los jugadores (diversos materiales de peluquería (secador, peine, rulos, etc.), de medicina y enfermería (cofia, jeringuilla, algodón, vendas, fonendoscopio, etc.), de jardinería (tijeras de podar, pala, maceta, etc.), escolar (cuadernos, libros, lapiceros, etc.), de señora (collares, bolso, pulseras, etc.) y cada uno elige un material concreto. El que sobra se retira. Cada jugador representa a un personaje distinto y su rol correspondiente. El juego consiste en inventar una historia cooperativamente y representarla posteriormente. La cooperación implica que cada jugador aporte algo y participe en esa historia que se desarrolla. Los jugadores pueden hacer uso de los materiales aportados para una mejor representación de la historia.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>El que surja entre los propios miembros del grupo al realizar el comentario de la representación, reforzando los aspectos lingüísticos que nos interesan.</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Cajón de juego dramático con materiales de distintos oficios.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>40 - 60 minutos</p>

Tabla 50. Séptima sesión del programa de aprendizaje

<h2 style="margin: 0;">8ª Sesión. - "Collage ecológico"</h2>	
<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las habilidades lingüísticas y discursivas del niño con sordera.</li> <li>• Mejorar la participación y conversación entre los niños con sordera y los niños oyentes, facilitando su integración social y escolar.</li> <li>• Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.</li> <li>• Mejorar sus habilidades de CR.</li> </ul>	
<p><b>Desarrollo lingüístico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención auditiva.</li> <li>• Establecimiento de turnos conversacionales.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Expresión oral: descripción, narración, diálogo, debate, dar y recibir información, aportaciones...</li> <li>• Comprensión oral: seguimiento de órdenes.</li> <li>• Establecimiento de relaciones semánticas.</li> <li>• Funciones lingüísticas: informativa, heurística, personal...</li> <li>• CR: localización de objetos.</li> </ul>
<p><b>Descripción de la actividad</b></p> <p>Se entrega un cajón de material de desecho, así como una cartulina, pinturas de cera, témperas, pinceles, pegamento, celo y tijeras. Entre todos deben realizar con el material un <i>collage</i> sobre un tema relacionado con la ecología, el cuidado del medio ambiente, pero pidiendo que sean originales y busquen enfoques nuevos para representar este tema. En primer lugar, realizan un debate en el que todos exponen sus ideas sobre el tema y deciden por consenso cómo van a representar este tema integrando las distintas ideas que se aporten. Cuando lo tienen decidido, empiezan a pintar y configurar el <i>collage</i>. Para ello, toman como base la cartulina, y a ella van añadiendo los distintos elementos que crean conveniente para expresar la idea sobre la ecología que quiere representar el equipo. Pueden recortar, transformar, pegar, añadir, quitar y manipular como ellos quieran todos los materiales que se les han entregado. Pueden hacer algo representativo o abstracto. Al final, muestran su obra y explican lo que allí han querido representar.</p>	
<p><b>Debate</b></p> <p>El que surja del propio comentario al final de la representación, reforzando los aspectos lingüísticos que nos interesan.</p>	
<p><b>Materiales</b></p> <p>Por equipo: cajón de material de desecho que contenga cartones y cajas de cartón, revistas, fotos, dibujos, papel de diferentes texturas, piezas de madera, de corcho, palillos, telas, plastilina, lana, cuerdas de diferentes tamaños y grosores...; una cartulina, pinturas de cera, témperas, pinceles, pegamento, celo y tijeras.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>60 minutos</p>

Tabla 51. Octava sesión del programa de aprendizaje

Todos los grupos que conforman el grupo experimental de la investigación, pasan por las 8 sesiones del programa de aprendizaje. El tiempo de aplicación del mismo es de 8 semanas consecutivas, a razón de una sesión semanal por grupo. Todos los grupos reciben las mismas sesiones en cada una de las semanas de aplicación. De este modo, todos pasan en el mismo periodo de tiempo por las mismas sesiones, por lo que se puede decir, que todos pasan por las mismas condiciones experimentales.

Una vez finalizada la aplicación del programa de aprendizaje se procede a pasar todas las pruebas del postest a todos los grupos que conforman nuestra investigación, es decir, tanto a los del grupo control como a los del grupo experimental, lo cual se expone en el siguiente capítulo.



## 9 CAPÍTULO IX. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL POSTEST.

---

La valoración posttest se realiza tras la aplicación del ciclo de aprendizaje al grupo experimental, con el fin de comprobar si éste ha tenido un efecto positivo sobre el mismo, mejorando los niveles de comprensión y participación oral, así como las habilidades y estrategias conversacionales y de CR con respecto al grupo control.

En esta valoración del posttest se han utilizado los mismos criterios de categorización de conducta que en el pretest. En el posttest, se utilizarán las pruebas de contraste no paramétricas U de Mann-Whitney (1) y W de Wilcoxon (2). La primera de ellas, está dirigida a la comparación intergrupos entre el grupo experimental y el grupo control en el posttest. La segunda, está dirigida a la comparación intragrupos, observando los cambios que experimentan tanto el grupo experimental como el grupo control entre el pretest y en el posttest. El objetivo que se persigue es comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, o si las diferencias son debidas al azar.

Se presenta primeramente un análisis intergrupo, comparando los resultados obtenidos entre el grupo control y el grupo experimental en el posttest. Las dimensiones estudiadas en el posttest son las mismas que las del pretest, es decir, en primer lugar, la comprensión oral con la prueba de “El picnic”; en segundo lugar, la expresión oral a través del cuento de “El gallo y la zorra”; en tercer lugar, las habilidades conversacionales en una situación de juego espontáneo de “El zoo”; para finalizar con las tareas de CR “Organización de una habitación nueva” para el rol de emisor y “Organización de una cocina” para el rol de receptor.

Se finaliza la exposición de este capítulo con un análisis intragrupo realizando la comparación entre el pretest y el posttest en ambos grupos (grupo control y grupo experimental) en esas mismas dimensiones.

En el siguiente cuadro se exponen los tipos de análisis intergrupo llevados a cabo.

TIPO DE ANÁLISIS	PROGRAMA	COMPARACIÓN	PRUEBAS	TIPOS DE PRUEBAS
Cuantitativo	SPSS	Intergrupo	Cuento "El gallo y la zorra"	Comprensión oral
Cuantitativo	SPSS		"El picnic"	Producción oral
Cuantitativo	SPSS		"La granja"	Juego Espontáneo
Cualitativo	---		"La granja"	Juego Espontáneo
Cuantitativo	SPSS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Organización de una habitación nueva"</li> <li>• "Organización de una cocina"</li> </ul>	Tareas de Comunicación Referencial

Tabla 52. Tipos de análisis intergrupo en el postest

A continuación se exponen los análisis intragrupo que se llevan a cabo en el postest.

TIPO DE ANÁLISIS	PROGRAMA	COMPARACIÓN	PRUEBAS	TIPOS DE PRUEBAS
Cuantitativo	SPSS	Intragrupo	Cuento "El gallo y la zorra"	Comprensión oral
Cuantitativo	SPSS		"El picnic"	Producción oral
Cuantitativo	SPSS		"La granja"	Juego Espontáneo
Cualitativo	---		"La granja"	Juego Espontáneo
Cuantitativo	SPSS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Organización de una habitación nueva"</li> <li>• "Organización de una cocina"</li> </ul>	Tareas de Comunicación Referencial

Tabla 53. Tipos de análisis intragrupo en el postest

En el siguiente apartado, se exponen los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones.

## 5.2. Análisis intergrupos de los resultados del postest

### 5.2.1. Nivel de desarrollo del lenguaje oral.

La valoración del lenguaje oral se realiza en las dos dimensiones de comprensión y de producción.

#### 5.2.1.1. Comprensión oral

Se recuerda que la situación planteada para medir esta dimensión es el relato del Cuento “El gallo y la zorra”.

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de comprensión*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes en cuanto al grado de comprensión en la situación de postest.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Comprensión oral</b>			
Puntuación total preguntas de comprensión oral	35,00	,244	El grado de comprensión de los participantes con sordera del Grupo Experimental y del grupo control es similar.

Tabla 54. Análisis intergrupo de comprensión oral en el postest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 15,70$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 14,40$ , por lo que el nivel de comprensión en ambos grupos es muy similar, aunque las puntuaciones obtenidas son algo mayores a las obtenidas en el pretest.

También se observa que el grupo experimental que mostraba puntuaciones algo más bajas que el grupo control en el pretest, en el postest obtiene puntuaciones más altas que el grupo control, superando a éste en esta dimensión, aunque como se indica, el grado de comprensión en ambos grupos es similar.

### 5.2.1.2. Producción oral

La situación planteada para medir esta dimensión es la presentación visual del libro de imágenes del “Picnic”.

En este apartado se analizan diferentes aspectos: producciones no discursivas, organización general del discurso, oraciones simples y oraciones complejas.

#### ○ Producciones no discursivas

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a nivel de producciones no discursivas, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Producciones no discursivas	46,00	,721	El nivel de producciones no discursivas de los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 55. Análisis intergrupo de producciones no discursivas en el postest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 1,00$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 1,10$ , por lo que el nivel de producciones no discursivas en ambos grupos es similar, aunque se aprecia una ligera disminución de las puntuaciones en ambos grupos con respecto al pretest.

#### ○ Organización general del discurso

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a nivel de organización general del discurso, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Organización general del discurso	40,500	,503	El nivel de producciones no discursivas producidas por los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 56. Análisis intergrupo de organización general del discurso en el postest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 0,90$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 0,40$ , por lo que el nivel de organización general del discurso en ambos grupos es similar, aunque las puntuaciones son similares a las del pretest.

○ *Oraciones simples*

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de producción de oraciones simples*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Oraciones simples	43,000	,591	El nivel de producción de oraciones simples en los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 57. Análisis intergrupo de oraciones simples en el postest

La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 8,60$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 9,40$ , por lo que el nivel de producción de oraciones simples en ambos grupos es similar. Ambas puntuaciones son superiores a las obtenidas por ambos grupos en el pretest.

○ *Oraciones complejas*

No se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a *nivel de producción de oraciones complejas*, con lo cual se puede señalar que ambos grupos son equivalentes.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Producción oral</b>			
Oraciones complejas	42,000	,543	El nivel de producción de oraciones complejas en los participantes con sordera del grupo experimental y del grupo control es similar.

Tabla 58. Análisis intergrupo de oraciones complejas en el postest



La media obtenida por el grupo experimental es  $\bar{X} = 9,80$  y la del grupo control es  $\bar{X} = 8,70$ , por lo que el nivel de producción de oraciones complejas en ambos grupos también es similar. Ambas puntuaciones son inferiores a las obtenidas por ambos grupos en el pretest.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre el juego espontáneo de la granja en el pretest.

<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE</b>
<b>COMPRENSIÓN ORAL</b>
<p>No se aprecian diferencias significativas en cuanto a la dimensión de comprensión, entre el alumnado con sordera del grupo experimental y el grupo control.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ambos grupos son equivalentes en cuanto al <i>grado de comprensión</i>, aunque se aprecia un ligero aumento en ambos grupos con respecto al pretest.</li><li>• No se aprecia ninguna influencia del programa de aprendizaje en esta dimensión.</li></ul>
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>
<p>No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a producción oral. Ambos grupos muestran niveles similares en cuanto a <i>producciones no discursivas, organización del discurso</i> en los casos en que lo hay, <i>oraciones simples y oraciones complejas</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El número de <i>producciones no discursivas</i> es similar en ambos grupos, aunque éstas disminuyen ligeramente en el postest.</li><li>• El <i>número de organizaciones generales discursivas</i> es similar en ambos grupos y las puntuaciones obtenidas en el postest son similares a las del pretest.</li><li>• Las puntuaciones obtenidas en cuanto al <i>número de oraciones simples</i> son similares en ambos grupos y éstas a su vez son similares a las obtenidas en el pretest.</li><li>• Las puntuaciones obtenidas en cuanto al <i>número de oraciones complejas</i> son similares en ambos grupos y éstas a su vez son similares a las obtenidas en el pretest.</li><li>• El programa de aprendizaje no refleja ninguna influencia positiva en ninguna de estas dimensiones de producción oral.</li><li>• Ambos grupos recurren más a la <i>descripción</i> que a la <i>narración</i>.</li></ul>

Tabla 59. Síntesis de los análisis intergrupo de desarrollo del lenguaje en el postest

## 5.2.2. Participación en la conversación: situaciones de juego espontáneo.

### 5.2.2.1. Participación en la conversación y toma de turno

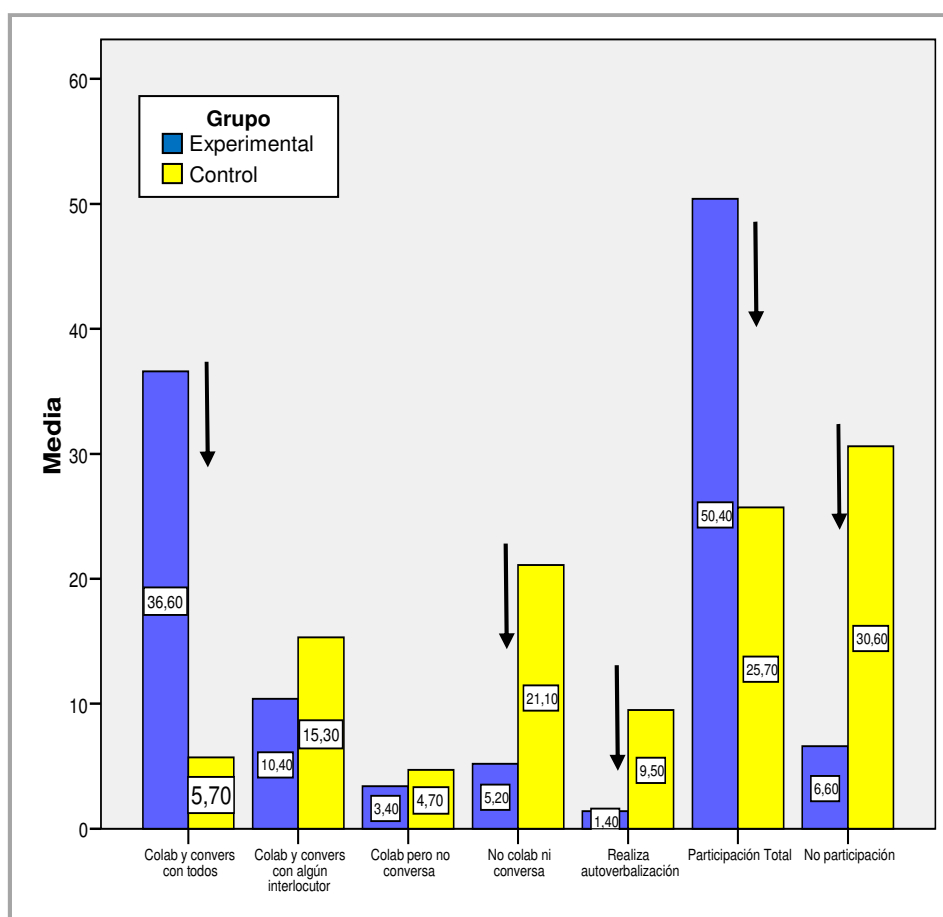
En este caso, la situación de Juego espontáneo es la “construcción del zoo”.

Los resultados obtenidos en los análisis intergrupos llevados a cabo con la Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se exponen en las siguientes tablas y gráficas:

En cuanto al *nivel de participación*, apoyándonos en los datos transcritos en la tabla y en la gráfica, se aprecian algunas diferencias que se dan entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas conductas.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Nivel de participación</b>			
Colabora y conversa con todos	4,000	,000	El PCS del grupo experimental colabora y conversa con todos muchas más veces que el PCS del grupo control.
Colabora y conversa con algún interlocutor	36,000	,288	El PCS del grupo control colabora y conversa con algún interlocutor más veces que el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
Colabora pero no conversa	38,000	,360	El PCS del grupo control colabora pero no conversa más veces que el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
No colabora ni conversa	10,500	,003	El PCS del grupo control no colabora ni conversa en muchas más ocasiones que el PCS del grupo experimental.
Realiza alguna autoverbalización	12,500	,004	El PCS del grupo control realiza alguna autoverbalización en más ocasiones que el PCS del grupo experimental.
Participación Total	6,000	,001	El PCS del grupo experimental participa mucho más en la conversación que el PCS del grupo control.
Total no participativo	6,000	,001	El PCS del grupo control participa mucho menos en la conversación que el PCS del grupo experimental.

Tabla 60. Análisis intergrupo Nivel de participación del postest



Gráfica 11. Análisis intergrupo Nivel de participación del postest

En la conducta *colabora y conversa con todos* se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $U = 4,00$  y  $p = ,000$ ) entre ambos grupos. El mayor número de colaboración y conversación es del grupo experimental, que obtiene una media de  $\bar{X} = 36,60$ , y una  $DT = 18,210$ , mientras que el grupo control presenta una media de  $\bar{X} = 5,70$  y su  $DT = 8,447$ .

El grupo experimental muestra mucha más participación y conversación con todos los miembros del grupo, con respecto al grupo control, lo que indica que el programa de aprendizaje ha tenido una influencia muy positiva en el grupo experimental. Además, las conversaciones son más largas y fluidas, siendo más escasos los diálogos o conversaciones breves. En el grupo control, por el contrario, las conversaciones que se dan siguen siendo cortas, con pocos intercambios comunicativos.

En la conducta *no colabora ni conversa* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 10,500$  y  $p = ,003$ ) entre ambos grupos. El mayor número de no participación ni conversación es del grupo control, con una  $\bar{X} = 21,10$ , y una  $DT = 16,031$ , mientras que

la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 5,20$  y su desviación típica es  $DT = 7,300$ . El grupo control muestra una frecuencia mucho mayor que el grupo experimental en que ni colabora ni conversa con el resto del grupo, aumentando en el primero y disminuyendo considerablemente en el segundo con respecto al pretest, lo que nos indica que el programa de aprendizaje ha tenido un efecto positivo en dicha conducta.

En cuanto a *realiza alguna autoverbalización* también se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 12,500$  y  $p = ,004$ ) entre ambos grupos. El mayor número de autoverbalizaciones es del grupo control, con una media de  $\bar{X} = 9,50$ , y una desviación típica de  $DT = 10,533$ , mientras que en el grupo experimental son las siguientes: la media es  $\bar{X} = 1,40$  y su desviación típica  $DT = 2,366$ . El grupo control sigue manteniendo las autoverbalizaciones, aunque el grupo experimental las disminuye, participando más en la conversación con todos los componentes del grupo, efecto positivo del programa de aprendizaje.

Con respecto a la conducta de *participación total* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 6,000$  y  $p = ,001$ ) entre ambos grupos. El mayor número de participación es del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 50,40$ , y una desviación típica de  $DT = 11,257$ , mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 25,70$  y su desviación típica es  $DT = 12,928$ , lo que nos indica que el programa de aprendizaje también ha tenido un efecto positivo en dicha conducta.

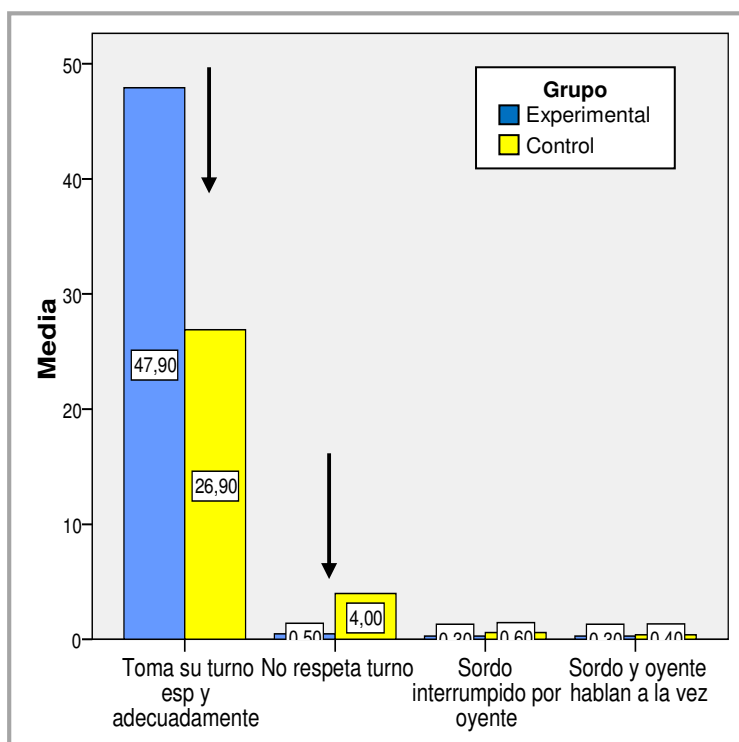
En cuanto al *total no participativo* también se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 6,000$  y  $p = ,001$ ) entre ambos grupos. El mayor número de no participación es del grupo control, con una media de  $\bar{X} = 30,60$ , y una desviación típica de  $DT = 14,144$ , mientras que en el grupo experimental la media es de  $\bar{X} = 6,60$  y su desviación típica  $DT = 8,127$ . El grupo control sigue participando mucho menos y manteniendo momentos de no participación con el grupo, aspecto que el grupo experimental ha disminuido con respecto al pretest, participando más en la conversación con todos los componentes del grupo.

Respecto a la conducta *colabora y conversa con algún interlocutor* y la conducta de *participa y colabora pero no conversa* no se obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos.

Respecto a la *toma de turno*, apoyándonos en los datos de la tabla y de la gráfica, se aprecia que estadísticamente sólo se dan diferencias significativas en la conducta *toma su turno espontánea y adecuadamente* y en la conducta *no respeta el turno*.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>Toma de turno</b>			
Toma su turno espontánea y adecuadamente	16,000	,010	El PCS del grupo experimental toma su turno libre y espontáneamente muchas más veces que el PCS del grupo control.
No respeta el turno	23,500	,035	El PCS del grupo control no respeta el turno más veces que el PCS del grupo experimental.
El participante con sordera es interrumpido por el oyente	42,000	,473	El PCS del grupo control es interrumpido por el oyente más veces que el PCS del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
El participante con sordera y el oyente hablan a la vez	49,500	,957	Con el PCS del grupo control PCS y oyente hablan a la vez más veces que con el PCS del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 61. Análisis intergrupo de la toma de turno del postest



Gráfica 12. Análisis intergrupo de la toma de turno del postest

En la conducta *toma su turno espontánea y adecuadamente* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 16,000$  y  $p = ,010$ ) entre ambos grupos. El mayor número de turnos adecuados es del grupo experimental, con una  $\bar{X} = 47,90$ , y  $DT = 10,775$ , mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 26,90$  y su  $DT = 16,387$ .

El grupo experimental practica y respeta más el turno que el grupo control, demostrando la influencia positiva de la aplicación del programa de aprendizaje.

En cuanto a la conducta *no respeta el turno* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 23,500$  y  $p = ,035$ ) entre ambos grupos. El mayor número de veces que no se respeta turno es del grupo control, con una media de  $\bar{X} = 4,00$ , y una desviación típica de  $DT = 3,887$ , mientras que la media en el grupo experimental es de  $\bar{X} = 0,50$  y su desviación típica  $DT = 0,707$ . El grupo experimental apenas emite respuesta de no respeto del turno frente al grupo control que tiene una mayor frecuencia.

No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las conductas *el participante con sordera es interrumpido por el oyente* ni en la de *el participante con sordera y oyente hablan a la vez*.

### 5.2.2.2. Participación en la conversación según el rol conversacional

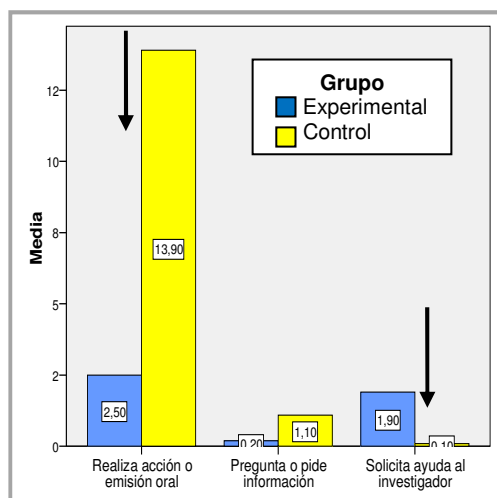
#### En el Rol de Emisores

En el rol de emisores se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las *estrategias de inicio de la conversación* en cuanto a las conductas: *realiza alguna acción o emisión oral* y la de *solicita ayuda al investigador* entre el grupo experimental y el grupo control. Y en cuanto a las *consecuencias de ese inicio*, se observan diferencias estadísticamente significativas en las *consecuencias del inicio de la conversación* en las tres conductas: *algún interlocutor responde*, *no hay respuesta por parte de los oyentes*, y *el investigador responde*.

Con respecto a las *estrategias de inicio de la conversación*:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DE EMISORES</b>			
<b>Estrategias de inicio de la conversación</b>			
Realiza alguna acción o emisión oral	8,000	,001	El PCS del grupo control realiza alguna acción o emisión oral más veces que el PCS del grupo experimental.
Pregunta o pide información	32,000	,108	El PCS del grupo control pregunta o pide información más veces que el PCS del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
Solicita ayuda o se dirige al investigador	24,000	,020	El PCS del grupo experimental solicita ayuda o se dirige al investigador más veces que el PCS del grupo control.

Tabla 62. Análisis intergrupo de las estrategias de inicio de la conversación del postest



Gráfica 13. Análisis intergrupo de las estrategias de inicio de la conversación del postest

En cuanto a la conducta *realiza alguna acción o emisión oral* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 8,000$  y  $p = ,001$ ) entre ambos grupos. El mayor número de acciones o emisiones orales para iniciar una conversación es del grupo control, cuya media es  $\bar{X} = 13,90$ , y su DT = 10,225; mientras que la del grupo experimental es  $\bar{X} = 2,50$  y su DT = 2,677.



Los participantes con sordera tienen intención comunicativa e intentan iniciar y participar en la conversación. El grupo experimental disminuye considerablemente la conducta con respecto al pretest, ya que como se ve se mantiene más la conversación, por lo que las estrategias de inicio también son menos frecuentes y por tanto, tienen menos necesidad de realizar alguna acción o emisión verbal que provoque o inicie la conversación. Mientras que el grupo control sigue manteniendo más o menos la misma frecuencia de esta conducta que en el pretest, puesto que el nivel de conversación se mantiene aproximadamente igual que en el pretest. Sus conversaciones son cortas y no siempre obtiene respuesta por parte de los oyentes de continuar la conversación.

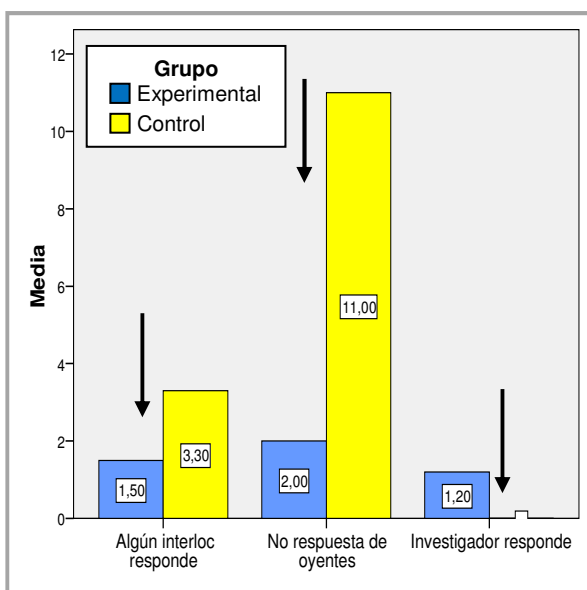
En la conducta *se dirige al investigador* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 24,000$  y  $p = ,020$ ) entre ambos grupos. El mayor número de veces en que los participantes con sordera se dirigen al investigador proceden del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 1,90$ , y una  $DT = 3,213$ , mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 0,10$  y su  $DT = 0,316$ . Es mayor el número de veces que el grupo experimental se dirige al investigador que el grupo control. Esto puede ser debido a que el grupo experimental muestra más confianza con el investigador, el cual ha participado en el programa de intervención como un miembro más del grupo, por lo que en alguna ocasión tratan de preguntarle y contar con él en el juego y en la conversación, aspecto que no se da tanto en el grupo control.

No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la conducta *pregunta o pide información*.

En cuanto a las *consecuencias de inicio* observando la gráfica se puede indicar lo siguiente:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DE EMISORES</b>			
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>			
Algún interlocutor responde	23,500	,042	Al PCS del grupo control le responde algún interlocutor más veces que el PCS del grupo experimental.
No hay respuesta de oyentes	15,500	,008	El PCS del grupo control no obtiene respuesta por parte de los oyentes en muchas más ocasiones que el PCS del grupo experimental.
El investigador responde	30,000	,030	Al PCS del grupo experimental le responde el investigador en más ocasiones que al PCS del grupo control.

Tabla 63. Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del postest



Gráfica 14. Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del postest

En la conducta *algún interlocutor responde* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 23,500$  y  $p = ,042$ ) entre ambos grupos. El mayor número de respuestas por parte de algún interlocutor es del grupo control, con una  $\bar{X} = 3,30$ , y una  $DT = 2,163$ , mientras que la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 1,50$  y su desviación típica  $DT = 1,080$ .

Al ser inferior la frecuencia en las estrategias de inicio de la conversación en el grupo experimental, también se dan menos frecuencias en la conducta algún interlocutor responde. En el grupo control sí hay veces en que el oyente responde a las estrategias de inicio del niño con sordera, aunque éstas son escasas.

En la conducta *no hay respuesta por parte de los oyentes* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 15,500$  y  $p = ,008$ ) entre ambos grupos. El mayor número de no obtención de respuesta por parte de los oyentes es del grupo control, con una media de  $\bar{X} = 11,00$ , y una  $DT = 9,404$ , mientras que la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 2,00$  y su  $DT = 2,828$ . En el grupo control son bastante frecuentes las veces que no se da respuesta por parte de los oyentes y no se sigue la conversación. En el grupo experimental, como se viene indicando, la conversación se mantiene y son escasas las veces en las que algún oyente no responde a ese inicio de la conversación.

Con respecto a la conducta *el investigador responde* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 30,000$  y  $p = ,030$ ) entre ambos grupos. El mayor número de respuestas por parte del investigador es del grupo experimental, con una  $\bar{X} = 1,20$ , y una  $DT = 2,044$ , mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 0,00$  y su  $DT = 0,000$ . En el grupo experimental se dan conductas de dirigirse al investigador y éste normalmente responde a esas preguntas o intercambios comunicativos, mientras que en el grupo

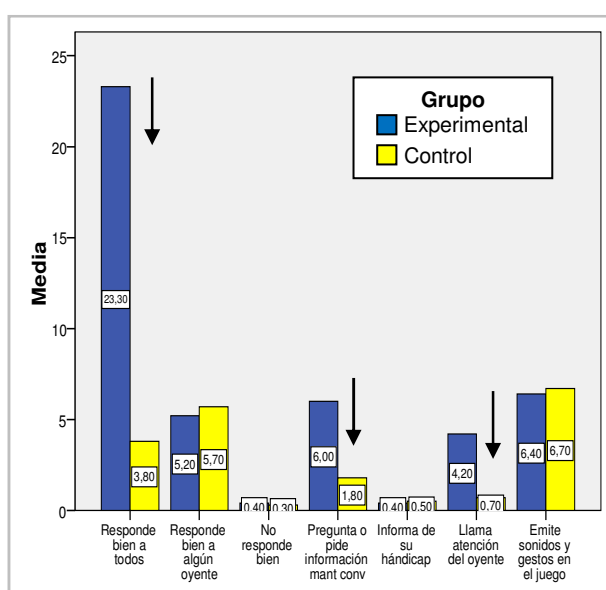
control, el participante con sordera se dirige escasas veces al investigador, por lo que éste tiene escasas ocasiones para responder al mismo.

### En el *Rol de Receptores*

Con respecto a las *estrategias de mantenimiento de la conversación* observando la gráfica se puede indicar lo siguiente:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Estrategias de mantenimiento de la conversación</b>			
Responde bien a algún interlocutor	42,500	,565	El PCS del grupo control responde bien a algún interlocutor más veces que el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
Responde bien a todos	4,000	,000	El PCS del grupo experimental responde bien a todos en muchas más ocasiones que el del grupo control.
No responde bien	49,000	,914	El PCS del grupo experimental responde bien a todos en muchas más ocasiones que el del grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
Pregunta o pide información para mantener la conversac.	12,500	,004	El PCS del grupo experimental pregunta o pide información para mantener la conversación más veces que el PCS del grupo control.
Informa sobre su hándicap	49,500	,957	El PCS del grupo control informa sobre su hándicap más veces que el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
Llama la atención del oyente	13,500	,005	El PCS del grupo experimental llama la atención del oyente más veces que el PCS del grupo control.
Emite sonidos y gestos con el juego	48,000	,879	El PCS del grupo control emite sonidos y gestos con el juego más veces que el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 64. Análisis intergrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del postest



Gráfica 15. Análisis intergrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del postest

Con respecto a la conducta *responde bien a todos* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 4,000$  y  $p < ,001$ ) entre ambos grupos. El mayor número de respuesta a todos es del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 23,30$ , y una desviación típica  $DT = 11,026$ , mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 3,80$  y su desviación típica  $DT = 7,021$ .

El grupo experimental se implica más en la conversación, y se observa, además, que la mayor conversación tiene lugar participando en el juego y conversando con todos los componentes del grupo, y comparando con el pretest se observa que aumenta considerablemente su frecuencia con respecto al pretest duplicándose, lo que nos confirma la eficacia del programa de aprendizaje en el grupo experimental. El grupo control apenas participa conjuntamente en el grupo, son escasas las veces que responde bien a todos, aunque su frecuencia también es el doble con respecto al pretest.

En la conducta *pregunta o pide información para mantener la conversación* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 12,500$  y  $p = ,004$ ) entre ambos grupos. El mayor número de preguntas para mantener la conversación es del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 6,00$ , y una DT = 2,981, mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 1,80$  y su DT = 3,155. Se observa que el grupo experimental en su tendencia por participar y mantener la conversación realiza preguntas o pide información, facilitando la comunicación con los compañeros oyentes, triplicándose con respecto al pretest, mientras que en el grupo control las frecuencias son similares entre el pretest y el postest.

Con respecto a la conducta *llama la atención del oyente* se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $U = 13,500$  y  $p = ,005$ ) entre ambos grupos. El mayor número de llamadas de atención al oyente es del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 4,20$ , y una desviación típica de DT = 3,765, mientras que la media del grupo control es  $\bar{X} = 0,70$  y su DT = 0,949. Esto se explica porque el grupo experimental, mucho más implicado en la conversación dentro del grupo, tiende a llamar la atención del oyente y mantener la conversación, frente al grupo control que se muestra menos implicado en la misma, con frecuencias similares a las del pretest.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las conductas *responde bien a algún oyente, no responde bien, informa sobre su hándicap y emite sonidos y gestos acordes con el juego*.

Con respecto a las *causas por las que se interrumpe la conversación* se puede indicar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>			
No presta atención ni hace caso	24,500	,049	El PCS del grupo control no presta atención ni hace caso al oyente en más ocasiones que el PCS del grupo experimental.
Otras causas de interrupción (cambio de interlocutor, escenario, conversación...)	20,500	,026	El PCS del grupo control interrumpe la conversación por otras causas en más veces que el PCS del grupo experimental.
Total de Interrupciones	23,000	,041	El PCS del grupo control presenta un número mayor de interrupciones totales que el PCS del grupo experimental.

Tabla 65. Análisis intergrupo de las causas de interrupción de la conversación del postest

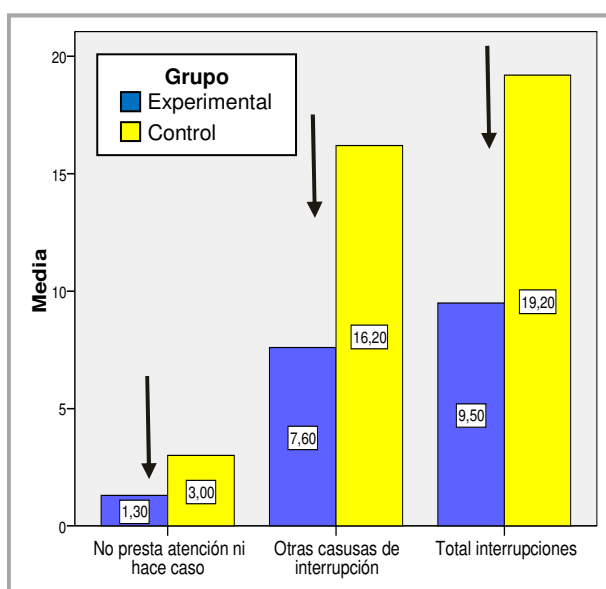


Gráfico 16. Análisis intergrupo de las causas de interrupción de la conversación del postest

Es más frecuente la interrupción de la conversación por no prestar atención o no hacer caso en el grupo control que en el grupo experimental, y se observa que es la segunda causa de interrupción más frecuente en el grupo control. Los niveles son similares en el grupo control, mientras que son más bajos en el grupo experimental, con respecto al pretest.

En la conducta *otras causas de interrupción* también se aprecian diferencias estadísticamente significativas, ( $U = 20,500$  y  $p = ,026$ ) entre ambos grupos. El mayor número de interrupciones por otras causas es mayor en el grupo control, con una media de  $\bar{X} = 16,20$ , y una desviación típica de  $DT = 8,574$ , que en el grupo experimental cuya media es  $\bar{X} = 7,60$  y su desviación típica  $DT = 6,363$ . Los participantes del grupo

Con respecto a la conducta *no presta atención ni hace caso* se obtuvieron diferencias significativas ( $U = 24,500$  y  $p = ,049$ ) entre ambos grupos. El mayor número de no prestar atención a la conversación es del grupo control, con una  $\bar{X} = 3,00$ , y una  $DT = 2,494$ , mientras que en el grupo experimental la  $\bar{X} = 1,30$  y su  $DT = 1,947$ .

control que están menos integrados, muestran un mayor número de interrupciones por diversas causas.

En la conducta *total de interrupciones* se aprecian diferencias estadísticamente significativas, ( $U = 23,000$  y  $p = ,041$ ) entre ambos grupos. El número de interrupciones totales es mayor en el grupo control, con una media de  $\bar{X} = 19,20$ , y una desviación típica de  $DT = 10,239$ , que en el grupo experimental cuya media es  $\bar{X} = 9,50$  y su desviación típica  $DT = 8,155$ . El grupo experimental muestra más cohesión y más integración en la conversación grupal, por lo que muestra muchas menos interrupciones que el grupo control.

Con respecto al *mantenimiento de la conversación* observando los datos de la tabla siguiente se puede indicar:

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Mantenimiento de la conversación</b>			
Se mantiene la conversación	4,000	,000	El PCS del grupo experimental mantiene más la conversación que el PCS del grupo control.

Tabla 66. Análisis intergrupo del mantenimiento de la conversación del postest

En la conducta *sigue la conversación* se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $U = 4,000$  y  $p < ,001$ ) entre ambos grupos. El mayor número de seguimiento de la conversación es del grupo experimental, con una media de  $\bar{X} = 43,20$ , y una  $DT = 12,246$ , mientras que en el grupo control es  $\bar{X} = 16,20$  y su  $DT = 12,173$ . El mantenimiento de la conversación es significativamente mucho más frecuente en el grupo experimental, frente al grupo control que apenas tiene la tercera parte de la frecuencia del grupo experimental. Esto significa que el grupo experimental se ha visto beneficiado muy positivamente por el programa de aprendizaje, integrándose más en el grupo y participando en la conversación del mismo. Y como se ha indicado, las conversaciones son mucho más largas viéndose implicados en las mismas todos los participantes conjuntamente, se dan menos interrupciones y el mantenimiento es mayor y continuado, siendo mucho más constante y continuado en las personas con deficiencia auditiva con mayor dominio del lenguaje.

A continuación se ponen unos ejemplos de conversación del grupo experimental y del grupo control en el postest.

Grupo experimental:

**Tina:** Bueno a ver sillas las sillas donde estén esos aquí.

**Juana:** Y esto ahí

**Tina:** Sí, ahí, ahí hay dos sillas y sentados a los lados

**Elena:** Ja, ja

**Juana:** ¿Y la banca dónde le ponemos?

**Linda:** Abajo

**Juana:** ¿Y la fuente?

**Linda:** Ahí

**Juana:** ¡Aah no Elena!, ahí mejor

**Comentario:** y lo coloca en su sitio.

**Linda:** ¿Y la fuente?

**Juana:** ¿Y la fuente?

**Elena:** Podemos

**Juana:** Mmm ¿y éstos?

**Elena:** Podemos poner algo bonito por ejemplo un árbol

**Linda:** Ja, ja, ja

**Tina:** Mejor aquí con los animales

**Juana:** No, tiene que estar aquí, mejor aquí

**Elena:** Pues

**Juana:** Y aquí ponemos los caballos

**Elena:** ¡Ay! podemos poner las...

**Juana:** Mira podemos poner los niños ahí

**Comentario:** Se dirige a Linda

**Linda:** ¿Qué estás haciendo? mira y atiende pero lo dice mal.

**Elena:** Están subiendo por las escaleras

**Tina:** ¡Ah vale, buena idea Elena: h!

**Linda:** Sí

**Tina:** Vale el comedero aquí

**Juana:** ¿Y el niño ése?

**Elena:** Mira

**Juana:** ¿Qué es eso? ¡Vale, una báscula!

**Linda:** ¿Para qué es? # Esto se lo han carga(d)o

**Juana:** Para los animales

**Tina:** ¿Podéis dejarme algún animal para ponerte aquí la jirafa?

**Linda:** O.

**Comentario:** le da el elefante

**Elena:** La jirafa

**Tina:** Y el elefante está aquí tan tranquilo

**Elena:** Esto para guardar cosas

**Linda:** ¿Qué quieres?

**Tina:** La jirafa ésta al pie de ése

**Elena:** Y esto aquí

**Comentario:** Coloca la planta

**Juana:** La jirafa tiene que estar aquí comiendo

**Tina:** ¿Y esto para qué?

**Juana:** Mira una cría

**Elena:** Y aquí está (se están) claro que si no

**Tina:** No, no, aquí está la cebra

**Elena:** Aquí están las cebras que están muy tranquilas

**Tina:** Sí, sí, tranquilos

**Juana:** Pero a ver cómo se las sube, allí las tuyas, por favor

**Elena:** No, que si no se escapan las cebras

**Tina:** ¡Hala que lio ahora! # pues tenemos que poner los elefantes que las van a comer

**Linda:** No el elefante

**Elena:** Que si y comen las revistas

**Juana:** O.

**Comentario:** Mira y juega

Grupo Control:

**Eva:** ¿Qué quieres?

**Jorge:** ¿Me puedes dar de comer?

**Eva:** Sí, toma

**Jorge:** Mira

**Sole:** ¡Mira, Celia!

**Celia:** ¡Uy, la niña!

**Sole:** O.

**Comentario:** Se pone a jugar sola



En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre el juego espontáneo de la granja en el postest.

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>
<b>NIVEL DE PARTICIPACIÓN</b>
<p>En el postest se observa que el grupo experimental tiene un mejor nivel de comunicación que el grupo control.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El participante con sordera del grupo experimental <i>colabora</i> mucho más <i>con todos los componentes del grupo</i>.</li><li>• Disminuyen considerablemente las situaciones de <i>no colaboran ni conversan</i>, en relación al grupo control.</li><li>• Hace escasas <i>autoverbalizaciones</i>, siendo prácticamente nulas en el grupo experimental, aunque aumentan ligeramente en el grupo control.</li><li>• La <i>participación total</i> es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control.</li><li>• El grupo control es <i>poco participativo</i>.</li></ul> <p>Se puede interpretar que los participantes con sordera del grupo experimental consiguen una mayor integración con los componentes del grupo participando y conversando con todos, que los participantes del grupo control.</p>
<b>TOMA DE TURNO</b>
<p>Los participantes con sordera del grupo experimental aumentan el respeto a la toma de turno, superando considerablemente a los participantes con sordera del grupo control que mantienen aproximadamente los mismos niveles del pretest.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El participante con sordera del grupo experimental aumenta el <i>respeto al turno espontánea y adecuadamente</i>, apreciándose diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo control.</li><li>• El participante con sordera del grupo control <i>no respeta el turno</i>, mostrando diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo experimental.</li></ul>

<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>
<b>ROL DE EMISORES</b>
<b>ESTRATEGIAS DE INICIO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>En cuanto a las estrategias de inicio de la conversación se aprecia una considerable disminución en el grupo experimental, mientras que se suelen mantener los mismos valores que en el pretest en el grupo control.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los participantes con sordera muestran intención comunicativa con los normo-oyentes, llamando la atención de éstos, por lo que el grupo control sigue demandando la atención de los mismos con la <i>realización de alguna acción o emisión oral</i>, mientras que el grupo experimental al conseguir la continuidad y mantenimiento de la conversación, no precisa recurrir tanto a esta estrategia.</li><li>• Los participantes con sordera del grupo experimental <i>se dirigen al investigador</i> para solicitar ayuda o información, frente al grupo control, que apenas recurre a esta estrategia.</li></ul> <p>Cuando se consigue el mantenimiento o continuidad de una conversación, el número de estrategias de inicio disminuye, para dar paso a las estrategias de mantenimiento.</p>
<b>CONSECUENCIAS DEL INICIO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>Las respuestas recibidas a las estrategias de inicio llevadas a cabo por el niño participante con sordera son escasas y muy especialmente en el grupo experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La frecuencia de <i>algún interlocutor responde</i> disminuye considerablemente en el grupo experimental, ya que éste consigue mantener la conversación, mientras que en el grupo control, se viene manteniendo, ya que prosiguen las interrupciones de la misma, aunque su frecuencia también es algo menor.</li><li>• La conducta de <i>no respuesta de oyentes</i> aumenta en el grupo control, mientras que disminuye considerablemente en el grupo experimental.</li><li>• La conducta <i>el investigador responde</i> es algo más frecuente en el grupo experimental, mientras que es nula en el grupo control.</li></ul> <p>El mantenimiento de la conversación disminuye el número de estrategias de inicio, y por tanto, de las consecuencias negativas de ese inicio, favoreciendo la conversación.</p>

<b>ROL DE RECEPTORES</b>
<b>ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>Las estrategias de mantenimiento de la conversación en el posttest son mucho más relevantes y efectivas en el grupo experimental que en el grupo control, por lo que el efecto del programa de aprendizaje resulta positivo, logrando mantener durante mucho más tiempo la conversación y haciendo que las interrupciones sean menos frecuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la conducta <i>responde bien a todos</i>, el grupo experimental logra mantener la conversación con todos los componentes del grupo en la mayoría de sus intervenciones.</li> <li>• La estrategia de <i>preguntar o pedir información</i> es un recurso bastante utilizado <i>para mantener la conversación</i> en el grupo experimental, mientras que el grupo control sigue mostrando los mismos niveles de uso observados en el pretest.</li> <li>• Otro recurso utilizado para conseguir el mantenimiento de la conversación es la conducta de <i>llamar la atención del oyente</i>, aumentando considerablemente en el grupo experimental y manteniéndose en el grupo control.</li> </ul>
<b>CAUSAS DE INTERRUPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>Las causas que producen la ruptura de la conversación son muy variadas, aunque la frecuencia es mayor en el grupo control, ya que el grupo experimental reduce considerablemente el número de interrupciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las conductas <i>no presta atención ni hace caso</i> se reducen en el grupo experimental, mientras que se mantienen aproximadamente la misma frecuencia en el grupo control.</li> <li>• En <i>otras causas de interrupción</i> la frecuencia es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, siendo muy variadas.</li> <li>• El <i>total de interrupciones</i> es mayor en el grupo control que en el grupo experimental.</li> </ul> <p>Los niños y niñas con sordera del grupo experimental adquieren habilidades que facilitan la continuidad de la conversación y evitan las interrupciones de ésta.</p>
<b>MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>El mayor beneficio lo obtiene el participante con sordera del grupo experimental, ya que aunque inicialmente se observa que era mucho más comunicativo, pues presentaba más diálogos con sus interlocutores, se observa que en el posttest, no sólo consigue <i>mantener</i> con más frecuencia <i>la conversación</i>, sino que lo hace durante mucho más tiempo, con más calidad y con muy escasas interrupciones. El participante con sordera del grupo control, también aumenta su participación y calidad de conversación, pero no con tanta continuidad y tiempo como la del grupo experimental.</p> <p>Con ello se destaca, que el grupo experimental participa mucho más en la actividad común y conversacional con todos sus interlocutores, beneficiándose de la participación del grupo y juego cooperativo, por lo que se indica que el programa de aprendizaje ha obtenido resultados muy positivos y beneficiosos para el mismo.</p>

**Tabla 67. Síntesis de los análisis intergrupo del juego de “el Zoo” en el posttest**

### 5.2.3. Gestión de la conversación: situaciones de comunicación referencial.

#### 5.2.3.1. Rol de emisor

Las tareas de CR seleccionadas para el postest son la de “organización de una habitación nueva”, en la que el participante con sordera hace de emisor, y la de “organización de una cocina”, en la que el participante con sordera hace de receptor.

Es de destacar que ninguna de las conductas estudiadas en esta dimensión ha resultado estadísticamente significativa, según la Prueba U de Mann-Whitney.

VARIABLES	U	p	DESCRIPCIÓN
<b>ROL DEL EMISOR</b>			
<b>Categoría: Formulación del mensaje</b>			
Número total de mensajes	48,000	,879	La conducta es similar en ambos grupos, aunque las diferencias no son significativas.
Numero de mensajes reestructurados	39,500	,422	El número de mensajes reestructurados es mayor en el PCS del grupo control que en el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas
Número de mensajes repetidos	44,000	,647	La conducta es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
<b>Categoría: Estilo de mensaje</b>			
Mensaje erróneo	48,500	,888	El número de mensajes erróneos es similar en ambos grupos, aunque las diferencias no son significativas.
Mensaje no informativo	40,000	,146	El número de mensajes no informativos es similar en ambos grupos, aunque las diferencias no son significativas.
Mensaje mínimo	30,500	,129	El número de mensajes iniciales mínimos es mayor en el PCS del grupo control que el del grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
Mensaje mínimo relacional	41,000	,478	El número de mensajes mínimos relacionales es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
Mensaje básico	50,000	1,000	El número de mensajes básicos es similar en ambos grupos, aunque las diferencias no son significativas.
Mensaje básico relacional	46,000	,749	El número de mensajes básicos relacionales es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
Mensaje completo	37,000	,259	El número de mensajes completos es mayor en el PCS del grupo experimental que en el PCS del grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
<b>Categoría: Longitud de la unidad comunicativa</b>			
Número de intervenciones del ECS	44,000	,650	El número de intervenciones del ECS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
Número de intervenciones guía del experimentador	28,500	,104	El número de intervenciones del ECS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 68. Análisis intergrupo del rol de emisor en las tareas de CR del postest

### 5.2.3.2. Rol de receptor

La única diferencia significativa que se obtiene es en las regulaciones fuertes.

<b>ROL DEL RECEPTOR</b>			
<b>Categoría: Aportaciones</b>			
Aportaciones del receptor con sordera	49,000	,936	El número de aportaciones del RCS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.
<b>Categoría: Preguntas</b>			
Número total de preguntas	47,000	,819	El número de preguntas del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
<b>Categoría: Regulaciones al emisor oyente</b>			
Regulaciones débiles	38,000	,361	El número de regulaciones débiles del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
Regulaciones fuertes	24,500	,029	El número de regulaciones fuertes del RCS es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.
Número total de regulaciones	30,000	,130	El número de regulaciones totales del RCS es ligeramente mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque las diferencias no son significativas.
<b>Categoría: Eficacia comunicativa</b>			
Número de referentes correctos por ensayo	50,000	1,000	El número de regulaciones totales del RCS es ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 69. Análisis intergrupo del rol de receptor en las tareas de CR del postest

Sólo se aprecian diferencias significativas en las regulaciones fuertes, siendo su frecuencia menor en el grupo experimental que en el grupo control. Esto puede deberse a una mejoría en la competencia comunicativa de los emisores oyentes.

Probablemente si se hubiese analizado el primer ensayo, se hubiesen obtenido bastantes diferencias significativas entre ambos grupos. Sin embargo, al haber analizado sólo y exclusivamente el segundo de los ensayos, se ha encontrado esta inesperada sorpresa. Esto hace pensar que el programa de aprendizaje ha tenido muy poco efecto sobre este segundo ensayo.

Las posibles explicaciones a estos resultados es la *influencia del reaprendizaje*, observado y comprobado en otras investigaciones anteriores y aplicadas a diferentes tipos de poblaciones (con sordera, autistas, síndrome de Down, etc.). Con lo cual se concluye, que en las tareas de CR el efecto del reaprendizaje, a través del paso de los ensayos, puede suplir al programa de aprendizaje.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre las tareas de CR en el postest.

<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN EN TAREAS DE COMUNICACIÓN REFERENCIAL</b>
<p>Sólo la conducta de regulaciones ha resultado significativa. Esto puede ser consecuencia de que los interlocutores oyentes han mejorado su competencia comunicativa como emisores</p> <p>Resulta sorprendente que el análisis del segundo ensayo no obtenga ninguna diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.</p> <p>La posible explicación a estos resultados es la <i>influencia del reaprendizaje</i>, observado y comprobado en otras investigaciones anteriores y aplicadas a diferentes tipos de poblaciones (con sordera, con autismo, con síndrome de Down, etc.).</p> <p>El reaprendizaje con el paso de los ensayos en las tareas de CR puede suplir a las sesiones del programa de aprendizaje, que sí resultan muy eficaces para el juego espontáneo.</p>

**Tabla 70. Síntesis de los análisis intergrupo de las tareas de CR en el postest**

#### **5.2.4. Síntesis comprensiva de los resultados pretest y posttest: análisis intergrupos.**

En cuanto al análisis intergrupos realizados en ambas pruebas, se puede indicar lo siguiente:

##### **5.2.4.1. Comprensión oral**

Al inicio de la investigación se partía de un nivel de comprensión similar en ambos grupos, no apreciando ninguna diferencia significativa en el pretest. Tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el posttest, por lo que no ha habido ninguna influencia del programa de aprendizaje en esta dimensión.

##### **5.2.4.2. Producción oral**

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a producción oral ni en el pretest ni en el posttest. Ambos grupos muestran niveles similares en cuanto a *producciones no discursivas*, *organización del discurso* en los casos en que lo hay, *oraciones simples* y *oraciones complejas*.

El programa de aprendizaje no refleja ninguna influencia positiva en ninguna de estas dimensiones de producción oral.

##### **5.2.4.3. Participación en la conversación y toma de turno: juego espontáneo**

Al inicio de la investigación, no se percibían diferencias significativas entre ambos grupos y las muestras estaban equiparadas entre sí según diferentes variables (edad, sexo, CI, grado de pérdida auditiva, nivel de vocabulario, comprensión, etc.). Aunque en el pretest tampoco se apreciaban diferencias significativas entre ambos grupos, se observa una ligera superioridad del grupo experimental en cuanto a intención comunicativa y de participación con respecto al grupo control, debido a los condicionantes educativos anteriormente señalados. Aunque no en cuanto a eficacia en la conversación, puesto que ambos grupos obtienen similares resultados.

Sin embargo, en el posttest, se aprecian diferencias muy significativas entre ellos que nos hacen destacar lo siguiente:

- Superioridad clara del grupo experimental en el nivel de participación y comunicación, tal y como se muestra en la significatividad en *colabora y conversa con todos* como en *la adecuación de la toma de turno*.
- Superioridad clara en el mantenimiento de la conversación en su papel de receptor. No así en su papel de emisor, en el que los participantes con sordera del grupo control inician más la conversación, aunque tienen menos éxito, ya que obtienen menos respuestas por parte de sus compañeros de grupo oyentes.

Finalmente cabe destacar que el efecto del programa de aprendizaje en el progreso de la capacidad de participación y conversación por parte del grupo experimental es muy claro. Este efecto se muestra más patente, si cabe, en el análisis de la capacidad de tomar el turno. En esta dimensión no se han encontrado diferencias en el pretest en ambos grupos pero sí se dan en el postest.

#### 5.2.4.4. *Gestión de la conversación: situaciones de comunicación referencial*

Inicialmente **en el pretest** existían diferencias significativas entre ambos grupos, sólo a nivel de rol de emisor.

- En el rol de emisor:
  - El número de mensajes reestructurados era mayor en el grupo control que en el grupo experimental.
  - El número de mensajes mínimos era mayor en el grupo control que en el grupo experimental.
  - El número de mensajes completos era mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

**En el postest** sólo hay diferencias significativas entre ambos grupos, en el rol de receptor.

- En el rol de receptor:
  - El número de regulaciones fuertes es menor en el grupo control que en el grupo experimental.

Esta escasez de diferencias significativas, tanto en el pretest como en el postest, puede deberse al análisis del 2º ensayo.



Es muy probable que en el primer ensayo sí se dieran algunas diferencias significativas, y por tanto, sí pudiera haber una influencia del programa de aprendizaje, pero que en este momento no se puede comprobar por no haber sido analizado.

Se concluye, pues, que es patente que el efecto del programa de aprendizaje es nulo en el grupo de participantes con sordera del grupo experimental, pues no existen diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que la mejoría viene dada por el efecto del reaprendizaje. Con lo cual, el paso de los ensayos, puede suplir a la aplicación de un programa de aprendizaje en las tareas de CR.

### 5.3. Análisis intragrupos de los resultados pretest y postest

Debido a la diversidad que presenta la población sorda es de especial interés valorar los cambios ocurridos entre el pretest y el postest en cada grupo en cada una de las dimensiones y situaciones estudiadas.

#### 5.3.1. Nivel de desarrollo del lenguaje oral.

##### 5.3.1.1. Comprensión oral

Es de destacar que en las comparaciones intragrupos, se aprecian diferencias significativas en ambos grupos a nivel de comprensión oral.

##### *Grupo experimental*

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de comprensión oral ha mejorado entre el pretest y el postest de forma estadísticamente significativa:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: comprensión oral</b>			
Puntuación total de preguntas de comprensión oral	-2,221	,026	El PCS del grupo experimental comprende mucho menos en el postest que en el pretest.

Tabla 71. Análisis intragrupo de comprensión oral del grupo experimental en el postest

En cuanto a la conducta *puntuación total de preguntas de comprensión oral* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $W = -2,221$  y  $p = ,026$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mayor el grado de comprensión, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 12,20$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 15,70$ . El aumento de la frecuencia en el postest es muy considerable.

*Grupo control*

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de comprensión oral ha empeorado entre el pretest y el postest de forma estadísticamente significativa:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: comprensión oral</b>			
Puntuación total de preguntas de comprensión oral	-2,539	,011	El PCS del grupo control comprende mucho menos en el postest que en el pretest.

Tabla 72. Análisis intragrupo de comprensión oral del grupo control en el postest

Con respecto a la conducta *puntuación total de preguntas de comprensión oral* se observa que en el grupo control se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,539$  y  $p = ,011$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mayor el grado de comprensión oral, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 12,60$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 14,40$ . El aumento de la frecuencia en el postest también es considerable.

### 5.3.1.2. Producción oral

En este apartado se analizan diferentes aspectos: producciones no discursivas, organización general del discurso, oraciones simples y oraciones complejas.

Las dimensiones en las que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest son las producciones no discursivas en el grupo experimental.

- *Producciones no discursivas*

*Grupo experimental*

En la siguiente tabla se puede observar cómo las diferencias de esta conducta entre el pretest y en el postest han resultado estadísticamente significativas:

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: producción oral</b>			
Producciones no discursivas	-2,041	,041	El participante con sordera del grupo experimental obtiene menos producciones no discursivas en el posttest que en el pretest.

Tabla 73. Análisis intragrupo de producciones no discursivas del grupo experimental en el posttest

En cuanto a la conducta *producciones no discursivas* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,041$  y  $p = ,041$ ) entre el pretest y el posttest. En el pretest es mayor el número de producciones no discursivas, ya que la media en el pretest es  $\bar{X} = 1,90$ , mientras que la media en el posttest es  $\bar{X} = 1,00$ . La disminución de la frecuencia en el posttest es bastante significativa.

#### Grupo control

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de *producciones no discursivas* no ha resultado estadísticamente significativa entre el pretest y el posttest:

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: producción oral</b>			
Producciones no discursivas	-1,890	,059	El participante con sordera del grupo control realiza menos producciones no discursivas en el posttest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 74. Análisis intragrupo de producciones no discursivas del grupo control en el posttest

En cuanto a la conducta *producciones no discursivas* se observa que en el grupo control no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -1,890$  y  $p = ,059$ ) entre el pretest y el posttest. En el pretest son mayores las producciones no discursivas, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 1,60$ , mientras que la media en el posttest es  $\bar{X} = 1,10$ . La disminución de la frecuencia en el posttest no es considerable.

○ Organización general del discurso

*Grupo experimental*

En la siguiente tabla se puede observar cómo esta conducta tiene una incidencia parecida en las pruebas de pretest que en las de postest, y por tanto, las diferencias no han resultado estadísticamente significativas:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: producción oral</b>			
Organización general del discurso	,000	1,000	La organización general del discurso en el PCS del grupo experimental es la misma en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 75. Análisis intragrupo de organización general del discurso del grupo experimental en el postest

En cuanto a la conducta *organización general del discurso* se observa que en el grupo experimental no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = 0,000$  y  $p > ,999$ ) entre el pretest y el postest. Tanto en el pretest como en el postest la organización general del discurso es la misma, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 0,90$  y la media en el postest es  $\bar{X} = 0,90$ . Por lo que se concluye que no hay variación entre el pretest y el postest en esta dimensión.

*Grupo control*

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de *organización general del discurso* no ha presentado tampoco diferencias estadísticamente significativas:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: producción oral</b>			
Organización general del discurso	-1,000	,317	La organización general del discurso en el PCS del grupo control es mayor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 76. Análisis intragrupo de organización general del discurso del grupo control en el postest

En cuanto a la conducta *organización general del discurso* se observa que en el grupo control no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -1,000$  y  $p = ,317$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es menor la organización general del discurso, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 0,00$ , mientras que la media obtenida en el postest es  $\bar{X} = 0,40$ . El aumento de organización en el discurso no es significativo.

○ *Oraciones simples*

*Grupo experimental*

En la siguiente tabla se puede observar cómo esta conducta respecto al uso de oraciones simples no ha presentado diferencias estadísticamente significativas, entre las pruebas del pretest y del postest:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: producción oral</b>			
Oraciones simples	-,170	,865	El PCS del grupo experimental presenta una puntuación mayor de oraciones simples en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 82. Análisis intragrupo de oraciones simples del grupo experimental en el postest

En cuanto a la conducta *oraciones simples* se observa que en el grupo experimental no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = ,170$  y  $p = ,865$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest la puntuación de oraciones simples es menor que en el postest, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 8,40$  y la media en el postest es  $\bar{X} = 8,60$ . Aunque hay un ligero aumento de las mismas, las diferencias entre el pretest y el postest no son significativas.

*Grupo control*

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de *oraciones simples* no ha resultado tampoco estadísticamente significativa:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: producción oral</b>			
Oraciones simples	-,416	,678	El PCS del grupo control presenta una puntuación menor de oraciones simples en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 78. Análisis intragrupo de oraciones simples del grupo control en el postest

En cuanto a la conducta *oraciones simples* se observa que en el grupo control no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -,416$  y  $p = ,678$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest la puntuación de oraciones simples es mayor que en el postest, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 9,60$ , mientras que la media obtenida en el postest es  $\bar{X} = 9,40$ . La disminución en la puntuación de las oraciones simples no es significativa.

○ *Oraciones complejas*

*Grupo experimental*

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de oraciones complejas no ha resultado estadísticamente significativa:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: producción oral</b>			
Oraciones complejas	-1,246	,213	El PCS del grupo experimental presenta una puntuación menor de oraciones complejas en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 79. Análisis intragrupo de oraciones complejas del grupo experimental en el postest

En cuanto a la conducta *oraciones complejas* se observa que en el grupo experimental no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -1,246$  y  $p = ,213$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest la puntuación de oraciones complejas es menor que en el postest, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 13,60$  y la media en el postest es de  $\bar{X} = 9,80$ . La disminución en la puntuación de las oraciones complejas no es significativa.

*Grupo control*

En la siguiente tabla se puede observar cómo la conducta de *oraciones complejas* no ha resultado tampoco estadísticamente significativa:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: producción oral</b>			
Oraciones complejas	-,256	,798	El PCS del grupo control presenta una puntuación menor de oraciones complejas en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

**Tabla 80. Análisis intragrupo de oraciones complejas del grupo control en el postest**

En cuanto a la conducta *oraciones complejas* se observa que en el grupo control no se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -,256$  y  $p = ,798$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest la puntuación de oraciones complejas es mayor que en el postest, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 9,00$ , mientras que la media obtenida en el postest es  $\bar{X} = 8,70$ . La disminución en la puntuación de las oraciones complejas no es significativa.



En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre la comparación entre el grupo experimental y el grupo control a nivel de desarrollo del lenguaje oral entre el pretest y el postest.

<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL</b>
<b>COMPRENSIÓN ORAL</b>
Ambos grupos empeoran a nivel de comprensión, apreciándose diferencias estadísticamente significativas tanto en el grupo experimental como en el grupo control, lo que nos indica que no ha sido por influencia específicamente del programa de aprendizaje.
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>
Las diferencias entre el pretest y el postest son muy significativas en el grupo experimental, a nivel de producciones no discursivas, lo cual nos indica que ha mejorado su comunicación. <ul style="list-style-type: none"><li>• Disminuyen considerablemente las situaciones de <i>producciones no discursivas</i> entre el pretest y el postest en el grupo experimental.</li></ul> Se confirma, pues, una evolución positiva en el grupo experimental, a nivel de discurso, por lo que se deduce que el programa de aprendizaje ha tenido un efecto positivo en el mismo.

**Tabla 86. Síntesis de los análisis intragrupo de desarrollo del lenguaje en el postest**

### 5.3.2. Participación en la conversación: situaciones de juego espontáneo.

Es de destacar que en las comparaciones intragrupos, en el Juego Espontáneo, estadísticamente, sólo se aprecian diferencias significativas en el grupo experimental. En el grupo control no se da ninguna.

#### 5.3.2.1. Participación en la conversación y toma de turno: juego espontáneo

En las tablas siguientes se señalan en amarillo las conductas que han resultado estadísticamente significativas:

##### Grupo experimental

En cuanto al *nivel de participación*, se aprecian algunas diferencias que se dan entre el pretest y el postest en las diversas conductas.

VARIABLES	W	p	Descripción
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>			
<b>Categoría: Nivel de participación</b>			
Participa, colabora y conversa con todos	-2,501	,012	El PCS del grupo experimental colabora y conversa mucho más en el postest que en el pretest.
Colabora y conversa con algún interlocutor	-,051	,959	El PCS del grupo experimental colabora y conversa con algún interlocutor algo más en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Colabora pero no conversa	-2,328	,020	El PCS del grupo experimental aumenta la colaboración sin conversar en el postest con respecto al pretest.
No colabora ni conversa	-2,557	,011	En el grupo experimental disminuye considerablemente la no colaboración ni conversación en el postest.
Realiza alguna autoverbalización	-1,962	,050	En el grupo experimental disminuyen considerablemente las autoverbalizaciones en el postest.
Participación total	-2,197	,028	El PCS del grupo experimental participa mucho más en el postest que en el pretest.
Total no participativo	-2,499	,012	El PCS del grupo experimental muestra muchas menos conductas no participativas en el postest que en el pretest.

Tabla 82. Análisis intragrupo nivel de participación del grupo experimental en el postest

En cuanto a la conducta *colabora y conversa con todos* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,501$  y  $p = ,012$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es menor que en el postest la colaboración y conversación con todos, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 21,10$ , mientras que la

media en el posttest es  $\bar{X} = 36,60$ . El aumento de la frecuencia en el posttest es muy considerable, por lo que la influencia del programa de aprendizaje es patente.

En el grupo experimental, además de aumentar la colaboración y conversación entre todos los participantes del grupo, la conversación es mucho más continuada y fluida que en el pretest.

En la conducta *colabora pero no conversa* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,328$  y  $p = ,020$ ) entre el pretest y el posttest. En el posttest es mucho mayor la colaboración sin conversación, ya que la media en el posttest es de  $\bar{X} = 3,40$ , mientras que en el pretest la  $\bar{X} = 0,40$ . El nivel de colaboración es mayor en este grupo en el posttest y aunque conversa más con todos, también hay algún momento en el que colabora pero sin conversar, aunque comparándola con la conducta de colabora y conversa con todos, es bastante menor.

En la conducta *no colabora ni conversa* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,557$  y  $p = ,011$ ) entre el pretest y el posttest. En el pretest es mucho mayor la no colaboración ni conversación, ya que la media es de  $\bar{X} = 14,00$ , mientras que la media en el posttest es  $\bar{X} = 5,20$ . A la vez que aumenta la participación y colaboración con todos, disminuye la conducta de no colaborar ni conversar, pues son conductas incompatibles.

En la conducta *realiza alguna autoverbalización* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -1,962$  y  $p = ,050$ ) entre el pretest y el posttest. En el pretest es mucho mayor la realización de alguna autoverbalización, ya que la media es de  $\bar{X} = 7,80$ , mientras que la media en el posttest es  $\bar{X} = 1,40$ . La conducta de colaboración y conversación es prácticamente incompatible con realizar alguna autoverbalización, puesto que al aumentar la primera, disminuye la segunda.

En la conducta *participación total* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $W = -2,197$  y  $p = ,028$ ) entre el pretest y el posttest. En el posttest es mucho mayor la participación total, ya que la media del pretest es de  $\bar{X} = 31,50$ , mientras que la media en el posttest es  $\bar{X} = 50,40$ . A la vez

que aumenta la participación y colaboración con todos, aumenta también la conducta de participación total, pues son conductas totalmente compatibles.

En la conducta *total no participativo* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,499$  y  $p = ,012$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mayor el número de conductas de no participación en la conversación que en el postest, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 21,80$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 6,60$ . La conducta total no participativo es prácticamente incompatible con la de participación y colaboración con todos y con la de participación total, por lo que al aumentar las segundas, disminuye la primera.

Con respecto a la *toma de turno*, se aprecian algunas diferencias estadísticamente significativas que se dan entre el pretest y el postest.

VARIABLES	W	p	Descripción
<b>Categoría: Toma de turno</b>			
Toma su turno espontánea y adecuadamente	-2,501	,012	El PCS del grupo experimental aumenta considerablemente el respeto de la toma de turno en el postest con respecto al pretest.
No respeta el turno	-2,316	,021	El PCS del grupo experimental disminuye considerablemente el no respeto de turno en el postest con respecto al pretest.
El participante con sordera es interrumpido por el oyente	-1,121	,262	El PCS del grupo experimental es interrumpido menos veces por el oyente en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
El participante con sordera y el oyente hablan a la vez	-1,625	,104	En el PCS del grupo experimental la conducta PCS y oyente hablan a la vez es menor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 83. Análisis intergrupo de la toma de turno del grupo experimental en el postest

En la conducta *toma su turno espontánea y adecuadamente* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,501$  y  $p = ,012$ ) entre el pretest y el postest. En el postest es mucho mayor la toma de turno espontánea y adecuadamente, ya que la media es de  $\bar{X} = 47,90$ , mientras que la media en el pretest es  $\bar{X} = 32,80$ . El hecho de participar más en la conversación con los demás conlleva un respeto de turno en la misma, de ahí el incremento de esta conducta con respecto al pretest. Esto se debe a la efectividad del programa de aprendizaje.

En la conducta *no respeta el turno* se observa que en el grupo experimental se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $W = -2,316$  y  $p = ,021$ ) entre el

pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor el no respeto de turno por parte del participante con sordera, ya que la media es de  $\bar{X} = 3,90$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 0,50$ . Al aumentar considerablemente el respeto de turno, disminuye obligatoriamente el no respeto del mismo, dándose en muy escasas ocasiones esta conducta.

Se comprueba, de nuevo, la influencia positiva del programa de aprendizaje en el respeto a la toma de turno.

#### *Grupo control*

En cuanto al *nivel de participación*, no se aprecia ninguna diferencia significativa entre el pretest y el postest en cuanto a esta dimensión.

Variables	W	p	Descripción
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>			
<b>Categoría: Nivel de Participación</b>			
Participa, colabora y conversa con todos	-1,381	,167	El PCS del grupo control colabora y conversa con todos algo menos en el postest que en el pretest, aunque la diferencia no es significativa.
Colabora y conversa con algún interlocutor	1,074	,283	El PCS del grupo control colabora y conversa con algún interlocutor más en el postest que en el pretest, aunque la diferencia no es significativa.
Colabora pero no conversa	-1,253	,210	El PCS del grupo control aumenta la colaboración sin conversar en el postest con respecto al pretest, aunque la diferencia no es significativa.
No colabora ni conversa	-,204	,838	En el grupo control aumenta la no colaboración ni conversación en el postest, aunque la diferencia no es significativa.
Realiza alguna autoverbalización	-,869	,385	En el grupo control aumentan las autoverbalizaciones en el postest, aunque la diferencia no es significativa.
Participación total	-1,543	,123	El PCS del grupo control participa algo más en el postest que en el pretest, aunque la diferencia no es significativa.
Total no participativo	-1,541	,123	El PCS del grupo control muestra más conductas no participativas en el postest que en el pretest, aunque la diferencia no es significativa.

Tabla 84. Análisis intragrupo nivel de participación del grupo control en el postest

No se aprecian diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo control en estas conductas de participación.

Con respecto a la *toma de turno*, no se aprecia ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest.

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Toma de turno</b>			
Toma su turno espontánea y adecuadamente	-,970	,332	El grupo control aumenta el respeto a la toma de turno en el postest, aunque la diferencia no es significativa.
No respeta el turno	-,943	,345	El PCS del grupo control aumenta el no respetar el turno de la conversación en el postest con respecto al pretest, aunque la diferencia no es significativa.
El participante con sordera es interrumpido por el oyente	-,962	,336	El PCS del grupo control es interrumpido menos veces por el oyente en el postest que en el pretest, aunque la diferencia no es significativa.
El participante con sordera y oyente hablan a la vez	-276	,783	En el PCS del grupo control la conducta PCS y oyente hablan a la vez disminuye ligeramente en el postest que en el pretest, aunque la diferencia no es significativa.

Tabla 85. Análisis intragrupo de la toma de turno del grupo control en el postest

No se aprecian diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo control en estas conductas de toma de turno.

Los resultados del análisis de estas conductas nos reafirman claramente la influencia del programa de aprendizaje sobre el grupo experimental.

### 5.3.2.2. Participación en la conversación según el rol conversacional

- *Rol de emisores*

#### *Grupo experimental*

En cuanto a las *estrategias de inicio de la conversación*, se aprecian algunas diferencias que se dan entre el pretest y el postest en distintas conductas.

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE EMISORES</b>			
<b>Categoría: Estrategias de inicio de la conversación</b>			
Realiza alguna acción o emisión oral	-2,295	,022	El PCS del grupo experimental disminuye considerablemente las veces que realiza alguna acción o emisión oral en el postest con respecto al pretest.
Realiza alguna pregunta o pide información	-1,997	,046	El PCS del grupo experimental pregunta o pide información para iniciar la conversación menos veces en el postest que en el pretest.
Se dirige al investigador	-,258	,796	El PCS del grupo experimental se dirige al investigador más veces en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 86. Análisis intragrupo de las estrategias de inicio de la conversación del grupo experimental en el postest

En la conducta *realiza alguna acción o emisión oral para iniciar la conversación* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,295$  y  $p = ,022$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor la realización de alguna acción o emisión oral, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 13,00$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 2,50$ . El grupo experimental precisa menos intentos de inicio para lograr mantener la conversación con sus compañeros de grupo, por lo que disminuye considerablemente esta conducta.

En la conducta *pregunta o pide información para iniciar la conversación* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -1,997$  y  $p = ,046$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor la acción de preguntar o pedir información por parte del participante con sordera para iniciar la conversación, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 1,80$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 0,20$ . Por la misma razón que en el apartado anterior, el emisor con sordera al participar y mantener la conversación con sus compañeros durante más tiempo no precisa recurrir tanto a las estrategias para iniciar la conversación, por lo que realiza menos preguntas o solicita información para iniciar la conversación.

Con respecto a las *consecuencias del inicio de la conversación*, se dan algunas diferencias entre el pretest y el postest. Estas diferencias son:

Variables	W	p	Descripción
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE EMISORES</b>			
<b>Categoría: Consecuencias del inicio de la conversación</b>			
Algún interlocutor responde	-2,494	,013	El PCS del grupo experimental disminuye considerablemente las veces en que algún interlocutor responde en el postest con respecto al pretest.
No hay respuesta por parte de los oyentes	-2,196	,028	El PCS del grupo experimental no obtiene respuesta por parte de los oyentes muchas menos veces en el postest que en el pretest.
El investigador responde	-1,000	,317	En el PCS del grupo experimental la conducta del investigador responde aumenta en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 87. Análisis intergrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del grupo experimental en el postest

En la conducta *algún interlocutor responde como consecuencia del inicio de la conversación* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,494$  y  $p = ,013$ ) entre el

pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor la acción de respuesta por parte de algún interlocutor, ya que la media es de  $\bar{X} = 4,60$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 1,50$ . Al iniciar menos veces la conversación, porque ya se mantiene, también son menos veces en las que algún interlocutor responde a esas estrategias de inicio.

En la conducta *no hay respuesta por parte de los oyentes* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,196$  y  $p = ,028$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor la acción de no hay respuesta por parte de los oyentes, ya que la media es de  $\bar{X} = 10,30$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 2,00$ . Por la misma deducción lógica, al mantenerse la conversación por más tiempo entre los interlocutores, y darse un menor número de conductas de inicio por parte del emisor con sordera, también hay menos respuestas por parte de los oyentes a esas conductas de inicio.

#### *Grupo control*

En cuanto a las *estrategias de inicio de la conversación*, no se aprecia ninguna diferencia entre el pretest y el postest en estas conductas.

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE EMISORES</b>			
<b>Categoría: Estrategias de inicio de la conversación</b>			
Realiza alguna acción o emisión oral	-1,177	,239	El PCS del grupo control aumenta las veces que realiza alguna acción o emisión oral en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Realiza alguna pregunta o pide información	-,060	,952	El PCS del grupo control pregunta o pide información para iniciar la conversación las mismas veces en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Se dirige al investigador	-1,134	,257	El PCS del grupo control se dirige al investigador menos veces en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 88. Análisis intragrupo de las estrategias de inicio de la conversación del grupo control en el postest

No se aprecian cambios positivos en el grupo control con respecto a estas conductas.

Con respecto a las *consecuencias del inicio de la conversación*, tampoco se dan diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, en el grupo control, con respecto a estas conductas.



VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE EMISORES</b>			
<b>Categoría: Consecuencias del inicio de la conversación</b>			
Algún interlocutor responde	-1,845	,065	El PCS del grupo control disminuye las veces en que algún interlocutor responde en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
No hay respuesta por parte de los oyentes	-1,364	,173	El PCS del grupo control aumenta la conducta de no obtiene respuesta por parte de los oyentes en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
El investigador responde	-1,000	,317	En el PCS del grupo control la conducta del investigador responde disminuye en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 89. Análisis intragrupo de las consecuencias del inicio de la conversación del grupo control en el postest

- *Rol de receptores*

*Grupo experimental*

Con respecto a las *estrategias de mantenimiento de la conversación*, se dan algunas diferencias entre el pretest y el postest. Estas diferencias son:

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Categoría: Estrategias del participante con sordera para mantener la conversación</b>			
Responde bien a todos	-2,194	<b>,028</b>	En el PCS del grupo experimental la conducta de responde bien a todos es mucho mayor en el postest que en el pretest.
Responde bien a algún interlocutor	-,256	,798	En el PCS del grupo experimental la conducta de responde bien a algún oyente disminuye en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
No responde bien	-,850	,395	En el PCS del grupo experimental la conducta de no responde bien disminuye en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Realiza preguntas o pide información	-2,710	<b>,007</b>	En el PCS del grupo experimental la conducta de realiza preguntas o pide información aumenta considerablemente en el postest con respecto al pretest.
Informa sobre su hándicap	-,816	,414	En el PCS del grupo experimental la conducta de informa sobre su hándicap es mayor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Llama la atención del oyente	-1,663	,096	En el PCS del grupo experimental la conducta de llama la atención del oyente es mayor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	-,652	,514	El PCS del grupo experimental emite sonidos y gestos acordes con el juego más veces en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 90. Análisis intragrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del grupo experimental en el postest

En la categoría *responde bien a todos para mantener la conversación* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,194$  y  $p = ,028$ ) entre el pretest y el postest. En el postest es mucho mayor la acción de responder bien a todos, ya que la media en el postest es de  $\bar{X} = 23,30$ , mientras que la media en el pretest es  $\bar{X} = 11,10$ . El hecho de aumentar la colaboración y la participación en la conversación con todos sus compañeros de grupo hace que responda favorablemente a “todos” cuando éstos se dirigen a él. Por lo que éste, junto con el respeto a la toma de turno, constituyen otro indicador de la efectividad del programa de aprendizaje.

En la conducta *realiza preguntas o pide información* se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ( $W = -2,710$  y  $p = ,007$ ) entre el pretest y el postest. En el postest es mucho mayor la acción de responder bien a todos, ya que la media en el postest es de  $\bar{X} = 6,00$ , mientras que la media en el pretest es  $\bar{X} = 2,20$ . Una consecuencia del mantenimiento de la conversación con todos podría ser el realizar preguntas o pedir información, pues esto ayuda a que cuando no se oye bien, no se entiende bien o se requiere más información que la que se recibe por parte de los interlocutores, el emisor, para continuar la conversación, ha de preguntar y solicitar más información a sus compañeros.

Con respecto a las *causas por las que se interrumpe la conversación*, se aprecian diferencias entre el pretest y el postest en lo siguiente:

Variables	W	p	Descripción
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Categoría: Causas por las que se interrumpe la conversación</b>			
No presta atención ni hace caso	-1,995	,046	En el grupo experimental hay una ligera disminución del no prestar atención o no hacer caso en el postest con respecto al pretest.
Otras causas de interrupción	-,415	,678	En el PCS del grupo experimental las otras causas de interrupción disminuyen en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Total de interrupciones	-,593	,553	En el PCS del grupo experimental el total de interrupciones disminuyen en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 91. Análisis intragrupo de las causas de interrupción de la conversación del grupo experimental en el postest

En la conducta *no presta atención ni hace caso* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -1,995$  y  $p = ,046$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor la acción de no presta atención ni hace caso como causas por las que se interrumpe la conversación, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 2,30$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 1,30$ . El colaborar y conversar con el grupo es una conducta incompatible con la de no prestar atención ni hacer caso, por lo que al aumentar la primera, disminuye la segunda, de ahí los valores obtenidos. Por lo que el programa de aprendizaje favorece la atención, la colaboración y el mantenimiento de la conversación entre los miembros del grupo.

Respecto al *mantenimiento de la conversación*, también se aprecian diferencias entre el pretest y el postest.

Variables	W	p	Descripción
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Categoría: Mantenimiento de la conversación</b>			
Sigue la conversación	-2,499	,012	En el grupo experimental se aprecia un aumento en la continuidad de la conversación en el postest con respecto al pretest.

Tabla 92. Análisis intragrupo del mantenimiento de la conversación del grupo experimental en el postest

En la conducta *sigue o se mantiene la conversación* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,499$  y  $p = ,012$ ) entre el pretest y el postest. En el postest es mucho mayor la acción de seguir la conversación, ya que la media es de  $\bar{X} = 43,20$ , mientras que la media en el pretest es  $\bar{X} = 22,60$ . El hecho de participar y conversar más con todos conlleva el mantenimiento de la conversación, por tanto, al aumentar el primero aumenta también el segundo.

#### *Grupo control*

Con respecto a las *estrategias de mantenimiento de la conversación*, no se aprecian tampoco diferencias significativas entre el pretest y el postest.

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Categoría: Estrategias del participante con sordera para mantener la conversación</b>			
Responde bien a todos	-1,552	,121	En el PCS del grupo control la conducta de responde bien a todos es algo mayor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Responde bien a algún interlocutor	-,778	,437	En el PCS del grupo control la conducta de responde bien a algún oyente disminuye en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
No responde bien	-1,134	,257	En el PCS del grupo control la conducta de no responde bien disminuye en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Realiza preguntas o pide información	-,422	,673	En el PCS del grupo control la conducta de realiza preguntas o pide información aumenta ligeramente en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Informa sobre su hándicap	-1,000	,317	En el PCS del grupo control la conducta de informa sobre su hándicap es mayor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Llama la atención del oyente	-,322	,748	En el PCS del grupo control la conducta de llama la atención del oyente es ligeramente menor en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	-1,548	,122	El PCS del grupo control emite sonidos y gestos acordes con el juego más veces en el postest que en el pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 93. Análisis intragrupo de las estrategias de mantenimiento de la conversación del grupo control en el postest

Con respecto a las *causas por las que se interrumpe la conversación*, no se aprecian diferencias entre el pretest y el postest.

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Categoría: Causas por las que se interrumpe la conversación</b>			
No presta atención ni hace caso	-,310	,757	En el grupo control hay una ligera disminución del no prestar atención o no hacer caso en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Otras causas de interrupción	-1,123	,262	En el PCS del grupo control las otras causas de interrupción aumentan en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.
Total de interrupciones	-,765	,444	En el PCS del grupo control el total de interrupciones aumentan en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 94. Análisis intragrupo de las causas de interrupción de la conversación del grupo control en el postest

Respecto al *mantenimiento de la conversación*, también se aprecian diferencias entre el pretest y el postest.

Variables	W	p	Descripción
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>			
<b>ROL DE RECEPTORES</b>			
<b>Categoría: Mantenimiento de la conversación</b>			
Sigue la conversación	-1,827	,068	En el grupo control se aprecia un ligero aumento en la continuidad de la conversación en el postest con respecto al pretest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 95. Análisis intragrupo del mantenimiento de la conversación del grupo control en el postest

Ninguna de las conductas estudiadas a nivel conversacional en el grupo control, en los diferentes roles, han resultado estadísticamente significativas. Por tanto, se puede indicar que en el grupo control no ha habido variación de conducta a nivel conversacional en la situación de juego espontáneo.

Se puede concluir, que el programa de aprendizaje favorece enormemente al grupo experimental en cuanto a la atención, participación, colaboración y mantenimiento de la conversación entre todos los miembros del grupo, a la vez que favorece también en el respeto a la toma de turno entre sus miembros.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos sobre la comparación entre el grupo experimental y el grupo control a nivel de juego espontáneo entre el pretest y el postest.

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>
<b>APRECIACIONES GENERALES</b>
Sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, lo que nos reafirma la eficacia del programa de aprendizaje en este grupo.
<b>NIVEL DE PARTICIPACIÓN</b>
<p>Las diferencias entre el pretest y el postest son muy significativas y considerables en el grupo experimental, que ha mejorado mucho su comunicación. Colabora en el juego grupal y conversa mucho más, a diferencia del grupo control.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El participante con sordera del grupo experimental <i>colabora</i> mucho más <i>con todos los componentes del grupo</i>.</li><li>• Se produce un aumento de la frecuencia de la conducta <i>colaboran pero no conversan</i> en ambos grupos.</li><li>• Disminuyen considerablemente las situaciones de <i>no colaboran ni conversan</i> en el grupo experimental.</li><li>• Son muy escasas las situaciones en que <i>realiza autoverbalizaciones</i>, disminuyendo y siendo prácticamente nulas en el grupo experimental.</li><li>• Aumenta considerablemente la <i>participación total</i> en el grupo experimental.</li><li>• Disminuyen considerablemente las situaciones de conductas <i>no participativas</i> en el grupo experimental.</li></ul> <p>Se confirma, pues, una evolución positiva en el grupo experimental, consiguiendo una mayor integración de los componentes del grupo, participando y conversando todos juntos, por lo que se deduce que el programa de aprendizaje ha tenido un efecto muy positivo en el mismo.</p>
<b>TOMA DE TURNO</b>
<p>Los participantes con sordera del grupo experimental aumentan su participación y respetan el turno espontánea y adecuadamente, en el postest, cuando mantienen una conversación.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El participante con sordera del grupo experimental participa mucho más, con conversaciones mucho más largas, y <i>respetando</i> también mucho más <i>el turno</i>.</li><li>• En el grupo experimental se produce una inversión en el <i>no respeto del turno</i>, puesto que prácticamente desaparece su frecuencia, con respecto al pretest.</li></ul>

<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>
<b>ROL DE EMISORES</b>
<b>ESTRATEGIAS DE INICIO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>En cuanto a las estrategias de inicio de la conversación se aprecia una considerable disminución en el grupo experimental, mientras que se suelen mantener los mismos valores que en el pretest en el grupo control.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• En los participantes con sordera del grupo experimental la conducta <i>realizan alguna acción o emisión oral</i> para iniciar la conversación disminuye considerablemente en el grupo experimental con respecto al pretest.</li><li>• Las <i>preguntas para iniciar una conversación</i> con sus compañeros disminuyen considerablemente en el grupo experimental.</li><li>• Resulta sorprendente el que los participantes con sordera del grupo experimental <i>se dirigen más al investigador</i> para solicitar ayuda o información.</li></ul> <p>Las estrategias de inicio disminuyen tras la aplicación del programa de aprendizaje, favoreciendo el uso de las estrategias de mantenimiento y consolidación de la conversación.</p>
<b>CONSECUENCIAS DEL INICIO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>Las respuestas recibidas a las estrategias de inicio llevadas a cabo por el niño con sordera son escasas y muy especialmente en el grupo experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La frecuencia de <i>algún interlocutor responde</i> disminuye considerablemente en el grupo experimental, ya que éste consigue mantener la conversación.</li></ul> <p>El mantenimiento de la conversación disminuye el número de estrategias de inicio, y por tanto, de las situaciones es que algún interlocutor responde a esos inicios, ya que son mayores las conductas de mantenimiento de la conversación.</p>
<b>ROL DE RECEPTORES</b>
<b>ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN</b>
<p>Las estrategias de mantenimiento de la conversación se ven favorecidas, en el posttest, con respecto al pretest, en el grupo experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• En la conducta <i>responde bien a todos</i>, el grupo experimental consigue un aumento muy notorio de la misma, por lo que el grupo experimental logra mantener la conversación con todos los componentes del grupo en la mayoría de sus intervenciones.</li><li>• La estrategia de <i>preguntar o pedir información</i> es un recurso bastante utilizado <i>para mantener la conversación</i> en el grupo experimental.</li></ul> <p>La eficacia del programa de aprendizaje es muy patente en el grupo experimental.</p>

### CAUSAS DE INTERRUPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

El grupo experimental reduce considerablemente el número de interrupciones de la conversación, consiguiendo mantenerla en más ocasiones y durante más tiempo.

- Las conductas *no presta atención ni hace caso* se reducen en el grupo experimental.

Los niños y niñas con sordera del grupo experimental adquieren habilidades que facilitan la continuidad de la conversación y evitan las interrupciones de ésta.

### MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN

El interlocutor con sordera del grupo experimental se muestra mucho más comunicativo en el posttest, manteniendo el diálogo con sus interlocutores. Consigue mantener con más frecuencia la conversación durante mucho más tiempo, con más calidad y con muy escasas interrupciones.

Con ello se destaca, que el grupo experimental resulta muy beneficiado por el programa de aprendizaje, apreciándose una mayor participación en el grupo y juego cooperativo.

**Tabla 96. Síntesis de los análisis intragrupo del juego de “el Zoo” en el posttest**



### 5.3.3. Gestión de la conversación: situaciones de comunicación referencial.

Como puede apreciarse en las comparaciones intragrupos, estadísticamente, se aprecia un mayor número de diferencias significativas en el grupo experimental. En el grupo control no se da ninguna diferencia significativa.

#### 5.3.3.1. Grupo experimental

Las diferencias significativas observadas en el grupo experimental son las señaladas en amarillo en las siguientes tablas:

#### *Rol de emisor*

En cuanto a la *formulación del mensaje por el emisor con sordera*:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Formulación del mensaje</b>			
Número total de mensajes	-1,381	,167	El PCS del grupo experimental aumenta ligeramente el número de mensajes reestructurados en el postest, aunque estas diferencias no son significativas.
Mensajes repetidos	-1,246	,213	Ambos grupos emiten más mensajes repetidos en el postest que en el pretest. No se observan diferencias significativas.
Mensajes reestructurados	-2,809	,005	El PCS del grupo experimental aumenta considerablemente el número de mensajes reestructurados en el postest.

Tabla 97. Análisis intragrupo de la formulación del mensaje en el grupo experimental en CR del postest

En la conducta *número total de mensajes reestructurados* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,809$  y  $p = ,005$ ) entre el pretest y el postest. En el postest es mucho mayor el número de mensajes reestructurados, ya que la media en el postest es de  $\bar{X} = 4,30$ , mientras que la media en el pretest es  $\bar{X} = 2,70$ . Al repetir los mensajes, y éstos ser algo más completos que en el pretest, el emisor con sordera del grupo experimental tiene menos necesidad de reestructurarlos para que su compañero capte la información y ejecute bien la tarea.

En cuanto a los *estilos de mensaje*:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: Estilos de mensaje</b>			
Mensajes erróneos	-,276	,783	El PCS del grupo experimental disminuye el número de mensajes erróneos en el postest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes no informativos	-,000	1,000	El PCS del grupo experimental emite el mismo número de mensajes no informativos en el postest que en el pretest.
Mensajes mínimos	-,843	,399	El PCS del grupo experimental disminuye el número de mensajes mínimos en el postest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes mínimos relacionales	-,000	1,000	El PCS del grupo experimental aumenta el número de mensajes mínimos relacionales en el postest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes básicos	-,647	,518	El PCS del grupo experimental aumenta el número de mensajes básicos en el postest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes básicos relacionales	-,566	,571	El PCS del grupo experimental disminuye el número de mensajes básicos relacionales en el postest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes completos	-1,414	,157	El PCS del grupo experimental disminuye el número de mensajes completos en el postest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 98. Análisis intragrupo de los estilos de mensaje en el grupo experimental en CR del postest

En cuanto a la *longitud de la unidad comunicativa*:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: Longitud de la unidad comunicativa</b>			
Número de intervenciones del emisor con sordera	-1,601	,109	El PCS del grupo experimental aumenta el número de intervenciones del ECS en el postest, aunque las diferencias no son significativas.
Número de intervenciones guía del experimentador	-1,785	,074	El PCS del grupo experimental aumenta el número de intervenciones guía del experimentador en el postest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 99. Análisis intragrupo de la longitud de la unidad comunicativa en el grupo experimental en CR del postest

*Rol de receptor*

En cuanto a las *aportaciones del receptor con sordera*:

Variabes	W	p	Descripción
<b>Categoría: Aportaciones</b>			
Aportaciones del receptor con sordera	-,276	,783	El PCS del grupo experimental disminuye ligeramente el número de aportaciones del RCS en el postest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 100. Análisis intragrupo de las aportaciones del receptor en el grupo experimental en CR del postest

En cuanto a las *preguntas del receptor con sordera*:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Preguntas</b>			
Preguntas del receptor con sordera	-1,472	,141	El grupo experimental disminuye considerablemente el número de preguntas del RCS, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 101. Análisis intragrupo de las preguntas del receptor en el grupo experimental en CR del postest

Con respecto a las *regulaciones del receptor con sordera*, se aprecia alguna diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest.

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Regulaciones al emisor oyente</b>			
Regulaciones débiles	-1,428	,153	El PCS del grupo experimental disminuye el número de regulaciones débiles, aunque no se dan diferencias significativas.
Regulaciones fuertes	-2,379	<b>,017</b>	El grupo experimental disminuye el número de regulaciones fuertes en el postest.
Número total de regulaciones	-1,683	,092	El PCS del grupo experimental disminuye el número de regulaciones totales, aunque no se dan diferencias significativas.

Tabla 102. Análisis intragrupo de las regulaciones del receptor en el grupo experimental en CR del postest

En la conducta *regulaciones fuertes del receptor* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,379$  y  $p = ,017$ ) entre el pretest y el postest. En el pretest es mucho mayor el número de regulaciones fuertes del receptor con sordera, ya que la media en el pretest es de  $\bar{X} = 2,00$ , mientras que la media en el postest es  $\bar{X} = 0,30$ . Como se viene diciendo, los mensajes del emisor oyente son más completos, por lo que el receptor con sordera precisa hacerle menos regulaciones fuertes acerca de los referentes.

En cuanto al *número de referentes correctos por ensayo*, también se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest.

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Precisión de la unidad comunicativa</b>			
Número de referentes correctos/ensayo con emisor oyente	-2,214	<b>,027</b>	El grupo experimental aumenta el número de referentes correctos/ensayo, hasta alcanzar el 100% de éxito en la ejecución de la tarea.

Tabla 103. Análisis intragrupo de la eficacia comunicativa en el grupo experimental en CR del postest

En la conducta *número de referentes correctos por ensayo* se obtuvieron diferencias significativas ( $W = -2,214$  y  $p = ,027$ ) entre el pretest y el posttest. En el posttest es mucho mayor el número de referentes correctos por ensayo, ya que la media en el posttest es de  $\bar{X} = 8,00$ , mientras que la media en el pretest es  $\bar{X} = 6,20$ . En el posttest se da una mejoría en cuanto a eficacia en la ejecución de la tarea, siendo ésta del 100 % en el posttest.

#### 5.3.3.2. Grupo control

En el grupo control, como se ha indicado anteriormente, no se da ninguna diferencia estadísticamente significativa.

#### *Rol de emisor*

En cuanto a la *formulación del mensaje por el emisor con sordera*:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Formulación del mensaje</b>			
Número total de mensajes	-1,692	,091	El PCS del grupo control emite más mensajes en el posttest que en el pretest, aunque no se dan diferencias significativas.
Mensajes repetidos	-1,689	,091	El PCS del grupo control emite más mensajes repetidos en el posttest que en el pretest, aunque no se dan diferencias significativas.
Mensajes reestructurados	-1279	,201	El PCS del grupo control disminuye el número de mensajes reestructurados en el posttest, aunque no se dan diferencias significativas.

Tabla 104. Análisis intragrupo de la formulación del mensaje en el grupo control en CR del posttest

En cuanto a los *estilos de mensaje*:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Estilos de mensaje</b>			
Mensajes erróneos	-1,289	,197	El PCS del grupo control disminuye el número de mensajes erróneos en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes no informativos	,000	1,000	El PCS del grupo control emite el mismo número de mensajes no informativos en el posttest que en el pretest.
Mensajes mínimos	-,060	,952	El PCS del grupo control disminuye considerablemente el número de mensajes mínimos en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes mínimos relacionales	-,710	,478	El PCS del grupo control aumenta el número de mensajes mínimos relacionales en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes básicos	-,412	,680	El PCS del grupo control aumenta el número de mensajes básicos en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes básicos relacionales	1,414	,157	El PCS del grupo control aumenta el número de mensajes básicos relacionales en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.
Mensajes completos	-,577	,564	El PCS del grupo control aumenta ligeramente el número de mensajes completos en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 105. Análisis intragrupo de los estilos de mensaje en el grupo control en CR del posttest

En cuanto a la *longitud de la unidad comunicativa*:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Longitud de la unidad comunicativa</b>			
Número de intervenciones del emisor con sordera	-,612	,541	El PCS del grupo control disminuye el número de intervenciones del ECS en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.
Número de intervenciones guía del experimentador	-,921	,357	El PCS del grupo control disminuye el número de intervenciones guía del experimentador en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 106. Análisis intragrupo de la longitud de la unidad comunicativa en el grupo control en CR del posttest

*Rol de receptor*

En cuanto a las *aportaciones del receptor con sordera*:

Variables	W	p	Descripción
<b>Categoría: Aportaciones</b>			
Aportaciones del receptor con sordera	-,175	,861	El PCS del grupo experimental aumenta ligeramente el número de aportaciones del RCS en el posttest, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 107. Análisis intragrupo de las aportaciones del receptor en el grupo control en CR del posttest

En cuanto a las *preguntas del receptor con sordera*, se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest.

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Preguntas</b>			
Preguntas del receptor con sordera	-,408	,683	El grupo experimental disminuye ligeramente el número de preguntas del RCS.

Tabla 108. Análisis intragrupo de las preguntas del receptor en el grupo control en CR del postest

Con respecto a las *regulaciones del receptor con sordera*:

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Regulaciones al emisor oyente</b>			
Regulaciones débiles	-,892	,372	El PCS del grupo experimental aumenta el número de regulaciones débiles, aunque no se dan diferencias significativas.
Regulaciones fuertes	-,742	,458	El grupo experimental aumenta considerablemente el número de regulaciones fuertes, aunque no se dan diferencias significativas.
Número total de regulaciones	-1,591	,112	El PCS del grupo experimental aumenta el número de regulaciones totales. No se dan diferencias significativas.

Tabla 109. Análisis intragrupo de las regulaciones del receptor en el grupo control en CR del postest

En cuanto al *número de referentes correctos por ensayo*:

VARIABLES	W	p	DESCRIPCIÓN
<b>Categoría: Eficacia comunicativa</b>			
Número de referentes correctos/ensayo con emisor oyente	-1,732	,083	El grupo experimental aumenta ligeramente el número de referentes correctos/ensayo, hasta alcanzar el 100% de éxito en la ejecución de la tarea.

Tabla 110. Análisis intragrupo de la eficacia comunicativa en el grupo control en CR del postest

Por tanto, se concluye que el programa o ciclo de aprendizaje sólo ha tenido influencia sobre las habilidades comunicativas o conversacionales en las tareas de CR en cuanto al nº de mensajes reestructurados, regulaciones fuertes y nº de referentes correctos por ensayo.

En el cuadro siguiente se hace una **síntesis de los resultados** obtenidos en la comparación intragrupo entre el pretest y el postest, tanto del grupo experimental como del grupo control a nivel de tareas de CR.

<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN EN TAREAS DE COMUNICACIÓN REFERENCIAL</b>
<b>APRECIACIONES GENERALES</b>
Se aprecian muy pocas diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, y ninguna en el grupo control, lo que nos indica que el programa de aprendizaje ha tenido muy poca eficacia en este tipo de tareas.
<b>ROL DE EMISORES</b>
<b>FORMULACIÓN DEL MENSAJE</b>
Atendiendo a la formulación del mensaje, se deduce que las estrategias o recursos que precisa cada grupo para emitir sus mensajes son similares en ambos grupos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo experimental aumenta el número de <i>mensajes reestructurados</i> con respecto al pretest. El grupo experimental repite y reestructura sus mensajes para mejorarlos.</li> </ul>
<b>ROL DE RECEPTORES</b>
<b>REGULACIONES</b>
El número de <i>regulaciones fuertes del receptor con sordera</i> en el grupo experimental disminuye en una alta proporción en el postest con respecto al pretest. Esto es indicativo de que los emisores oyentes del grupo experimental han mejorado la calidad de sus mensajes.
<b>NÚMERO DE REFERENTES CORRECTOS POR ENSAYO</b>
La efectividad en la tarea es del 100 %, con lo que se puede concluir que el grupo experimental ha mejorado su efectividad.

**Tabla 111. Síntesis de los análisis intragrupo de las tareas en el grupo experimental de CR en el postest**

## 5.4. Síntesis comprensiva de los resultados pretest y posttest: análisis intragrupos

En cuanto al análisis intragrupos realizados entre el pretest y el posttest, se puede señalar lo siguiente:

### 5.4.1. Comprensión y producción oral.

A nivel de *comprensión oral* se dan diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos, observándose un aumento de las puntuaciones y un empeoramiento de comprensión de contenidos orales. Por tanto, no se observa una influencia positiva del programa de aprendizaje en esta dimensión.

A nivel de *producción oral* sólo el grupo experimental se ve favorecido por una disminución de las *producciones no discursivas* a favor de las producciones generales del discurso. Aspecto que sí puede haberse visto favorecido por la aplicación del programa de aprendizaje en el grupo experimental.

### 5.4.2. Participación en la conversación y toma de turno: juego espontáneo.

Las únicas diferencias estadísticamente significativas que se dan entre el pretest y el posttest es en el grupo experimental, y éstas son muy significativas. En el grupo control no se da ninguna.

Con respecto al grupo experimental, se puede destacar lo siguiente:

- Aumento de la participación y colaboración entre todos los miembros del grupo, mostrándose más participativos conjuntamente y conversativos, tanto en el papel del emisor como del receptor.
- Aumento del respeto de turno entre los interlocutores.
- Disminución clara de las autoverbalizaciones.
- Logro de conversaciones más largas y continuadas entre todos los miembros del grupo.

Finalmente cabe destacar que el efecto del ciclo de aprendizaje sobre el nivel de participación y conversación por parte del grupo experimental es muy claro. Este efecto



se muestra más patente, si cabe, en el papel de receptor y en la capacidad de respetar el turno conversacional.

#### **5.4.3. Gestión de la conversación: situaciones de comunicación referencial.**

En las situaciones de CR se dan pocas diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental y ninguna en el grupo control.

Con respecto al **Grupo Experimental** se destaca lo siguiente:

- En el *rol de emisor*:
  - Aumento considerable del número de mensajes reestructurados.
- En el *rol de receptor*:
  - Mejoría clara en los emisores oyentes, puesto que los receptores con sordera recurren menos a las preguntas sobre el referente y realizan menos regulaciones fuertes a su interlocutor oyente.
  - Aumento de la eficacia en la ejecución de la tarea puesto que el número de referentes correctos por ensayo es del 100 % en el postest.

Se puede deducir que a nivel intragrupo, el ciclo de aprendizaje sí tiene un efecto positivo sobre las tareas de CR, aunque éstas son muy escasas y apenas imperceptibles. Esta mejoría viene dada más en el interlocutor oyente que en el interlocutor con sordera.

En conclusión, el efecto del ciclo de aprendizaje, a nivel intragrupo, es más positivo, en el alumnado con sordera, en las situaciones de juego espontáneo que en las tareas de CR, con respecto a este segundo ensayo.

# 10


## CAPÍTULO X. ANÁLISIS DETALLADO DE CADA UNO DE LOS GRUPOS EN CADA DIMENSIÓN.

---

La población sorda es muy heterogénea, dada la gran cantidad de variables que pueden incidir en ella, tanto a nivel cognitivo, como social y lingüístico. Esta misma diversidad puede extrapolarse a la muestra estudiada, donde confluyen multitud de variables que inciden en su desarrollo: grado de pérdida auditiva, momento de aparición y detección de la misma, uso de prótesis, apoyos educativos, entorno familiar y social, etc.

En esta investigación también se dan diferentes resultados en las distintas dimensiones estudiadas, por eso se estima conveniente analizar y comparar la evolución de estas dimensiones en cada uno de los grupos, enriqueciendo la información y conclusiones extraídas de la misma.

Esto nos permite analizar y comparar los comportamientos de cada grupo en el pretest y en el postest, así como la influencia del programa de aprendizaje sobre los resultados del postest en el grupo experimental, en comparación con los obtenidos en el grupo control.

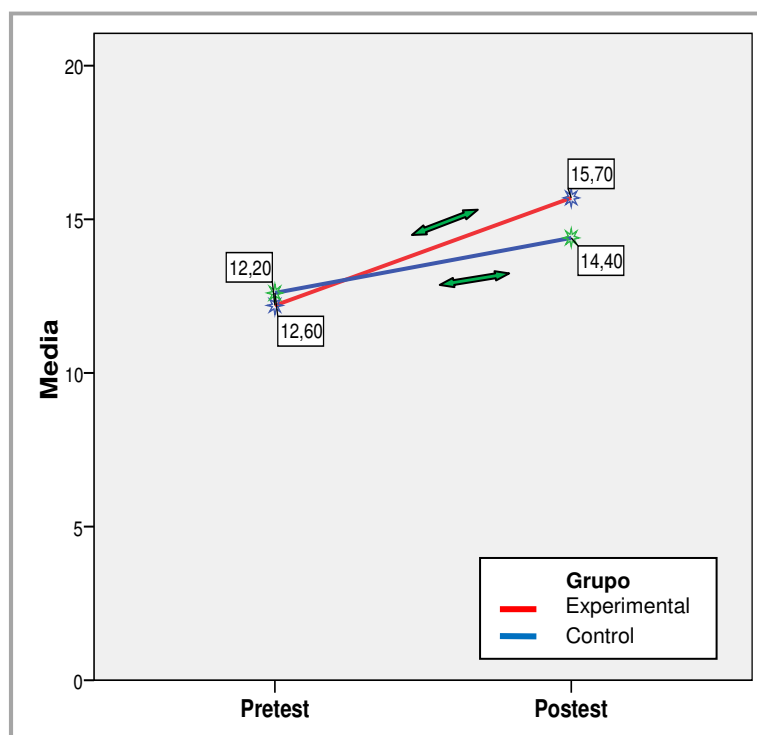
*Nota aclaratoria:* al observar las gráficas, siempre que se den diferencias significativas, tanto a nivel intergrupo en el pretest y en el postest entre el grupo experimental y el grupo control con la U de Mann-Whitney, como entre el pretest y el postest en las comparaciones intragrupo con la W de Wilcoxon, se representarán con una flecha del tipo: 

## 10.1. Desarrollo del lenguaje oral

En este apartado se va a observar la evolución y comportamiento de cada grupo en las dos dimensiones que comprende el desarrollo oral: comprensión y producción oral.

### 10.1.1. Comprensión oral.

Observando la gráfica, en el pretest se encuentran resultados con valores similares a nivel de *comprensión oral* entre el grupo experimental y el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 12,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 12,60$ ). En el posttest, se aprecia un aumento de la comprensión oral en ambos grupos. Además, se puede observar que ésta es algo mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 15,70$  y media del grupo control  $\bar{X} = 14,40$ ). A pesar de que en ambos grupos se aprecian diferencias estadísticamente significativas a nivel intragrupo, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se puede concluir que no ha habido influencia del programa de aprendizaje, ya que los dos grupos experimentan mejoría en esta dimensión.



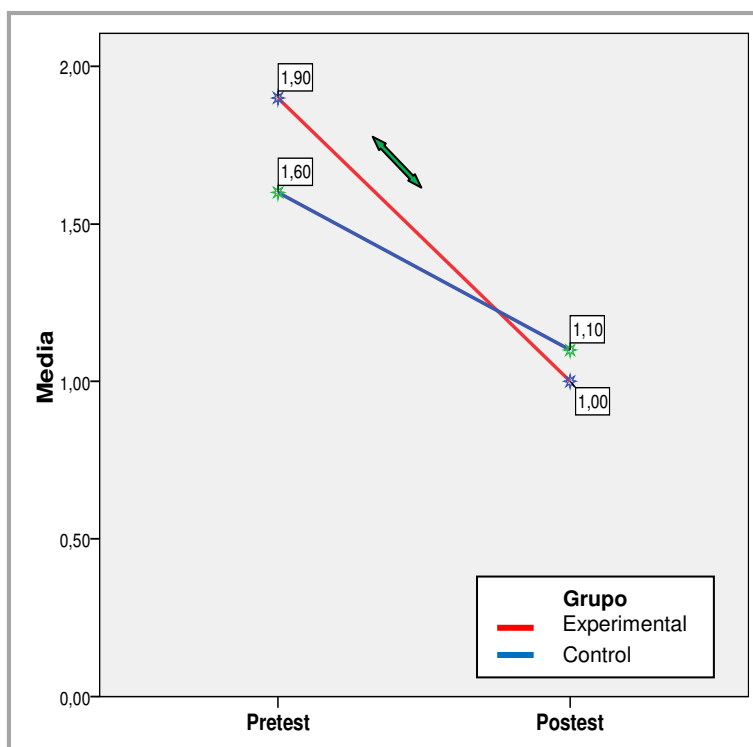
Gráfica 17. Evolución de cada grupo en comprensión oral

### 10.1.2. Producción oral.

En este apartado se observan diferentes conductas:

#### 10.1.2.1. Producciones no discursivas

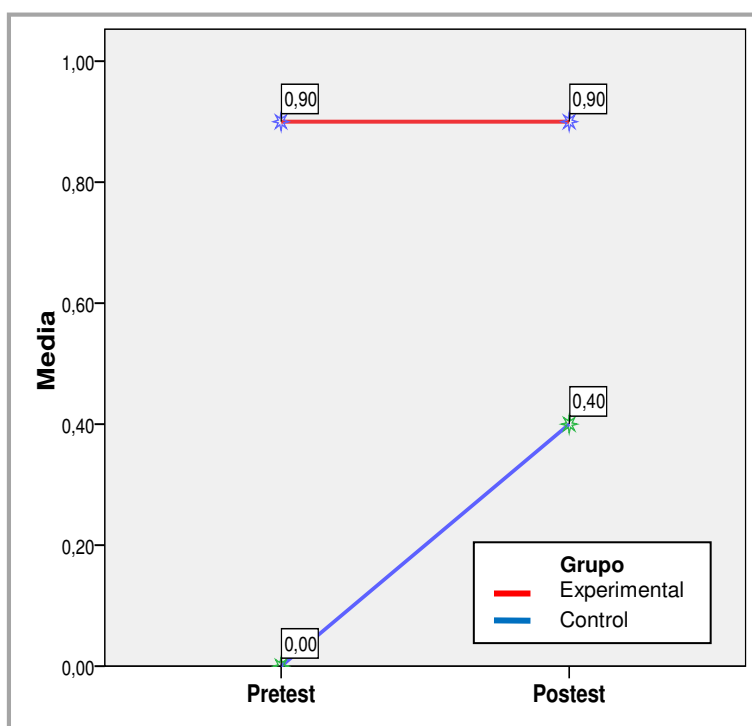
En cuanto a las *producciones no discursivas*, se aprecian que ni en el pretest, ni en el postest, se observan diferencias estadísticamente significativas. En el pretest los valores obtenidos son similares (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,60$ ). En el postest, estos valores son: media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,10$ . Observando la gráfica, se encuentran resultados positivos en ambos grupos, ya que este tipo de producciones disminuyen su valor en el postest. Sólo se aprecian diferencias significativas en el grupo experimental a nivel intragrupo, por lo que se deduce que la aplicación del programa de aprendizaje ha tenido un efecto positivo en este grupo en esta dimensión.



Gráfica 18. Evolución de cada grupo en producciones no discursivas

### 10.1.2.2. Organización general del discurso

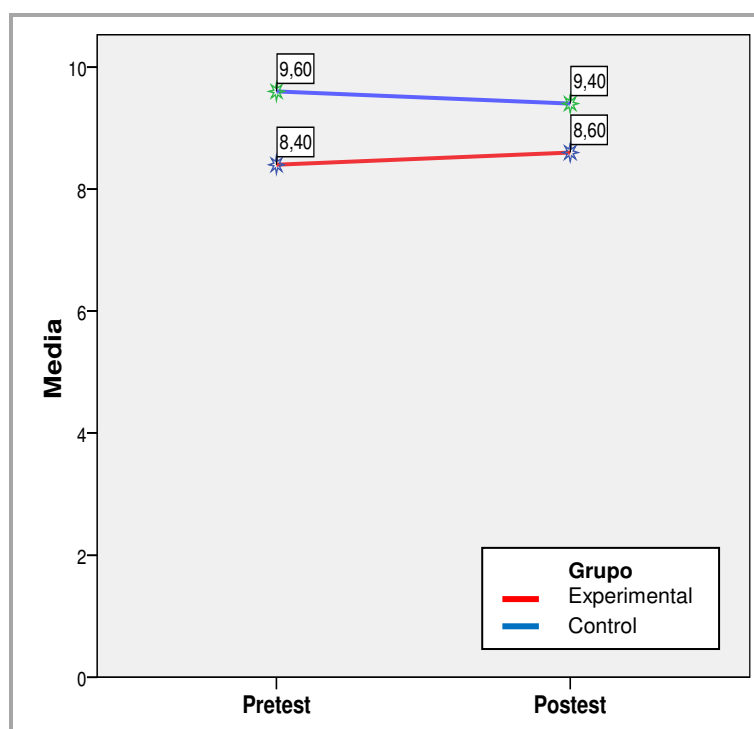
Como puede comprobarse en la siguiente gráfica, en el pretest se encuentran que a nivel de *organización general del discurso*, los valores obtenidos en el pretest nos indican que el grupo experimental es capaz de emitir algunas producciones discursivas, es decir, de narrar algo de lo que acontece en el libro de imágenes, mientras que el grupo control todas sus producciones se centran en la descripción de las mismas (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,00$ ). Mientras que en el posttest, se aprecia un ligero aumento de la narración en el grupo control, imperceptible en el grupo experimental que sigue obteniendo el mismo valor (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,40$ ). En ninguno de los dos casos se han apreciado diferencias significativas entre ambos grupos y por tanto, el programa de aprendizaje tampoco ha obtenido éxito en esta dimensión.



Gráfica 19. Evolución de cada grupo en organización general del discurso

### 10.1.2.3. Oraciones simples

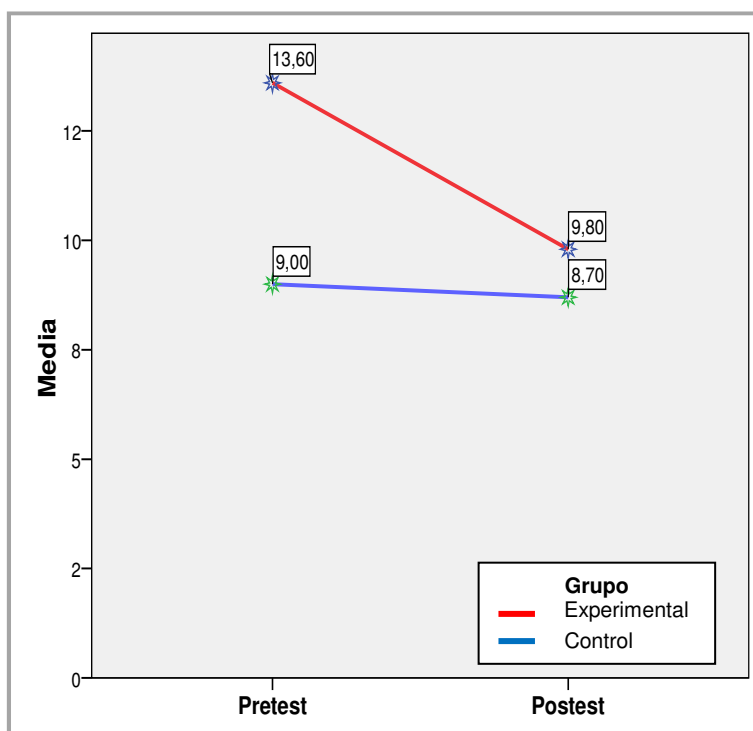
Como puede comprobarse en la siguiente gráfica, en el pretest se encuentran valores similares a nivel de *puntuaciones en las oraciones simples* entre el grupo experimental y el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 9,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 8,40$ ). Mientras que en el posttest, se aprecia un ligero aumento en el grupo control y una ligera disminución en el grupo experimental, apenas perceptibles, (media del grupo experimental  $\bar{X} = 9,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 8,60$ ). En ninguno de los casos se han apreciado diferencias significativas entre ambos grupos, tras la aplicación del programa de aprendizaje, por lo que éste tampoco ha obtenido ninguna influencia sobre el grupo experimental.



Gráfica 20. Evolución de cada grupo en oraciones simples

#### 10.1.2.4. Oraciones complejas

En cuanto a las *puntuaciones en las oraciones complejas*, se aprecia que ni en el pretest, ni el postest, se observan diferencias estadísticamente significativas. En el pretest los valores obtenidos son mayores en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 13,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 9,00$ ). En el postest, estos valores disminuyen en ambos grupos. El grupo experimental experimenta una disminución mayor que el grupo control (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 9,80$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 8,70$ ). Sin embargo, al no haber diferencias significativas ni a nivel intragrupo ni intergrupo, se concluye que la aplicación del programa de aprendizaje no ha tenido ningún efecto sobre esta dimensión.



Gráfica 21. Evolución de cada grupo en oraciones complejas

#### **10.1.2.5. Resumen del desarrollo del lenguaje**

Como resumen al *Desarrollo del lenguaje*, se puede señalar que la aplicación del programa de aprendizaje no afecta para nada al nivel de comprensión, de organización general del discurso, de oraciones simples y oraciones complejas. Ambos grupos parten de un nivel similar y ambos alcanzan una mejoría similar en las citadas dimensiones.

Sí se comprueba estadísticamente una reducción de las producciones no discursivas en el grupo experimental, a nivel intragrupo, por lo que sí ha podido reflejarse una cierta influencia del programa de aprendizaje en esta dimensión en algunos de los miembros que componen el grupo experimental.

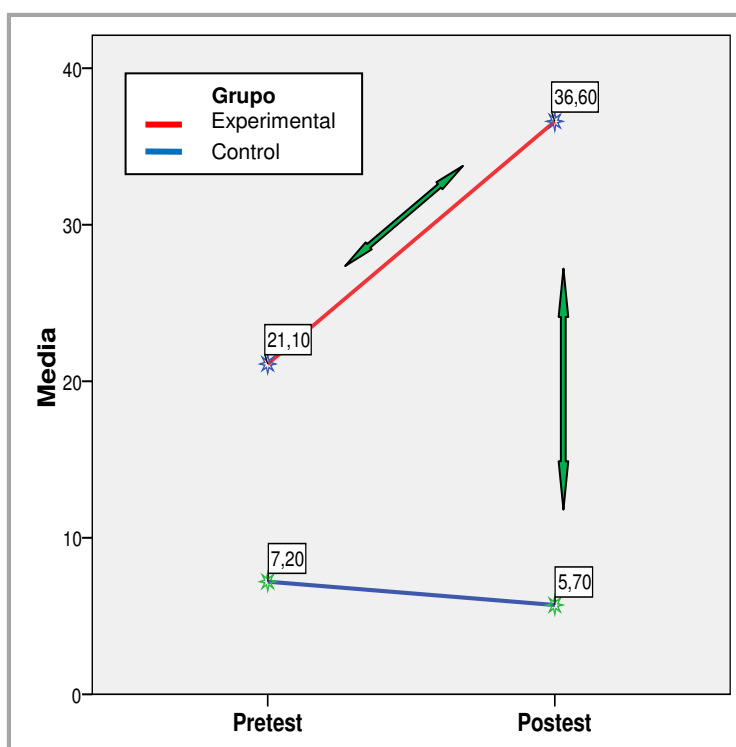


## 10.2. Participación en la conversación y toma de turno: juego espontáneo

### 10.2.1. Nivel de participación.

#### 10.2.1.1. Colabora y conversa con todos

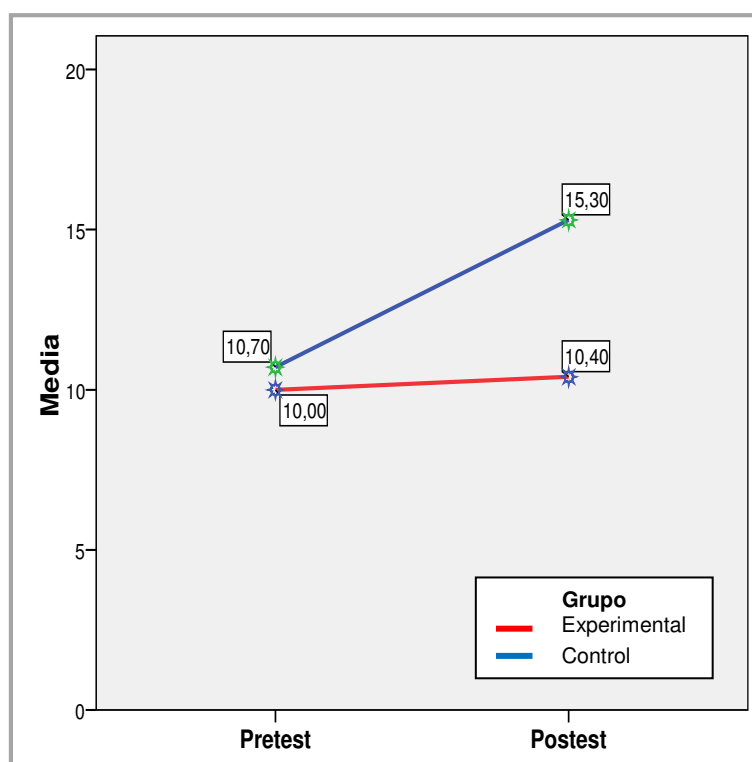
Observando la gráfica, se percibe que en el pretest el grado *colaboración y conversación con todos los participantes del grupo*, es mucho mayor (prácticamente el triple) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 21,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 7,20$ ). En el posttest, se ve claramente un aumento de la colaboración y la conversación del participante con sordera con todos los interlocutores en el grupo experimental, mientras que se aprecia una disminución de ésta en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 36,60$  y media del grupo control de  $\bar{X} = 5,70$ ), y que la diferencia entre ellas se ha sextuplicado. Se aprecian diferencias significativas a nivel intergrupo en el pretest e intragrupo en el grupo experimental. Por lo que se concluye que el programa de aprendizaje ha tenido un efecto muy positivo en esta dimensión sobre el grupo experimental.



Gráfica 22. Evolución de cada grupo en colabora y conversa con todos

### 10.2.1.2. Colabora y conversa con algún interlocutor

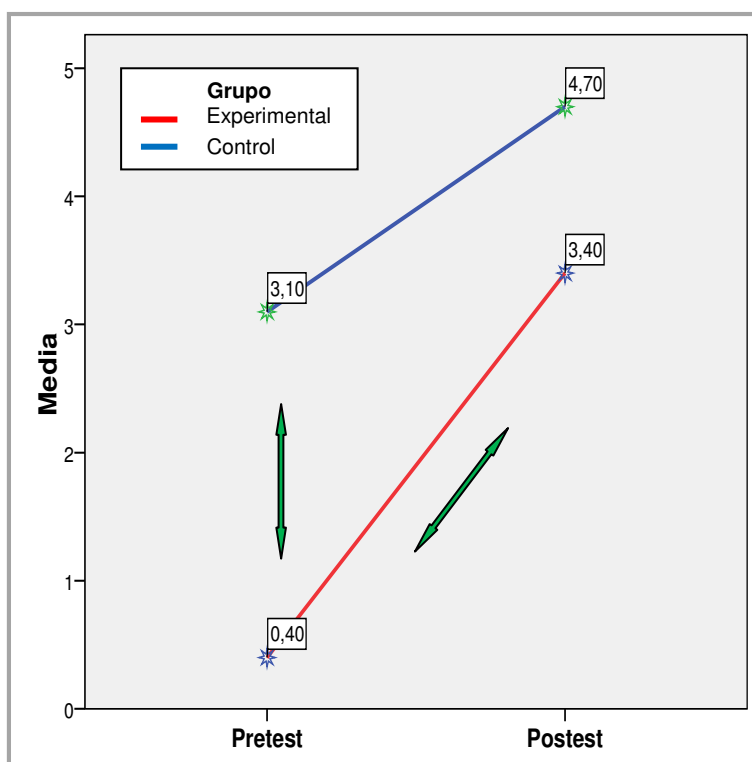
Como puede comprobarse en la siguiente gráfica, en el pretest se encuentran valores similares a nivel de *colaboración y conversación con algún interlocutor* entre el grupo experimental y el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 10,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 10,70$ ). Mientras que en el posttest, se aprecia un aumento de la colaboración y la conversación con algún interlocutor en el grupo control, apenas perceptible en el grupo experimental que sigue siendo prácticamente el mismo (media del grupo experimental  $\bar{X} = 10,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 15,30$ ), tras la aplicación del programa de aprendizaje. Aunque en ninguno de los dos casos se han apreciado diferencias significativas entre ambos grupos.



Gráfica 23. Evolución de cada grupo en colabora y conversa con algún interlocutor

### 10.2.1.3. Colabora pero no conversa

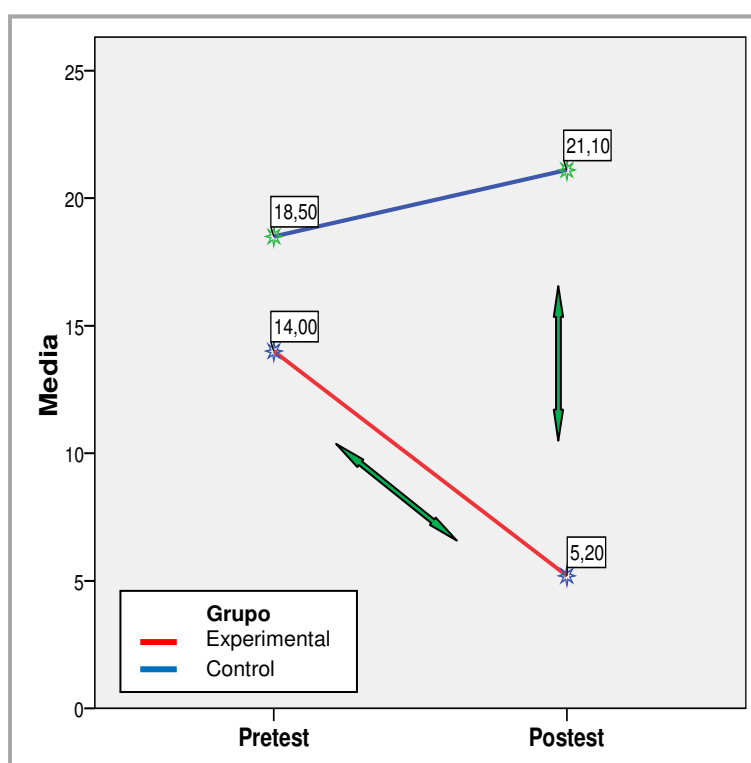
En la conducta *colabora pero no conversa*, se percibe que en el pretest es mucho mayor (casi 8 veces más) en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 3,10$ ), mientras que en el posttest, independientemente del programa de aprendizaje, se aprecia un aumento de la colaboración sin conversación en ambos (media del grupo experimental  $\bar{X} = 3,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 4,70$ ), y que la diferencia entre ellas es mucho menor. Se obtienen diferencias significativas a nivel de participación y colaboración en el juego común, aunque no conversa.



Gráfica 24. Evolución de cada grupo en colabora pero no conversa

#### 10.2.1.4. No colabora ni conversa

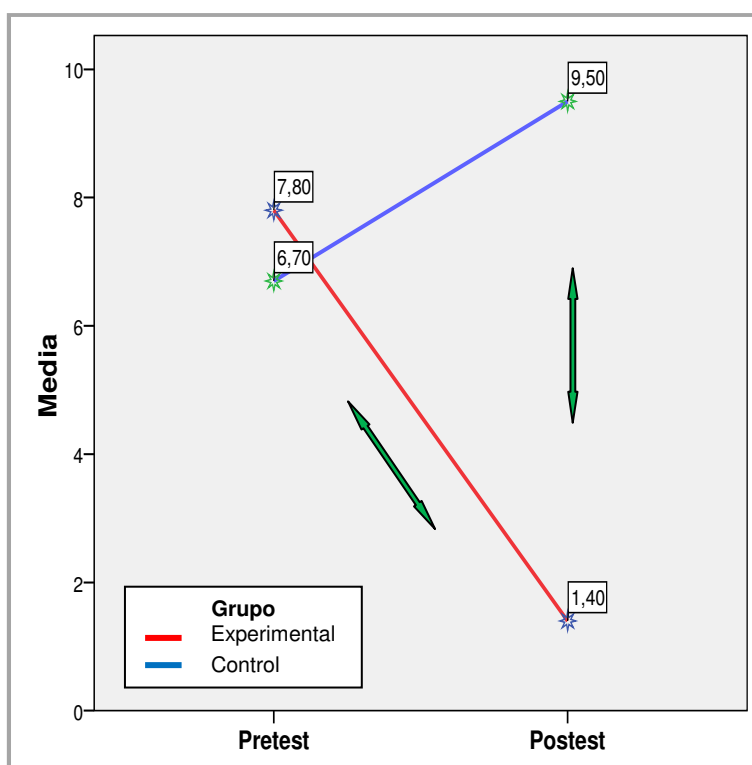
En cuanto a la variable *no colabora ni conversa*, se observa que en el pretest es mucho mayor en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 14,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 18,50$ ), y que en el postest, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se puede apreciar una disminución bastante considerable en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se da un pequeño aumento de ésta (media del grupo experimental  $\bar{X} = 5,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 21,10$ ), y que la diferencia entre ellas se ha cuadruplicado. El programa de aprendizaje tiene un efecto positivo en el grupo experimental disminuyendo la conducta de no colaborar ni conversar, ya que se aprecian diferencias significativas a nivel intragrupo en el grupo experimental entre el pretest y el postest, y a nivel intergrupo, en el postest, entre el grupo control y el grupo experimental.



Gráfica 25. Evolución de cada grupo en no colabora ni conversa

### 10.2.1.5. Realiza alguna autoverbalización

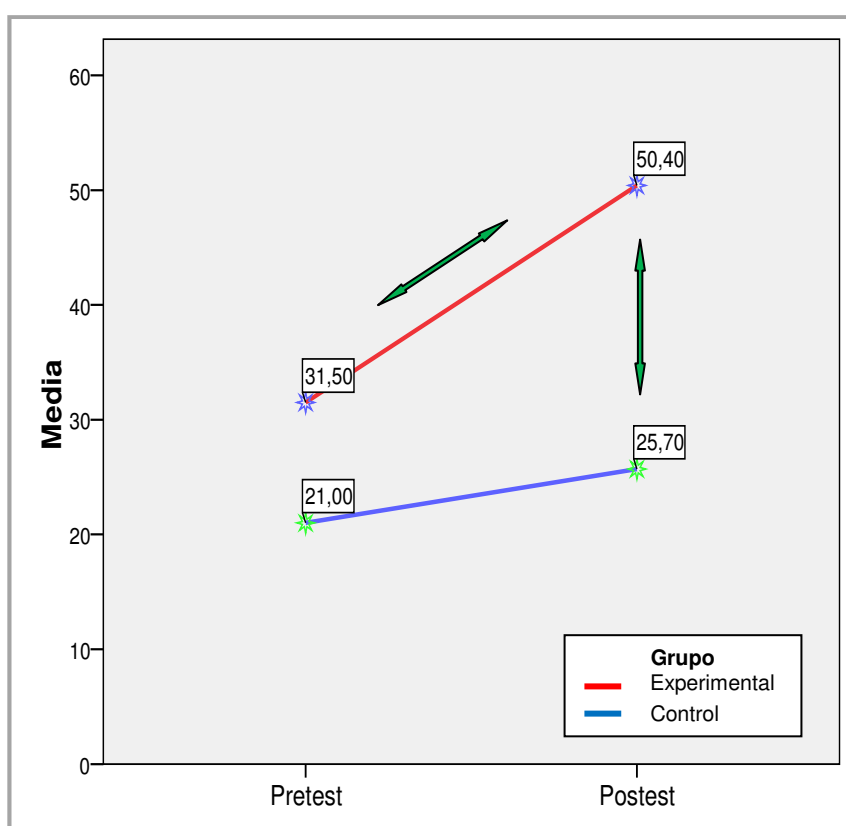
Observando la siguiente gráfica, se percibe que en el pretest la *realización de alguna autoverbalización* es algo mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 7,80$  y media del grupo control  $\bar{X} = 6,70$ ). Pero en el postest, y tras la aplicación del programa de aprendizaje, se aprecia claramente un aumento en la producción de autoverbalizaciones en el grupo control, mientras que disminuye considerablemente en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 9,50$ ), y que la diferencia entre ellas prácticamente se ha septuplicado. Se aprecian diferencias significativas en el postest a nivel intergrupo entre el grupo control y el grupo experimental, y a nivel intragrupo en el grupo experimental entre el pretest y el postest. Esta disminución de las autoverbalizaciones en el grupo experimental es un efecto muy positivo del programa de aprendizaje.



Gráfica 26. Evolución de cada grupo en realiza alguna autoverbalización

### 10.2.1.6. Participación total

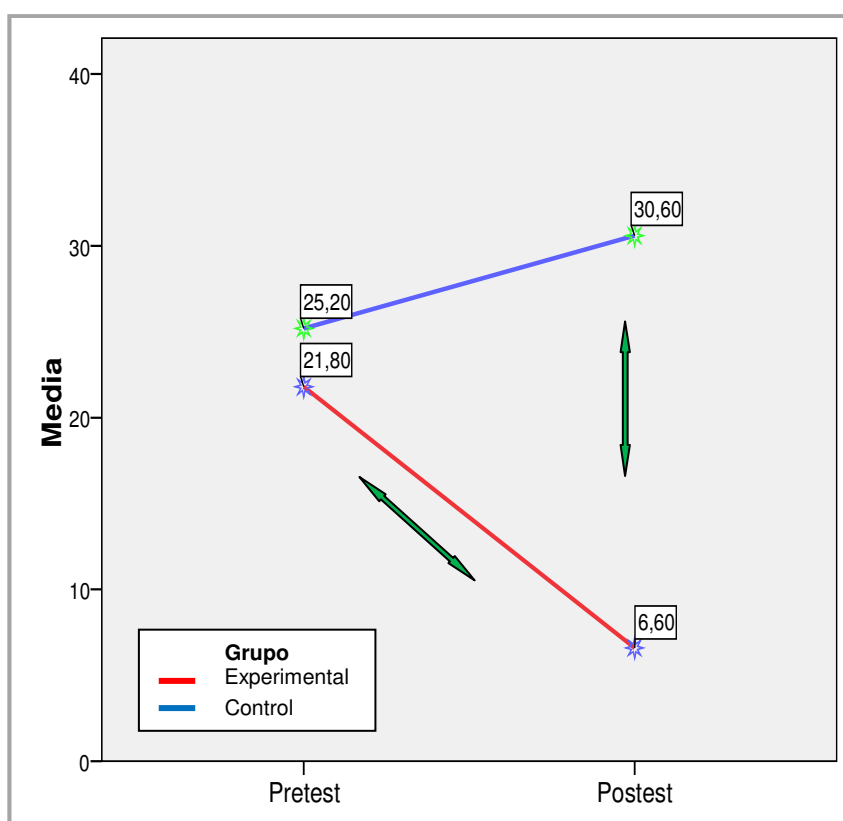
Con respecto a *participación total*, se percibe que en el pretest es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 31,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 21,00$ ). En el posttest, se aprecia un aumento de la participación total en ambos grupos, aunque ésta es mucho mayor (el doble) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 50,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 25,70$ ). Esta diferencia entre ambos en el posttest se debe a la influencia del programa de aprendizaje en el grupo experimental. Las diferencias entre ambos grupos son muy significativas, tanto a nivel intergrupo entre el grupo control y el grupo experimental, como a nivel intragrupo en el grupo experimental entre el pretest y el posttest.



Gráfica 27. Evolución de cada grupo en participación total

### 10.2.1.7. Total no participativo

En cuanto a la conducta *total no participativo*, se observa que los valores en el pretest en el grupo control son mayores que los del grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 21,80$  y media del grupo control  $\bar{X} = 25,20$ ), y que en el postest, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se puede apreciar una disminución bastante considerable en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se da un pequeño aumento de ésta (media del grupo experimental  $\bar{X} = 6,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 30,60$ ), y que la diferencia entre ellas se ha quintuplicado. El programa de aprendizaje tiene un efecto muy positivo en el grupo experimental disminuyendo la conducta de total no participativo. Las diferencias entre ambos grupos son muy significativas, tanto a nivel intergrupo entre el grupo control y el grupo experimental, como a nivel intragrupo en el grupo experimental entre el pretest y el postest.



Gráfica 28. Evolución de cada grupo en total no participativo

#### **10.2.1.8. Resumen del nivel de participación**

Como resumen del *Nivel de Participación*, se puede señalar que con la aplicación del programa de aprendizaje, el nivel de participación y conversación con los componentes del grupo es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

Por observación cualitativa (ya que cuantitativamente no ha sido analizada), se destaca que cuanto mayor es la edad de los participantes, mayor es la cohesión y participación a nivel conversacional dentro del grupo. Se observa que en los cursos iniciales de Primaria, aunque hay juego entre ellos, éste es mucho más aislado, jugando, participando y conversando prácticamente cada uno por su lado, con emisión de muchas autoverbalizaciones que no nos llevan a una conversación común.

Por otro lado, estableciendo diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, se puede señalar lo siguiente:

En el **grupo control**, en el pretest, en el aspecto de *colabora y conversa con todos*, la puntuación es algo más baja que en *colabora y conversa con algún interlocutor*, pero en el postest la puntuación de la primera, disminuye ligeramente, en contraposición al grupo experimental que aumenta considerablemente. Por otro lado, aunque las puntuaciones en *colabora y conversa con algún interlocutor* en el pretest es semejante a la del grupo experimental, en el postest aumentan algo más que en éste. Y aunque se aprecia alguna diferencia con respecto al grupo experimental en el aspecto de *colabora pero no conversa*, con puntuaciones mucho más elevadas que éste, aumenta sus puntuaciones en el postest; mientras que el grupo experimental aumenta la *colaboración sin conversación*, aunque sin llegar a los niveles del grupo control, pero disminuye en una alta proporción en el postest.

Así mismo, aunque en el pretest el grupo experimental presenta alguna *autoverbalización* más que el grupo control, en el postest desaparecen prácticamente, o se dan con muy poca frecuencia en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se observa que éstas aumentan notoriamente.

En el **grupo experimental**, por el contrario, se produce un gran aumento en la *colaboración y conversación con todos* los interlocutores del grupo, manteniéndose



prácticamente el grado de *colaboración y conversación con algún interlocutor*, a costa de disminuir la *no colaboración ni conversación* dentro del grupo con el resto de interlocutores, así como la realización de alguna *autoverbalización*, aunque se produce también un aumento en la *colaboración sin conversación*, aunque el nivel de frecuencia es bajo.

El grado de *participación total* es mucho mayor, en el posttest, en el grupo experimental que en el grupo control, disminuyendo considerablemente el *total no participativo* en el grupo experimental, mientras que aumenta ligeramente en el grupo control, corroborando el aumento de participación entre todos los miembros del grupo.

Con estas observaciones, se constata que el grupo experimental resulta muy beneficiado, en cuanto al nivel de participación, del programa de aprendizaje aplicado.

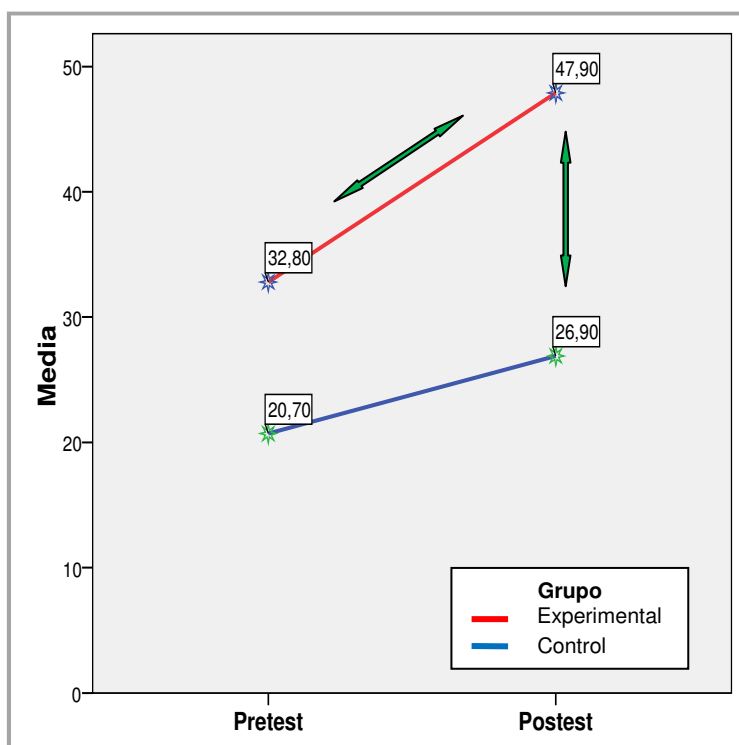
### 10.2.2. Toma de turno.

En cuanto a la toma de turno se destaca lo siguiente:

#### 10.2.2.1. Toma su turno espontánea y adecuadamente

Observando la siguiente gráfica, se percibe que en el pretest en la conducta *toma su turno espontánea y adecuadamente*, es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 32,80$  y media del grupo control  $\bar{X} = 20,70$ ). En el posttest, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se puede apreciar claramente un aumento de la toma de turno en ambos grupos, pero especialmente en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 47,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 26,90$ ), y que la diferencia entre ellas es casi del doble.

Los niños con sordera, en general, respetan bastante bien los turnos conversacionales, y esta conducta se ve más favorecida por el programa de aprendizaje.

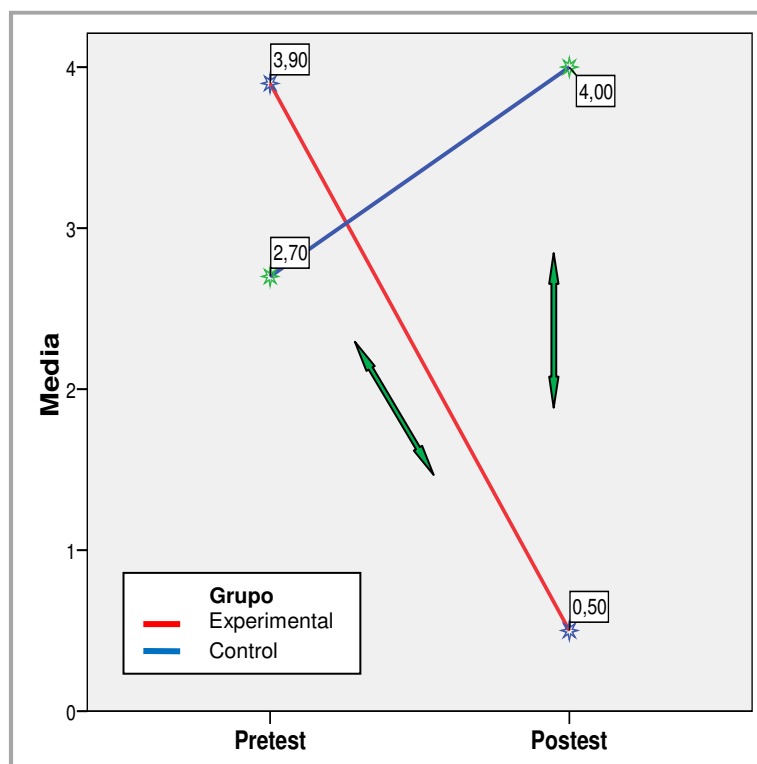


Gráfica 29. Evolución de cada grupo en toma su turno espontánea y adecuadamente

### 10.2.2.2. No respeta el turno

En el pretest se observa que el *no respeto del turno* es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 3,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 2,70$ ), y que en el posttest, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se observa claramente una disminución muy empicada por parte del grupo experimental, mientras que aumenta bastante en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 4,00$ ), y que la diferencia entre ellas se ha octuplicado.

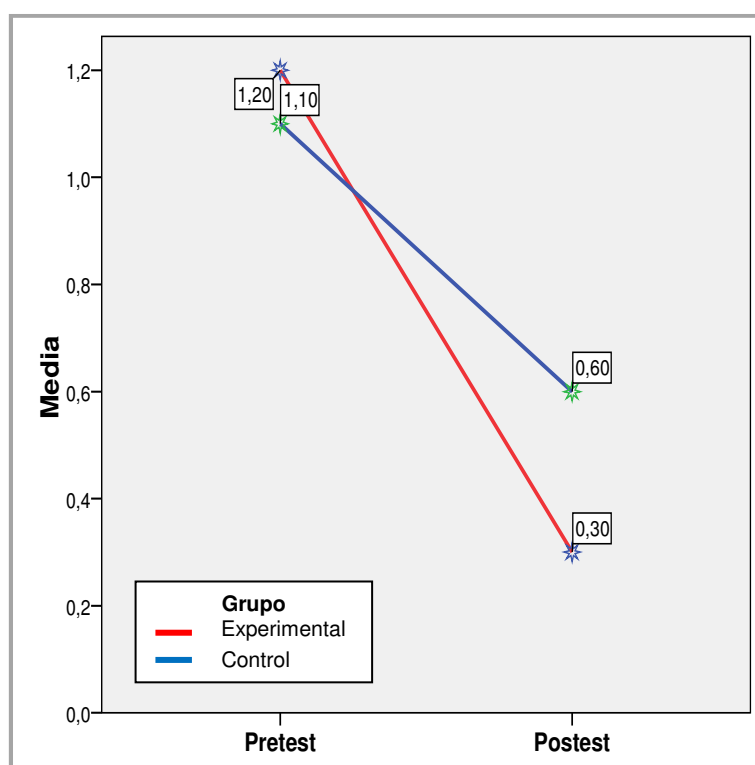
El programa de aprendizaje ha tenido un efecto muy positivo en el grupo experimental sobre la conducta de respetar el turno, con lo cual disminuyen las conductas de no respetar el turno.



Gráfica 30. Evolución de cada grupo en no respeta el turno

### 10.2.2.3. El participante con sordera es interrumpido por el oyente

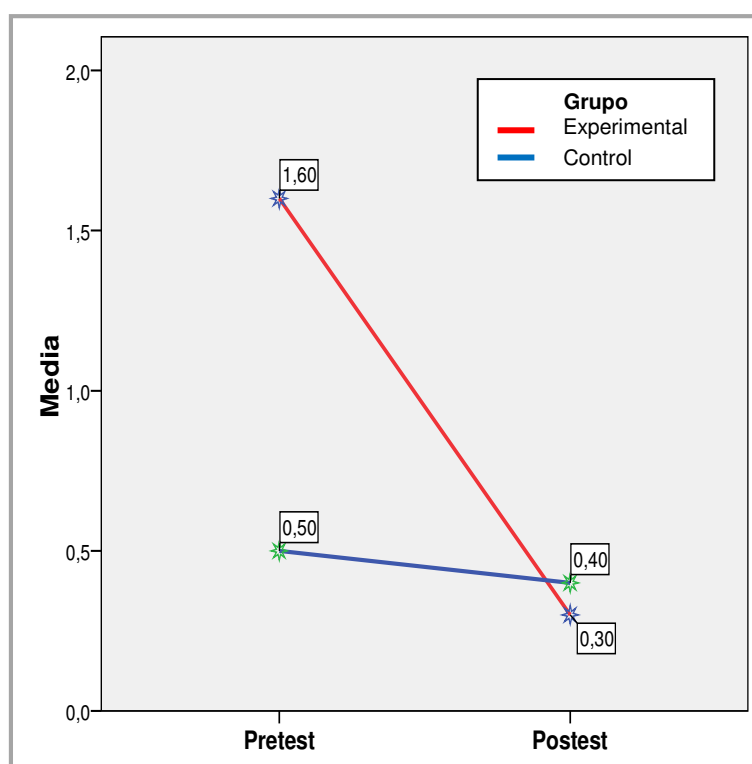
Las veces que *el participante con sordera es interrumpido por el oyente*, aunque es de baja frecuencia, en el pretest es muy similar en ambos grupos (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,10$ ), y en el postest, aunque en ambos grupos disminuye considerablemente la frecuencia del mismo, la disminución es mucho mayor en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,60$ ). No se dan diferencias significativas en esta dimensión, por lo que el efecto del programa de aprendizaje es nulo.



Gráfica 31. Evolución de cada grupo en el que el participante con sordera es interrumpido por el oyente

#### 10.2.2.4. El participante con sordera y el oyente hablan a la vez

Observando la siguiente gráfica, se percibe que en el pretest las veces que *el participante con sordera y el oyente hablan a la vez* es mucho mayor (prácticamente el triple) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,50$ ). En el posttest, se puede apreciar que la disminución del número de veces que el participante con sordera y el oyente hablan a la vez es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control, siendo menor la frecuencia del grupo experimental que la del grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,40$ ). No se dan diferencias estadísticamente significativas entre ellos, por lo que el programa de aprendizaje no ha tenido ningún efecto positivo sobre el grupo experimental.



Gráfica 32. Evolución de cada grupo en el participante con sordera y el oyente hablan a la vez

#### **10.2.2.5. Resumen de la toma de turno**

Como conclusión de la *Toma de Turno*, se puede señalar que gracias a la aplicación del programa de aprendizaje, el respeto de turno espontánea y adecuadamente es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

Por otro lado, disminuye la tendencia de no respetar el turno en el grupo experimental, mientras que en grupo control se produce un aumento de la misma en el posttest.

No ocurre lo mismo en las *interrupciones del participante con sordera por parte del oyente ni las situaciones en que el participante con sordera y oyente hablan a la vez*. No se dan diferencias significativas en estas dimensiones.

De nuevo se constata que el grupo experimental resulta mucho más beneficiado, en cuanto a la toma de turno, por la aplicación del programa de aprendizaje.

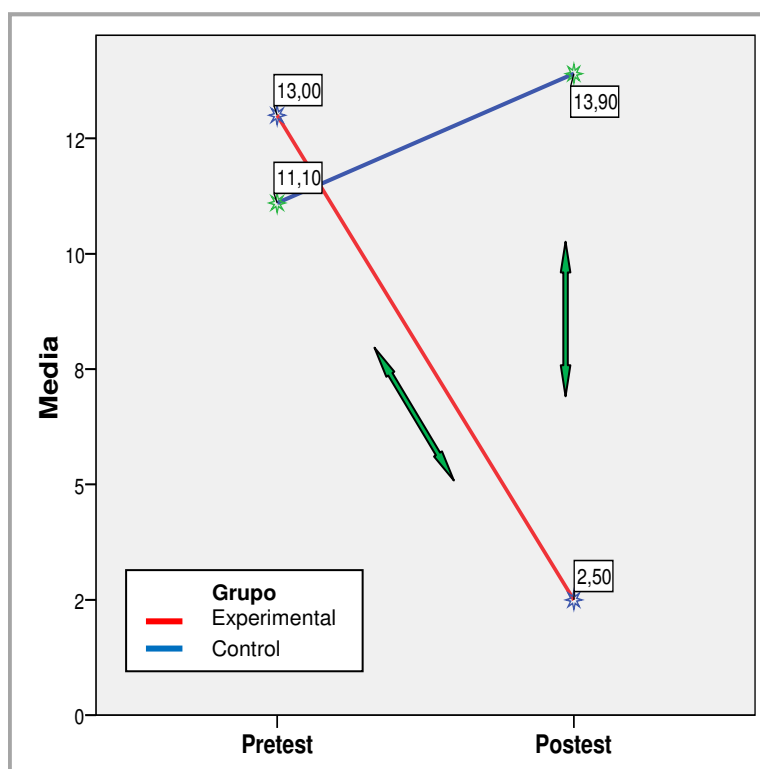
### 10.2.3. Rol de emisores.

#### 10.2.3.1. Estrategias de inicio de la conversación

Entre ellas se analizan las siguientes:

- Realiza alguna acción o emisión oral

En el pretest la *realización de alguna acción o emisión oral para iniciar la conversación* es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 13,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 11,10$ ). En el postest, se aprecia claramente una disminución muy marcada por parte del grupo experimental, mientras que se produce un aumento en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 2,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 13,90$ ), y que la diferencia entre ellas es prácticamente del cuádruple. El programa de aprendizaje tiene un efecto positivo en el grupo experimental. Éste logra mantener la conversación en el tiempo, mientras que el grupo control al no lograr mantenerla, hace más intentos para iniciarla a través de gestos, acciones o emisiones orales, que no necesariamente tengan un valor lingüístico.

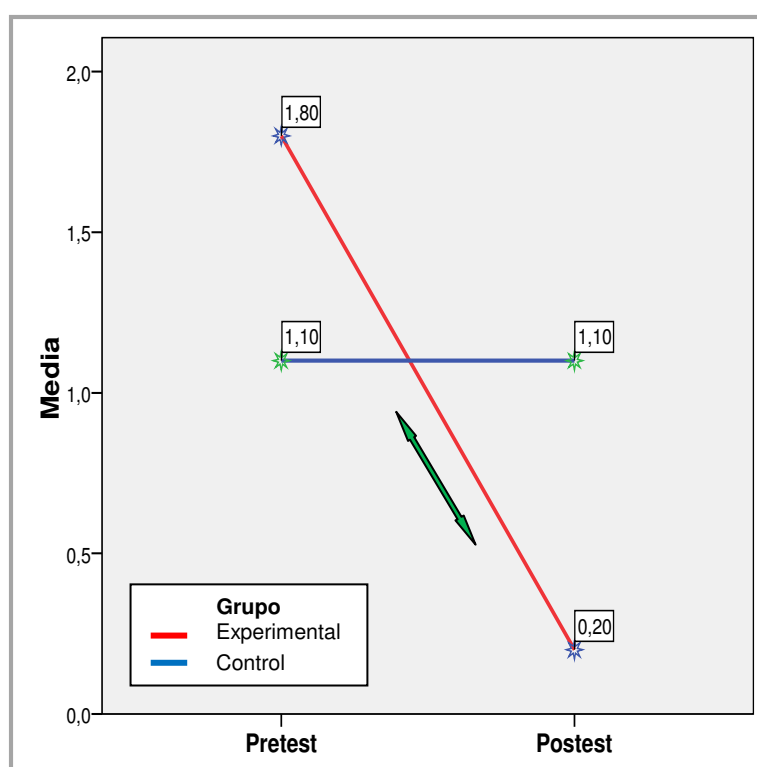


Gráfica 33. Evolución de cada grupo en el participante con sordera realiza alguna acción o emisión oral

○ *Pregunta o pide información*

En el pretest, las veces que el participante con sordera *pregunta o pide información* para iniciar la conversación es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 1,80$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 1,10$ ). Pero en el postest, se aprecia que mientras el grupo control mantiene la misma frecuencia, el grupo experimental experimenta una destacada disminución en la misma (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,10$ ), y la diferencia entre estas últimas es del quíntuple.

El programa de aprendizaje tiene un efecto positivo en esta dimensión, a nivel intragrupo en el grupo experimental. Las personas con sordera llaman más la atención de los oyentes con acciones o gestos que con preguntas. Además, el grupo experimental, al estar más inmerso en la conversación, no precisa recurrir a esta estrategia, mientras que el grupo control al no lograr mantenerla, sigue utilizándola como estrategia, para intentar iniciarla, por ejemplo: */¿esto qué es/*.



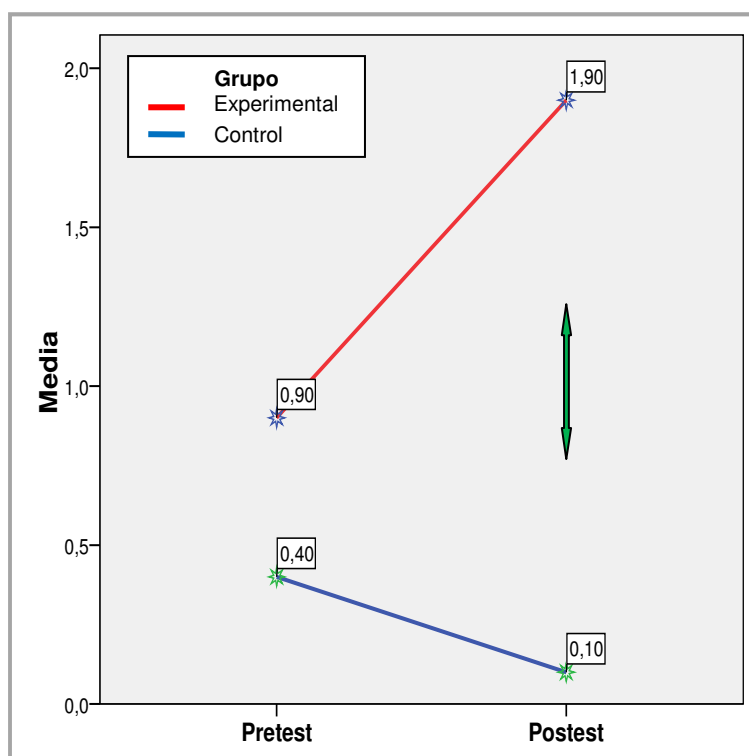
Gráfica 34. Evolución de cada grupo en realiza alguna pregunta o pide información



- Se dirige al investigador o pide ayuda

En el pretest se aprecia que las veces que *el participante con sordera se dirige al investigador o le solicita ayuda* es mayor (prácticamente el doble) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,40$ ). En el posttest, la frecuencia del grupo control disminuye el número de veces que el participante con sordera se dirige al investigador, mientras que el grupo experimental aumenta su frecuencia (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,40$ ), llegando a alcanzar el grupo experimental una frecuencia casi 20 veces más que el grupo control.

El grupo experimental se ve beneficiado por el programa de aprendizaje en cuanto a la conducta de se dirige al investigador, normalmente para preguntar qué es alguna cosa o aspectos referentes a la tarea u otros ajenos a la misma.



Gráfica 35. Evolución de cada grupo en el participante con sordera se dirige al investigador

### **10.2.3.2. Resumen sobre las estrategias de inicio de la conversación**

Como conclusión, se indica que la *participación y conversación entre el participante con sordera y sus compañeros de edad oyentes* es mucho mayor, y que por eso las *estrategias de inicio de la conversación* por parte del primero son mucho menores en el grupo experimental tras la aplicación del programa de aprendizaje que en el grupo control, como se ha podido constatar en el postest.

También es mayor en el grupo experimental la tendencia a *solicitar ayuda al investigador*, pues éste ha constituido un elemento más del grupo y ha sido una parte activa en el proceso de aprendizaje, actuando como mediador.

Por otra parte, al no precisar tanto las estrategias de inicio de la conversación, ya que ésta ya está iniciada y se mantiene a lo largo del juego, el solicitar o pedir información para iniciar la conversación disminuye considerablemente en el grupo experimental, aunque se mantiene en la misma proporción en el grupo control.

El programa de aprendizaje ha tenido una influencia muy positiva en las estrategias de inicio sobre el grupo experimental.

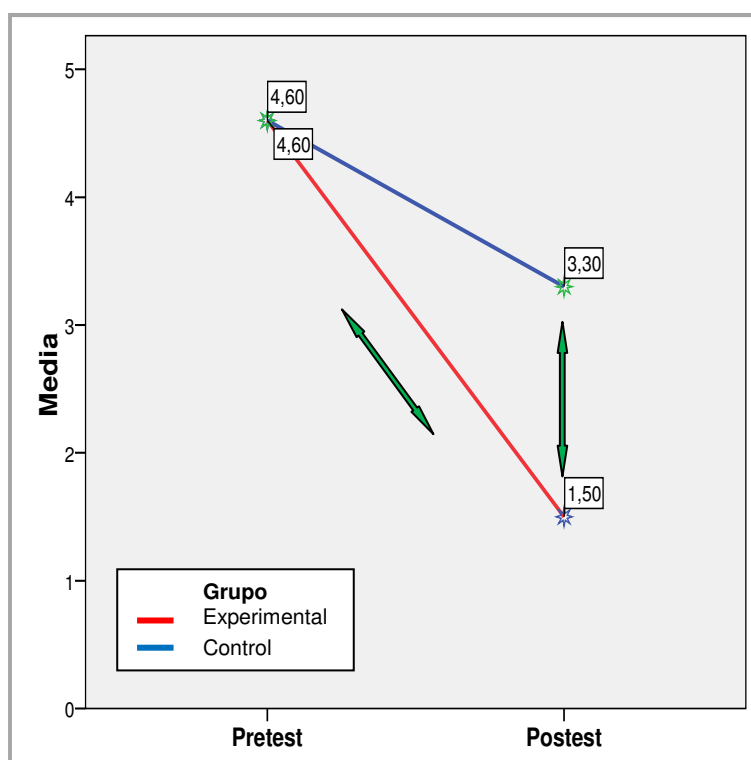
### 10.2.3.3. Consecuencias del inicio

Entre ellas se analizan las siguientes:

- *Algún interlocutor responde*

A través de la gráfica se puede apreciar que en el pretest ambos grupos obtienen el mismo valor de frecuencia en cuanto al aspecto *algún interlocutor responde* (media del grupo experimental  $\bar{X} = 4,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 4,60$ ), mientras que en el posttest, aunque hay un descenso en ambos grupos, es en el grupo experimental donde se produce un mayor descenso (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 3,30$ ), observándose una diferencia entre ambos de prácticamente el doble.

A través de las diferencias significativas se deduce que el programa de aprendizaje ha tenido un efecto positivo en el grupo experimental.

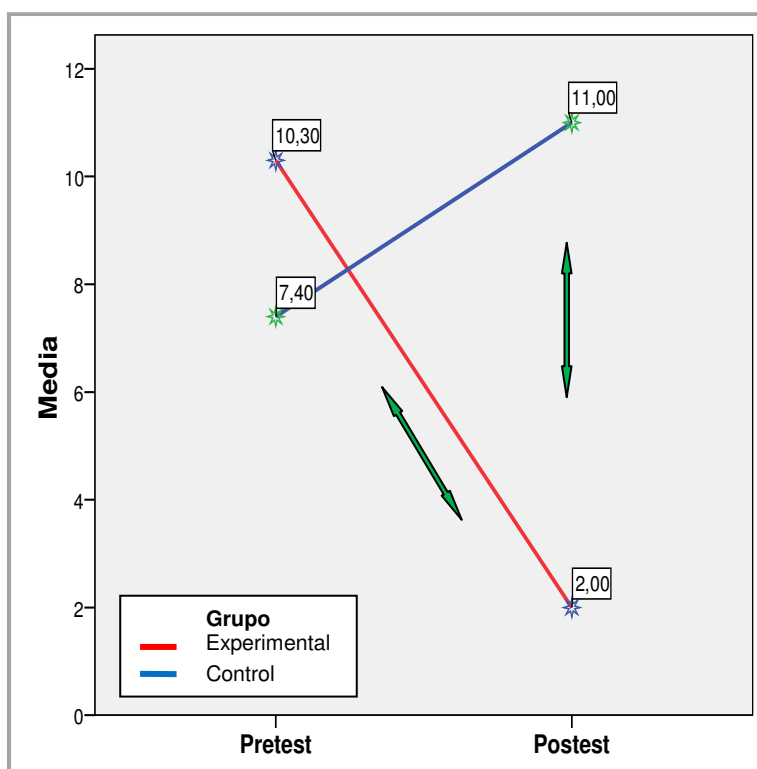


Gráfica 36. Evolución de cada grupo en algún interlocutor responde

- **No hay respuesta por parte de los oyentes**

En esta conducta se aprecia que en el pretest la *omisión de respuesta por parte de los oyentes ante la estrategia de inicio de la conversación* por parte del participante con sordera es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 10,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 7,40$ ), mientras que en el postest, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se ve claramente una disminución muy marcada por parte del grupo experimental, y que se produce un aumento en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 2,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 11,00$ ), y se constata que la diferencia entre ellas es prácticamente del quintuple.

El programa de aprendizaje tiene un efecto muy positivo sobre el grupo experimental en esta dimensión. La explicación es la misma, el mantenimiento de la conversación en el grupo experimental disminuye los inicios de la misma. En el grupo control, al no responder los oyentes a los inicios del participante con sordera, no se mantiene la conversación, y por tanto, son mayores los inicios del participante con sordera sin respuesta por parte de los oyentes.

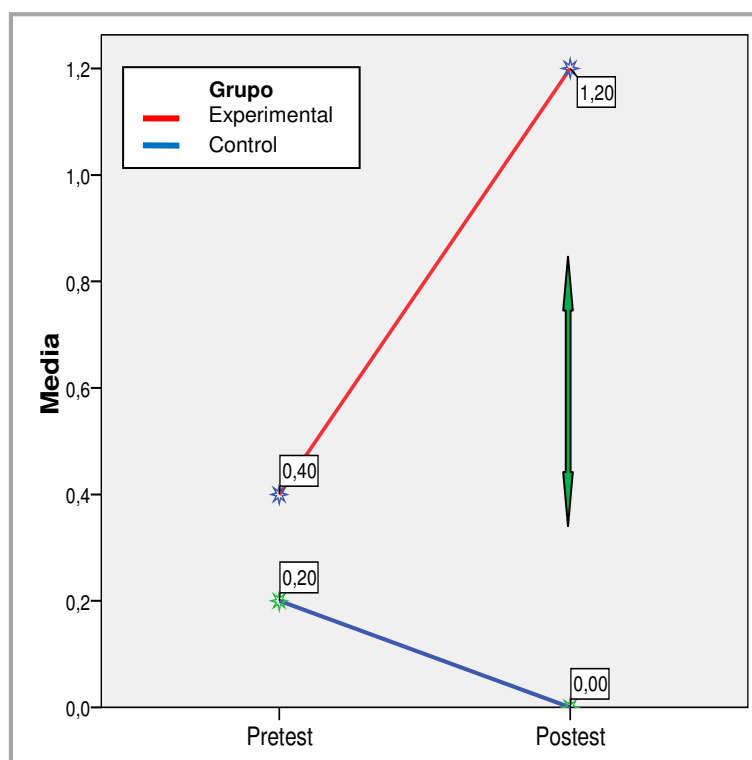


Gráfica 37. Evolución de cada grupo en no hay respuesta por parte de los oyentes

- ***El investigador responde***

En el pretest el número de veces que *el investigador responde a la iniciativa del participante con sordera* es mayor (el doble) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,20$ ). En el postest, se aprecia que en el grupo control desaparece el número de veces que el investigador responde al participante con sordera, mientras que el grupo experimental aumenta su frecuencia (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,00$ ).

El grupo experimental se ve beneficiado por el programa de aprendizaje en cuanto a la conducta obtener respuesta del investigador.



Gráfica 38. Evolución de cada grupo en el investigador responde

#### **10.2.3.4. Resumen de las consecuencias del inicio**

Como se ha indicado en el apartado anterior, la aplicación del programa de aprendizaje ha favorecido el aumento de participación y conversación entre todos los componentes del grupo experimental y esto hace que los interlocutores oyentes reduzcan su número de respuestas de inicio, ya que también son menores las estrategias llevadas a cabo por el participante con sordera para iniciar la conversación y son mucho más eficaces las de *mantenimiento de la conversación*.

En el postest se produce un aumento del *número de respuesta por parte del investigador* en el grupo experimental con respecto al pretest. Esto es debido a que el participante con sordera se comunica más con él tras la aplicación del programa de aprendizaje, puesto que en el mismo ha sido un miembro más del grupo.

El grupo control, por el contrario, se dirige menos al investigador, y por tanto, éste responde menos veces.

El *mantenimiento de la conversación* también es menor en el grupo control, los interlocutores responden menos en el postest que en el pretest, aunque hay un pequeño aumento en la realización de alguna acción o emisión oral. Y como se ha señalado, hay una menor integración entre todos los interlocutores, manteniéndose o aumentando las producciones aisladas (autoverbalizaciones) o en parejas.

Se reitera que el grupo experimental resulta muy beneficiado, en cuanto al nivel de participación y consecuencias del inicio de la conversación, del programa de aprendizaje aplicado.

### 10.2.4. Rol de receptores.

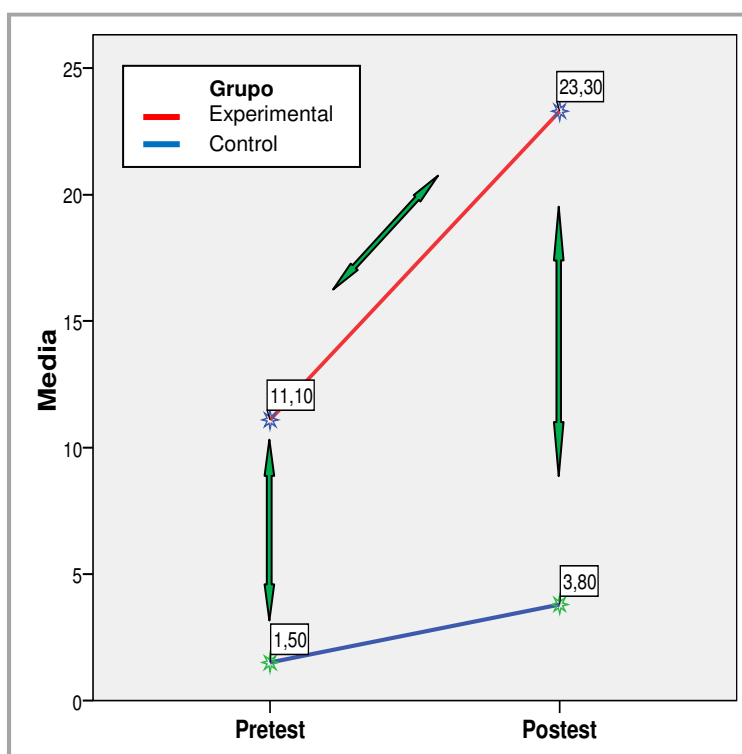
#### 10.2.4.1. Estrategias de mantenimiento de la conversación

Entre las estrategias analizadas están las siguientes:

- *El participante con sordera responde bien a todos*

En el pretest las veces que el participante con sordera *responde bien a todos* es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 11,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,50$ ), en el posttest, ambos grupos aumentan su frecuencia, pero mucho más marcada en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 23,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 3,80$ ).

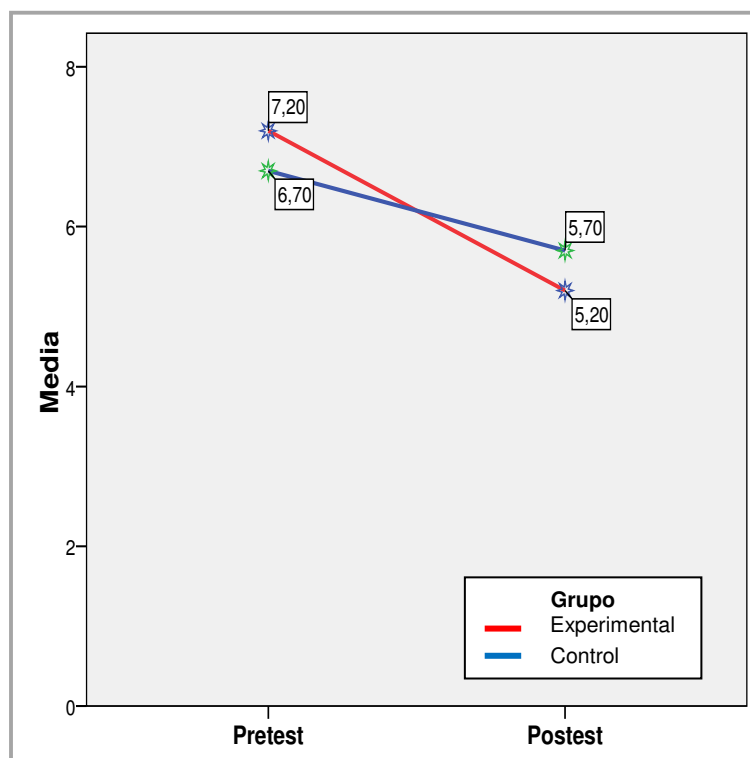
Las diferencias entre ambos grupos son significativas, y por tanto, se aprecia una influencia del programa de aprendizaje en el grupo experimental sobre la respuesta adecuada a todos los interlocutores del grupo.



Gráfica 39. Evolución de cada grupo en responde adecuadamente a todos

- *El participante con sordera responde bien a algún interlocutor*

En esta conducta se aprecia que en el pretest el participante con sordera *responde bien a algún interlocutor* presenta un nivel de frecuencia mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 7,20$  mientras que la media del grupo control  $\bar{X} = 6,70$ ). Pero posteriormente, en el posttest, tras la aplicación del programa de aprendizaje, se puede apreciar una clara disminución en ambos grupos, aunque más marcada en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 5,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 5,70$ ). No se dan diferencias significativas entre ambos grupos, y por tanto, tampoco se observa una influencia positiva del programa de aprendizaje.

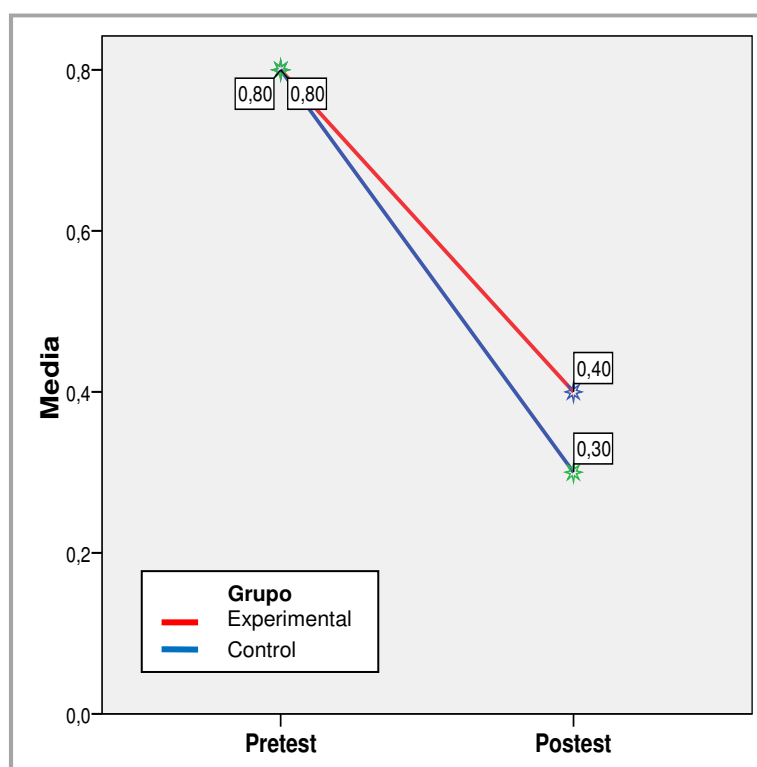


Gráfica 40. Evolución de cada grupo en responde adecuadamente a algún interlocutor



- *El participante con sordera no responde adecuadamente*

En el pretest la frecuencia con la que *el participante con sordera no responde adecuadamente* es igual en ambos grupos (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,80$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 0,80$ ). En el postest, ambos grupos sufren una disminución de su frecuencia, siendo mayor en el grupo control que en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 0,40$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 0,30$ ). No se dan diferencias significativas en esta dimensión.

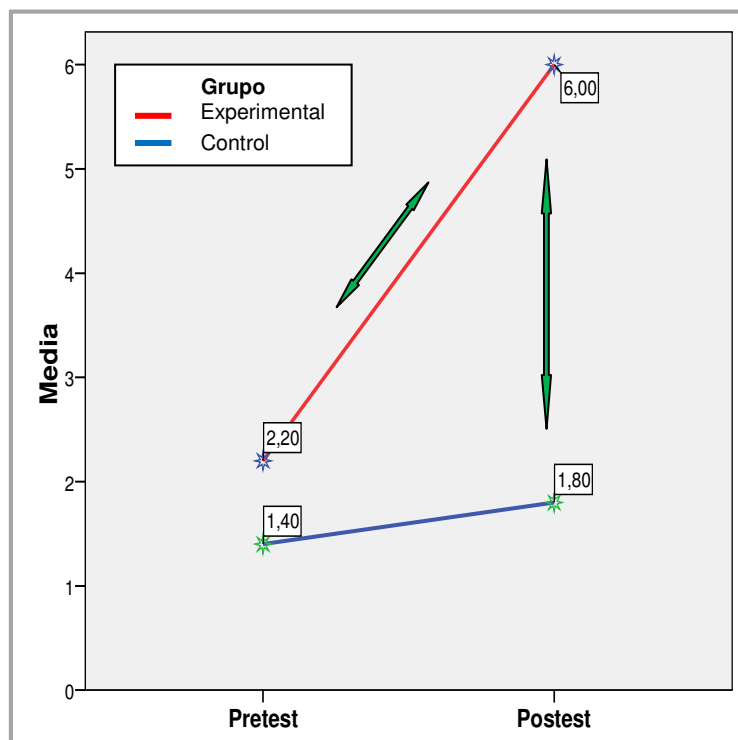


Gráfica 41. Evolución de cada grupo en el participante con sordera no responde adecuadamente

- *El participante con sordera pregunta o pide información para mantener la conversación*

En el pretest las veces que *el participante con sordera pregunta o pide información para mantener la conversación* es mayor en el grupo experimental que en el grupo control (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 2,20$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 1,40$ ), pero en el postest, ambos grupos aumentan su frecuencia, siendo mucho más marcada en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 6,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,80$ ), y apreciando que la diferencia entre ambos es prácticamente del triple.

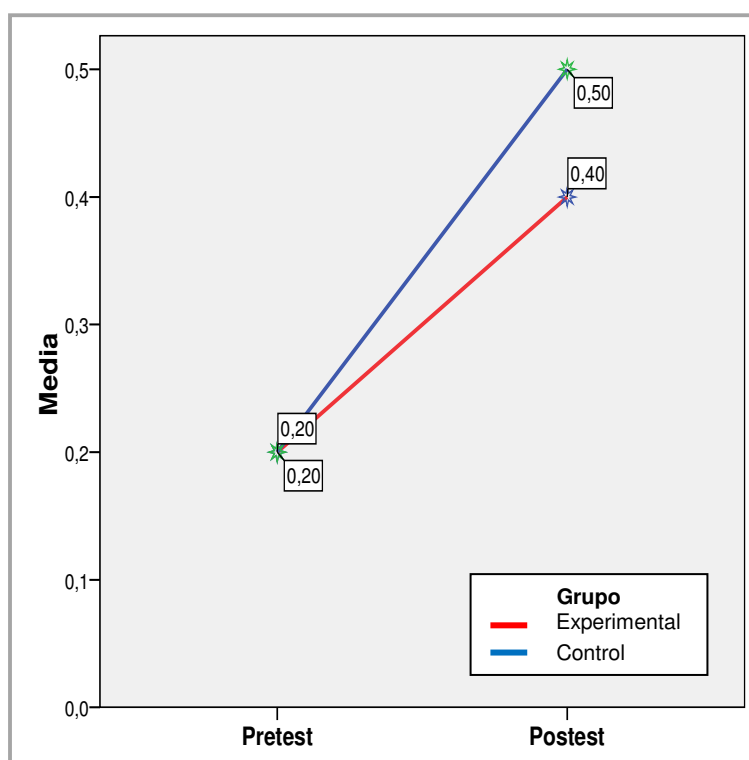
El participante con sordera del grupo experimental pregunta y demanda mucha más información por influencia del programa de aprendizaje.



Gráfica 42. Evolución de cada grupo en pregunta o pide información para mantener la conversación

- *Informa sobre su hándicap*

Aunque los niveles de *información sobre su hándicap* por parte del participante con sordera son muy bajos en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest, se observa que la puntuación en el pretest ambos grupos coincide (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,20$ ). Por el contrario, en el postest, ambos grupos aumentan su frecuencia, siendo ésta mucho más marcada en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,40$ ). No hay diferencias significativas entre ambos grupos.

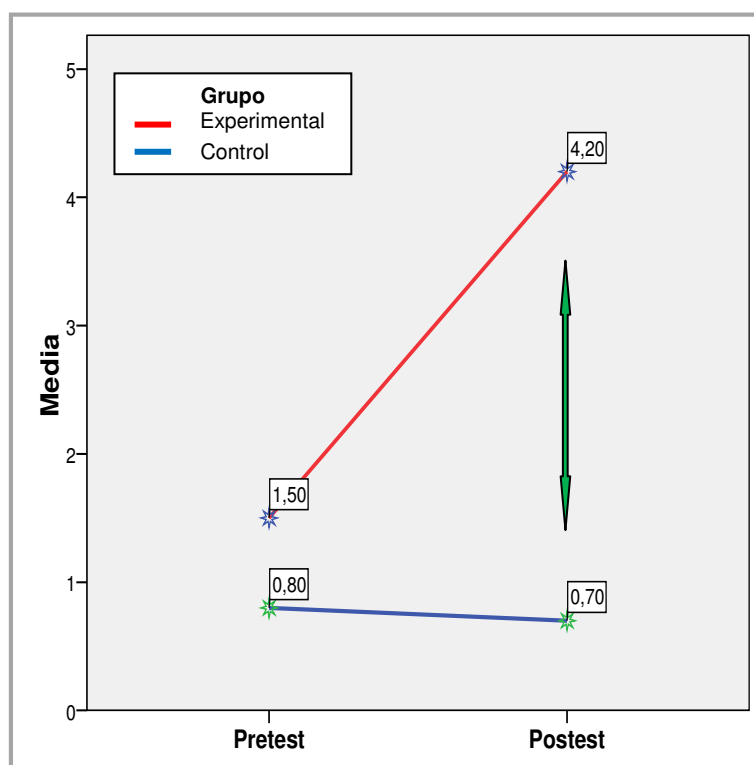


Gráfica 43. Evolución de cada grupo en informa sobre su hándicap

- *Llama la atención del oyente*

Como se muestra en la gráfica, en el pretest, las veces que el participante con sordera llama la atención del oyente para mantener la conversación es mayor (casi el doble) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,80$ ). En el posttest, se aprecia que en el grupo control disminuye la frecuencia en que el participante con sordera llama la atención del oyente, mientras que el grupo experimental la aumenta considerablemente (media del grupo experimental  $\bar{X} = 4,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,70$ ), sextuplicándose.

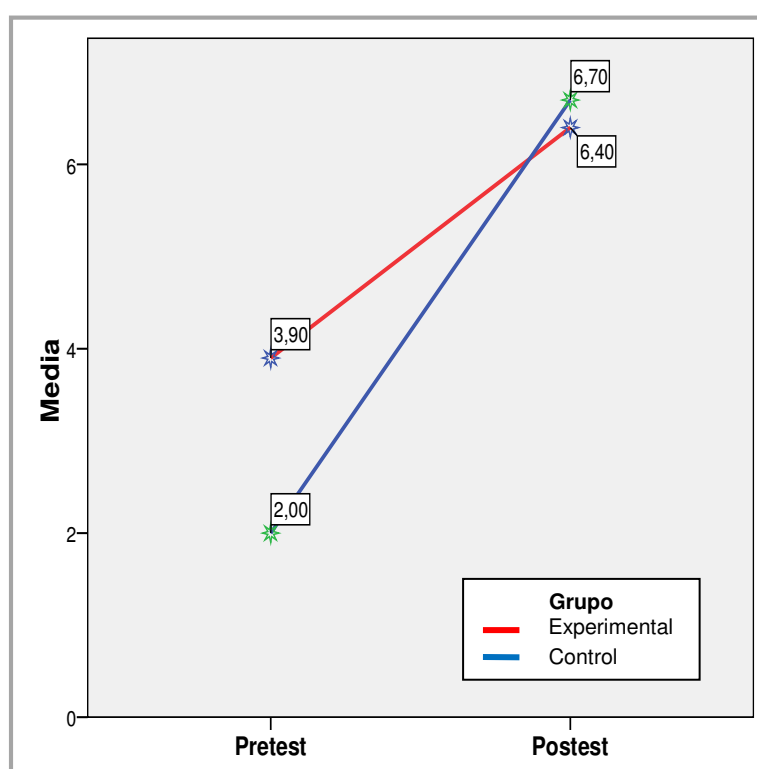
El participante con sordera del grupo experimental, para mantener la conversación, utiliza mucho más la llamada de atención del oyente con verbalizaciones o acciones, como estrategia para mantener la conversación, por influencia del programa de aprendizaje, el cual tiene un efecto muy positivo.



Gráfica 44. Evolución de cada grupo en llama la atención del oyente

- *Emite sonidos y gestos acordes con el juego*

En el pretest las veces que el participante con sordera emite sonidos acordes con el juego es mayor (casi el doble) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 3,90$  y media del grupo control  $\bar{X} = 2,00$ ), mientras que en el posttest, ambos grupos aumentan su frecuencia, e incluso tienden a igualar la misma, siendo un poco mayor en el grupo control que el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 6,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 6,70$ ). No se dan diferencias significativas en esta dimensión, y por tanto, no se constata la influencia del programa de aprendizaje en esta conducta.



Gráfica 45. Evolución de cada grupo en emite sonidos y gestos acordes con el juego

#### 10.2.4.2. Resumen de las estrategias de mantenimiento

Como conclusión de las *estrategias de mantenimiento de la conversación*, se puede destacar que la aplicación del programa de aprendizaje beneficia en gran medida al grupo experimental, puesto que se observa lo siguiente:

En ambos grupos, en el postest aumenta el *número de respuestas a todos los interlocutores del grupo* con respecto al pretest, y que en el grupo experimental se aprecia una mejoría mucho mayor que en el grupo control, en cuanto que aumenta la conversación con el resto de interlocutores del grupo dando muchas más respuestas que el grupo control. Y aunque en el pretest las respuestas a algún interlocutor disminuyen en ambos grupos, también se aprecia un descenso mayor en el grupo experimental, ocasionado por la mayor participación y mantenimiento de la conversación con todo el grupo.

Descienden, así mismo, las ocasiones en que el participante con sordera *no responde bien ante sus interlocutores* en ambos grupos. Inicialmente, en el pretest, ambos grupos obtienen la misma puntuación, mientras que en el postest ambos grupos descienden los niveles de respuesta no adecuada, aunque el descenso es menor en el grupo experimental que en el grupo control. Por otro lado, ambos grupos presentan la misma puntuación en el pretest en cuanto a que el participante con sordera *informa sobre su hándicap*, pero la aumentan en el postest, siendo algo mayor en el grupo experimental. Una posible explicación a estos dos aspectos, es que también se da un menor número de intervenciones en el grupo control que en grupo experimental, el cual participa mucho más dentro del grupo.

Además, en el postest, se aprecia una mejoría en la estrategia de *preguntar o pedir información a sus interlocutores* en ambos grupos, con respecto al pretest, aunque es el grupo experimental el que muestra un mayor número de veces que utiliza esta estrategia para mantener la conversación. Igualmente ocurre con el aspecto de *llama la atención del oyente*, aunque esta estrategia es menos utilizada en el grupo control que el experimental en el pretest; en el postest se observa que en el grupo control disminuye ligeramente su uso, mientras que el grupo experimental lo utiliza y potencia mucho más.

Por otro lado, aunque la estrategia de *emitir sonidos y gestos acordes con el juego* es casi del doble en el grupo experimental que en el grupo control en el pretest, se

observa que se produce un aumento muy considerable de su uso en ambos grupos, especialmente en el del grupo control, que pasa a ser el triple en el posttest que en el pretest, mientras que en el grupo experimental aumenta casi al doble, con respecto al pretest.

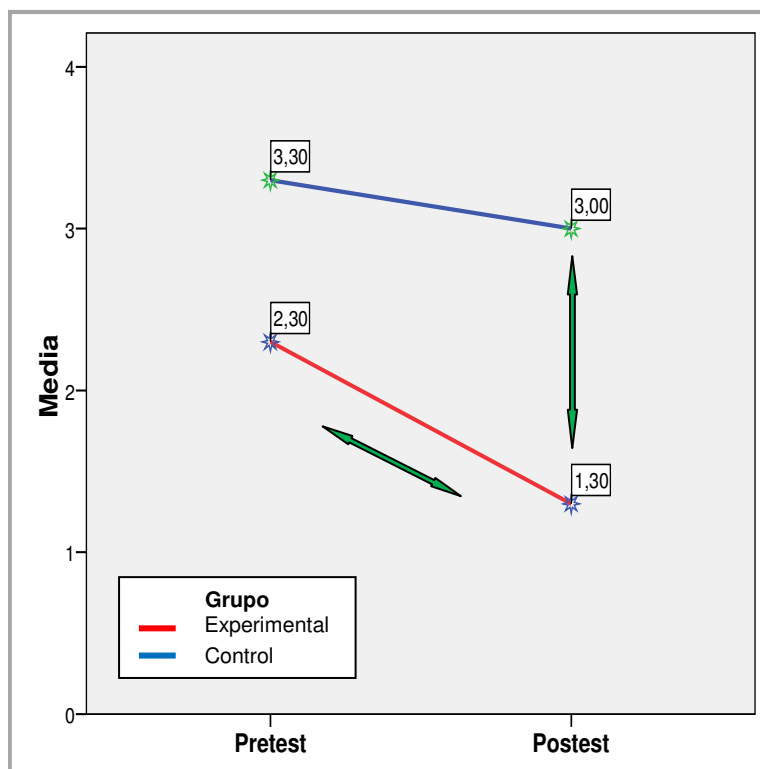
### 10.2.4.3. Causas de interrupción de la conversación

En este apartado se analizan las siguientes conductas:

- *El participante con sordera no presta atención ni hace caso*

Como se muestra en la gráfica, en el pretest las veces que el participante con sordera no presta atención ni hace caso interrumpiéndose la conversación con él es mayor en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 3,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 2,30$ ). En el posttest, desciende el número de veces en que el participante con sordera no presta atención ni hace caso en ambos grupos, aunque es el grupo experimental el que más disminuye su frecuencia (media del grupo experimental  $\bar{X} = 3,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,30$ ).

El grupo experimental se ve beneficiado del programa de aprendizaje reduciendo considerablemente las conductas de no prestar atención ni hacer caso, ya que consigue participar y mantener la conversación con sus compañeros de juego durante más tiempo.



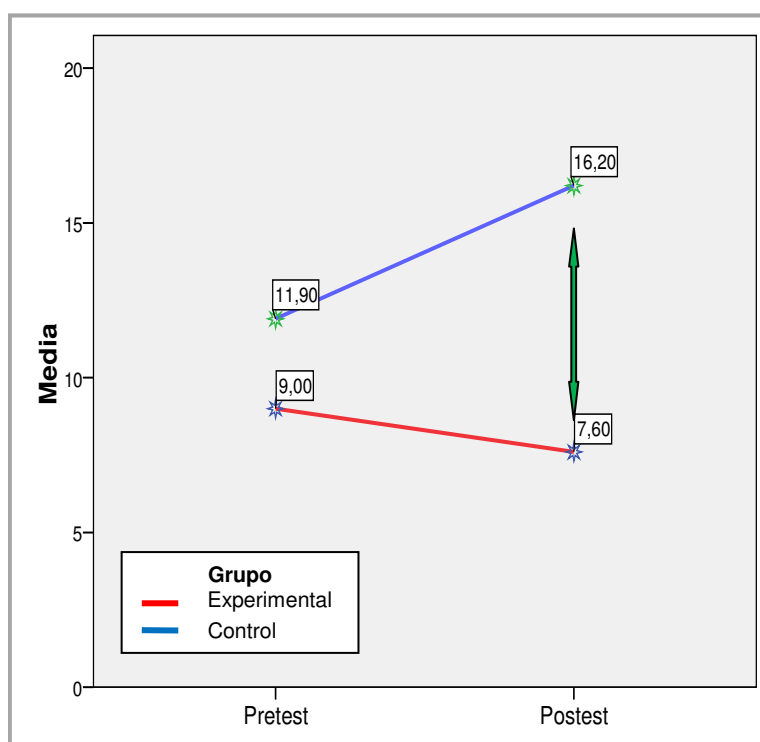
Gráfica 46. Evolución de cada grupo en no presta atención ni hace caso



- Otras causas de interrupción

Como se observa en la gráfica, en el pretest, *las otras causas de interrupción de la conversación* es mayor en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 9,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 11,90$ ). En el postest, se puede apreciar que en el grupo control aumenta el número de interrupciones por otras causas, mientras que en el grupo experimental disminuye ligeramente su frecuencia (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 7,60$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 16,20$ ), siendo la frecuencia entre ambos del triple.

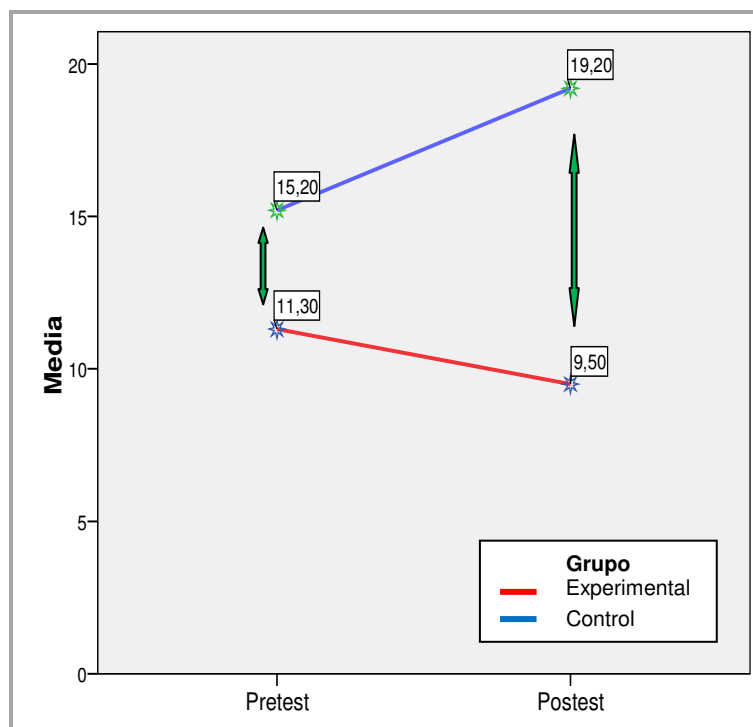
La no influencia del programa de aprendizaje en el grupo control hace que éste empeore su comportamiento y aumenten las interrupciones por otras causas, mientras que en el grupo experimental disminuyen. Se aprecian diferencias significativas a nivel intergrupo en el postest.



Gráfica 47. Evolución de cada grupo en otras causas de interrupción

- *Total de interrupciones*

En el pretest se da un número mayor de *interrupciones totales* en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 11,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 15,20$ ), siendo las diferencias entre ellos significativa. En el postest, aumentan su frecuencia en el grupo control y disminuyen en el grupo experimental, apreciándose unas diferencias significativas entre ellos a nivel intergrupo (media del grupo experimental  $\bar{X} = 9,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 19,20$ ). El grupo experimental sí se ve beneficiado por el programa de aprendizaje, puesto que las diferencias en el postest entre ambos grupos son mucho mayores.



Gráfica 48. Evolución de cada grupo en interrupciones totales

#### **10.2.4.4. Resumen de las causas de interrupción de la conversación**

Como conclusión de las *causas por las que se interrumpe la conversación*, se puede señalar que tras la aplicación del programa de aprendizaje, el grupo experimental se ve muy favorecido, pues son mucho más escasas, que en el grupo control, las veces que se interrumpe la conversación.

Por un lado, por observación, se destaca que cuanto mayor es la edad de los participantes, menor es la interrupción y mayor es la cohesión a un mismo tema conversacional, con la participación de todo el grupo.

Por otro lado, estableciendo diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, se puede señalar lo siguiente:

En el grupo control, las ocasiones en que *no presta atención ni hace caso*, aunque son mayores que en el grupo experimental, disminuyen algo en el postest, mientras que en el grupo experimental la disminución es mucho mayor. También disminuyen en el postest, las *interrupciones por otras causas*, mientras que en el grupo control aumentan considerablemente con respecto al pretest, resultando las diferencias en el postest muy significativas entre ambos grupos.

Lo mismo sucede en el *número total de interrupciones*, en el pretest la puntuación es mayor en el grupo control que en grupo experimental saliendo diferencias estadísticamente significativas en el análisis intergrupo. En el postest aumenta la frecuencia en el grupo control, mientras que en el grupo experimental disminuye, apreciándose unas diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, al igual que se aprecian diferencias significativas en el grupo control en el análisis intragrupo entre el pretest y el postest.

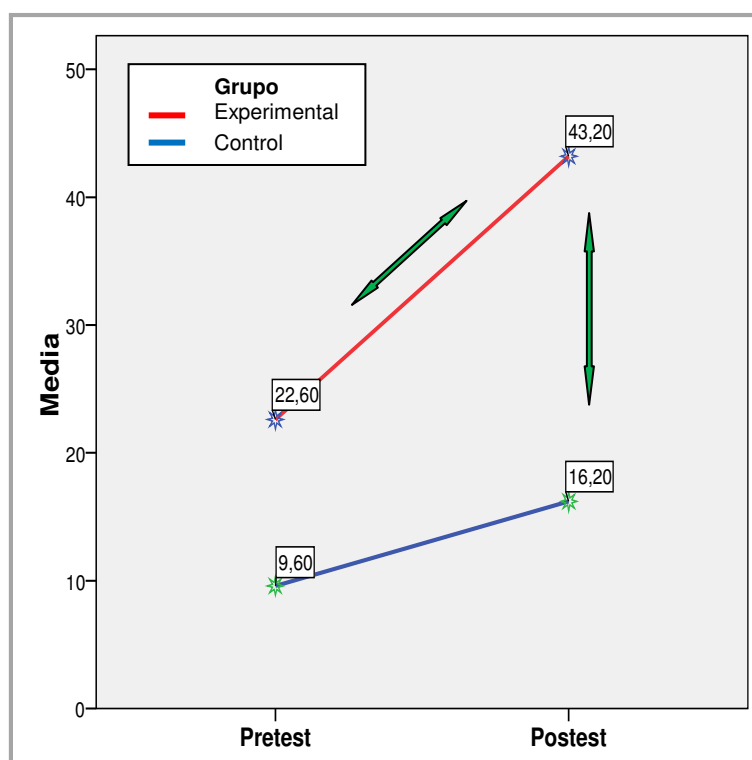
Con estas observaciones, se constata que el programa de aprendizaje ayuda y favorece al grupo experimental para disminuir el número de interrupciones de la conversación y las causas que lo producen.

#### 10.2.4.5. Mantenimiento de la conversación

En esta dimensión se explora una única conducta.

- *Sigue la conversación*

En el pretest las veces que *sigue la conversación entre el participante con sordera y el grupo de oyentes* es mayor (algo más del doble) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 22,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 9,60$ ). En el posttest, se puede apreciar que asciende en ambos grupos, y que es en el grupo experimental donde aumenta más que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 43,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 16,20$ ), siendo la diferencia entre ellos de casi el triple. Se aprecian diferencias muy significativas tanto a nivel intergrupo en el posttest, como intragrupo en el grupo experimental, con lo que el programa de aprendizaje ha tenido un efecto muy positivo sobre dicho grupo.



Gráfica 49. Evolución de cada grupo en sigue la conversación

#### **10.2.4.6. Resumen del mantenimiento de la conversación**

Inicialmente, en el pretest, el grupo experimental tenía un mayor mantenimiento de la conversación que el grupo control. Posiblemente en el grupo experimental confluyen varias circunstancias que contribuyen a ello: por un lado, la confianza que ya tienen con la investigadora algunos de ellos; por otro, el hecho de que los grupos de clase sean más pequeños.

En el postest se aprecia que aunque aumenta la frecuencia en ambos grupos, lo hace muy especialmente en el grupo experimental, por lo que se considera un efecto positivo la aplicación del programa de aprendizaje.

### 10.3. Gestión de la conversación: situaciones de comunicación referencial

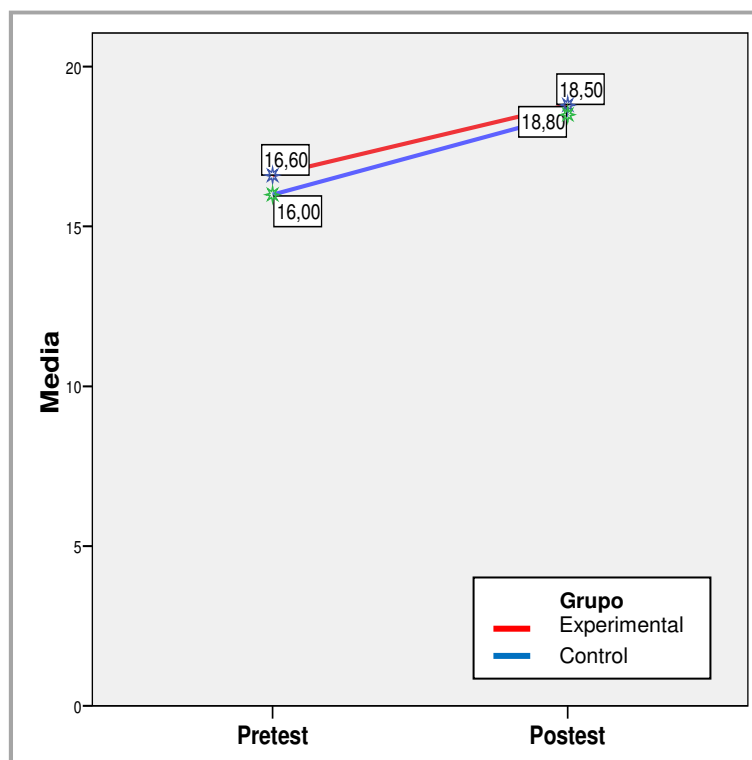
#### 10.3.1. Rol de emisores.

##### 10.3.1.1. Formulación del mensaje

En esta dimensión se tienen en cuenta las siguientes conductas:

- *Número total de mensajes*

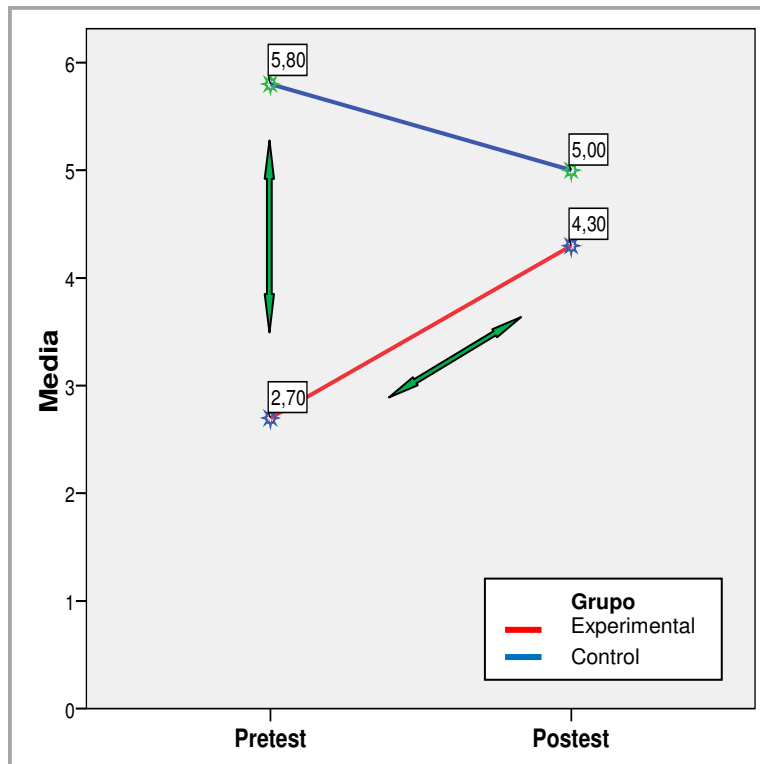
Como muestra la gráfica, en el pretest el *número total de mensajes del emisor con sordera* en ambos grupos es similar (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 16,60$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 16,00$ ). En el postest, la frecuencia aumenta levemente en ambos grupos (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 18,80$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 18,50$ ). No se aprecian diferencias significativas.



Gráfica 50. Evolución de cada grupo en número total de mensajes emitidos

- *Número de mensajes reestructurados*

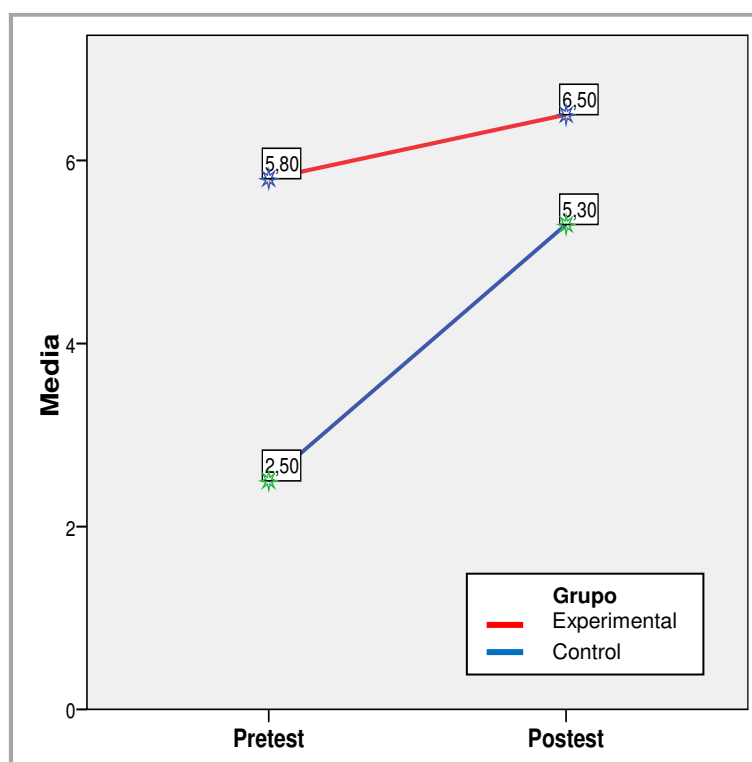
Como se muestra en la gráfica, en el pretest el *número de mensajes reestructurados* es mayor (más del doble) en el grupo control que en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 2,70$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 5,80$ ). En el posttest, se constata que asciende en el grupo experimental y desciende en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 4,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 5,00$ ). En el pretest se observan unas diferencias muy significativas entre el grupo control y el grupo experimental que desaparecen en el posttest. A nivel intragrupo en el grupo experimental también se aprecian diferencias significativas entre el pretest y el posttest. El programa de aprendizaje favorece el incremento de mensajes reestructurados en el posttest en el grupo experimental.



Gráfica 51. Evolución de cada grupo en número total de mensajes reestructurados

- *Número de mensajes repetidos*

En cuanto al *número de mensajes repetidos* en el pretest el grupo experimental presenta una frecuencia mayor (algo más del doble) que el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 5,80$  y media del grupo control  $\bar{X} = 2,50$ ). En el posttest, se aprecia que ambos grupos aumentan su frecuencia, aunque el grupo en el que más aumento se da es en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 6,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 5,30$ ). No apreciándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni en pretest ni en el posttest.



Gráfica 52. Evolución de cada grupo en número de mensajes repetidos



### **10.3.1.2. Resumen de la formulación del mensaje**

Como resumen a la *formulación del mensaje*, se indica que el *número de mensajes totales emitidos por el emisor con sordera* es muy similar en el grupo control y en el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, y en ambos grupos aumentan ligeramente su frecuencia en el postest.

En el pretest, el grupo control presenta el doble de *mensajes reestructurados* que el grupo experimental apreciándose diferencias a nivel intergrupo, aunque en el postest se observa una disminución de éstos en el grupo control y un aumento en el grupo experimental, sin que se den entre ellos diferencias estadísticamente significativas. A nivel intragrupo, en el grupo experimental, sí se aprecian diferencias significativas entre el pretest y el postest.

El grupo experimental presenta el doble de *mensajes repetidos* en el pretest que el grupo control. En el postest ambos grupos aumentan su emisión de mensajes repetidos, aunque el grupo experimental presenta un ligero aumento de éstos, el grupo control sí aumenta considerablemente su frecuencia. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas ni a nivel intergrupo ni intragrupo.

Por lo que se puede señalar que el grupo control inicialmente en el pretest tiende a reestructurar los mensajes mientras que en el postest muestra una tendencia a repetir los mismos mensajes para conseguir el éxito en la tarea, mientras que el grupo experimental tiende en el pretest a repetir los mismos mensajes y en el postest a reestructurarlos.

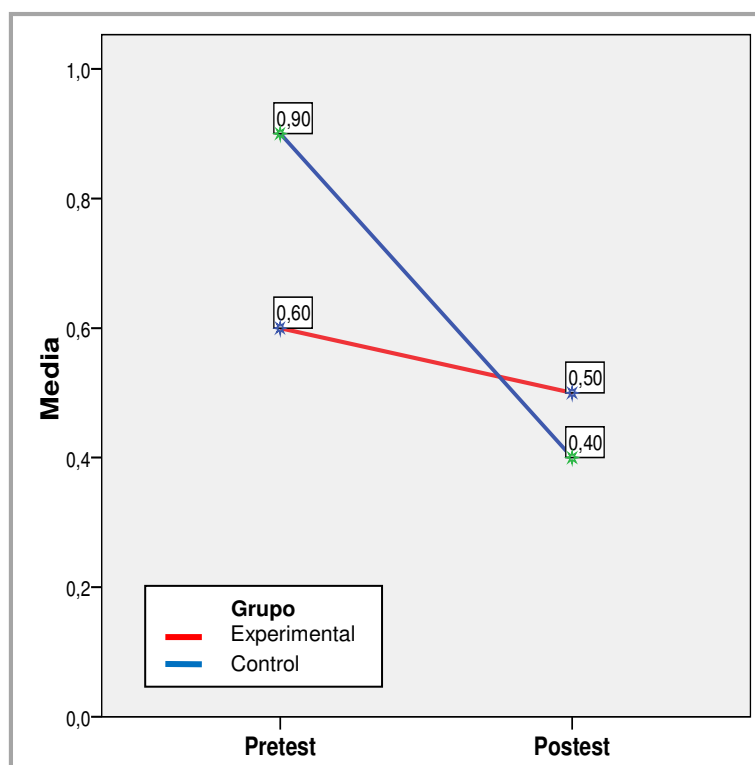
La influencia del programa de aprendizaje en estas tres conductas es prácticamente nula.

### 10.3.1.3. Estilos de mensaje

En este apartado se analizan las siguientes conductas:

- *Mensajes erróneos*

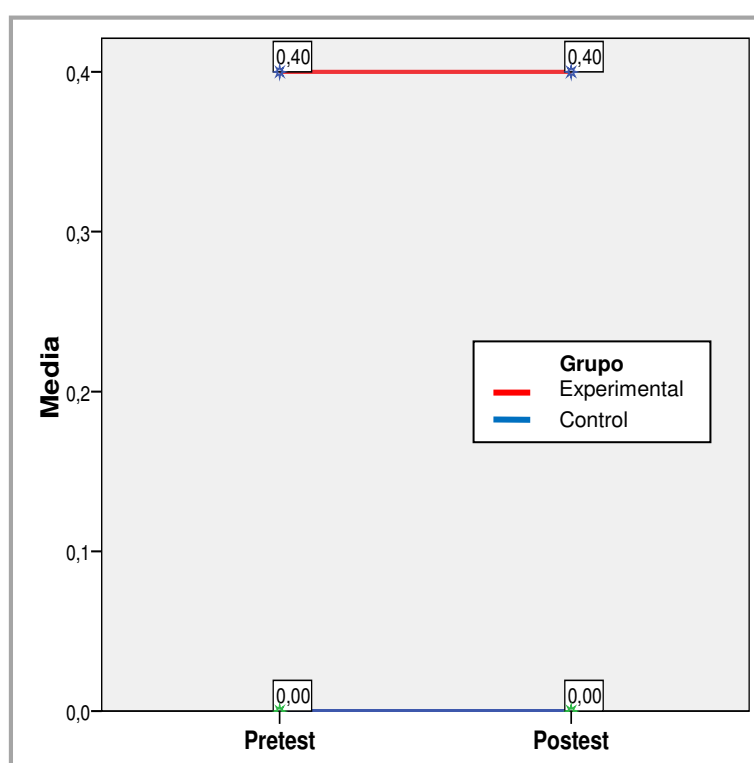
En el pretest el número de *mensajes erróneos* en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,90$ ). En el posttest, ambos grupos disminuyen su frecuencia, siendo mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,50$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,40$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.



Gráfica 53. Evolución de cada grupo en mensajes erróneos

- *Mensajes no informativos*

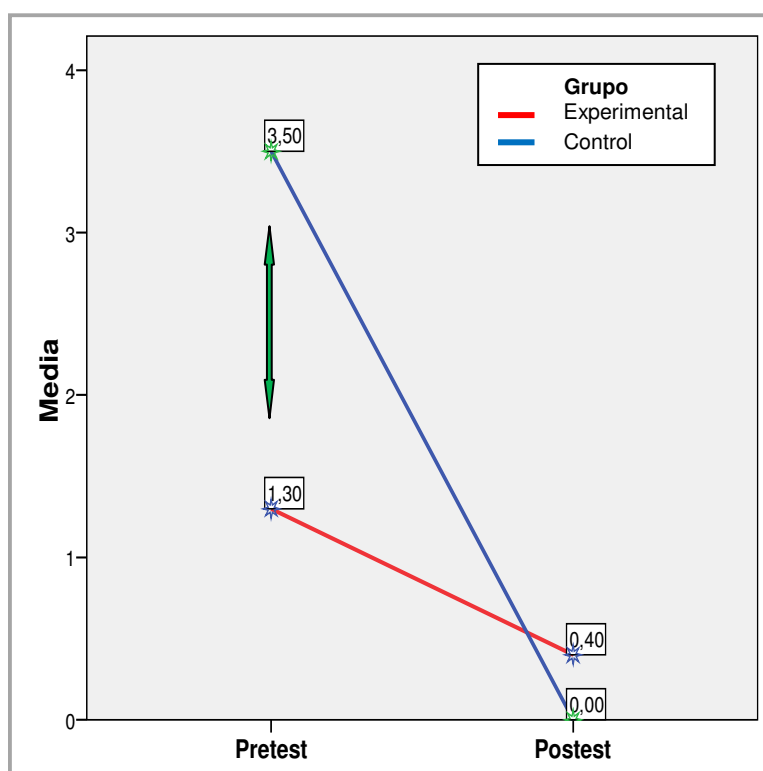
Como caso excepcional, en cuanto a los *mensajes no informativos*, en el pretest el número de mensajes no informativos del grupo control es nulo, mientras que en el grupo experimental sí se da alguna frecuencia aunque mínima (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,00$ ). En el posttest, se mantienen exactamente las mismas puntuaciones que en el pretest en ambos grupos (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,00$ ). No se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos, ni en el pretest ni en el posttest, con lo cual se deduce que no ha habido ninguna influencia del programa de aprendizaje. Por tanto, se puede concluir que la población sorda no emite apenas *mensajes no informativos*, y que sí aparecen en otro tipo de discapacidades, es decir, los mensajes que emite esta población siempre llevan algo de información para poder comprender y ejecutar, al menos parte de la tarea.



Gráfica 54. Evolución de cada grupo en mensajes no informativos

- *Mensajes mínimos*

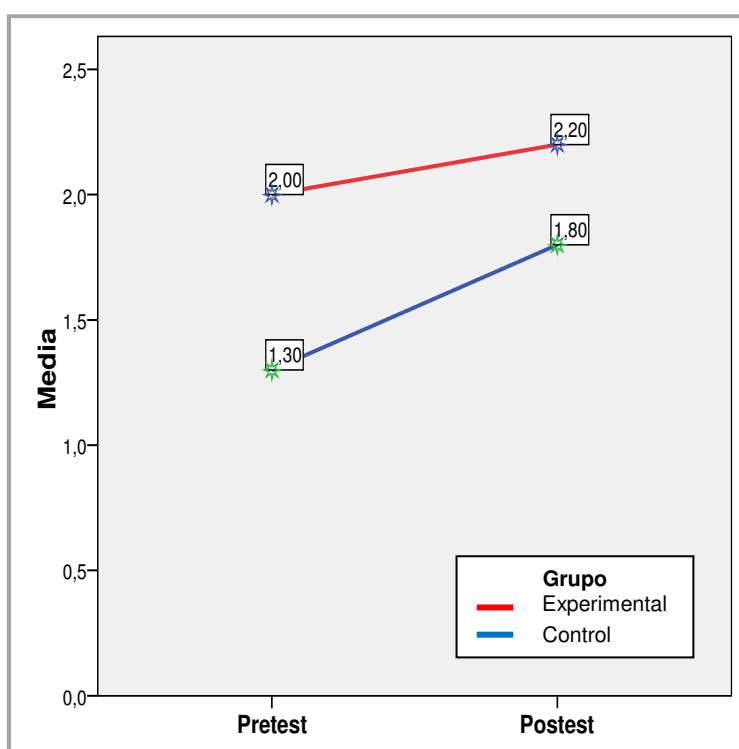
Como se muestra en la gráfica, en el pretest el número de *mensajes mínimos* producidos por el participante con sordera es mayor (más del doble) en el grupo control que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 3,50$ ). En el posttest, se aprecia que desciende en ambos grupos su frecuencia, siendo mucho mayor en el grupo control que en el grupo experimental, ya que en el grupo control llega incluso a desaparecer su frecuencia (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,40$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 0,00$ ). Aunque inicialmente en el posttest existían diferencias estadísticamente significativas, en el posttest desaparecen, siendo mayor la disminución de la frecuencia en el grupo control que en el grupo experimental, por lo que no ha habido influencia del programa de aprendizaje.



Gráfica 55. Evolución de cada grupo en mensajes mínimos

- **Mensajes mínimos relacionales**

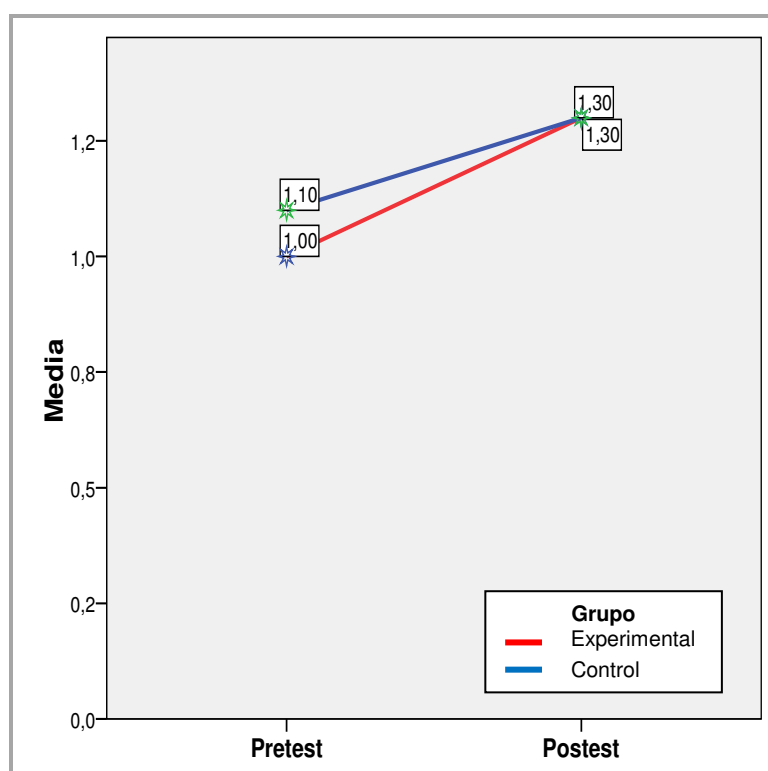
En cuanto al número de *mensajes mínimos relacionales* en el pretest el grupo experimental presenta una frecuencia mayor que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 2,00$ ). En el posttest, ambos grupos aumentan su frecuencia, aunque en el que más aumento se da es en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 2,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,80$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.



Gráfica 56. Evolución de cada grupo en mensajes mínimos relacionales

- *Mensajes básicos*

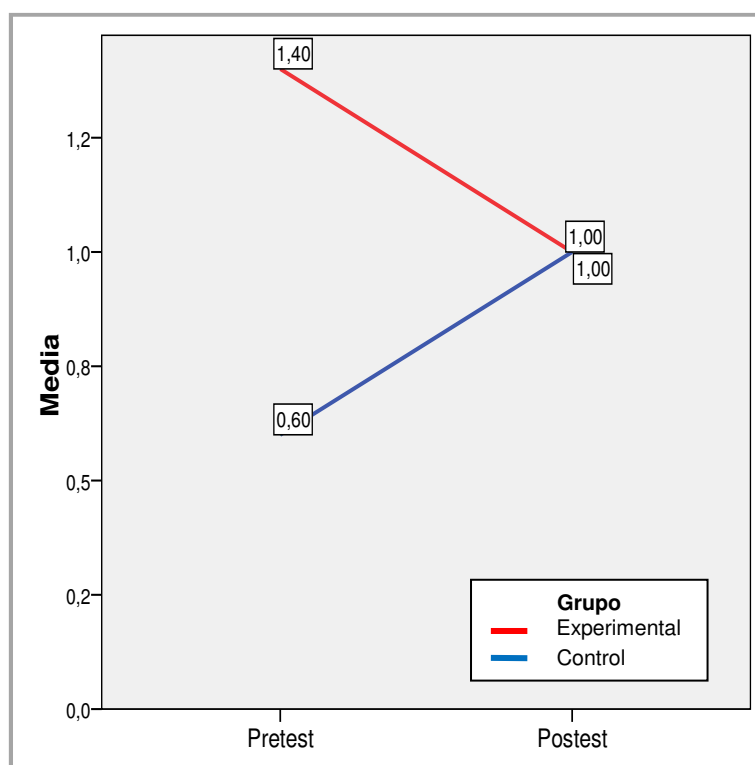
En el pretest el número de *mensajes básicos* en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,10$ ), mientras que en el postest, ambos grupos aumentan su frecuencia, confluyendo en la misma puntuación (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,30$ ). No se aprecian tampoco diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.



Gráfica 57. Evolución de cada grupo en mensajes básicos

- *Mensajes básicos relacionales*

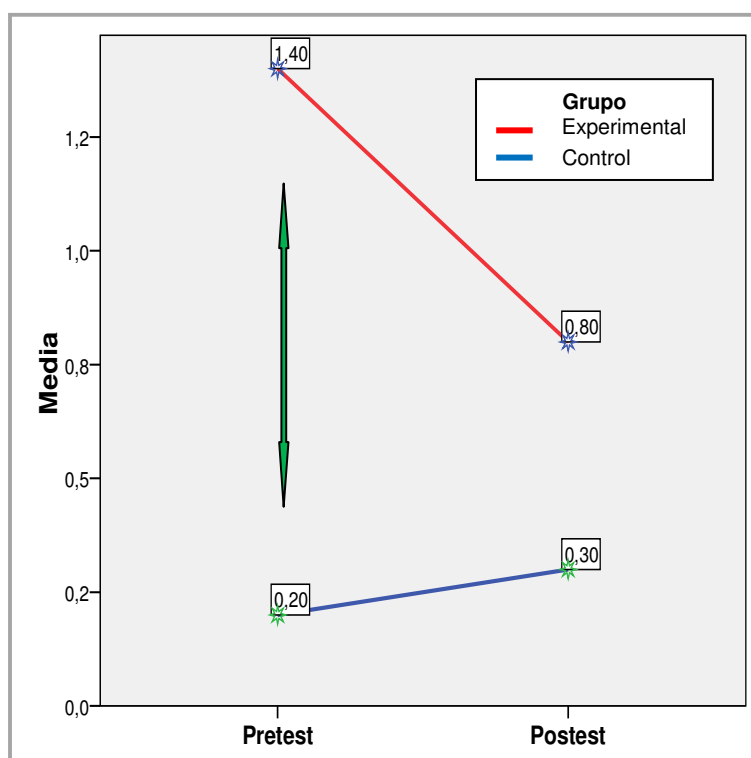
En el pretest el número de *mensajes básicos relacionales* en el grupo experimental es mayor (algo más del doble) que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,60$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,40$ ), mientras que en el posttest, ambos grupos confluyen en la misma puntuación, disminuyendo su frecuencia en el grupo control y aumentando en el experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,00$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,00$ ). No se aprecian tampoco en esta dimensión diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.



Gráfica 58. Evolución de cada grupo en mensajes básicos relacionales

- *Mensajes completos*

Como se aprecia en la gráfica, en el pretest el número de *mensajes completos* es mayor (siete veces más) en el grupo experimental que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 0,20$ ). Y en el posttest, se puede apreciar que asciende ligeramente la frecuencia en el grupo control y desciende considerablemente en el grupo experimental, aunque ésta sigue siendo aún mayor que la del grupo control (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 0,80$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 0,30$ ). Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest, que desaparecen en el posttest. Por tanto, no ha habido ninguna influencia del programa de aprendizaje.



Gráfica 59. Evolución de cada grupo en mensajes completos



#### 10.3.1.4. Resumen de los estilos de mensaje

Resumiendo, en cuanto a los *estilos de mensaje* se concreta que los niños con sordera son relativamente buenos comunicadores ante tareas de CR, no mostrando apenas *mensajes erróneos* o *no informativos*, que sí se dan con más frecuencia en otras discapacidades. Y aunque no emiten muchos *mensajes completos*, debido a su falta de dominio del lenguaje, sí muestran *mensajes mínimos*, *mínimos relacionales*, *básicos* y *básicos relacionales*, que contribuyen a la realización de la tarea.

En el pretest los niños con sordera muestran escasos *mensajes erróneos*, siendo mayor en el grupo control que en el grupo experimental, y estos mensajes disminuyen en el posttest en ambos grupos, muy especialmente en el grupo control.

Los *mensajes no informativos* no aparecen en el grupo control, ni en el pretest ni el posttest; y en el grupo experimental, aunque son muy escasos también se mantiene la frecuencia con respecto al pretest.

En el pretest el grupo control presenta un número considerable de *mensajes mínimos*, algo más escaso en el grupo experimental. En el posttest, disminuyen considerablemente su frecuencia en el grupo experimental y desaparece en el grupo control.

En cuanto a los *mensajes mínimos relacionales*, en el pretest el grupo experimental emite más mensajes que el grupo control (casi el doble) y en el posttest ambos grupos aumentan su frecuencia, aumentando mucho más en el grupo control que en el grupo experimental.

La frecuencia de los *mensajes básicos* en ambos grupos es muy similar en el pretest, aumentando e igualándose la misma en el posttest.

El grupo experimental muestra una frecuencia mayor (algo más del doble) en cuanto a *mensajes básicos relacionales* con respecto al grupo control en el pretest, aumentando la frecuencia en el grupo control y disminuyendo en el grupo experimental hasta igualarse ambas frecuencias en el posttest.

El grupo experimental presenta una frecuencia bastante alta en cuanto a *mensajes completos* (siete veces más) con respecto al grupo control, cuya frecuencia es muy escasa en el pretest, mientras que en el posttest el grupo experimental disminuye la

frecuencia casi a la mitad, aumentando en el grupo control ligeramente con respecto al pretest, reduciéndose la diferencia entre ambos a poco más del doble.

A lo largo de la prueba se observa que se mejora en cuanto al *estilo de mensaje* en ambos grupos, disminuyendo los mensajes mínimos que pasan a básicos y los mínimos relacionales pasan a ser básicos relacionales, pues en ambos grupos se contemplan elementos más completos y con elementos de relación (localización, agrupamiento o posición). Aunque la mayor frecuencia se da en los mínimos relacionales, seguidos de los básicos y básicos relacionales en ambos grupos. Los *mensajes completos* presentan una escasa frecuencia, aunque aumentan ligeramente en el grupo control y disminuyen en el grupo experimental.

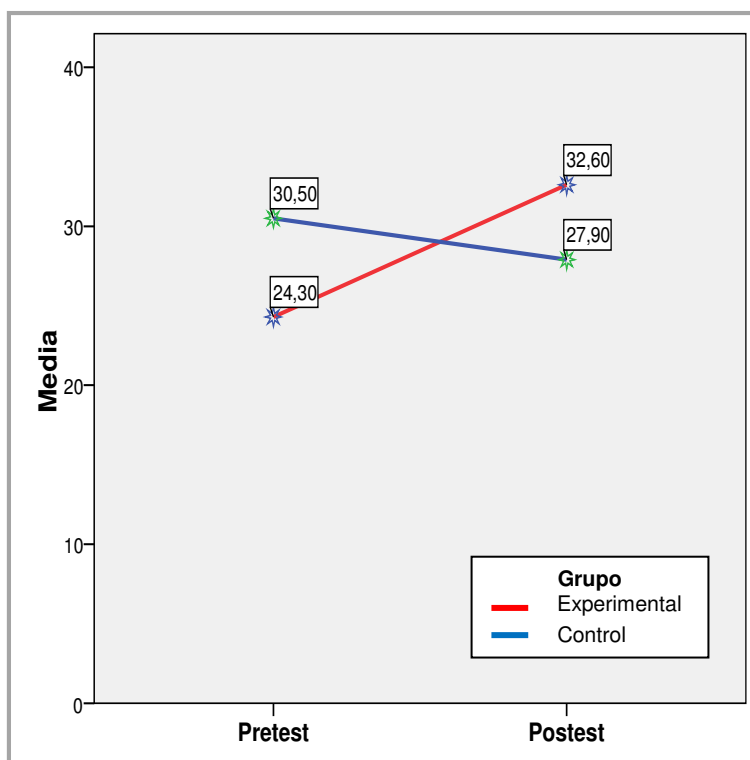
No se aprecia ninguna influencia del programa de aprendizaje en cuanto a los estilos de mensaje, por lo que se deduce que éste no ha resultado eficaz para esta dimensión.

### 10.3.1.5. Longitud de la unidad comunicativa con emisor con sordera

En este apartado se analizan dos tipos de conducta.

- *Número de intervenciones del emisor con sordera*

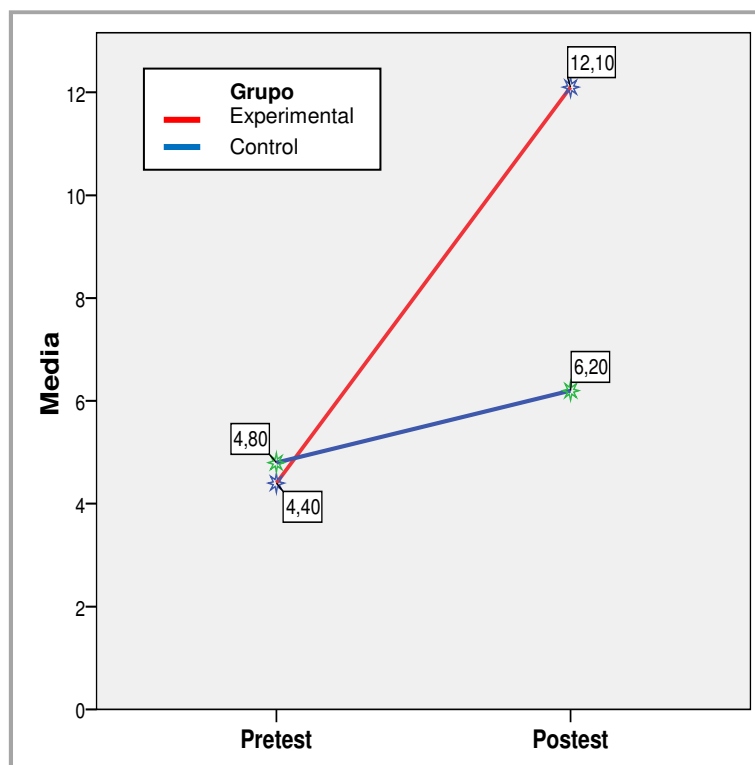
En el pretest el número de *intervenciones totales del emisor con sordera* en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 24,30$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 30,50$ ), mientras que en el postest, disminuye la frecuencia en el grupo control y aumenta considerablemente en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 32,60$  y media del grupo control es  $\bar{X} = 27,90$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni en el pretest ni en el postest. Tampoco en esta conducta hay influencia del programa de aprendizaje.



Gráfica 60. Evolución de cada grupo en número de intervenciones del emisor con sordera

- **Número de intervenciones guía del experimentador con emisor con sordera**

En el pretest el número de *intervenciones guía del experimentador con emisor con sordera* en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 4,40$  y media del grupo control  $\bar{X} = 4,80$ ), mientras que en el posttest, aunque la frecuencia aumenta en ambos grupos, el aumento es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control, siendo prácticamente el doble (media del grupo experimental  $\bar{X} = 12,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 6,20$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni el pretest ni en el posttest.



Gráfica 61. Evolución de cada grupo en número de intervenciones guía del experimentador

**10.3.1.6. Resumen de la longitud de la unidad comunicativa con emisor con sordera**

Con respecto a la *longitud de la unidad comunicativa* la frecuencia del *número de intervenciones totales del emisor con sordera* en el pretest es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, aunque ambas son muy altas y que en el postest el grupo control disminuye su frecuencia, mientras que el grupo experimental la aumenta, siendo, en este caso, mayor la del grupo experimental que la del grupo control.

Las *intervenciones guía del experimentador con emisor con sordera* tienen una frecuencia similar en el pretest, pero aumentan en el postest en ambos grupos y muy considerablemente en el grupo experimental.

Como conclusión, decir que entre el pretest y el postest se produce un aumento del *número de intervenciones del emisor con sordera* en el grupo experimental y disminuye en el grupo control. Sin embargo, en el *número de intervenciones del experimentador con emisor con sordera* aumenta en el grupo experimental y disminuye en el grupo control. No se aprecia una influencia del programa de aprendizaje en esta dimensión.

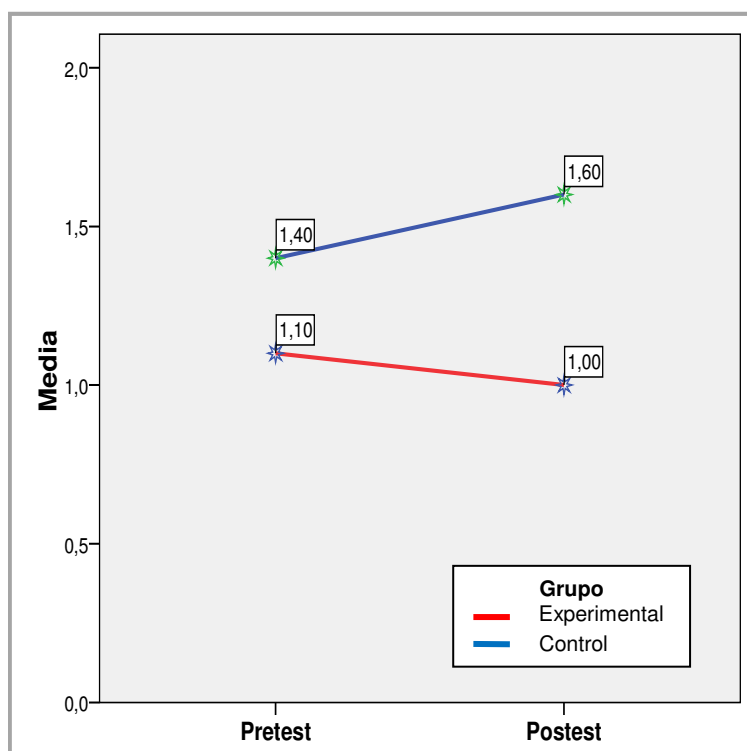
### 10.3.2. Rol de receptores.

#### 10.3.2.1. Aportaciones y preguntas

En este apartado se analizan dos tipos de conductas.

- *Aportaciones del receptor con sordera*

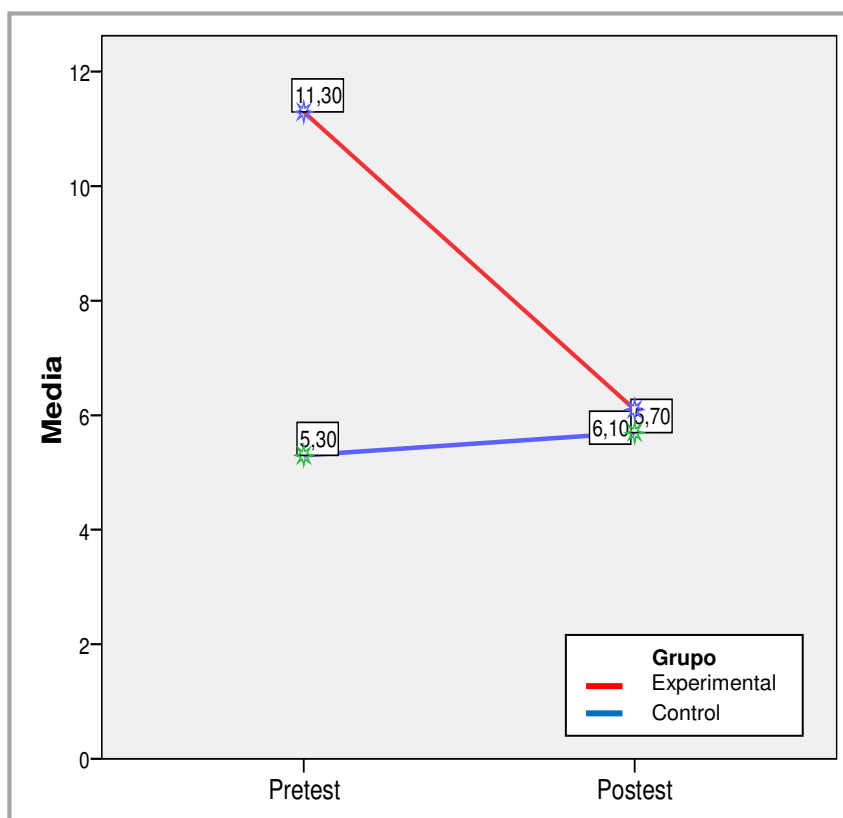
El número de *aportaciones del receptor con sordera*, en el pretest, en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 1,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 1,40$ ), mientras que en el postest, disminuye la frecuencia en el grupo control y aumenta en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 1,60$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 1,00$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el pretest ni en el postest.



Gráfica 62. Evolución de cada grupo en aportaciones del receptor con sordera

- **Preguntas del receptor con sordera**

En el pretest el número de *total de preguntas del receptor con sordera* en el grupo experimental es mayor (prácticamente el doble) que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 11,30$  y media del grupo control  $\bar{X} = 6,10$ ). En el posttest el grupo control aumenta levemente su frecuencia, mientras que el grupo experimental la disminuye hasta prácticamente igualarse a la frecuencia del grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 6,70$  y media del grupo control  $\bar{X} = 5,70$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni en el pretest ni en el posttest.



Gráfica 63. Evolución de cada grupo en preguntas del receptor con sordera

### **10.3.2.2. Resumen de las aportaciones y preguntas**

El *número de aportaciones del receptor con sordera* es escaso y en el pretest la cuantía es bastante similar en el grupo experimental que en el grupo control, mientras que en postest, la frecuencia del grupo control aumenta y la del grupo experimental disminuye. Por lo que se diría que la efectividad de la comunicación en los niños oyentes es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

El *número de preguntas del receptor con sordera* es escaso en el pretest en el grupo control, mientras que el grupo experimental muestra un número mayor (el doble). En en el postest, la frecuencia del grupo control aumenta ligeramente, mientras que en el grupo experimental disminuye considerablemente (a la mitad con respecto al pretest), igualándose casi a la frecuencia obtenida por el grupo control. Por lo que se diría que la efectividad de la comunicación en los niños oyentes es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

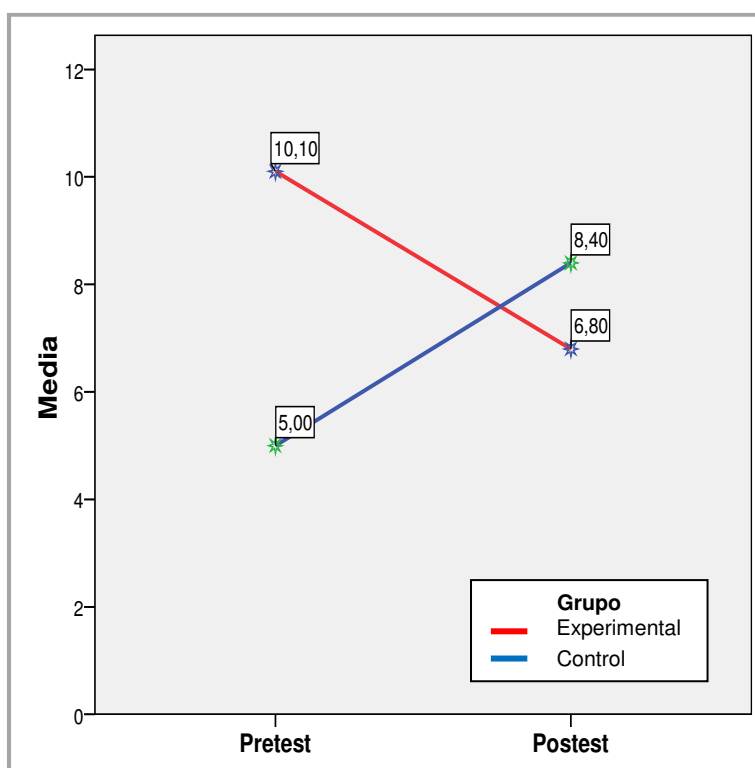


### 10.3.2.3. Regulaciones

En este apartado se analizan tres tipos de conductas.

- *Regulaciones débiles*

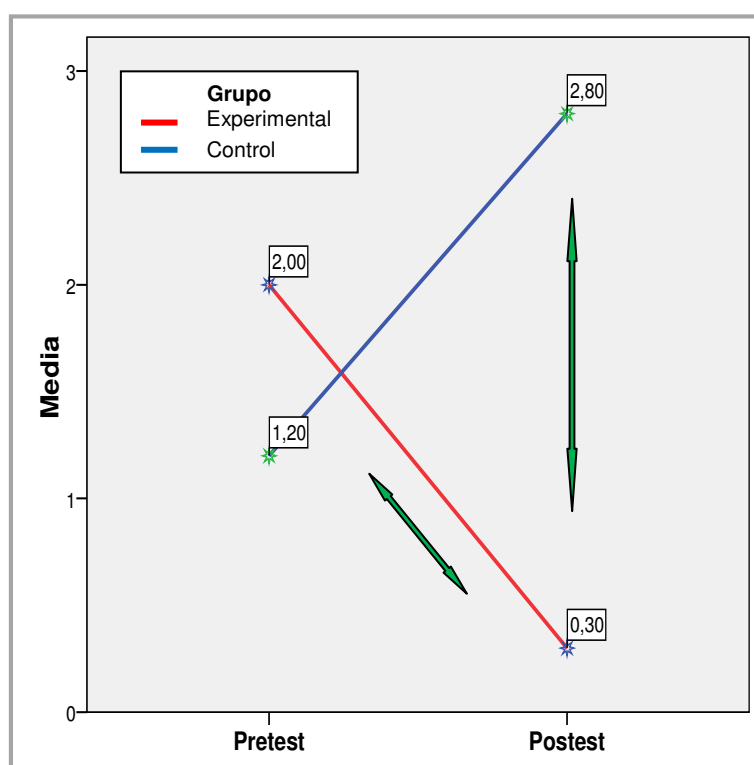
En el pretest el número de *regulaciones débiles del receptor con sordera* en el grupo experimental es mayor (el doble) que en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 10,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 5,00$ ), mientras que en el posttest se produce una inversión de frecuencias, aumentando en el grupo control y disminuyendo en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 6,80$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 8,40$ ). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni en el pretest ni en el posttest.



Gráfica 64. Evolución de cada grupo en regulaciones débiles del receptor con sordera

○ *Regulaciones fuertes*

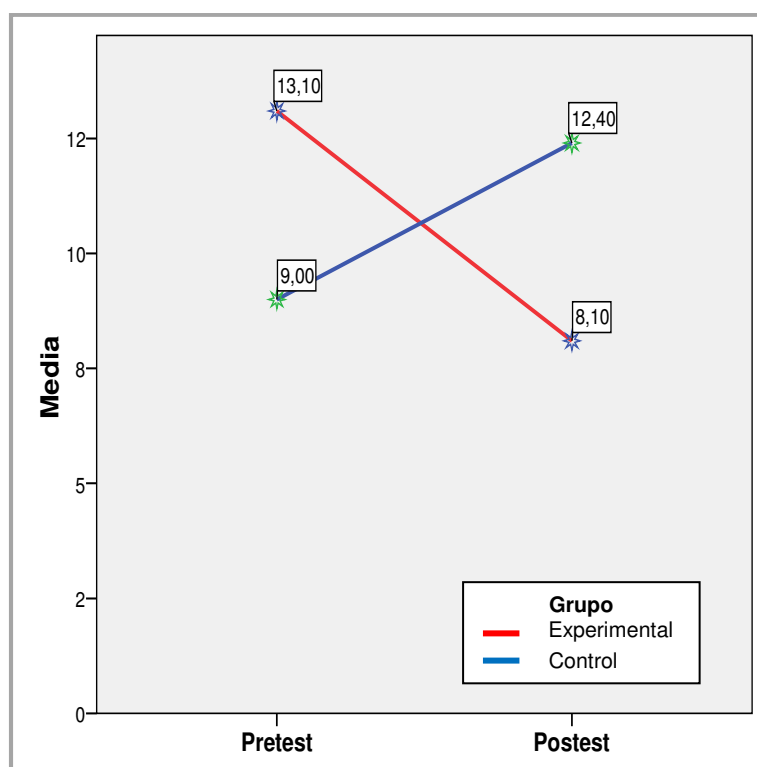
En el pretest el número de *regulaciones fuertes del receptor con sordera* en el grupo experimental es mayor que en el grupo control (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 2,00$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 1,20$ ), mientras que en el postest se produce un aumento de la frecuencia en el grupo control y una disminución en el grupo experimental (la media del grupo experimental es  $\bar{X} = 0,30$  y la media del grupo control  $\bar{X} = 2,80$ ). Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental a nivel intragrupo entre el pretest y el postest. También se observan diferencias significativas a nivel intergrupo en el postest entre el grupo control y el grupo experimental. El grupo experimental disminuye considerablemente las regulaciones fuertes del receptor con sordera, mientras que en el del grupo control aumentan.



Gráfica 65. Evolución de cada grupo en regulaciones fuertes del receptor con sordera

- Número total de regulaciones

En el pretest el número de *regulaciones totales del receptor con sordera* en el grupo experimental es mayor que en el grupo control (la media del grupo experimental  $\bar{X} = 13,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 9,00$ ), mientras que en el posttest, aumenta la frecuencia en el grupo experimental y disminuye en el grupo control (media del grupo experimental  $\bar{X} = 8,10$  y media del grupo control  $\bar{X} = 12,40$ ). No se dan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni en el pretest ni en el posttest.



Gráfica 66. Evolución de cada grupo en número total de regulaciones del receptor con sordera

#### **10.3.2.4. Resumen de las regulaciones**

En cuanto a las *regulaciones del emisor con sordera*, la frecuencia de *regulaciones débiles*, en el pretest, en el grupo experimental es el doble que la del grupo control, y en el posttest aumenta la del grupo control y disminuye la del grupo experimental, siendo mayor la frecuencia del grupo control que la del grupo experimental.

La frecuencia de *regulaciones fuertes* en el pretest es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, mientras que en el posttest la frecuencia del grupo control aumenta considerablemente y disminuye también enormemente, hasta casi su desaparición, en el grupo experimental, siendo la diferencia entre ambos de más de nueve veces.

La frecuencia de las *regulaciones totales del emisor con sordera* en el pretest es mayor la del grupo experimental que la del grupo control, mientras que en el posttest la frecuencia del grupo experimental disminuye considerablemente y aumenta en el grupo control.

Como conclusión, se puede indicar que los receptores con sordera del grupo experimental disminuyen el número de regulaciones totales, débiles y fuertes; mientras que las regulaciones del receptor con sordera del grupo control aumentan las totales y las débiles (con una alta frecuencia) y las fuertes (con una frecuencia menor).

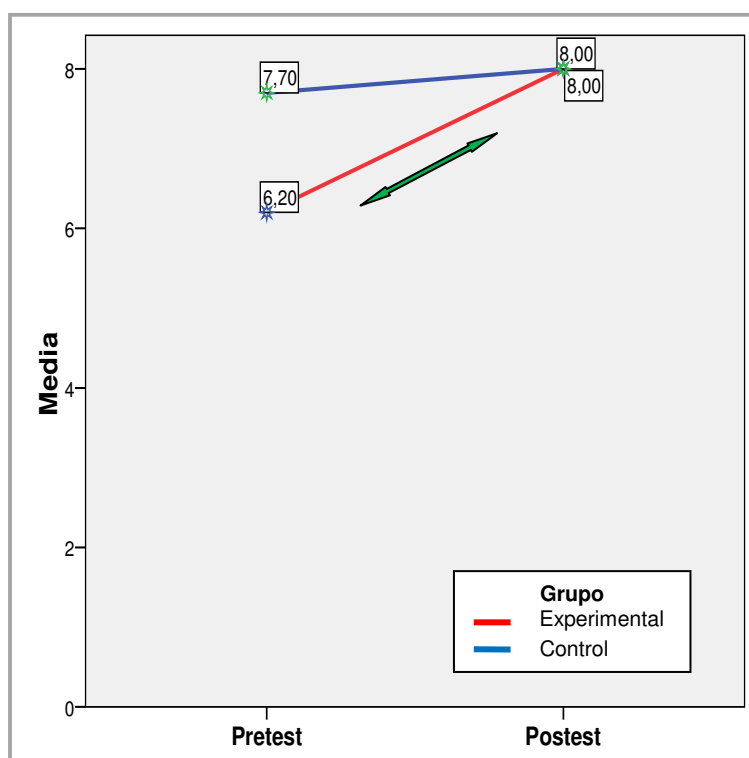
Por lo que se aprecia que en el grupo experimental en el posttest disminuyen las regulaciones al otro y aumentan en el grupo control, lo que se entiende como una mejora en la eficacia de los mensajes emitidos por los compañeros oyentes.

### 10.3.2.5. Eficacia comunicativa

En este apartado se analizará una única conducta.

- *Número de referentes correctos/ ensayo*

En el pretest el *número de referentes correctos por ensayo del receptor con sordera* en el grupo control es mayor que en el grupo experimental (media del grupo experimental  $\bar{X} = 6,20$  y media del grupo control  $\bar{X} = 7,70$ ), mientras que en el posttest, ambos grupos mejoran e igualan su frecuencia (media del grupo experimental  $\bar{X} = 8,00$  y la media del grupo control es  $\bar{X} = 8,00$ ). Se aprecian diferencias estadísticamente significativas a nivel intragrupo en el grupo experimental entre el pretest y el posttest, aumentando la eficacia comunicativa considerablemente.



Gráfica 74. Evolución de cada grupo en número de referentes correctos por ensayo

#### **10.3.2.6. Resumen de la eficacia comunicativa**

El número de referentes correctos por ensayo del receptor con sordera en el pretest es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, mientras que en el posttest el resultado es el mismo en ambos grupos. Concluyen la tarea con una eficacia comunicativa del 100 % de los referentes correctos.

En este capítulo se ha tratado de ver el comportamiento de cada grupo, tanto en el pretest como en el posttest, estableciendo una comparación entre ellos. De igual forma, se ha podido analizar la evolución de estos grupos, y la influencia que el programa de aprendizaje haya podido tener a favor del grupo experimental en todas las dimensiones objeto de esta investigación.



# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**





---

# 11

## CAPÍTULO XI. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.

---

Una vez analizados los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo (a través de los datos estadísticos) y del análisis cualitativo (a través de la observación), se elaboran las conclusiones obtenidas derivadas de esta investigación y se sugieren implicaciones educativas con el diseño y la planificación de actuaciones y metodologías para prevenir situaciones de interacción social desfavorables y mejorar la interacción social y de amistad entre iguales, especialmente de los niños y niñas con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes.

Cabe destacar que muchos comentarios y reflexiones que se han hecho a lo largo de este capítulo de síntesis y conclusiones, no se pueden afirmar con contundencia estadística, por diferentes razones. Por una parte, la muestra estudiada es muy pequeña, dificultando el tratamiento estadístico de los datos. Por otra, hay que considerar la gran cantidad de variables analizadas y los datos obtenidos. Algunos de ellos se han debido seleccionar y agrupar, para facilitar el análisis estadístico, especialmente aquellos datos que se han considerado más relevantes.

Por tanto, algunas observaciones expuestas a continuación provienen exclusivamente del análisis de los resultados, hechas en el capítulo anterior. Otras observaciones pertenecen al análisis cualitativo conjuntamente con el análisis estadístico, y en algunos de estos casos, se especifica que han resultado con significación estadística.

## **11.1. Discusión de resultados**

Las principales conclusiones obtenidas, en función de las hipótesis formuladas, son las siguientes:

### **11.1.1. Hipótesis 1.**

*El alumnado con sordera presenta retraso en todas las dimensiones lingüísticas planteadas:*

- a) Comprensión oral*
- b) Morfosintaxis*
- c) Discurso narrativo*
- d) Competencia comunicativa o conversacional*
- e) Competencia en comunicación referencial*

Se analiza esta hipótesis desglosándola en los diferentes aspectos del lenguaje.

#### ***a) Comprensión oral***

A nivel de comprensión, se puede indicar que sí se cumple la hipótesis, puesto que los niveles son inferiores al desarrollo típico de los oyentes y no se dan diferencias significativas en comprensión entre los participantes de ambos grupos. Ambos grupos son equivalentes en cuanto al grado de comprensión. Sin embargo, cualitativamente, se observa que dentro de cada uno de los grupos hay diferencias entre los miembros que los componen. Estas diferencias son debidas al diferente grado de desarrollo del lenguaje oral.

Apoyándonos en evidencias científicas anteriores (Portillo, 2000; Silvestre y Ramspott, 2003), la edad influye también en el desarrollo del lenguaje oral y de la lengua escrita. A mayor dominio del lenguaje mayor comprensión. Por lo tanto, la comprensión, que depende del grado de desarrollo del lenguaje oral, va a depender también de la edad de los niños y del grado de dominio del lenguaje de éstos.

**b) Morfosintaxis**

Se observa que a nivel morfosintáctico, sí se cumple la hipótesis, ya que los participantes en la muestra, en el pretest, presentan un nivel de oraciones simples medio-bajo.

“Los maestros pueden ayudar a este alumnado, a través del juego, a desarrollar las categorías semánticas, morfosintácticas y en general formas lingüísticas” (Cuadrado, 2010).

**c) Discurso narrativo**

Se cumple la hipótesis, ya que las producciones orales de los alumnos con sordera son meramente descripciones (Silvestre y Ramspott, 2004) de lo que se ve o acontece en cada lámina del libro de imágenes y no cumplen los cánones del discurso narrativo tal como realizan sus compañeros de edad con desarrollo típico.

**d) Competencia comunicativa o conversacional**

Se cumple y verifica la hipótesis, ya que los participantes con sordera no logran mantener una conversación continua y fluida. Se observa que tanto en el grupo control como del grupo experimental muestran intención comunicativa tratando de relacionarse con sus compañeros oyentes participando con ellos en el juego. Muestran estrategias de inicio: realiza alguna acción o emisión oral, pregunta o pide información para iniciar la conversación, o se dirige al investigador, aunque no obtienen apenas respuesta por parte de sus compañeros oyentes o ellos mismos no son capaces de dar continuidad a la misma, por lo que se interrumpe la conversación.

Coincidiendo con Fernández-Viader (1993), se observa que el alumnado con sordera tiene intención de comunicar algo a su interlocutor y que da muestras de querer iniciar la conversación, aunque son poco hábiles para iniciar y desarrollar la conversación (Bodner-Johnson, 1991), por lo que sus intercambios comunicativos son muy cortos (Portillo, 2000).

El alumnado con sordera de la muestra, aunque muestran iniciativa y tienden a entablar una conversación con los demás y participar en el juego con ellos, no son lo suficientemente hábiles como para mantener una conversación con ellos, observando intentos continuos por conversar y relacionarse, pero sin conseguir entrar en una conversación continua como lo hacen los oyentes.

Al igual que tratan de iniciar una conversación, los niños con sordera tratan de mantener una conversación con sus compañeros oyentes de su misma edad, dentro del grupo de juego, recurriendo al uso de estrategias de mantenimiento como: responder bien a algún interlocutor, preguntar o pedir información para mantener la conversación o emitir sonidos y gestos acordes con el juego. Sin embargo, les cuesta mantener la conversación, pues, o se interrumpe en ese mismo momento la conversación, o ésta es tan breve que se interrumpe en un corto espacio de tiempo, apenas tras dos o tres intervenciones, ya que no poseen las habilidades y estrategias suficientes para mantenerla con éxito, bien por parte del participante con sordera, o bien por parte del oyente que no le presta la suficiente atención. Estas interrupciones se deben, según los casos, a la falta de interés, aislamiento o cambio de escenario del participante con sordera con respecto a sus compañeros oyentes, por los cambios de escenario, de interlocutor o de conversación por parte de los oyentes, sin tener demasiado en cuenta al interlocutor con sordera.

Las dificultades de lenguaje y la carencia de habilidades y estrategias para seguir la conversación con sus compañeros de grupo, hacen que el niño o niña con sordera muchas veces juegue solo y se aísle de los demás centrándose en su propio juego. Aspecto que coincide con Stokoe (1960) al indicar que el alumnado con sordera en las condiciones educativas y tecnológicas de la época, tiene menos compañeros de juego que el oyente, y su tendencia es mayor hacia los juegos solitarios.

A pesar de que en otros momentos puntuales trata, una y otra vez, de jugar e interactuar con sus compañeros, pues el deficiente auditivo no es un ser asocial. Son las dificultades en el lenguaje oral y en las habilidades conversacionales las que les hace vulnerables a caer en el aislamiento. Los niños normo-oyentes tratan de relacionarse con los de su mismo estatus de audición (Cuadrado, 2010), pues su nivel de lenguaje expresivo y comprensión son similares, poseen un vocabulario similar y un dominio del uso del lenguaje que les facilita la comprensión de ciertos giros, expresiones, contextos, bromas, etc. que el alumnado con sordera muchas veces no puede comprender y seguir.

Esta observación coincide con la especificada por Díaz-Aguado (1995), quien indica que los alumnos que tienen alguna discapacidad auditiva o visual, si no se dan adecuadas interacciones entre iguales en el aula, están expuestos al aislamiento porque sus compañeros suelen adjudicarles un status inferior.

Nunes y Pretzlik (2001) indican, también, que los niños y niñas con sordera tienen menos amigos que sus compañeros oyentes, y en este sentido el profesorado puede ayudar a los alumnos oyentes a encontrar estrategias para resolverlos. Kluwin, Stinson y Mason (2002) sostienen que la interacción entre niños con sordera y oyentes se puede incrementar a través del aprendizaje cooperativo. Morales (2008), a su vez, concluye que los juegos favorecen el aprendizaje de las lenguas, la adquisición de competencias comunicativas y el proceso de socialización del alumnado con sordera.

A través del análisis cualitativo, se puede observar que aquellos alumnos y alumnas con sordera con mayor nivel de lenguaje participan más en el juego común y conversación con sus compañeros normo-oyentes, que aquellos con menor nivel y dominio del mismo. Y aunque en alguna ocasión, los interlocutores oyentes, tratan de incorporarles al juego común y en la conversación, al alumnado con sordera le cuesta entender y seguir la conversación con sus compañeros normo-oyentes, mostrando un juego más aislado, o incluso se quedan mirando lo que hacen los demás, sin participar. A veces porque les llama la atención alguna expresión o acción concreta, otras simplemente por la curiosidad de observarlos, o bien con la intención de ver lo que éstos hacen y tratar después de imitarlos o realizar alguna actividad similar.

Además, coincidiendo con Rachel (2000) en que no se logra la conversación entre ellos si los temas conversacionales de los participantes oyentes no tienen que ver con los centros de interés de los participantes con sordera, los contenidos que ellos dominan o hacia algo que tenga que ver con ellos mismos.

Gracias a los implantes cocleares, los audífonos digitales y los programas de atención temprana y educativa, estos niños y niñas con sordera pueden desarrollar un lenguaje comprensivo y expresivo a un ritmo muy similar al que lo adquieren los oyentes, y desarrollar las habilidades sociales y conversacionales propias de una persona con audición normal, en consonancia con las afirmaciones de Rom (2009). Pero para conseguirlo hay que estimularles mucho.

Como señala Cuadrado (2010), los maestros pueden ayudar al alumnado con sordera para que tengan algo que decir y puedan decirlo. Pueden ayudarle a entender lo que dicen sus compañeros oyentes y el resto de personas del entorno, y crear situaciones en las que participen activamente con sus compañeros oyentes de aula, generalizando sus aprendizajes y poniendo en juego diferentes habilidades lingüísticas.

También se pueden mejorar las habilidades conversacionales a través de la aplicación de un programa de aprendizaje, por medio del juego cooperativo, favoreciendo el desarrollo de las distintas dimensiones y competencias lingüísticas.

Hay que señalar, pues, que existe una relación entre la competencia global en lenguaje oral y las competencias conversacionales. A mayor dominio del lenguaje mayor grado de interacción y de conversación con sus compañeros oyentes de la misma edad.

#### *e) Competencia en comunicación referencial*

Se cumple la hipótesis planteada de que el alumnado con sordera presenta un retraso en cuanto a competencia en CR. El alumnado con sordera sí es capaz de resolver con eficacia tareas de CR, pero se observa que en su papel de emisor, inicialmente en el pretest, muestra mensajes de poca calidad, generalmente mínimos, mínimos relacionales y básicos, aunque en el grupo experimental también se dan los básicos relacionales. Estos datos ya se habían constatado en estudios previos (Silvestre, 2000), indicándose que los mensajes son bastante imprecisos, de escasa calidad y apenas tienen en cuenta los elementos relacionales.

En ambos grupos el *número de mensajes emitidos* es bastante elevado, no habiendo mucha diferencia entre ellos. Dato que coincide con los resultados obtenidos en Silvestre (1984). El emisor con sordera del grupo experimental, en el pretest, muestra un número mayor de mensajes repetidos, que el grupo control. Mientras que el emisor con sordera del grupo control, en el pretest, muestra un número mayor de mensajes reestructurados, que el grupo experimental.

Ambos grupos precisan de las *intervenciones guía del experimentador* para dar continuidad a la tarea de CR, especialmente el grupo experimental. Aunque no se dan diferencias significativas entre ambos grupos.

El número de *preguntas totales del receptor con sordera* en el pretest es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, aunque no se dan diferencias significativas entre ambos grupos. Esto es consecuencia de que el receptor con sordera del grupo experimental solicita al emisor oyente que le dé más información sobre la localización o características del objeto que está describiendo o que siga manteniendo abierto el canal comunicativo. Con lo que se deduce que el emisor oyente también presenta mensajes de escasa calidad, precisando que el receptor con sordera le pregunte para clarificar y completar la información de los mensajes que le transmite. Por lo que se cumple también la hipótesis de que tanto los niños con sordera como los niños oyentes presentan retraso en esta dimensión.

Silvestre (1984) indica que los participantes con sordera necesitan preguntar para que se les repita o confirme la información transmitida. Por tanto, se deduce que las personas con sordera podrían funcionar mejor como receptores que como emisores, lo que coincidiría con los resultados obtenidos por Lloyd (2005).

En cuanto a las *aportaciones*, se ha de indicar que aunque su número es escaso, en el pretest las diferencias entre el grupo control y el experimental son significativas. El receptor con sordera del grupo control compensa las carencias de información realizando más aportaciones que preguntas, al contrario que el grupo experimental que recurre más a las preguntas que a las aportaciones.

El *número de regulaciones* en el pretest es bastante alto, siendo mayor en el grupo experimental que en el grupo control. Y las más abundantes son las débiles, coincidiendo con estudios previos, aunque no existen diferencias significativas.

El *número de referentes correctos por ensayo* es algo mayor en el grupo control que en el grupo experimental, pero no se dan diferencias significativas entre ellos.



### **11.1.2. Hipótesis 2.**

*El diseño y aplicación de un programa de aprendizaje aumentará y mejorará las competencias conversacionales en todos los alumnos y especialmente en el alumnado con sordera.*

A través de esta investigación se ha podido comprobar que con la aplicación de un programa de aprendizaje en el grupo experimental, se han mejorado diferentes aspectos entre el pretest y el posttest, a la vez que se observan grandes diferencias en el posttest con respecto al grupo control, verificando positivamente la hipótesis. Los aspectos que la aplicación del programa de aprendizaje ha modificado son los siguientes:

- ***Colaboración y conversación***

El nivel de participación en el juego y de conversación es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, en el posttest, puesto que hay más momentos y más continuados de interacción entre los miembros del grupo, resultados que coinciden con los obtenidos en los estudios de Antia y Kreimeyer (1992), Antia, Kreimeyer y Eldredge (1993) y Caisie y Wilson (1995), entre otros.

En el grupo control, los participantes con sordera, a pesar de sus intentos por iniciar y mantener la conversación con sus compañeros oyentes, no logran mantenerla más allá de tres intervenciones consecutivas. Estas interrupciones se deben, a la falta de interés, atención, aislamiento por parte del participante con sordera; o por cambio de escenario, de interlocutor o de conversación por parte de los oyentes, sin tener demasiado en cuenta al interlocutor con sordera.

La interacción conversacional con todos los miembros del grupo es mayor en el grupo experimental, ya que se da una mayor participación en el juego y en la conversación entre los cuatro miembros del grupo conjuntamente, y con menos interrupciones de la misma. Tanto Johnson y Johnson (1990) como Peterson y Peterson (1990) afirman que el juego cooperativo favorece la integración y el aprendizaje de los niños con sordera.

Además, como señala Omeñaca (2008), el juego cooperativo predispone a colaborar con todos los compañeros de juego, aumentando la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles.

○ ***Toma de turno***

En el grupo experimental se da un mayor respeto a los turnos conversacionales. El hecho de participar más en el juego común y el desarrollo de la conversación entre todos los miembros del grupo, se favorece la escucha y el respeto del turno entre ellos.

Tanto los niños y niñas con sordera como los normo-oyentes se ven beneficiados por el programa de aprendizaje, ya que se consigue una mayor interacción entre ellos, tanto a nivel de participación en el juego común como de conversación. Se observa una mejora en la relación, pues tanto en los participantes oyentes hacia los compañeros con sordera, como en los participantes con sordera hacia los oyentes, se da un mayor respeto mutuo: se escuchan más, se tienen más en cuenta, se ayudan más, se llaman más la atención..., consiguiendo conversaciones mucho más largas y con escasas interrupciones, y consiguiendo la continuidad de la conversación aunque se cambie de tema. Datos que coinciden, tanto con Johnson y Johnson (1990) y Parrilla (1992) en los que se indica que se da una mayor aceptación entre ellos, aumentando los contactos y mejorando el contenido de las interacciones; como con Miller (1995) quien señala que se produce una influencia positiva en los turnos conversacionales, en los pasos y en la duración media del turno de los niños y niñas con sordera.

○ ***Estrategias de inicio de la conversación***

Las estrategias de inicio de la conversación se dan en menor frecuencia, pero con mayor eficacia comunicativa, puesto que se dan momentos de mayor nivel de conversación entre todos los miembros del grupo y con menos interrupciones de la misma. Este dato coincide con la afirmación de Antia y Kreimeyer (1996), Miller (1995), y otros autores, de que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en las iniciaciones entre otros aspectos de la conversación.

Desde el inicio del juego se aprecia que los intentos de inicio de la conversación por parte del alumnado con sordera alcanzan el éxito comunicativo en sus compañeros

de la misma edad normo-oyentes, a la vez que desarrollan así mismo, estrategias de mantenimiento de la conversación que hacen que la conversación continúe, por lo que no son necesarios nuevos intentos de inicio, pues ésta sigue su curso a lo largo del tiempo, como se ha indicado anteriormente. Al darse muchos más tiempos de juego y participación conjunta entre todos los miembros del grupo, las situaciones de juego aislado, las autoverbalizaciones, las interrupciones de juego común, las situaciones de quedarse mirando sin participar, etc. se ven disminuidas considerablemente, pues son conductas alternativas y opuestas a la situación de participación y mantenimiento de la conversación, objetivo que se pretende alcanzar en esta investigación con la aplicación del programa de aprendizaje.

○ *Estrategias de mantenimiento de la conversación*

Las conversaciones que se establecen entre los miembros del grupo experimental son mucho más largas y consistentes en el tiempo, así como más respetuosas en cuanto a los turnos conversacionales, logrando con éxito la interacción entre todos los miembros del grupo. Se da un mayor número de preguntas o demanda de información para mantener la conversación. Cuanto más interactúan y conversan, mayor es la solicitud de información para completar y seguir la misma.

Tanto en el grupo experimental en el pretest como en el grupo control en el pretest y el postest se aprecia que los niños con sordera no poseen las habilidades suficientes para mantener una conversación, aspecto que coincide con las conclusiones de Jeanes y col. (2000) al concluir que el alumnado con sordera profunda tiene dificultad para usar comportamientos pragmáticos productivos apropiados a la hora de pedir clarificación, a la hora de responder a peticiones de clarificación y cuando se produce una interrupción en la comunicación.

Los niños y niñas con sordera del grupo experimental sí mejoran considerablemente su nivel de participación y de conversación con sus iguales normo-oyentes en una situación de juego, tras la aplicación del programa de aprendizaje.

### 11.1.1. Hipótesis 3.

*El diseño y aplicación de un programa de aprendizaje aumentará y mejorará las estrategias en comunicación referencial*

Estadísticamente no se verifica positivamente esta hipótesis. La explicación de la verificación de esta hipótesis se realiza desglosando los siguientes apartados:

#### *En el Rol del emisor*

##### ○ *Formulación del mensaje*

En cuanto a la formulación del mensaje, en ambos grupos, en el postest, el número de mensajes emitidos es bastante elevado, no habiendo mucha diferencia entre ellos.

El emisor con sordera del grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, muestra un número mayor de mensajes repetidos, que el grupo control, aunque en el postest ambos grupos ven aumentada su frecuencia.

El emisor con sordera del grupo control, tanto en el pretest como en el postest, muestra un número mayor de mensajes reestructurados, que el grupo experimental, aunque en el postest, el grupo control disminuye su frecuencia y el grupo experimental la ve aumentada. A nivel intergrupo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en el pretest, así como a nivel intragrupo en el grupo experimental; aunque a nivel intergrupo en el postest no se dan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

##### ○ *Estilos de mensaje*

En ambos grupos se da una disminución en el postest de los mensajes erróneos (eran escasos en el pretest, pero en el postest prácticamente desaparecen) y un aumento de los mínimos relacionales y los básicos, produciéndose una contradicción en el resto de los mensajes, pues en el grupo control disminuyen los mensajes mínimos. Éstos últimos, en el pretest muestran el número más elevado.

En el posttest aumenta el número de mensajes mínimos relacionales, y el de los básicos y básicos relacionales igualando su número al del grupo experimental, también se produce un aumento de los mensajes completos, aunque éstos se dan en un número menor que en el grupo experimental.

El número de mensajes completos es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, éstos han disminuido en el grupo experimental en el posttest con respecto al pretest.

El grupo experimental mejora algo sus mensajes con respecto al pretest, observando que se produce un aumento en la frecuencia de los mínimos relacionales y los básicos, pero se produce una disminución en los básicos relacionales y los completos. En el grupo control, en cambio, se observa que aumentan los mínimos relacionales, los básicos, los básicos relacionales y los completos. Por tanto, se dirá que no se cumple la hipótesis, puesto que el grupo que más mejora es el grupo control, y no así el experimental que es el que ha recibido el programa de aprendizaje. Esto se explica porque el grupo experimental trata de dar una información y su interlocutor normo-oyente, se adelanta preguntando o aportando información, de modo que el emisor con sordera no tiene tanta opción de dar mensajes más completos. Probablemente el emisor con sordera haya mejorado también, pero la intervención del receptor oyente no da opción a percibirlo.

Con respecto a la *longitud de la unidad comunicativa* la frecuencia del *número de intervenciones totales del emisor con sordera* en el pretest es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, aunque ambas son muy altas y que en el posttest el grupo control disminuye su frecuencia, mientras que el grupo experimental la aumenta, siendo, en este caso, mayor la del grupo experimental que la del grupo control.

Las *intervenciones guía del experimentador con emisor con sordera* tienen una frecuencia similar en el pretest, pero aumentan en el posttest en ambos grupos y muy considerablemente en el grupo experimental.

*En el Rol de receptor*

○ *Preguntas*

En cuanto a las preguntas, en el postest, se produce una marcada disminución de las preguntas en el grupo experimental, aunque aumentan ligeramente en el grupo control. Con esto se deduce que los emisores oyentes han experimentado una mejoría en la calidad de sus mensajes, con lo que los niños y niñas con sordera no tienen que recurrir tanto a la realización de preguntas para obtener información y realizar la tarea.

○ *Aportaciones*

Atendiendo a las aportaciones, en el pretest las diferencias entre el grupo control y el experimental son mínimas. En el postest, el grupo experimental disminuye ligeramente su frecuencia y el grupo control la aumenta, y a pesar de ese aumento de diferencia entre ellos, no se da ninguna significatividad estadística. Se ha de indicar, así mismo, que el número de aportaciones es escaso en ambos grupos. Esa disminución de aportaciones por parte del receptor con sordera producida en el grupo experimental, se entiende como una mejora en la calidad de los mensajes en los emisores oyentes.

○ *Regulaciones*

Con respecto al número de regulaciones, se aprecia una disminución de las regulaciones totales, así como de las fuertes y débiles en el grupo experimental en el postest respecto al pretest, y un aumento de las mismas en el grupo control. El número de regulaciones es bastante alto. Este aspecto nos vuelve a confirmar la mejoría en la calidad de los mensajes de los emisores oyentes.

○ *Eficacia de ejecución de la tarea*

La eficacia del grupo control es mayor que la del grupo experimental en el pretest, pero ambos grupos mejoran sus ejecuciones en el postest, consiguiendo el 100% de referentes correctos por ensayo, por lo que se puede deducir que el programa de

aprendizaje no ejerce ningún tipo de influencia en la eficacia de ejecución en las tareas de CR, por lo que tampoco se cumple la hipótesis planteada.

Además, el número de intervenciones del emisor con sordera y del experimentador con emisor con sordera es menor en el grupo experimental que en el grupo control en el pretest; sin embargo, en el posttest, es mayor la frecuencia en el grupo experimental que en el grupo control, pues mientras la frecuencia de estos últimos disminuye, en el grupo experimental aumentan. Por tanto, no se cumple la hipótesis de que con el programa de aprendizaje se disminuye la longitud de la unidad de aprendizaje, sino todo lo contrario, aumenta. La posible explicación de todo esto es que el grupo experimental tiende a dar los mensajes de una forma más incompleta, es decir, por partes, lo que obliga a que entre ellos haya más comunicación, pues aumentan las preguntas, las aportaciones y las regulaciones del receptor oyente.

En el pretest, ambos grupos precisan de las intervenciones guía del experimentador, tal y como ya se observa en un estudio previo para dar continuidad a la tarea de CR, especialmente el grupo control, por lo que se deduce que queda cumplida la primera parte de la hipótesis. Sin embargo, en el posttest, se observa un aumento bastante considerable en ambos grupos, así, el grupo experimental sextuplica el número de intervenciones guía con respecto al pretest, y el grupo control que casi lo duplica, constituyendo aún así la mitad de las intervenciones guía del grupo experimental. Se estima que esto puede deberse a la confianza desarrollada con la experimentadora durante el programa de aprendizaje, por parte del grupo experimental, contando con ella como un miembro más del grupo, por lo que tratan de incorporarle a la actividad que están realizando. Por tanto, la segunda parte de la hipótesis no se cumple.

Se deduce, pues, que sí se cumple la hipótesis en cuanto al grupo experimental, puesto que éste precisa un gran número de intervenciones guía del experimentador en su papel de emisor, y un escaso número de aportaciones en su papel de receptor. Sin embargo, no se cumple en cuanto al número de regulaciones, puesto que aunque en el posttest disminuye, la frecuencia aún es bastante elevada. Mientras que en el grupo control se produce un aumento tanto en el número de intervenciones guía del experimentador, aunque con menor frecuencia que en el grupo experimental, así como en el número de regulaciones y de aportaciones.

El grupo experimental, en su papel de emisor, tiende a contar con la asistencia del investigador, a la vez que precisa recurrir menos veces a las regulaciones (tanto

débiles como fuertes, siendo estas últimas en el posttest bastante más escasas) y a las aportaciones en su papel de receptor, sugiriendo que el programa de aprendizaje no ha tenido un efecto en este tipo de tareas, y que las mejoras tanto en el grupo de alumnos con sordera como del grupo de oyentes pueden deberse al reaprendizaje del paso de los ensayos, mejorando sus mensajes como emisores y aumentar sus aportaciones en el papel de receptores.

Se puede concluir que el programa de aprendizaje contribuye a reestructurar las interacciones entre el alumnado con sordera y el oyente. Si bien no tiene un efecto directo en las competencias contempladas en la CR para los participantes con sordera, sí influye en las adaptaciones comunicativas del alumnado oyente y en la dinámica de interacción entre ellos.



#### **11.1.2. Hipótesis 4.**

*El programa de aprendizaje tendrá efectos positivos en las estrategias de comunicación referencial y en las capacidades conversacionales en el juego espontáneo, y puede influir también en las otras dimensiones lingüísticas estudiadas*

A lo largo de las hipótesis planteadas se ha comprobado que efectivamente, han sido varias las estrategias que han sido implementadas y beneficiadas por la aplicación del programa de aprendizaje en el grupo experimental, especialmente las implicadas en el juego espontáneo: nivel de participación y conversación, respeto de toma de turno, estrategias de inicio y mantenimiento de la conversación, etc.

Como se ha podido constatar en las anteriores hipótesis, el programa de aprendizaje favorece muy poco o nada el desarrollo de habilidades conversacionales y de participación en los participantes con sordera en las tareas de CR, al menos en el segundo ensayo, que es el que se ha analizado en esta investigación. El efecto del reaprendizaje y el tipo de tareas (mucho más directivas y que obligan al participante con sordera a comunicarse con su interlocutor normo-oyente para finalizar la tarea) pueden influir negativamente en la eficacia del programa de aprendizaje.

Sin embargo, se observa una mayor eficacia en el programa de aprendizaje en el juego espontáneo, donde el grupo experimental muestra un mayor desarrollo de las habilidades conversacionales y de participación del alumnado con sordera con sus compañeros y compañeras de juego de la misma edad normo-oyentes.

Sin embargo, en las otras dimensiones lingüísticas se observa que a nivel intergrupo no se dan diferencias significativas en ninguna de ellas. No sucede lo mismo en los análisis intragrupos, donde se observa que sí se dan diferencias significativas a nivel de comprensión tanto a favor del grupo experimental como del grupo control, que mejoran ligeramente con respecto al pretest, y muy especialmente en algunos participantes con sordera.

También se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el análisis intragrupo en el grupo experimental, observándose una disminución de las producciones no discursivas en el postest con respecto al pretest.

Estos datos extraídos en el estudio, y atendiendo al tipo de muestra con el que se cuenta (niños y niñas con sordera que no han podido favorecerse por igual de los beneficios de una atención temprana y rehabilitadora en los inicios de sus desarrollo, o de la utilización y aplicación de los nuevos avances tecnológicos), corroboran las conclusiones obtenidas por Silvestre y FIAPAS (2008). En ellas se indica que gracias a la detección precoz de la sordera, los avances tecnológicos en cuanto a prótesis auditivas, la aplicación de programas de atención temprana en los momentos iniciales de la vida del niño, el giro dado a nivel de educación, en favor de la integración, el interés y perseverancia en todos los aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje oral, la competencia lingüística oral del alumnado con sordera va en aumento.

Esta labor de desarrollo de las dimensiones lingüísticas debe ser llevada a cabo más específicamente por los logopedas en los primeros años de vida del niño, es decir, desde el inicio de detección de la sordera. Esta labor consistirá, como señalan Anta, García-Pinto y Peláez (2008), en enseñarle a oír, prestando atención a los sonidos del ambiente, identificarlos, localizar su situación espacial, y tomarlos como indicios de referencia de acontecimientos o sucesos de la vida cotidiana.

Por su parte, Manrique (2004) nos sugiere que los niños y niñas que reciben un implante coclear antes de los tres años tienen más posibilidades de reconocer la palabra hablada en un contexto abierto y obtener un mejor desarrollo del lenguaje oral. Se reitera que esta labor tan esencial es llevada a cabo por los especialistas de “Audición y Lenguaje”, desde los primeros momentos del desarrollo y detección de la sordera en el niño afectado por esta discapacidad.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrían verse alterados si la muestra hubiese sido más homogénea y de una edad mucho más similar.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el programa de aprendizaje favorece en gran medida el desarrollo de las habilidades conversacionales en el juego espontáneo de los niños y niñas con sordera con sus compañeros oyentes de la misma edad. Influye menos en las tareas de CR y prácticamente nada en el desarrollo de las otras dimensiones lingüísticas, con lo que no se puede dar por confirmada la hipótesis planteada.

## **11.2. Conclusiones finales del estudio**

Del análisis de los resultados obtenidos, se desprenden una serie de conclusiones con respecto a la optimización de las habilidades conversacionales del alumnado con sordera en Educación Primaria con sus compañeros de la misma edad oyentes, y que se exponen a continuación:

### ○ *Lenguaje oral*

*Verificado estadísticamente*

1. Inicialmente, la comprensión del alumnado con sordera en ambos grupos es muy similar. En el postest, aunque a nivel intergrupo el grado de comprensión sigue siendo similar, sí se aprecia una mejoría entre el pretest y el postest en ambos grupos, por lo que el programa de aprendizaje no ha tenido ningún efecto sobre esta dimensión.
2. Aunque se aprecia una disminución de las producciones no discursivas en ambos grupos, es en el grupo experimental donde se observa un descenso significativo, posiblemente debido a la influencia del programa de aprendizaje.

*Observacionalmente*

3. El alumnado con sordera tiende a realizar descripciones de las historias que se representan en un libro de imágenes. El programa de aprendizaje facilita la adquisición y desarrollo del discurso narrativo.

### ○ *Juego cooperativo espontáneo*

*Verificado estadísticamente*

4. El alumnado con sordera con características similares a las de la muestra, presenta limitaciones y dificultades para participar y comunicarse espontáneamente con sus compañeros de la misma edad oyentes, tanto en tareas de juego espontáneo como de CR, a pesar de dar muestras de intención comunicativa. Estas dificultades son debidas a la carencia de estrategias y habilidades para iniciar y mantener la conversación con ellos. Así mismo, sus

- interlocutores de la misma edad oyentes presentan también dificultades para relacionarse con ellos, debido a que no saben cómo comunicarse con ellos y apenas los tienen en cuenta.
5. En el alumnado con sordera son bastantes las muestras de querer participar y colaborar en el juego con sus compañeros de grupo de la misma edad oyentes, tratando de iniciar una y otra vez la conversación, pero no logra captar la atención de los oyentes. Tampoco es capaz de mantener con éxito la conversación con ellos. El número de intentos por mantener la conversación es menor que el número de intentos por iniciarla.
  6. Los participantes con sordera del grupo experimental son mejores comunicadores que los del grupo control. Al menos, en sus pocas intervenciones, responden mejor a todos sus compañeros de juego y conversación.
  7. Los participantes con sordera del grupo experimental presentan más interrupciones que los del grupo control. Y éstas se deben más a otras causas, que a la propia falta de atención o no hacer caso a sus compañeros.
  8. La población con sordera, a pesar de su hándicap, da muestras de respetar bastante la toma de turno de la conversación. No se aprecian diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.
  9. La aplicación de un programa de aprendizaje, a través del juego, favorece y mejora los niveles de participación en el juego común de los niños y niñas con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes, así como de su capacidad para iniciar y mantener una conversación con ellos.
  10. La aplicación de un programa de aprendizaje, a través del juego, mejora la calidad de la conversación. Aumenta la longitud conversacional en los niños y niñas con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes, disminuyendo las interrupciones, aumentando las habilidades de mantenimiento de la conversación y disminuyendo, por tanto, los intentos de inicio de una conversación, puesto que ésta se mantiene a lo largo del tiempo.
  11. Con la aplicación del programa de aprendizaje se produce un mayor respeto en las tomas de turno, favoreciendo una conversación más armónica y fluida entre todos los miembros del grupo conjuntamente.

### Observacionalmente

12. Aunque alguna vez se consigue el mantenimiento de la conversación por parte del participante con sordera, ésta es muy corta.
13. El alumnado normo-oyente muestra más capacidad y habilidades a la hora de participar en el juego común, y relacionarse y conversar en grupo, que el alumnado con sordera. Los niños y niñas oyentes se integran e implican con más facilidad en la tarea de juego. Los niños y niñas con sordera presentan muchos más momentos de juego aislado, inactividad u observación del juego de los demás.
14. La edad es una variable influyente en el alumnado oyente, ya que es frecuente que a mayor edad, haya un mayor dominio del lenguaje oral. En los niños de menor edad se dan más monólogos y más juego aislado. En los niños de mayor edad se observa una mayor interacción en el juego común y en la conversación con sus compañeros.
15. La diferencia de nivel de lenguaje oral influye en la comunicación y conversación. A mayor nivel de lenguaje oral, mayor nivel de conversación y mayores habilidades para iniciar y mantener una conversación.
16. En general, los niños de mayor edad muestran un mayor número de interacciones y compromiso en las tareas de cooperación o juego común y, por consiguiente, un mayor nivel conversacional; aspecto que se observa tanto en niños con sordera como en niños normo-oyentes.
17. En los niños con sordera, existe una mayor independencia entre la edad y el dominio del lenguaje. No siempre a mayor edad se tiene un mayor lenguaje. El lenguaje en los niños con sordera depende de la convergencia de varios factores: el grado de audición, la estimulación y el aprendizaje.
18. Los niños con sordera con menor nivel de lenguaje (independientemente de la edad) tienden a aislarse o mantener un juego más individual, e interactúan conversacionalmente mucho menos.
19. Con la aplicación del programa de aprendizaje los niños oyentes tienen mucho más en cuenta a los niños con sordera e intentan que éstos participen con ellos en la situación de conversación y de juego.
20. La aplicación de un programa de aprendizaje en el ámbito escolar favorece la integración del alumnado con sordera con sus compañeros de la misma edad

oyentes, y por consiguiente, podría mejorarse también el rendimiento escolar y social.

○ *Comunicación referencial*

*Verificado estadísticamente*

21. En las tareas de CR el número total de mensajes emitidos por los emisores con sordera es muy similar, tanto en el grupo control como en el grupo experimental.
22. Los emisores con sordera del grupo control recurren más a los mensajes reestructurados.
23. En cuanto al estilo de mensaje, los emisores con sordera del grupo control emiten mensajes de menor calidad (mensajes mínimos), mientras que los del grupo experimental tiende a emitir mensajes más completos, pues tienen más en cuenta los aspectos relacionales de los objetos o referentes.
24. A nivel de análisis intergrupo, el programa de aprendizaje no tiene ningún efecto positivo sobre las tareas de CR. Sin embargo, a nivel de análisis intragrupo sí se aprecia un efecto positivo sobre el grupo experimental, en cuanto al número de mensajes reestructurados que aumenta, regulaciones fuertes que disminuyen y número de referentes correctos/ensayo que también aumenta.

*Observacionalmente*

25. En las tareas de CR, tanto los niños con sordera como los oyentes, presentan cierto retraso, emitiendo mensajes de escasa calidad. El receptor con sordera realiza aportaciones y preguntas para clarificar y completar los mensajes emitidos por el emisor oyente. El receptor con sordera del grupo control compensa las carencias de información realizando más aportaciones que preguntas, mientras que el emisor con sordera del grupo experimental recurre más a las preguntas que a las aportaciones.
26. Las regulaciones más frecuentes en los niños y niñas con sordera son las débiles.
27. Con el programa de aprendizaje mejora la calidad de los mensajes tanto en los escolares con sordera como en los oyentes. En los emisores con sordera se aprecia a través de la mejora en los estilos de mensaje, y en los oyentes comprobando que se precisa un menor número de preguntas y un menor número

de regulaciones por parte del receptor con sordera del grupo experimental. Igualmente, los receptores oyentes realizan más aportaciones a los mensajes de los emisores con sordera, adelantándose a completar la información que éstos quieren transmitir.

28. La mejora en las estrategias de CR, en esta investigación, puede deberse más al efecto de reaprendizaje con el paso de los ensayos, que al efecto del programa de aprendizaje en sí. Por tanto, en las tareas de CR, el paso de los ensayos puede tener también cierto efecto de aprendizaje.

### 11.3. Aplicaciones prácticas

Una vez finalizada la investigación sobre *la optimización de las capacidades conversacionales en el alumnado con sordera de Educación Primaria con los compañeros oyentes de su edad*, se observa que a través de la aplicación de un programa de aprendizaje en un grupo de alumnos y alumnas con sordera, junto con sus compañeros de edad normo-oyentes, se han producido efectos positivos en sus relaciones personales a la hora de participar en actividades comunes y de conversación.

La mayor parte de los estudios y autores citados consideran que el simple hecho de que los estudiantes con sordera y normo-oyentes convivan dentro y fuera del aula, no genera por sí solo una interacción social de participación y conversación entre ellos, sino que es muy necesaria una planificación y actuación educativa por parte de los profesores orientada a estos objetivos.

Por otra parte, el propio programa de aprendizaje enfatiza el papel de los procesos. Por eso puede ayudar a cambiar la visión del profesorado sobre la evaluación, no centrándose exclusivamente en la asimilación de los contenidos curriculares, tal y como comúnmente se viene haciendo, y el desarrollo del lenguaje en el caso del alumnado con sordera, sino también en el desarrollo de otras habilidades y destrezas que conforman la entidad de la persona, así como en los procedimientos utilizados en el aprendizaje, evitando la evaluación basada en la repetición memorística de conceptos, muy característica en los escolares con sordera. Además, la adquisición de habilidades conversacionales y de participación común con sus compañeros de la misma edad normo-oyentes, o con adolescentes y adultos, va a proporcionarles seguridad en sí mismos, facilitando la formación de su personalidad y su autoestima. De esta forma, se puede conseguir la generalización a otras situaciones cotidianas del aula y de la vida ordinaria, que le ayudarán a ser, como cualquier normo-oyente, independientes y autónomos, logrando así, en un futuro no muy lejano, su integración social y laboral.

También sería conveniente formar a las familias, a los profesores y a los logopedas para que, dentro y fuera del aula, apliquen este tipo de técnicas con sus hijos/alumnos con y sin sordera, fomentando la cooperación y las relaciones sociales entre ellos, y de esta manera, propiciar la adquisición de las habilidades descritas en esta investigación, y otras muchas que pudieran trabajarse conjuntamente a favor de la integración de los niños y niñas con sordera.



La metodología que debiera llevarse a cabo sería:

- El aprendizaje comprensivo de contenidos, destrezas y habilidades.
- El aprendizaje cooperativo en parejas, en pequeño grupo, y cuando se requiera, en gran grupo, tanto de la misma edad como de edades diferentes.
- El intercambio de roles en el dar y recibir contenidos entre los miembros de la pareja o el grupo.
- La gestión adecuada, por parte del profesorado y del alumnado, de juegos, conversaciones, pequeños debates, intercambios de ideas, etc. fomentando la participación y el diálogo, el turno de palabra, mantener el contacto visual o la mirada con el otro, resolver situaciones conflictivas o de incompreensión, búsqueda de soluciones conjuntas...

Todo ello creando un ambiente abierto, flexible y distendido, donde todos puedan participar por igual, fomentando la igualdad en sus relaciones, la empatía, la libertad de expresión y el respeto mutuo de las ideas.

## **11.4. Limitaciones y posibles mejoras al estudio**

### **11.4.1. Limitaciones del estudio.**

En este apartado se exponen las principales limitaciones y dificultades que han acompañado a la presente investigación, con el fin de que se tengan en cuenta para futuros estudios.

- ***Generalización de resultados***

Somos conscientes de que, en investigación psicoeducativa, es muy difícil garantizar una generalización de los resultados obtenidos, debido, principalmente, a la gran cantidad de variables (personales y contextuales) que no pueden controlarse. Por un lado, por la existencia de múltiples paradigmas y la complejidad de los fenómenos educativos en comparación con otras ciencias; por otro, a las dificultades técnicas por imprecisión o especificidad de los instrumentos de recogida de datos y a las limitaciones de orden ético y ambiental que condicionan los objetivos de las investigaciones.

Aún así, los resultados siempre deben potenciar su aplicación a otros contextos, aunque con la debida cautela, y la observación y adaptación de los investigadores al contexto concreto. En nuestro caso, se ha querido garantizar un cierto grado de generalización, seleccionando un número relativamente grande de participantes de Educación Primaria (83,33% del alumnado con sordera de Educación Primaria, del colegio que actúa como grupo experimental, y otro número de participantes equivalente en el colegio que actúa como grupo control). Por lo tanto, confluyen en la investigación dos tipos de organización de centro con diferentes estilos directivos, distintos proyectos educativos y distinta localidad de origen. El alumnado escolarizado en estos centros pertenece también a niveles socioeconómicos y culturales muy variados, principalmente medio o medio-bajo, con grados de audición y dominio del lenguaje oral muy dispersos, y con rendimientos académicos muy diferentes.

Sin embargo, se cree que existen ciertas limitaciones para poder generalizar los datos de la investigación, como no haber considerado las covariables que se exponen a continuación y el haber trabajado principalmente con una población muy pequeña.

De todos modos, y a pesar de las limitaciones anteriormente citadas, se cree que los resultados, en especial los referentes a la eficacia del programa de aprendizaje, son aplicables a cualquier centro educativo, no sólo con alumnado con sordera, sino con cualquier otro tipo de discapacidad, tanto dentro como fuera del currículo ordinario del aula, aunque eso sí, realizando las modificaciones necesarias para garantizar la adaptabilidad y empatía con la población a la que va dirigida.

○ ***Influencia de múltiples covariables o variables extrañas***

Existen algunas variables extrañas que pueden haber influido en los resultados de la investigación. Algunas de ellas se enumeran seguidamente.

Unas tienen que ver con las características de los centros, en cuanto a idearios y carácter propio, estilos educativos, metodología didáctica del profesorado, apoyos recibidos... Los dos centros son colegios de integración preferente de alumnos con sordera, los dos cuentan con logopedas y profesorado de apoyo especializado en alumnado con sordera y con conocimientos en la LS. Sin embargo, en el centro del grupo experimental las clases son más pequeñas, con 13-18 alumnos, 2 de ellos con sordera, a lo sumo 3, por aula; en la que existe un tutor para todos los alumnos. En el centro del grupo control, las clases son de 20-25 alumnos/aula, escolarizándose entre ellos 5 alumnos/as con sordera. En cada aula existe un tutor y un cotutor. Este último es el que atiende más específicamente a los alumnos con sordera.

Una variable extraña que ha podido incidir en los resultados del estudio y que no se ha podido controlar es la familiaridad de algunos participantes del grupo experimental con la investigadora.

Otras variables tienen que ver con las familias: pautas educativas de las mismas, su concepción de la educación y del papel de la escuela, el grado de colaboración en la educación y rehabilitación de sus hijos, el seguimiento, formas de comunicación, grado de comunicación...

Otras son intrínsecas a los propios alumnos: grado de interés y motivación por la comunicación, grado de implicación o interacción con sus iguales...

○ ***Tamaño de la muestra***

Somos también conscientes de que la muestra conformada por 20 participantes con sordera, es muy pequeña en comparación con el total de la población escolar con sordera o déficit auditivo. La dificultad de encontrar una muestra mayor para poder llevar a cabo el estudio y la intervención con el programa de aprendizaje han sido muy grandes. En la Comunidad de Castilla y León sólo se ha podido encontrar un centro en

el que existieran al menos dos alumnos con deficiencia auditiva y sin otra deficiencia asociada, escolarizados en cada uno de los cursos de Educación Primaria, y además en régimen de integración con sus compañeros/as de la misma edad oyentes. Sin embargo, se ha podido contar con el consentimiento informado de 10 alumnos, entre un total de 12 escolarizados en ese centro. Estos alumnos seleccionados han conformado el grupo experimental. Y para la equiparación y conformación del grupo de control se ha recurrido a un colegio, también de integración, en la Comunidad de Madrid.

○ ***La edad de los participantes***

La edad de los participantes en la muestra es relativamente dispersa, dado el escaso número de participantes. Ésta oscila entre los 6 y los 10 años. Disponiendo de dos a tres alumnos por curso, escolarizados de 1º a 4º de Educación Primaria. Hubiera sido mucho más positivo el contar con alumnos de edades mucho más homogéneas y con un mayor número de participantes en la muestra, para que los resultados fueran mucho más fiables y representativos de la población escolar con sordera.

○ ***La gran variabilidad de los participantes en la muestra***

La población sorda muestra, como se ha visto, una gran heterogeneidad, pues son múltiples las variables que confluyen en cada uno de ellos (momento de detección, uso de prótesis, grado de sordera, atención educativa recibida, medio de comunicación oral o signado, influencia educativa y sociocultural de la familia, etc.). De tal modo que aunque parezcan muy similares, no existen dos personas con sordera iguales, y sus respuestas tanto educativas, como sociales o personales son muy diversas y dispares. La muestra escolar con sordera seleccionada no escapa tampoco a esta variabilidad.

○ ***Subjetividad de los resultados***

Para llevar a cabo los análisis, se ha precisado transcribir previamente todos los diálogos y conversaciones, con las dificultades que ello conlleva, especialmente en aquellos alumnos y alumnas con menor inteligibilidad lingüística, o en los casos en los

que confluyen dos o más interlocutores, o en los momentos en los que alguno de ellos baja el tono de voz, lo que puede dar lugar a interpretar más que a transcribir literalmente lo que se está diciendo. Sin embargo, gracias a la propia experiencia de la investigadora, el haber estado presente en la misma, y sobre todo, el estar muy familiarizada tanto con el material de la prueba, como con la forma de hablar de los niños con sordera con grandes dificultades de articulación, hace que se puedan transcribir prácticamente todos los diálogos y conversaciones mantenidas en el grupo, a pesar de la concurrencia en la conversación de varios interlocutores a la vez. No obstante, no hay que negar que pueda haber la posibilidad de que en algún determinado momento haya habido lugar a la subjetividad en la interpretación de lo que se está transcribiendo.

Por otro lado, aunque la investigadora ha sido la misma, estando presente en todas las pruebas, y se ha procurado la mayor objetividad posible en la interpretación de los resultados, no cabe duda, de que en algún momento puede darse la posibilidad de caer inintencionadamente, en algún pequeño grado de subjetividad en la interpretación de los resultados, y muy especialmente en el análisis de tipo cualitativo.

- ***Variables no controladas***

Como en todo estudio, siempre hay alguna variable que se escapa a nuestro control como puede ser el estado de ánimo de cada componente de la pareja o del grupo; la motivación hacia el propio juego que tenían delante, pues en alguna ocasión intentaban jugar con otras cosas de la sala; los distraimientos con la cámara, las situaciones de timidez o inhibición al inicio cuando no se conoce al investigador, o cuando cambiaban los ayudantes de la investigación; la atención y los nervios cuando tenían algún examen o control, el estar pensando en otras actividades lúdicas o extraescolares que tenían a continuación, etc.

- ***La elección del ensayo en las tareas de CR***

La elección del ensayo para analizar las tareas de CR también puede influir, como ya se ha comprobado, en los resultados de la investigación. Si en vez de elegir el

segundo ensayo para realizar los análisis, se hubiese elegido el primero, muy probablemente los resultados hubiesen sido diferentes, pudiéndose ver más favorecida la aplicación del programa de aprendizaje, en este tipo de tareas. Sin embargo, como ya se partía de la premisa de que el paso de los ensayos influye positivamente en la ejecución de la tarea y la mejora en la calidad de los mensajes, se decidió seleccionar este segundo ensayo y estudiar la posible influencia que dicho programa pudiese tener sobre él.

Los resultados, como se ha podido comprobar, es que el efecto del reaprendizaje puede suplir a la aplicación del programa de aprendizaje, siendo mucho más efectivo en el tiempo y estimando que en el tercer ensayo la ganancia en eficacia hubiese sido mucho mayor, como se ha comprobado ya anteriormente en otros estudios (García-Pinto, 2002, entre otros).

- ***La influencia de la propia situación***

Según las consignas dadas antes del comienzo del juego sobre la obligación de jugar en común, se plantea la siguiente pregunta: ¿se comportarían igual si simplemente se les diera la oportunidad de jugar libremente sin la presencia del investigador y las consignas previas? También hay que indicar que en determinados momentos, sobre todo en el pretest, había que animar a los participantes a que mientras jugaban y conversaban, hablaran en un tono más alto para que pudiera captarlo la cámara de vídeo y posteriormente facilitar la transcripción.

- ***El objetivo propio de la investigación***

La investigación iba centrada en las habilidades conversacionales de los niños y niñas con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes, más que en las dimensiones de comprensión y producción a nivel individual, aunque éstas tengan su incidencia en la comprensión y producción del lenguaje a nivel grupal.

Por este motivo, se ha dado un mayor peso en la elaboración y aplicación del programa de aprendizaje a los aspectos que inciden más en la integración en el grupo con participación en el juego y en la conversación, más que a la producción oral y al discurso narrativo en sí, por eso, la longitud de las intervenciones en los diálogos es más bien corta y sin apenas discurso.

Si se hubiese hecho más hincapié en estos aspectos, puede que los resultados de la investigación a nivel de comprensión y producción oral hubiesen tenido otro cariz más positivo.

- *Las hipótesis planteadas y los análisis estadísticos*

A pesar de que han sido varias las hipótesis planteadas y muchas las variables analizadas, dentro de este estudio pudieran haberse propuesto y analizado muchas más, enriqueciendo aún más la propia investigación, pero también se habría alargado mucho más en el tiempo, por lo que se ha tratado de acotar y finalizar la misma.

#### **11.4.2. Posibles mejoras del estudio.**

A continuación, se exponen una serie de recomendaciones y sugerencias para el desarrollo de futuras investigaciones o estudios, algunas de ellas derivadas de las limitaciones previamente expuestas:

- ***Comprobar la eficacia del programa en otras etapas educativas***

Esta investigación se ha centrado en los cuatro primeros cursos de la Educación Primaria por ser los años en los que se ha podido contar con alumnos tanto en el grupo experimental como en el grupo control, pero sería conveniente llevarlo a cabo en toda la etapa, así como en el resto de etapas educativas (Ed. Infantil, todas la Ed. Primaria. Ed. Secundaria, etc.), y poder ver la evolución que tiene lugar en todas ellas.

- ***Comprobar los efectos del propio programa de aprendizaje de esta población en una muestra mucho mayor***

Desde el punto de vista estadístico las investigaciones futuras deberían utilizar, en la medida de lo posible, muestras mucho más amplias y seleccionadas de forma aleatoria, con el fin de confirmar, matizar o ampliar los resultados del presente estudio. Así mismo, sería interesante incluir en este tipo de estudios otro tipo de instrumentos (por ej. cuestionarios) y otras fuentes de información (para conocer la visión de los profesionales y los familiares, especialmente relevantes en la población que nos compete).

- ***Comprobar la eficacia del programa de aprendizaje en parejas de ICS-ICS***

Se ha comprobado que en las tareas de CR, los participantes oyentes mejoran sus mensajes e incluso realizan aportaciones adelantándose a completar los mensajes emitidos por los propios niños y niñas con sordera, por lo que sería conveniente, analizar y comparar estos resultados en las parejas de ICS-ICS en estudios con pretest, programa de aprendizaje y postest, y poder verificar la influencia real que este programa puede tener en los niños con sordera.

- ***Comprobar la eficacia del programa de aprendizaje en contextos naturales mucho más abiertos y espontáneos***

Se ha realizado el estudio con parejas y grupos preconcebidos artificialmente y condicionados a nuestros propios intereses (parejas de un participante con sordera y un oyente, grupos formados por un participante con sordera y tres oyentes, todos ellos con la misma edad cronológica y pertenencia al mismo grupo de aula que los alumnos con



sordera participantes, y con unos juegos concretos). Sería conveniente llevar a cabo la investigación con grupos más abiertos y en contextos mucho más naturales, en los que el propio niño con sordera pueda elegir su participación o no en el juego común con otros participantes (con sordera u oyentes) pudiendo elegir él mismo los participantes con los que quiere jugar y al juego que quieren jugar.

- ***Comprobar la eficacia del programa de aprendizaje en una población con implantes cocleares***

Dado el crecimiento del número de implantes cocleares llevados a cabo en los últimos años en la población infantil con sordera, sería conveniente centrar los estudios en esta población, pudiendo observar más detenidamente los avances que estos medios tecnológicos les proporcionan a nivel de habilidades conversacionales, y analizar mucho más detalladamente los aspectos en los que el programa de aprendizaje puede ayudar a desarrollar en ellos una mayor participación social y comunicativa con sus iguales (con sordera u oyentes). Así como proporcionar una mayor calidad conversacional a los niños y niñas implantados ante sus compañeros de la misma edad cronológica oyentes.

- ***Comprobar la eficacia del programa de aprendizaje en todos los aspectos lingüísticos que intervienen en el diálogo o conversación con sus compañeros***

En toda conversación o diálogo intervienen diferentes aspectos lingüísticos (comprensión oral, desarrollo semántico, morfosintáctico, discurso narrativo), que en esta investigación han sido valorados, aunque a nivel de aplicación del programa de aprendizaje no se han tenido tanto en cuenta. Por lo que sería conveniente que en futuras investigaciones se profundizase más en ellos y se pudiese trabajar con los participantes del grupo experimental, para posteriormente, analizar su eficacia y generalización a diferentes ámbitos conversacionales.

- ***Analizar el desarrollo del programa de aprendizaje***

Sería conveniente analizar cómo se desarrolla el programa de aprendizaje: papel mediador del investigador, nivel de participación de cada miembro del grupo, relaciones

que se establecen entre ellos, formas de relación, capacidad de liderazgo, diálogo que se estable entre ellos, etc. y ver cómo éstos pueden influir en el posttest.

Finalmente, esperamos que este estudio haya contribuido a un mayor conocimiento y comprensión de las interacciones comunicativas de los niños y niñas con sordera con sus compañeros de la misma edad oyentes, tanto en las situaciones de juego cooperativo y de CR. Así como comprender y aportar nuevas vías para poder ayudarles a desarrollar unas adecuadas habilidades de participación y conversación con sus compañeros oyentes.



**REFERENCIAS  
BIBLIOGRAFICAS**



# R

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

---

- Acosta, V.M. (2005). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V.M. Acosta (Dir.). *La Sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*, (pp. 1-26). Barcelona: Masson.
- Aguilera, M. (2007). Jugar es saludable. *Crítica*, 947.
- Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil* (4ª Ed.). Barcelona: Toray Masson.
- Aldabaldetrekú, O. (2011, Septiembre-Octubre). Descubrir otra manera de jugar: el juego cooperativo. *Monitor Educador*, 147, p. 16.
- Andreu, LL. (1996). ¿Qué sentimientos y emociones se dan en la familia de un niño sordo? (II). *FIAPAS*, 50, 45-51.
- Anta, M.C., García Pinto, M.T. y Peláez, L. (2008). Programa SEDEA: Programa Secuenciado de Desarrollo Auditivo. *Educamos en Castilla y León*, 6, 10-11.
- Antia, S. (1979). *The Social Interaction of Partially Integrated Hearing Children* (Tesis Doctoral). University of Pittsburgh.
- Antia, S. (1985). Social integration of hearing-impaired children: fact or fiction? *Volta Review*, 87, 279-289.
- Antia, S. (2006) Factors influencing the academic and social integration of deaf and hard of hearing students in inclusive settings: implications for research and practice. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional: "Sorderas: Comunicación y Aprendizaje"*. Universidad Autónoma de Barcelona: Grupo GISTAL.
- Antia, S. y Kreimeyer, K. (1992). Social interaction and acceptance of deaf or hard of hearing children and their peers: a comparison of social skills and familiarity based interventions. *The volta review*, 4, 157-180.
- Antia, S. y Kreimeyer, K. (1996). Social interaction and acceptance of deaf and hard-of-hearing children and their peers: A comparison of social skills and familiarity-based interventions. *The Volta Review*, 98(4), 157-180.

- Antia, S., Kreimeyer, K. y Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60(3), 262-275.
- Antia, S., Stinson, M.S. y Gaustad, M. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Arnold, P., Palmer, C. y Lloyd, J. (1999). Hearing-impaired children's listening skills in a referential communication task: an exploratory story. *Deafness and Education International*, 1, 47-55.
- Arxé, P. (1999). La interacció entre iguals: alumnat sord i oient (Trabajo de suficiencia investigadora del doctorado). [Documento no publicado]. Universidad de Barcelona.
- Astington, J.W., (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. En J.W. Astington (Ed.). *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (pp. 267-284). Oxford, UK: Blackwell.
- Astington, J.W., Harris, P.L. y Olson, D.R. (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. y Cohen, D.J. (Eds.) (1993). *Understanding other minds. Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bat-Chava, Y. y Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. League for the hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 6(3), 186.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, L., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. París: P.U.F.
- Bench, R.J. (1992). *Communications skills in hearing impaired children*. London: Whurr.
- Bishop, D.M.V. y Adams, C. (1991). What do referential communication task measure? A study of children whit specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12, 199-215.
- Boada, H. y Forns, M. (1989). *Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective*. Report UB-DPB-88-13. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona.
- Boada, H. y Forns, M. (1994). Pautas observacionales del intercambio comunicativo. Un enfoque ecológico de la comunicación referencial. [Informe no publicado]. Universidad de Barcelona.

- Boada, H. y Forns, M. (1997). Perspectiva ecológica de la comunicación referencial. [Número monográfico]. *Anuario de Psicología*, 75, 7-36. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Boada, H. y Forns, M. (1999). Comunicación referencial ecológica: categorías comunicativas y datos empíricos. En M.T. Anguera. *Observación de conductas interactivas en contextos naturales*, (pp. 51-73). Universidad de Barcelona.
- Boada, H. y Forns, M. (2004). The cognitive complexity of the referent and self-regulation in children's messages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 237-261.
- Bodner-Johnson, B. (1991). Family conversation style: Its effects on the deaf child's participation. En *Exceptional children*, 57(6), 502-589.
- Brackett, D., Henniges, M. (1976). Communicative interaction of preschool hearing impaired children in an integrated setting. *Volta Review*, 78, 276-285.
- Bruner, J.S. (1975). De la comunicación al lenguaje. *Infancia y aprendizaje*. Monográfico dedicado a J. Piaget.
- Bruner, J.S. (1982). Los formatos de la adquisición del lenguaje. En J.S. Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Buxarrais, M.R. (1993). La educación de los sordomudos desde la antigüedad hasta principios de siglo. *Revista de Educación Especial*, 14, 35-55.
- Caisie, R. y Wilson, E. (1995). Communication breakdown management during cooperative learning activities by mainstreamed students with hearing losses. *Volta Review*, 97, 105-121.
- Camaioni, L. y Ercolani, A. P. (1988). The role of comparison activity in the development of referential communication. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 403-413.
- Cambrá, C. y Valero, J. (2000). Desenvolupament afectiu i socialització de l'alumnat sord durant l'escolarització obligatòria. *Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(2), 166-171.
- Cameron, C.A. y Lee, K. (1997). The development of children's telephone communication. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 55-70.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1988) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Casado, J. (2009). La importancia del juego. Obtenido de: [http://www.contralamenigitis.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=190:juego-ninos&catid=72:comite-cientifico&Itemid=105](http://www.contralamenigitis.org/index.php?option=com_content&view=article&id=190:juego-ninos&catid=72:comite-cientifico&Itemid=105).
- Castro, P. (2011, Marzo). *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas*. (Programa de Doctorado en Psicología). Universidad Católica de Chile. Obtenido de:



<http://www.miportal.edu.sv/portal/comunidad/blogs/loyddegarcia/archive/2011/03/04/aprendizaje-del-lenguaje-en-ni-241-os-sordos-fundamentos-para-la-adquisici-243-n-temprana-de-lenguaje-de-se-241-as.aspx>

- Catalina, A. (2007). *Indicadores depresivos a través de la comunicación referencial*. (Tesis Doctoral) [Documento no publicado]. Universidad de Valladolid.
- Cavinato, G., De Prezzo, L., Lazzarini, M., y Vetemar, N. (1994). La paz en el juego. En J. Tuvilla (Comp.). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Morón (Sevilla): M.C.E.P.
- Clark, A., Harvey, P. y Alpert, M. (1994). Medication effect on referent communication in schizophrenic patients: An evaluation with a structured task. *Brain and language*, 46(3), 392-401.
- Clark, M. (1989). *Language through living for hearing impaired children*. London. Hodder and Stoughton.
- CNREE (1989). *Introducción a la Comunicación Bimodal*. Madrid: CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación especial). Ministerio de Educación y Ciencia.
- CNREE (1992). *La palabra complementada*. Madrid: CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación especial). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Costa, M. y col. (2007). *Juego, juguetes y discapacidad. La importancia del diseño universal*. Ibi (Alicante): AIJU.
- Cuadrado, J.F. (2010). Los discentes con sordera. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 31. Obtenido de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_31/JOSE%20FELIX\\_CUADRADO\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/JOSE%20FELIX_CUADRADO_2.pdf) el 12 de Septiembre.
- Day, P. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19, 367-385.
- De Estévez, N. (1985) Cuando el niño sordo dice su primera palabra ya no es mudo. *PROAS*, 78, p. 47.
- De la Iglesia, M. (2005). *Autismo de nivel alto y síndrome de Asperger: Mejora de la competencia comunicativa a través del entrenamiento en comunicación referencial*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Valladolid.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Del Caño, M., Elices, J.A. y Palazuelo, M. (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. (Serie Psicología y Educación). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Deleau, M. (1983). Communication during the Second Year of Childhood: Recent Research in France and French-Speaking Countries. *Developmental Patterns*. France: Social Interaction.
- Díaz Aguado, M.J. (1995). *Todos iguales, todos diferentes. Tomo I: Niños con necesidades especiales*. Madrid: ONCE.
- Dickson, W.P. (1981). Introduction: Toward an interdisciplinary conception of children's communication abilities. En W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral Communications skills* (pp. 1-33). Nueva York: Academic Press.
- Dickson, W.P. (1982). Two decades of referential communication research: A review and meta-analysis. En C.J. Brainerd y M. Pressly (Eds.). *Verbal processes in children: Progress in cognitive development research* (pp. 1-33). Nueva York: Springer-Verlag.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Dromi, E. (2003). Assessment of prelinguistic behaviors in deaf children: parents es collaborators. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 367-82.
- Duchan, J. (1988). Assessing communication of hearing-impaired children: Influences from pragmatics. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology Monographs*, 21, 19-40.
- Duncan, J. (1999). Conversational skills of children with hearing loss and children with normal hearing in an integrated setting. *The Volta Review*, 101(4), 193-211.
- Dunn, L. (1985). *Test de vocabulario en imágenes Peabody adaptación española*. Madrid: MEPSA.
- Ecija, M. (1986). Parámetros fisiológicos de la percepción vibrotáctil. (Estudio de Posgrado no publicado). Madrid: Hospital Ramón y Cajal. Madrid. En A.M. González (1995). Revisión de los códigos y sistemas lingüísticos que pueden utilizarse para comunicación con el niño sordo. *Revista de Educación Especial*, 19, 75-84.
- Erin, J.N. (1986). Frequencies and types of questions in the language of visually-impaired children. *Journal of visual impairment and blindness*, 80, 670-674.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fernández Viader, P. (1993). *Estrategias comunicativas en el niño sordo en el contexto familiar. Interacción comunicativa* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Fernández Viader, P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: CNSE-ONCE.

- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fey, M., Leonard, L. y Wilcox, K. (1981). Speech-Style modifications of language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 46, 91-97.
- Flavell, J.H. (1974). The development of inferences about others. En T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons* (pp. 66-116). Totowa, N.J.: Rowman y Littlefield.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. En W.P. Dickson (Ed.) *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Forns, M. (1990). *Habilidades comunicativas y habilidades cognoscitivas en niños de preescolar* (Memoria de investigación para el acceso a Cátedra). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Forns, M. Y Boada, H. (1993). Evaluación de habilidades comunicativas en situación referencial: Unidades de análisis. En M. Forns y M.T. Anguera (comps). *Aportaciones recientes a la Evaluación Psicológica* (pp.137-158). Barcelona: PPU.
- Furmanski, H.M. (2006). *Implantes cocleares en niños. (Re) Habilitación auditiva y terapia auditiva verbal*. Barcelona: Nexus.
- Furth, H.G. (1966). *Thinking without language: psychological implications of deafness*. New York: Free Press. [Edición en castellano (1981): *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova].
- Furth, H.G. (1973). *Deafness and hearing. A Psychological approach*. Belmont: Wadsworth.
- Gajic, K. (2010a). Intervención educativa y rehabilitadora. En K. Gajic Liska y A. Morant Gimeno. *Sordera y comunicación* (pp. 53 – 55). Málaga: Aljibe.
- Gajic, K. (2010b). Rehabilitación verbotonál. Enfoque individualizado. En K. Gajic Liska y A. Morant Gimeno. *Sordera y comunicación* (p. 91). Málaga: Aljibe.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1995). *Manual de Logopedia Escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Aljibe.
- Gallaway, C. y Woll, B. (1994). Interaction and childhood deafness. En Gallaway, C. y Richards, B.J. (Eds.) *Input and interaction in language acquisition* (pp. 197-218). New York: Cambridge University Press.
- Gallego, J.L. (2008). Lenguaje, comunicación y sordera. En R. Rodríguez Fuentes y A. García Guzmán (Coords.). *Deficiencia auditiva. Desarrollo psicoevolutivo y*

*respuesta educativa* (pp. 65-98). Madrid. EOS Universitaria. ISBN: 8497272986  
ISBN-13: 9788497272988

Garaigordobil, M.T. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M.T. (2007). Los juegos cooperativos: una nueva forma de juego para construir una sociedad más justa y solidaria. *Crítica*, 947, 44-48.

Garaigordobil, M.T. (2009, 1 de Febrero). El juego en el niño equivale al trabajo en el adulto. *Revista Consumer*. Obtenido de World Wide Web:  
<http://revista.consumer.es/web/es/20090201/pdf/entrevista.pdf>.

García-Eligio, M.T. y Palacios, D. (2008). Teoría de la mente y su relación con el lenguaje en niños y niñas sordos. *Interpsiquis*, 1. Universidad de la Habana.

García-Pinto, M.T. (2002). *Evaluación de estrategias comunicativas en niños y adolescentes con sordera e hipoacusia*. (Trabajo de Investigación Tutelado). [Documento no publicado]. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.

Geers, A.E. (2006). Spoken language in children with cochlear implants. En SPENCER, P. E. y MARSCHARK, M. (Eds.) *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 244-270). New York: Oxford University Press.

Geers, A.E., Tobey, E.A. y Moog, J.S. (2011, Febrero). Editorial: Long-Term Outcomes of Cochlear Implantation in Early Childhood. *Ear & Hearing*, 32(1), p. 1S.

Girbau, D. (1997). El lenguaje privado y social en la comunicación referencial ecológica infantil. *Anuario de Psicología*, 75, 59-75. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.

Girbau, D. (2002). La comunicación en el deficiente auditivo. *Psicología de la comunicación* (pp. 124-126). Barcelona: Ariel.

Girbau, D. y Boada, H. (2004). Accurate referential communication and its relation with private and social speech in a naturalistic context. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 81-92.

Glucksberg, S. y Krauss, R.M. (1967). What do people say after they have learned how to talk? Studies of the development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 309-316.

Glucksberg, S., Krauss, R.M. y Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.

González Cuenca, A.M. y Quintana, I. (2006). Deficiencia auditiva y teoría de la mente: el efecto de la tarea sobre la comprensión de la falsa creencia en niños y adolescentes sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 471-484.

- Greenberg, M.T. (1980). Mode use in deaf children. The effects of communication method and communication competence. *Applied Psycholinguistics*, 1, 65-79.
- Gregory, S., Mogford, K. y Bisop, J. (1979). Mother's speech to young hearing-impaired children. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 3(2), 42-43.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En: P. Cole y J.L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics* (Vol. 3). [Speech Acts]. New York: Academic Press.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2002). La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos. [Finalista Premio FIAPAS 2002]. *Fiapas*, 87 (Separata), I-XII.
- Hayes, G. (1955). *A study of the visual perception of the orally trained deaf children*. Ambers: University of Massachussets.
- Hélias, J. (1992). Protocole d'observation des interactions mere-enfant sourd. *Bulletin d'Audiophonologie*, 6(3), 565-600.
- Herrera, E. (1999). Necesidades Educativas Permanentes: Una aproximación a las dificultades sensoriales, motóricas, cognitivas, y al autismo. En E. Herrera, F. Cerezo (Eds.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (2ª Edición). Murcia: ICE. Universidad de Murcia.
- Honig, A. y Thompson, A. (1999). *Parent information: Helping toddlers with peer group entry*. Obtenido de <http://www.zerotothree.prg/peer.html>.
- Hupet, M., Chantraine, Y. y Nef, F. (1993). References in conversation between young and old normal adults. *Psychology and aging*, 8, 339-346.
- INSOR (2007). *Elegibilidad de candidatos para el implante coclear (I.C.) y estrategias de re/habilitación auditiva y comunicativa*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes. Obtenido el 11 de Abril de 2009 de [http://www.insor.gov.co/docs\\_insor/PDF'S%20INSOR/Implante%20Coclear.pdf](http://www.insor.gov.co/docs_insor/PDF'S%20INSOR/Implante%20Coclear.pdf).
- ISEI-IVEI (2002). *Influencia de la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales en el rendimiento del alumnado ordinario*. Bilbao: ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa).
- Israelite, N., Ower, J. y Goldstein, G. (2002). Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134-148.
- Jáudenes, C. y Patiño, I. (2007). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva*. Información Básica. Madrid: FIAPAS.
- Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.

- Jeanes, R.C., Nienhuys, T.G.W.M. y Rickards, S.F.W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5 (3), 237-247.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Juárez, A., Padilla, D., Martínez, M.C. y López, R. (2010). Percepción social de la sordera en el entorno escolar: proceso de elaboración de un cuestionario de evaluación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3(3), 120-129.
- Jung, V. y Short, R.H. (2002). Integrated Perspective of Evolving Intrapsychic and Person-Environment Functions: Implications for Deaf and Hard of Hearing Individuals. *American Annals of the deaf*, 147(3), 26-34.
- Karabenick, J.D. y Miller, S.A. (1977). The effect of age, sex and listener feedback on grade school children's referential communication. *Child Development*, 48, 678-683.
- Kishimoto, T.M. (2004) Prólogo del libro. En M.R. Öfele *Miradas Lúdicas*, Buenos Aires, Argentina: Dunquen.
- Kluwin, T.N., Stinson, M.S., y Mason, G. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200-213.
- Kraus, R.M. y Glucksberg, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. *Child Development*, 40, 255-266.
- Kretschmer, R. y Kretschmer, L. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore. University Park Press.
- Kretschmer, R. y Kretschmer, L. (1989). Communication competence: Impact of the pragmatic revolution on education of hearing impaired individuals. *Topic in Language Disorders*, 9, 1-16.
- Kretschmer, R. y Kretschmer, L. (1990). Language. *The Volta Review*, 92(4), 55-72.
- Kyle, J.G. y Woll, B. (1985). *Sing Language*. New York: Cambridge University Press.
- Lai, M. y Lynas, W. (1991). Communication mode and interaction style. *Child Language Teach Ther*, 7, 239-259.
- Lederberg, A.R. (1991). Social interaction among deaf preschoolers: the effects of language ability and age. *American Annals of the Deaf*, 136, 53-59.
- Lederberg, A.R. y Everhart, V.S. (2000). Conversation between deaf children and their hearing mothers: pragmatics and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 5 (4), 303-322.



- Lederberg, A.R., Ryan, H.B. y Robbins, B.L. (1986). Peer interaction in young deaf children the effect of partner hearing status and familiarity. *Developmental Psychology*, 22, 691-700.
- Lepot-Froment, C. y Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd, Communication et langage*, Belgique: De Boeck-Université.
- Levy-Shiff, R. y Hoffman, M.A. (1985). Social behavior of hearing-impaired and normally-hearing preschoolers. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 111-118.
- Lewis, C.H. y Mitchell, P. (Eds.) (1994). *Children's Early Understanding of Mind*. Hove (UK): LEA.
- Lifter, K. y Bloom, L. (1989). Object knowledge and the emergence of language. *Infant Behavior and Development*, 12, 395-423.
- Ling, D. (1989). *Foundations of spoken language for hearing impaired children*. Washington, D.C. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Lloyd, J. (1999). Interaction between hearing-impaired children and their normally hearing peers. *Deafness and Education International*, 1(1), 25-33.
- Lloyd, J. (2005). The oral referential communication skills of hearing-impaired children. *Deafness and Education International*, 7(1), 22-42.
- Lloyd, P. (1990). Children's communication. En R. Grieve y M. Hughes (Eds.), *Understanding Children: Essays in honor of Margaret Donaldson* (pp. 51-70). Oxford: Blackwell.
- Lloyd, P. (1991). Strategies used to communicate route directions by telephone: a comparison of the performance of 7-year-old, 10-year-old and adults. *Journal of Child Language*, 18, 171-189.
- Lloyd, P., Baker, E. y Dunn, J. (1984). Children's awareness of communication. En L. Feagans, C. Garvey y R. M. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication* (pp. 281-296). Nomood, NJ: Ablex.
- Lloyd, P., Boada, H. y Forns, M. (1992). New directions in referential communication research. *British Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 385-403.
- Longhurst, T.M. (1974). Communication in retarded adolescents: Sex and intelligence level. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 607-618.
- Loveland, K.A., Tunali, B., McEvoy, R.E. y Kelley, M. (1989). Referential communication and response adequacy in autism and Down's Syndrome. *Applied Psycholinguistic*, 10, 301-313.
- Lucas, D.R., Weis, A.L. y Hall, P.K. (1993). Assessing Referential Communication Skills: The Use and Non-Standardized Assessment Procedure. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 15, 25-34.

- Luetke-Stahlman, B. (1995). Social interaction: assessment and intervention with regard to students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 140, 295-300.
- Luetke-Stahlman, B. y Luckner, J. (1991). *Effectively educating students whit hearing impairments*. New York: Longmans.
- Maggio, M. (2009, 11 de Abril). *La terapia auditivo-verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar*. Anfas-Puentelarreina. Obtenido de <http://anfas-logopedia.blogspot.com/2009/04/articulos-interesantes.html>
- Manrique, M.J. (2004). Ayudas audiológicas. Implantes cocleares. En *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*, (pp.107-121). Madrid: FIAPAS.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Echeita, G. y Martín, E. (1990). La evaluación de la integración. En A. Marchesi, C. Coll y J.Palacios (Eds.). *Desarrollo piscoológico y educación*, 3, 383-406. Madrid: Alianza.
- Marcial, J. (2010, 12 de Octubre). *Una humanidad protectora: ¿Cómo sobrevivir siendo sordo en la prehistoria?* Publicado en el Blog “Una imagen y mil palabras”. Obtenido de <http://imagenx1000palabras.blogspot.com/2010/10/una-humanidad-protectora.html>
- Marschark, M. y Hauser, P.C. (2008) *Deaf Cognition Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press.
- Martínez, M. (1997). Entrenamiento de la comunicación: Bases para la evaluación. *Anuario de Psicología*, 72, 43-61. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Martínez, M. (1999). Incidencia del entrenamiento en la competencia comunicativa. Una perspectiva referencial-ecológica. *Anuario de Psicología*, 30, 35-58. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Martínez, M., Forns, M. y Boada, H. (1997). Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 y 8 años. *Anuario de Psicología*, 75, 37-58. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Matsuda, M.M. (1984). A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. *Journal of visual impairment and blindness*, 78(1), 1-5.
- McAnally, P.L., Rose, S. y Quigley, S.P. (1987). *Language learning practices with deaf children*. Boston: College Hill Press.
- McConkey, A. (2003). Communication intervention for infants and toddlers whit cochlear implants. *Top Language Disorders*, 23, 16-33.



- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- McTear, M.F. (1985a). Pragmatic disorders: A question of direction. *British Journal of Disorders of Communication*, 20, 119-127.
- McTear, M.F. (1985b). *Children's conversations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Meadow, K.P. (1983). *Meadow-Kendall Social-Emotional Assessment Inventory for Deaf and Hearing-Impaired Students Manual*. Washington, DC: Galladuet College.
- Melión, G.P. (2006). ¿Quién da el permiso para jugar en la escuela para sordos? *En Juego Letter*, 1 (Año 4). Obtenido de <http://www.instituto.ws>.
- Mendoza, E. y López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) y del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(1), 49-68.
- Miller, K.J. (1995). Cooperative conversations: the effect of cooperative learning on conversational interaction. *American Annals of the Deaf*, 140(1), 28-37.
- Mohay, H. (1990). The interaction of gesture and speech in the development of two profoundly deaf children. En V. Volterra y C.J. Erting (Eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer-Verlag, (pp. 187-204).
- Monera, M.L. (2007). El desarrollo del lenguaje a través del juego. *Crítica*, 947, 60-63.
- Moore, D. (1978). *Educating the deaf*. Boston: Houghton.
- Moore, D. (1987). *Factors predictive of literacy in deaf adolescents*. (NIH-NINCDS, 83-19). Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Moore, D. (1996). *Educating the deaf. Psychology, principles, and practices* (4ª ed.). Boston: Houghton Miffling.
- Morales, A.M. (2008). *Programa de estudio de Lengua de Señas Venezolana para Sordos*. Instituto Pedagógico de Caracas. Obtenido el 20 de Abril de 2011 de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/AMMorales\\_2008.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/AMMorales_2008.pdf)
- Morant, A. (2010). Desarrollo neurológico de la audición y plasticidad neuronal. En K. Gajic Liska y A. Morant Gimeno. *Sordera y comunicación* (pp. 49-51). Málaga: Aljibe.
- Moreno, A. (2000). *La comunidad sorda: aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: C.N.S.E.
- Murray, L. (1980). *The Sensitivities and Expressive Capacities of Young Infants in Communication with their Mothers*. (Doctoral Dissertation). University of Edinburgh.

- Musselman, C., y Akamatsu, T. (1999). The interpersonal communication skills of deaf adolescents and their relationship to communication history. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 305-320.
- Myklebust, H.R. (1960). *Psychology of Deafness, Sensory Deprivation, Learning and Adjustment*. New York: Grune and Stratton. (Traducción española: *La Psicología del Sordo*. Madrid. Ed. Magisterio Español, 1974).
- Myklebust, H.R. (1964). *The psychology of Deafness* (2ª Ed.). New York: Grune and Stratton.
- Nicholas, J.G. y Geers, A.E. (2003). Hearing status, language modality and Young children's communicative and linguistic. *Behavior Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 422-37.
- Niparko, J.K. y col. (2010). **Spoken Language Development in Children Following Cochlear Implantation**. For the CDaCI Investigative Team. *JAMA*, 303(15), 1498-1506. Publicado en España el 21 de Abril como: Implantes cocleares: cuanto antes mejor. *LA RAZÓN*. Madrid.
- Nunes, T. y Pretzlik, U. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3(3), 123-136.
- Núñez, B. (1998). *El Niño discapacitado, su familia y su docente*. Buenos Aires: Geema. Grupo Editorial Multimedial.
- Oléron, P. (1981). Aspects récents de l'étude psychologie des enfants sourds. En A. Harrison-Covello, H. Herren, G.C. Lairy, P. Oléron y F. Robaye-Geelen. *Les enfants handicapés* (pp. 93-152). París: PUF.
- Olivar, J.S. (1995). *Alteraciones pragmáticas en las psicosis infantiles*. (Tesis Doctoral) [Documento no publicado]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Olivar, J.S. (2004). *Láminas de tareas de comunicación referencial*. Registro de la propiedad intelectual. VA-152-04. 00/2004/7621. Valladolid. Registro prop. intelec.
- Olivar, J.S. y Belinchón, M. (1997). Ineficacia de la comunicación referencial de personas con autismo y otros trastornos relacionados: un estudio empírico. *Anuario de Psicología*, 75, 119-145. Barcelona: Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Olivar, J.S. y Belinchón, M. (1999). *Comunicación y trastornos del desarrollo*. Universidad de Valladolid.
- Olivar, J. S., Flores, V. y De la Iglesia, M. (2004). Relación entre Teoría de la Mente y Comunicación Referencial. Una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción Psicológica*, 3, 31-42.
- Olivar, J. S. y De la Iglesia, M. (2004). Efectos del tipo de referente y del interlocutor en la comunicación referencial de las personas mayores: comparación con los

- jóvenes adultos. Comunicación presentada al *III Simposio sobre Comunicación Referencial*. Junio. Palma de Mallorca: U.I.B.
- Omeñaca, J.V. (2008). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. *Revista Digital* Año 13 nº 126 Noviembre. Buenos Aires. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd126/los-juegos-cooperativos-dentro-de-la-educacion-fisica.htm>.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Ortega, M. (2011, Septiembre-Octubre). ¿Jugamos? *Monitor Educador*, 147, p. 12.
- Owens, R.E. (1996). *Language development: An introduction* (4ª Ed.). New York: Merrill.
- Palacios, S. (2004). Intervención educativa. El sistema educativo y el alumnado con discapacidad auditiva. En *Manual básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp. 317-327). Madrid: FIAPAS.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar*. Irala: Cincel.
- Paul, P.V. y Quigley, S.P. (1990). *Education and deafness*. New York: Longmans.
- Perelló, J. y Tortosa, F. (1992). *Sordera Profunda Bilateral Prelocutiva*. Barcelona: Masson.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2007). Juego y creatividad. *Crítica*, 947, 25-29.
- Pérez Castelló, J.A. (1997). Entrenamiento de las habilidades comunicativas en niños con síndrome de Down. *Anuario de Psicología*, 75, 95-118. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Pérez Sánchez, I. (2005). Atención temprana en niños con sordera. En V.M. Acosta. *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 57-72). Barcelona: Masson.
- Peterson, C.C. (2004). Theory of mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(6), 1096-1106.
- Peterson, C. y Peterson, J. (1990). Sociocognitive conflict and spatial perspective-taking in deaf children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(3), 267-281.
- Peterson, C.C. y Slaughter, V.P. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 151-179.

- Peterson, C.C., Wellman, H.M. y Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502-517.
- Petterson, C., Danner, F. y Flavell, J. (1972). Developmental changes in children's response to three indications of communication failure. *Child Development*, 43, 1463-1468.
- Piaget, J. (1948). *Psychologie der Intelligenz*. Zurich. Rascher. / (1972) Olten. Walter. Traducción al castellano (1966): *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Pien, D. (1985). The development of language functions in deaf infants of hearing parents. En Martin, D. (Ed.) *Cognition education and deafness*, 2, 30-33. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Pintner, R., Eisenson, J. y Stanton, M. (1941). The psychology of physically handicapped. New York: Croffts.
- Pintner, R. y Patterson, A.A. (1916). A measurement of the language ability of deaf children. *Psychological Review*, 23, 413-436.
- Pintner, R. y Reamer, J. (1920). A mental and educational survey of schools for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 65, 451-472.
- Polat, F. (2003).** Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325-339.
- Portillo, R. (2000). *La Evaluación de los Niveles Pragmático y Semántico: Aplicaciones a la Patología del Lenguaje*. [Curso de Doctorado (1999-2000)]. Universidad de Málaga. Obtenido el 27-06-2011 de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070180/Documentos/semyprag.pdf>
- Pratt, M.W., Scribner, S. y Cole, M. (1977). Children as teachers: Developmental studies of instructional communication. *Child Development*, 48(4), 1475-1481.
- Rachel, PH.D. (2000). Conversational topic shifting and its effect on communication breakdowns for individuals with hearing loss. *The Volta Review*, 102 (2), 45-56.
- Ramspott, A. (1992). Comprensión y producción de textos narrativos. [Comprehension and the production of narrative texts]. *Signos*, 5-6, 98-106.
- Rommel, E. y Peters, K. (2009). Theory of Mind and Language in Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Advance Access published online on September 16.
- Resches, M. y Pérez Pereira, M. (2004). Comunicación referencial y conocimiento social: ¿Independientes o conectados? *Anuario de Psicología*, 35, 143-175. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.

- Robinson, E.J. (1981). The child's understanding of inadequate messages and communication failure: A problem of ignorance or egocentrism? En W.P Dicksin (Ed). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Rochester, S. (1976) Citado en: J.S. Olivar y Belinchón, M. (1999) *Comunicación y trastornos del desarrollo*. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, A. (2008). La discapacidad auditiva. Concepto, clasificación, evaluación y tratamiento. En A. Rodríguez Fuentes y A. García Guzmán (Coords.). *Deficiencia auditiva. Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*, (pp. 13-38). Madrid: EOS.
- Rodríguez, M.S. y Lana, E.T. (1996). Dyadic interactions between deaf children and their communication partners. *American Annals of the Deaf*, 141, 245-251.
- Roig, F. (1997). "Habilidades comunicativas en niños ciegos desde una perspectiva referencial ecológica". *Anuario de Psicología*, 75, 147-166. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Rojo, M. (1999). *Interacciones sociales entre niños sordos pequeños: Comunicar para aprender*. Obtenido de <http://terra.es/personal5/antoguti/Articulos/arti5-9.htm> <http://www.terra.es/personal6/932108627/Articulos/arti5-9.htm>
- Rom, M. (2009). *Las relaciones sociales entre iguales y la amistad en el adolescente sordo, escolarizado en centros ordinarios en modalidad comunicativa oral*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rom, M. y Silvestre, N. (2012). Las relaciones sociales entre adolescentes sordos, y sus compañeros de clase oyentes. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 5-22.
- Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents: The acquisition of communicative competence*. New York: Basil Blackwell.
- Rosenberg, S. y Cohen, B.D. (1964). Speakers' and listeners' processes in a word-communication task. *Science*, 145, 1201-1203.
- Rosenberg, S. y Cohen, B.D. (1966). Referential processes of speakers and listeners. *Psychological Review*, 73, 208-231.
- Rosenstein, J. (1961). Perception, cognition, and language in deaf children. *Exceptional Children*, 27, 276-284.
- Rueda, R. y Chan, K.S. (1980). Referential Communication skills of moderately mentally retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 45-52.
- Salesa, E., Perelló, E. y Bonavida, A. (2005). *Tratado de Audiología*. Barcelona: Masson.
- San Martín, C. y Torres, E. (2004). Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto

- comunicativo. *Anuario de Psicología*, 35(1), 71-85. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- Schlesinger, H.S. (1978). The acquisition of bimodal language. En H.S. Schlesinger y L. Namir (Eds). *Sing Language of the deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective*. New York: Academic Press.
- Schwartz, T.J. (1980). *Role-taking and referencial communication in visually impaired and sighted children*. (Tesis doctoral) [Documento no publicado].
- Schwartz, T.J. (1983). Social cognition in visually impaired and sighted children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77(8), 377-381.
- Secadas, F. (1999). Creatividad en la enseñanza. [Material fotocopiado]. *El juego y la educación del ludotecario*. Valencia: Incie.
- Silvestre, N. (1984). *La comunicació social del nen sord amb el seu company d'edat oient: estratègies comunicatives*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Silvestre, N. (1985). La integración social del niño sordo a partir de los primeros meses de vida. En N. Silvestre, I. Martínez, C. Guinea y M. Leouhard. *La escuela integradora*. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones.
- Silvestre, N. (2000). *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. (2005). *Spagna: Il cambiamento del sistema educativo per l'integrazione. Scuola e Diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei disabili nella scuola* (pp. 86-91). Lombardia: IRRE.
- Silvestre, N. y FIAPAS (2008). Interacciones comunicativas entre padres/madres e hijos/as con sordera. FIAPAS, Fundación ONCE y Grupo GISTAL de la UAB.
- Silvestre, N. y Laborda, C. (2000). Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva. En N. Silvestre. *Sordera, comunicación y aprendizaje* (pp. 27-41). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. y Laborda, C. (2006). Los inicios de la comunicación y la adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera. En V. Acosta. *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística* (pp. 83-114). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *Comunicar*, 21, 21-33.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2004). Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: influencia de las modalidades comunicativas. *FIAPAS*, 97-98, [Separata]. Madrid.
- Silvestre, N. y Valero, J. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumno sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, 31-44.



- Silvestre, N. y Valero, J. (2006). Dificultades del lenguaje relacionadas con la pérdida de audición. En J.L. Gallego Ortega (Dir.) *Enciclopedia Temática de Logopedia*, 2, 303-329.
- Silvestre, N., Ramspott, A. y Pareto, I. (2004). Proves de llenguatge per a l'alumnat sord: producció i comprensió oral i producció escrita. [Manual privado sin publicar].
- Silvestre, N., Ramspott, A. y Domínguez, I. (2007). Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-concept Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (1), 38-54.
- Skarakis, E.A. y Prutting, C.A. (1977). Early communication: semantic functions and communicative intentions in the communication of the preschool child with impaired hearing. *American Annals of the Deaf*, 122, 382-391.
- Sonnenschein, S. (1985). The development of referential communication skills: some situation in which speakers give redundant messages. *Journal of Psycholinguistics Research*, 14(5), 489-508.
- Spencer, P.E. y Gutfreund, M.K. (1990). Directiveness in mother-infant interaction. En D.F. Moores y K.P. Meadow-Orlans, K.P. (Eds.). *Educational Aspects of Deafness*, 350-365. Washington, D.C. Gallaudet University Press.
- Spencer, P.E. y Marschark, M. (2006) *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children Oxford*. University Press.
- Stinson, M. y Antia, S. (1999) Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-75.
- Stinson, M. y Foster, S. (2000). Socialization of deaf children and youths in school. En P. Spencer, C. Erting y M. Marschark (Eds.) *The deaf child in the family and at school* (pp. 151-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stinson, M.S., Liu, Y., Saur, R. y Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstreamed classes. *Journal of Educational Psychology*, 88, 132-43.
- Stinson, M.S. y Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard of hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 191-203.
- Stinson, M. y Whitmire, K. (2000). Adolescents who are deaf or hard of hearing: A social psychological perspective on communication and educational placement. *Topics in Language Disorders*, 20, 58-73.
- Stokoe, W.C. (1960). Sing language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers*, 8. Buffalo: Universidad de Buffalo.

- Teberosky, A. (2007, Abril). *Teoría de la Ment*. Barcelona: CREDAC Pere Barnils – Grup de Treball Modalitat Oral. Obtenido el 22 de junio de 2010 de [http://www.xtec.es/serveis/creda/a8901335/descarregues/teoriadelament/teoria\\_de\\_la\\_ment.pdf](http://www.xtec.es/serveis/creda/a8901335/descarregues/teoriadelament/teoria_de_la_ment.pdf)
- Torres, S. (1999). Lenguajes y cognición. En S. Torres, R. Urquiza y R. Santana. *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Algibe.
- Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (comp.) *La Comunicación Preverbal*, (pp. 143-181). Barcelona: Avesta.
- Ungerer, J. y Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-337.
- Urquiza, R. (1999). Aspectos clínicos de la deficiencia auditiva. En S. Torres, R. Urquiza y R. Santana. *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Algibe.
- Valero, J. (1993). Los elementos facilitadores de la comprensión empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos. *Com Leng Educa*, 18, 101-113.
- Valero, J. (1996). Aprendiendo a usar el lenguaje, 51, 14-17. *FIAPAS*.
- Valmaseda, M. (1999). Las personas sordas. *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 376-389). Madrid: Pirámide.
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A. Domínguez y P. Alonso (Eds.). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Algibe.
- Valmaseda, M. (2009). La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 147-163. Escuela de Educación Diferencial. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE (Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela).
- Van Lieshout, C.F.M. (1973). The assessment of stability and change in peer interaction of normal hearing and deaf preschool children. Paper presented at the 1973 biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development.
- Vandel, D.L. y George, L.B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: successes and failures in initiations. *Child Development*, 52, 627- 635.
- Vandel, D.L. y George, L.B. (1982). Integrating hearing and deaf preschoolers: an attempt to enhance hearing children's interaction with deaf peers. *Child Development*, 53, 1354-1363.
- Vernon, M. (1967). Relationship of language to the thinking process. *Arch Gen Psychiatry*, 16, 325-333.



- Vicente, C. (2001). Deficiencia Auditiva. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Villalba, A. (2009). La lectoescritura en los alumnos sordos con implante coclear. En Monográfico: *Estudios sobre población con sordera en España, 130*, 62-63. Madrid: FIAPAS.
- Vinter, S. (1993). *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif*. París: Masson.
- Vinter, S. (1994). *L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif. Des Premiers sons aux Premiers Mots*. París: Masson.
- Volden, J. Mulcahy, R.F. y Holdgrafer, G. (1997). Pragmatic language disorder and perspective taking in autistic speakers. *Applied Psycholinguistics, 18*, 181-198.
- Vygotski, L.S. (1977). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: La Pleyade.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watson, L.M. (1999). Literacy and deafness: The challenge continues. *Deafness and Education International, 1*(2), 96-107.
- Wechsler, D. (1993). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños Revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA.
- Whitehurst, G. J. y Sonnenschein, S. (1981). The development of informative messages in referential communication: Knowing when versus knowing how. En W.P. Dickson (Ed.). *Children's Oral Communication Skills*, 127-142. New York: Academic Press.
- Wing, L., Gould, J., Yeats, S.R. y Brierly, L. (1977). Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 18*, 167-178.
- Wood, D.J. (1987). Instruction, learning and deafness. En: E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.). *Learning and instruction European Research in an International Context, 1*, 31-40. Oxford: Pergamon Press.
- Wood, D.J., Wood, H., Griffiths, A.M. y Howarth, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. Londres: John Wiley & Sons.
- Wood, H.A. y Wood, D.J. (1984). An experimental evaluation of the effects of five styles of teacher conversation on the language of hearing-impaired children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*(1), 45-62.
- Yoshinaga Itano, C.H. y Downey, D. (1992). When a story is not a story: A process analysis of the written language of hearing-impaired children. *The Volta Review, 94*, 131-158.

# ANEXOS



# ANEXO 1

## SELECCIÓN DE LA MUESTRA

1.1 Centros participantes

1.2 Modelos de Consentimiento Informado



## ANEXO 1.1 Centros participantes

Los Centros que participan en la Investigación son:

- Colegio “Niño Jesús” de Integración Preferente para Niños con Sordera, de Valladolid.
- Colegio Público “El Sol” de Integración Preferente para Niños con Sordera, de Madrid.

### COLEGIO NIÑO JESÚS.

#### ○ *Descripción general del Centro*

Se trata de un Centro Privado Concertado con tres unidades de Educación Infantil y seis unidades de Educación Primaria. Es un centro de integración preferente para niños con deficiencia auditiva. En cada aula se escolarizan entre doce y veinte alumnos, entre los cuales se encuentran escolarizados dos o tres con deficiencia auditiva. El Centro está ubicado en el centro de Valladolid, bien relacionado social y culturalmente, y bien comunicado en cuanto a medios de transporte, disponiendo además, de múltiples recursos y servicios internos, entre ellos el de comedor.

#### ○ *Selección de la muestra y formación de los grupos y parejas*

En primer lugar se procedió a dar una explicación informativa a los padres de los niños con sordera para indicarles en qué iba a consistir la investigación, y solicitarles su “consentimiento informado” para que sus hijos participaran en la misma.

De los 12 alumnos que presentaban sordera en Educación Primaria, conseguimos la autorización de 10 de ellos.

Una vez que se disponía de la muestra de los niños con sordera, se informó también a los padres de los niños oyentes para que éstos dieran, así mismo, su “consentimiento informado” en principio para poder formar parte de las parejas y posteriormente de los grupos.

Normalmente las parejas se formaron con niños de la misma edad cronológica y pertenecientes a la misma clase que el niño con sordera y con el que éste tiene una buena relación.

Para la formación de los grupos, formados por un niño con sordera y tres niños oyentes, se tuvo en cuenta que uno de los niños oyentes fuera el mismo que formaba parte ya de la pareja, y se intentó que los otros dos niños oyentes fueran también compañeros de la misma clase y la misma edad cronológica. Sin embargo, dadas las circunstancias de que el colegio es muy pequeño, con una sola línea de Educación Primaria y que las clases no son muy numerosas en cuanto a número de alumnos, ya que su número oscila entre 12 y 20 alumnos en total (incluidos los niños con sordera), y que algunos de los padres de niños oyentes no dieron su consentimiento para participar en la investigación, y que en dos de las clases están escolarizados tres alumnos con deficiencia auditiva respectivamente, tuvimos que recurrir a que algunos niños oyentes que conformaban el grupo estuvieran escolarizados en el curso superior al que les correspondía, pero siempre procurando que la edad cronológica fuera lo más próxima posible a la del niño con sordera.

- ***Organización y distribución en los grupos y horarios***

Los agrupamientos fueron llevados a cabo directamente por la Directora del Centro, pues era quien conocía realmente a todos los participantes que conformaban la muestra y las posibilidades de combinación y asistencia a las sesiones de la investigación.

Para la organización, asignación a los grupos y distribución de los horarios hubo que conjugar otra serie de variables.

Por un lado, al tratarse del Centro donde había de llevarse a cabo el pretest, la intervención y el postest y esto iba a suponer un tiempo relativamente largo, la Dirección del Centro aconsejó que la investigación se llevase a cabo en horario extraescolar. El motivo de esta sugerencia fue el no interferir en la marcha general de la acción educativa, en la que ya de por sí había bastantes momentos en los que los niños con sordera salían de clase para recibir apoyo logopédico y apoyo o refuerzo educativo de modo individualizado o en pequeño grupo.

La Dirección del Centro nos ofreció la posibilidad de llevar a cabo las sesiones de evaluación e intervención a mediodía, es decir, en horario de comedor, al que asistían la mayoría de los niños tanto con sordera como oyentes. También se nos dio la oportunidad de llevar a cabo la investigación en horario extraescolar por la tarde, para aquellos alumnos que por determinadas circunstancias personales o familiares no podían quedarse en horario de comedor.

Los grupos con que se trabajó en horario de comedor hubo que distribuirlos y acomodarlos en función de los turnos del comedor y de los días en que no tenían la actividad extraescolar de baloncesto a la que acudían muchos de ellos.

A los alumnos que iban a formar parte de esos grupos y que no se quedaban normalmente en el comedor, la propia Directora habló con los padres con el fin de ver qué solución se podía dar para que pudieran quedarse el día que les correspondía. Por parte de los padres y de la Dirección del Centro hubo una gran disponibilidad, interés y flexibilidad, cosa que facilitó en gran medida el poder llevar a cabo la investigación. Algunos de ellos se quedaban los días concretos que les tocaba participar en las pruebas de la investigación, a comer en el colegio, y el resto intentamos acoplarlos a primera hora el día que les correspondía, nada más terminar las clases de la mañana con el fin de que después fueran a casa a comer y a su vez les diera tiempo regresar al colegio para asistir a las clases de la tarde.

Algunos niños con sordera (dos concretamente) que no podían quedarse a mediodía, hablando con sus padres y con los de sus compañeros que conformaban el grupo, pudieron hacerlo también en horario extraescolar después de las clases de la tarde. Para la fijación de los días concretos de cada grupo hubo que tener en cuenta el día que mejor les venía a todos los miembros del grupo, ya que parte de los niños con sordera acudían varios días a la semana a sesiones de logopedia extraescolar en gabinetes privados, a informática o pintura, conjugando así mismo con los días en que sus compañeros oyentes no tuvieran tampoco otras actividades extraescolares a las que asistían como baloncesto, pintura, inglés, informática, artes marciales, etc.

De esta forma concretamos el horario de cada grupo y pudimos llevar a cabo la investigación.



○ ***Lugar donde se llevan a cabo***

El Centro puso a nuestra disposición todos los medios necesarios para realizar la investigación, proporcionándonos el aula de usos múltiples o en su caso el aula de logopedia para llevar a cabo las actividades y juegos de intervención.

También hay que reseñar que no se nos puso ninguna limitación de tiempo, salvo que procuráramos terminar en Mayo para que en Junio los niños estuvieran más sosegados ante los exámenes finales.

Tampoco se nos puso ninguna pega por la asistencia y cambio de personas que colaboraban en la investigación, incluso la Comunidad Educativa llegó en algún momento a adaptar sus propias actividades a otros horarios para no entorpecer nuestra labor investigadora.

Así mismo, es de agradecer la total libertad de acción que se nos dio para organizar y desarrollar las actividades de la investigación.

Por nuestra parte también procuramos no alterar ni entorpecer la marcha general del colegio y adaptarnos a sus demandas y necesidades, como respetar al máximo los horarios indicados, los turnos de comedor, el dejar en orden las aulas o materiales que nos dejaban, etc.

○ ***Participantes en la investigación***

Durante el desarrollo de la investigación, tanto en las sesiones de pretest, como intervención y postest, se procuró que el número de personas que colaboraban fuera el mínimo, evitando el fenómeno de “distracción o distorsión” por readaptación a personas.

En el pretest se contó prácticamente con la misma persona durante su desarrollo, y concretamente en las sesiones que se llevaban a cabo a mediodía. Salvo en las sesiones de la tarde o incluso en algún día muy concreto a mediodía en que las posibilidades de esta persona se vio limitada por las actividades propias de sus estudios (exámenes, asistencia a alguna clase o sesión tutorial con profesores, etc.). Esta persona era Maestra Diplomada en Audición y Lenguaje y estudiante en ese momento de Psicopedagogía.

Por las tardes y los días que no podía asistir esta persona, acudieron a las sesiones como colaboradoras, estudiantes o Diplomadas de Magisterio de la especialidad de Educación Especial. En concreto fueron 4 personas. Se intentó en estos casos, que fuera una única persona, pero debido a la falta de disponibilidad por actividades relacionadas con los estudios, con el trabajo que ejercían u otras causas de tipo personal, fueron combinándose y rotando.

La misión fundamental de estas personas en el pretest fue colaborar en el control de la cámara de vídeo en las pruebas individuales o de pareja o de grupo.

En la intervención o programa de aprendizaje, ante la imposibilidad de contar con la persona que intervino casi exclusivamente en el pretest, se contactó con varias personas, ya que no se podía contar con una sola. Se intentó que fueran siempre las mismas personas y a ser posible que cada una de ellas interviniera siempre con el mismo grupo. Esto se consiguió en parte, pues comenzaron dos personas que habían intervenido en el pretest y que ya disponían de la Diplomatura de Magisterio de Educación Especial y al dedicarse a preparar las oposiciones, dejaron la actividad de la investigación, teniendo que recurrir a otro nuevo grupo de personas distinto. Este nuevo grupo estaba conformado por 7 personas que ya disponían también de un título universitario, bien de Magisterio, Psicología, o disciplinas afines. Algunas de ellas estaban trabajando, y otras estaban en paro y participando en algún curso de formación, y otras en paro y atendiendo las tareas del hogar. Todas ellas compaginaban su actividad con nuestra investigación.

En el postest, vinieron a intervenir las mismas personas que intervinieron en el programa de aprendizaje, por lo que los niños no encontraron ninguna variación ni distorsión en su forma de actuar, aunque en alguna ocasión en que alguna persona fallaba en su horario era sustituida por otra de las colaboradoras. Pero en todo momento se intentó que en cada grupo estuvieran siempre las mismas personas.

## COLEGIO PÚBLICO EL SOL.

### ○ *Descripción general del Centro*

Se trata de un Centro Público de integración preferente para niños con sordera, que surge de la fusión de un centro ordinario de Educación Infantil y Primaria y otro de Educación Especial para Alumnos con Sordera (el antiguo Colegio Nacional de Sordos de Madrid). Dispone de tres unidades de Educación Infantil, doce unidades de Educación Primaria y tres de Educación Básica Obligatoria (EBO). En cada aula de E.I. y E.P. se escolarizan entre veinte y veinticinco alumnos, siendo hasta cinco de ellos con sordera; excepto en la de EBO donde se escolarizan exclusivamente alumnos con sordera con otras discapacidades asociadas, hasta un total de ocho alumno/aula. El Centro está ubicado en el Barrio de San Blas de Madrid, bien relacionado social y culturalmente, y bien comunicado en cuanto a medios de transporte, disponiendo además de múltiples recursos y servicios internos, entre ellos el de comedor.

### ○ *Selección de la muestra y formación de los grupos y parejas*

Partiendo de los datos de la muestra del Colegio “Niño Jesús” de Valladolid, se informó a la Dirección del Centro sobre las características de los niños que precisábamos en la investigación para equiparar lo más homogéneamente posible ambas muestras. De entre los niños que disponía el centro, ellos mismos fueron seleccionando aquéllos que consideraban que se aproximaban más a los datos de la muestra del grupo experimental.

Inicialmente se seleccionaron 12 alumnos con el fin de ajustar en su momento, aquéllos que consideraban más homogéneos a la muestra experimental, ya que había duda entre cuatro de ellos.

Una vez seleccionada la muestra se procedió a dar explicación informativa a los padres para indicarles en qué iba a consistir la investigación y solicitarles su “consentimiento informado”.

Con la muestra de los niños y niñas con sordera, se seleccionaron también por parte de la Dirección del Centro alumnos oyentes que podrían formar parejas con los

niños con sordera en cuanto a la edad cronológica y pertenecientes a la misma clase del niño con sordera.

Una vez que se disponía de las parejas de sordo-oyente se seleccionaron los otros dos oyentes para completar cada grupo. En total obtuvimos 36 alumnos oyentes, todos con la misma edad y nivel educativo que sus compañeros con sordera, para conformar los grupos.

La Dirección del Centro se encargó de hablar directamente con los padres de estos niños oyentes informándoles del objetivo de la investigación, obteniendo sin problemas el “consentimiento informado” de los mismos.

○ ***Organización y distribución en los grupos y horarios***

Los agrupamientos fueron llevados a cabo directamente por el profesorado y la Directora del Centro, pues eran quienes conocían realmente a todos los participantes de la muestra.

La organización y distribución de los horarios de los grupos se llevó a cabo de forma aleatoria en función de las posibilidades de los alumnos y duración de las pruebas a pasar.

A diferencia del Colegio “Niño Jesús” de Valladolid, la investigación se realizó dentro del horario escolar, es decir, entre 9 de la mañana y 12:30 h. y entre las 14:30 y 16:00 h. Por razones de trabajo, nuestra dedicación se limitaba exclusivamente a los jueves y viernes, días en que nos desplazábamos a Madrid para llevarla a cabo. Los alumnos salían de las clases y venían al aula de logopedia que nos habían proporcionado para realizar las actividades de la investigación. Para ello había que tener en cuenta el tipo de asignaturas que tenían en ese momento, si asistían a apoyo logopédico o de L.S. (Lengua de Signos), si tenían clase de Música o de Educación Física, asignaturas que solían tener cada 15 ó cada 8 días respectivamente y a los que daban tanta importancia que para ellos era imposible faltar; o si tenían algún control o alguna actividad especial (teatro por ciclos, excursión, visitas culturales, etc.) con lo que a veces se programaba una actividad con unos grupos concretos y había que recurrir a otros grupos diferentes, e incluso en algún momento hasta cambiar la actividad y seguir avanzando en las pruebas con otros grupos por su disponibilidad en el momento,

evitando la interrupción y pérdida de tiempo ante los grupos con los que no se podía trabajar en ese momento; y en alguna otra ocasión tuvimos incluso que suspender ese día el desarrollo de la investigación para que pudieran participar todos juntos en una actividad común organizada para todos los cursos de la etapa educativa (teatro, semana del cómic, fiesta de San Isidro, etc.).

Llevando exhaustivamente el control de los alumnos, parejas y grupos que participaban en cada actividad o prueba, y las incidencias que iban surgiendo, horarios en que podíamos y no contar con los alumnos, íbamos adaptando y reprogramando la secuencia de actividades, hasta completar el total de las pruebas del pretest y posteriormente del postest.

- ***Lugar donde se llevan a cabo***

El Centro nos proporcionó una de las aulas de logopedia (un espacio bastante grande) para realizar la investigación, así como las mesas y sillas necesarias para llevarlo a cabo.

No se nos puso ninguna limitación en cuanto a duración de las sesiones ni de los recursos materiales a utilizar si los precisábamos, ofreciéndonos así mismo, el poder usar una cámara de vídeo, propiedad del colegio, si fuera preciso. Pero por las dificultades que conllevaría después al cambiar de sistema y tipo de cinta, optamos por llevar nuestra propia cámara de vídeo y trípode.

Por nuestra parte procuramos, en la medida de lo posible adaptarnos y organizarnos sin entorpecer la marcha general del colegio y respetar al máximo los horarios o actividades programadas por el Centro, así como dejar en orden el aula y los materiales que utilizábamos.

- ***Participantes en la investigación***

Con el grupo control, al tratarse de un centro ubicado en Madrid, distinto al lugar de residencia, las personas que colaboraron en la investigación fueron distintas a las del grupo experimental, ya que al tener que desplazarse y alojarse durante dos días a la semana, constituía un gran impedimento para ellas, ya que como se comentó en el

apartado del Colegio “Niño Jesús”, algunas estaban trabajando, estudiando o se dedicaban a las tareas familiares y del hogar.

De todas formas, la investigadora en ambos grupos fue la misma y estuvo presente en todas las sesiones y con todos los grupos.

La opción más fácil que se encontró fue contactar con alguien que residiera en Madrid para que pudiera colaborar con más facilidad. De esta forma, para el pretest se contactó con una Diplomada en Magisterio residente en Madrid que en ese momento se encontraba en paro. Con ella pudimos llevar a cabo parte del pretest. Tras llamarla para un trabajo, en el mes de Noviembre tuvimos que contactar con una segunda persona. Ésta era Licenciada, también en paro, y con ella pudimos terminar el pretest.

Posteriormente, al realizar el postest, tras la imposibilidad de contactar con ninguna de las dos personas citadas anteriormente, se contactó con una tercera persona, ama de casa, pero con una buena predisposición y colaboración.

Las tres personas colaboraron en la investigación controlando la cámara de vídeo en las pruebas individuales, de pareja o de grupo.

## ANEXO 1.2 Modelos de consentimiento informado

Investigación:

**“La optimización de las capacidades conversacionales  
del alumnado con sordera con los compañeros oyentes de su edad”**

Responsable: **M<sup>a</sup> Teresa García Pinto**

Centro: **Colegio “Niño Jesús”** (Integración Preferente de Alumnos con Sordera)

Localidad: **Valladolid**

### **Autorización para participar en un Proyecto de Investigación**

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_, en mi condición de  
Padre/Madre/Tutor del alumno/a \_\_\_\_\_, una vez  
que se me ha informado del objeto de la mencionada investigación, autorizo a la  
Dirección del Centro, por medio de la presente, para que facilite los datos estadísticos  
mínimos necesarios sobre mi hijo/a para poder llevar a cabo el citado trabajo de  
investigación, como son: edad, grado de pérdida auditiva, sexo, curso, tipo de prótesis,  
CI y nivel de vocabulario (medido a través del Peabody), dando por sobreentendido el  
compromiso de los responsables del trabajo de respetar en todo momento su total  
anonimato.

Valladolid a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Imagen 3. Modelo de consentimiento informado de aportación de datos Colegio “Niño Jesús”

Investigación:

**“La optimización de las capacidades conversacionales  
del alumnado con sordera con los compañeros oyentes de su edad”**

Responsable: **M<sup>a</sup> Teresa García Pinto**

Centro: **Colegio “Niño Jesús”** (Integración Preferente de Alumnos con Sordera)

Localidad: **Valladolid**

**Autorización para participar en un Proyecto de Investigación**

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_, en mi condición de  
Padre/Madre/Tutor del alumno/a \_\_\_\_\_, una vez  
que se me ha informado del objeto de la mencionada investigación, autorizo por medio  
de la presente la participación de mi hijo/a en el citado trabajo de investigación, y que  
éste sea grabado en vídeo con el fin de facilitar la obtención de datos para la misma,  
dando por sobreentendido el compromiso de los responsables del trabajo de que las  
referencias consignadas en los protocolos de datos, así como las filmaciones en vídeo,  
sólo serán utilizados para los fines propios de la investigación, y que se comprometen a  
revertir al Colegio la información obtenida en la investigación al objeto de ayudar a  
elaborar programas de mejora de habilidades de comunicación de nuestros hijos/as.

Valladolid a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Imagen 4. Modelo de consentimiento informado de participación Colegio “Niño Jesús”



Investigación:

**“La optimización de las capacidades conversacionales  
del alumnado con sordera con los compañeros oyentes de su edad”**

Responsable: **M<sup>a</sup> Teresa García Pinto**

Centro: **Colegio Público “El Sol”** (Integración Preferente de Alumnado con Sordera)

Localidad: **Madrid**

**Autorización para participar en un Proyecto de Investigación**

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_, en mi condición de  
Padre/Madre/Tutor del alumno/a \_\_\_\_\_, una vez  
que se me ha informado del objeto de la mencionada investigación, autorizo a la  
Dirección del Centro, por medio de la presente, para que facilite los datos estadísticos  
mínimos necesarios sobre mi hijo/a para poder llevar a cabo el citado trabajo de  
investigación, como son: edad, grado de pérdida auditiva, sexo, curso, tipo de prótesis,  
CI y nivel de vocabulario (medido a través del Peabody), dando por sobreentendido el  
compromiso de los responsables del trabajo de respetar en todo momento su total  
anonimato.

Madrid a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Imagen 5. Modelo de consentimiento informado de aportación de datos Colegio “El Sol”**

Investigación:

**“La optimización de las capacidades conversacionales  
del alumnado con sordera con los compañeros oyentes de su edad”**

Responsable: **M<sup>a</sup> Teresa García Pinto**

Centro: **Colegio Público “El Sol”** (Integración Preferente de Alumnos con Sordera)

Localidad: **Madrid**

**Autorización para participar en un Proyecto de Investigación**

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_, en mi condición de Padre/Madre/Tutor del alumno/a \_\_\_\_\_, una vez que se me ha informado del objeto de la mencionada investigación, autorizo por medio de la presente la participación de mi hijo/a en el citado trabajo de investigación, y que éste sea grabado en vídeo con el fin de facilitar la obtención de datos para la misma, dando por sobreentendido el compromiso de los responsables del trabajo de que las referencias consignadas en los protocolos de datos, así como las filmaciones en vídeo, sólo serán utilizados para los fines propios de la investigación, y que se comprometen a revertir al Colegio la información obtenida en la investigación al objeto de ayudar a elaborar programas de mejora de habilidades de comunicación de nuestros hijos/as.

Madrid a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Imagen 6. Modelo de consentimiento informado de participación Colegio “El Sol”**



# ANEXO 2

## PRUEBAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Comprensión Oral

2.2. Producción Oral

2.3. Juego Cooperativo

2.4. Tareas de Comunicación Referencial



## ANEXO 2.1. Comprensión oral: “El gallo y la zorra”

### 2.1.1. Material del Cuento.

#### *Cuento “El gallo y la zorra”*

*Había una vez un gallo que estaba debajo de un árbol. El gallo golpeaba y golpeaba la tierra con su pico. Buscaba gusanos o algún grano de maíz. Cada vez que daba un golpe con el pico, la cresta se movía como una bandera roja.*

#### **Pregunta 1**

1. ¿Lo has entendido? Ahora te haré una pregunta.
2. (1) **¿Por qué el gallo golpea la tierra con el pico?**
3. Si no contesta correctamente: ¿Quieres volver a verlo? Pero recuerda la pregunta.
4. Le volvemos a pasar el fragmento y le recordamos la pregunta.

*De repente, el gallo vio una zorra que se acercaba lentamente. Entonces, el gallo se subió rápidamente a la rama más alta del árbol. La zorra, desde abajo, le dijo muy amablemente al gallo:*

- *¡Buenos días, hermano gallo! ¿Por qué te has subido tan deprisa al árbol?  
¿No tendrás miedo de mí?*
- *Sí, sí que tengo miedo y mucho.*

#### **Pregunta 2**

1. ¿Lo has entendido? Ahora te haré una pregunta.
2. **¿Por qué el gallo tiene miedo de la zorra?**
3. Si no contesta correctamente: ¿Quieres volver a verlo? Pero recuerda la pregunta.
4. Le volvemos a pasar el fragmento y le recordamos la pregunta.

Entonces la zorra contestó al gallo:

- ¡Qué cosas tienes por Dios! ¿Tú no sabes que hay una nueva ley y que esta ley dice que todos los animales somos amigos y nos hemos de querer mucho? Anda baja sin miedo e iremos a dar un paseo los dos juntos.

#### **Preguntas 3 y 4**

1. ¿Lo has entendido? Ahora te haré unas preguntas.
2. **(3) ¿Qué dice la zorra al gallo?**
3. **(4) ¿La zorra dice una verdad o una mentira?**
4. Si no contesta correctamente: ¿Quieres volver a verlo? Pero recuerda las preguntas.
5. Le volvemos a pasar el fragmento y le recordamos las preguntas.

*En aquel momento llegó un perro enorme, con unas patas muy fuertes y unos colmillos muy afilados. La zorra, quería insistir pero cuando vio al perro se fue corriendo a esconderse entre los árboles.*

#### **Preguntas 5 y 6**

1. ¿Lo has entendido? Ahora te haré unas preguntas.
2. **(5) ¿Cómo es el perro?**
3. **(6) ¿Por qué la zorra se va corriendo?**
4. Si no contesta correctamente: ¿Quieres volver a verlo? Pero recuerda las preguntas.
5. Le volvemos a pasar el fragmento y le recordamos las preguntas.

2.1.2. Material de registro.

### COMPRENSIÓN ORAL

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 INTERLOC. OYENTES: \_\_\_\_\_  
 PRUEBA: **Pretest** TAREA: "EL GALLO Y LA ZORRA" COLEGIO: NIÑO JESÚS

PREGUNTAS	RESULTADO
1.- ¿Por qué el gallo golpea la tierra con el pico?	
2.- ¿por qué el gallo tiene miedo de la zorra?	
3.- ¿Qué le dice la zorra al gallo?	
4.- La zorra ¿dice una verdad o una mentira?	
5.- ¿Cómo es el perro?	
6.- ¿Por qué la zorra sale corriendo?	
<b>TOTAL</b>	

Tabla 112. Registro de la Comprensión Oral "El Gallo y la Zorra" en el pretest del grupo experimental

### COMPRENSIÓN ORAL

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 INTERLOC. OYENTES: \_\_\_\_\_  
 PRUEBA: **Postest** TAREA: "EL GALLO Y LA ZORRA" COLEGIO: NIÑO JESÚS

PREGUNTAS	RESULTADO
1.- ¿Por qué el gallo golpea la tierra con el pico?	
2.- ¿por qué el gallo tiene miedo de la zorra?	
3.- ¿Qué le dice la zorra al gallo?	
4.- La zorra ¿dice una verdad o una mentira?	
5.- ¿Cómo es el perro?	
6.- ¿Por qué la zorra sale corriendo?	
<b>TOTAL</b>	

Tabla 113. Registro de la Comprensión Oral "El Gallo y la Zorra" en el postest del grupo experimental



## COMPRENSIÓN ORAL

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 INTERLOC. OYENTES: \_\_\_\_\_  
 PRUEBA: **Pretest** TAREA: "EL GALLO Y LA ZORRA" COLEGIO: EL SOL

PREGUNTAS	RESULTADO
1.- ¿Por qué el gallo golpea la tierra con el pico?	
2.- ¿por qué el gallo tiene miedo de la zorra?	
3.- ¿Qué le dice la zorra al gallo?	
4.- La zorra ¿dice una verdad o una mentira?	
5.- ¿Cómo es el perro?	
6.- ¿Por qué la zorra sale corriendo?	
<b>TOTAL</b>	

Tabla 114. Registro de la Comprensión Oral "El Gallo y la Zorra" en el pretest del grupo control

## COMPRENSIÓN ORAL

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 INTERLOC. OYENTES: \_\_\_\_\_  
 PRUEBA: **Postest** TAREA: "EL GALLO Y LA ZORRA" COLEGIO: EL SOL

PREGUNTAS	RESULTADO
1.- ¿Por qué el gallo golpea la tierra con el pico?	
2.- ¿por qué el gallo tiene miedo de la zorra?	
3.- ¿Qué le dice la zorra al gallo?	
4.- La zorra ¿dice una verdad o una mentira?	
5.- ¿Cómo es el perro?	
6.- ¿Por qué la zorra sale corriendo?	
<b>TOTAL</b>	

Tabla 115. Registro de la Comprensión Oral "El Gallo y la Zorra" en el postest del grupo control

## ANEXO 2.2. Producción oral “El picnic”

### 2.2.1.Láminas del Libro de Imágenes.

# Prueba del “Picnic”



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



imagen 4

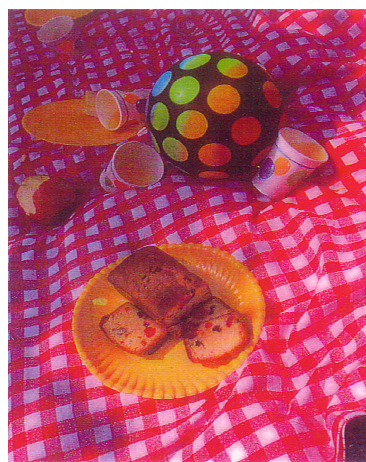


Imagen 5

Imagen 7. Prueba de Producción oral “El picnic” (Silvestre y Ramspott, 2004)

## 2.4.2. Material de registro.

## PRODUCCIÓN ORAL

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Pretest**TAREA: **"EL PICNIC"**COLEGIO: **NIÑO JESÚS**

ANÁLISIS DEL DISCURSO			Puntuación
<b>Producciones no discursivas</b>	• Enumeración de objetos presentes en las imágenes		
	• Enumeración de objetos no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones y personajes presentes		
	• Verbalización de acciones y personajes no presentes		
<b>TOTAL</b>			
<b>Organización general del discurso</b>	• Presentación de los personajes o de la escena inicial al comienzo, como elemento anticipador de la historia		
	• Verbalización de acciones de los personajes en el contexto de la historia		
	• Finalidad, causas y consecuencias de las propias acciones		
<b>Organización del discurso referencial</b>	• Mantenimiento del referente con pronombres		
	• Mantenimiento del referente con elisión del sujeto		
	• Cambio de artículo entre primera y segunda mención		
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES SIMPLES			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Enunciados de una o varias palabras, No Oración <i>"niño pelota"</i>		X 0	
Oraciones simples correctas mínima expresión <i>"niña juega"</i>		X 1	
Oraciones Simples correctas con complementos <i>"el niño juega con la pelota"</i>		X 2	
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES COMPLEJAS			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Oraciones Coordinadas Copulativas		X 1	
Oraciones de Relativo		X 2	
Oraciones Causales			
Oraciones de Finalidad			
Oraciones de Consecuencia			
Oraciones Temporales			
<b>TOTAL</b>			

Tabla 116. Registro de la Producción Oral en el pretest del grupo experimental

## PRODUCCIÓN ORAL

**PARTICIPANTE:**  
**INTERLOC. OYENTES:**  
**PRUEBA: Postest**

**EDAD:**

**FECHA:**

**TAREA: "EL PICNIC"**

**COLEGIO: NIÑO JESÚS**

ANÁLISIS DEL DISCURSO			Puntuación
<b>Producciones no discursivas</b>	• Enumeración de objetos presentes en las imágenes		
	• Enumeración de objetos no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones y personajes presentes		
	• Verbalización de acciones y personajes no presentes		
<b>TOTAL</b>			
<b>Organización general del discurso</b>	• Presentación de los personajes o de la escena inicial al comienzo, como elemento anticipador de la historia		
	• Verbalización de acciones de los personajes en el contexto de la historia		
	• Finalidad, causas y consecuencias de las propias acciones		
<b>Organización del discurso referencial</b>	• Mantenimiento del referente con pronombres		
	• Mantenimiento del referente con elisión del sujeto		
	• Cambio de artículo entre primera y segunda mención		
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES SIMPLES			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Enunciados de una o varias palabras, No Oración "niño pelota"		X 0	
Oraciones simples correctas mínima expresión "niña juega"		X 1	
Oraciones Simples correctas con complementos "el niño juega con la pelota"		X 2	
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES COMPLEJAS			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Oraciones Coordinadas Copulativas		X 1	
Oraciones de Relativo		X 2	
Oraciones Causales			
Oraciones de Finalidad			
Oraciones de Consecuencia			
Oraciones Temporales			
<b>TOTAL</b>			

Tabla 117. Registro de la Producción Oral en el postest del grupo experimental

## PRODUCCIÓN ORAL

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Pretest**TAREA: **"EL PICNIC"**COLEGIO: **EL SOL**

ANÁLISIS DEL DISCURSO			Puntuación
<b>Producciones no discursivas</b>	• Enumeración de objetos presentes en las imágenes		
	• Enumeración de objetos no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones y personajes presentes		
	• Verbalización de acciones y personajes no presentes		
<b>TOTAL</b>			
<b>Organización general del discurso</b>	• Presentación de los personajes o de la escena inicial al comienzo, como elemento anticipador de la historia		
	• Verbalización de acciones de los personajes en el contexto de la historia		
	• Finalidad, causas y consecuencias de las propias acciones		
<b>Organización del discurso referencial</b>	• Mantenimiento del referente con pronombres		
	• Mantenimiento del referente con elisión del sujeto		
	• Cambio de artículo entre primera y segunda mención		
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES SIMPLES			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Enunciados de una o varias palabras, No Oración <i>"niño pelota"</i>		X 0	
Oraciones simples correctas mínima expresión <i>"niña juega"</i>		X 1	
Oraciones Simples correctas con complementos <i>"el niño juega con la pelota"</i>		X 2	
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES COMPLEJAS			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Oraciones Coordinadas Copulativas		X 1	
Oraciones de Relativo		X 2	
Oraciones Causales			
Oraciones de Finalidad			
Oraciones de Consecuencia			
Oraciones Temporales			
<b>TOTAL</b>			

Tabla 118. Registro de la Producción Oral en el pretest del grupo control

## PRODUCCIÓN ORAL

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Postest**

TAREA: **"EL PICNIC"**

COLEGIO: **EL SOL**

ANÁLISIS DEL DISCURSO			Puntuación
<b>Producciones no discursivas</b>	• Enumeración de objetos presentes en las imágenes		
	• Enumeración de objetos no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones no presentes en las imágenes		
	• Verbalización de acciones y personajes presentes		
	• Verbalización de acciones y personajes no presentes		
<b>TOTAL</b>			
<b>Organización general del discurso</b>	• Presentación de los personajes o de la escena inicial al comienzo, como elemento anticipador de la historia		
	• Verbalización de acciones de los personajes en el contexto de la historia		
	• Finalidad, causas y consecuencias de las propias acciones		
<b>Organización del discurso referencial</b>	• Mantenimiento del referente con pronombres		
	• Mantenimiento del referente con elisión del sujeto		
	• Cambio de artículo entre primera y segunda mención		
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES SIMPLES			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Enunciados de una o varias palabras, No Oración "niño pelota"		X 0	
Oraciones simples correctas mínima expresión "niña juega"		X 1	
Oraciones Simples correctas con complementos "el niño juega con la pelota"		X 2	
<b>TOTAL</b>			
ORACIONES COMPLEJAS			
Elementos que lo forman	Cuantificación	Multiplicar por	Resultado
Oraciones Coordinadas Copulativas		X 1	
Oraciones de Relativo		X 2	
Oraciones Causales			
Oraciones de Finalidad			
Oraciones de Consecuencia			
Oraciones Temporales			
<b>TOTAL</b>			

Tabla 119. Registro de la Producción Oral en el postest grupo del control



## ANEXO 2.3. Juego cooperativo espontáneo

### 2.3.1. Material para la resolución de la tarea.

### Juego cooperativo “La Granja” - Pretest



Imagen 8. Prueba de juego espontáneo “La Granja”

El juego de “La Granja” está compuesto por los siguientes elementos:

<ul style="list-style-type: none"> <li>1 vaca grande</li> <li>1 ternero pequeño</li> <li>2 caballos</li> <li>1 gallina</li> <li>1 árbol</li> <li>1 cerda grande</li> <li>2 tostones pequeños</li> <li>1 comedero para las vacas</li> <li>1 tonel</li> <li>1 alpaca redonda</li> <li>1 árbol</li> <li>1 grúa</li> <li>1 guarida para los cerdos</li> <li>1 fuente</li> <li>1 lechera grande</li> <li>1 regadera</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>1 cubo</li> <li>2 comederos</li> <li>1 carretillo</li> <li>1 pala</li> <li>1 rastrillo</li> <li>1 hacha</li> <li>1 recoge hierba</li> <li>1 cargador de sacos</li> <li>1 niña</li> <li>1 niño</li> <li>1 chica limpiando caballos</li> <li>1 señora ordeñando</li> <li>1 señor cavando</li> <li>1 abuelo paseando</li> <li>1 entrada a la granja</li> </ul>
---	--	--

Tabla 120. Materiales que componen el juego de “La Granja”

## Juego cooperativo “El zoo”

### Postest



Imagen 9. Prueba de juego espontáneo “El Zoo”



El juego de “El zoo” está compuesto por los siguientes elementos:

1 elefante grande		1 cubo
1 elefante pequeño		2 sillas
2 cebras		1 carrito
1 jirafa		1 pala
1 árbol		1 rastrillo
1 leopardo grande		1 horca
2 leopardos pequeños		1 cepillo
1 comedero		1 fotógrafo
1 tonel		1 niña con globo
1 mesa con sombrilla		1 niña con oso
1 maceta de ficus		1 niño con gorra verde
1 banco		1 señora con boina roja
1 guarida para los leopardos		1 taquillera del zoo
1 meseta con grifo		1 cuidador del zoo
1 lechera grande		1 rótulo del zoo
1 jarra		

**Tabla 121. Materiales que componen el juego de “El Zoo”**

## 2.3.2. Material de registro.

**JUEGO COOPERATIVO ESPONTÁNEO**

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Pretest**TAREA: **"LA GRANJA"**COLEGIO: **NIÑO JESÚS**

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>		
<b>Nivel de participación conversacional o interacción</b>		
<b>\$CT</b>	Colabora y conversa con todos	
<b>\$CS</b>	Colabora y conversa selectivamente con algún interlocutor	
<b>\$C</b>	Colabora sin conversar	
<b>\$NC</b>	No colabora ni conversa	
<b>\$AV</b>	Autoverbalizaciones: habla solo sin seguir una conversación con alguien	
<b>Turnos de conversación</b>		
<b>\$TAE</b>	Toma su turno de habla en el momento adecuado espontáneamente	
<b>\$TAP</b>	Toma su turno de habla cuando se le pide	
<b>\$NT</b>	Interviene sin respetar turno	
<b>\$IO</b>	El sordo es interrumpido por el oyente	
<b>\$HV</b>	Sordo y oyentes hablan o intervienen a la vez	
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>		
<b>PAPEL DE EMISOR</b>		
<b>Estrategias del sordo para iniciar la conversación</b>		
<b>\$E</b>	Realiza alguna acción o emisión oral <i>Carlos, mira, éste caballo está aquí comiendo</i>	
<b>\$P</b>	Realiza alguna pregunta <i>¿Dónde pongo el caballo?</i>	
<b>\$AIE</b>	Solicita apoyo o información al experimentador <i>¿Esto qué es?</i>	
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>		
<b>\$RO</b>	Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	
<b>\$IC</b>	Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	
<b>\$IR</b>	El experimentador responde	
<b>PAPEL DE RECEPTOR</b>		
<b>Estrategias del sordo para mantener la conversación</b>		
<b>\$DIOT</b>	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos <i>El niño con el caballo</i>	
<b>\$DIOD</b>	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él <i>El ternero al lado de la vaca</i>	
<b>\$RNA</b>	Responde pero no de forma adecuada	
<b>\$PI</b>	Realiza preguntas y pide información <i>¿Dónde lo pongo? ¿Y ahora qué hago?...</i>	
<b>\$IH</b>	Informa sobre su hándicap <i>No te oigo, no te entiendo</i>	
<b>\$LLO</b>	Llama al oyente y demanda su atención: <i>Nombra, hace gestos, solicita una acción. Carlos ¿esto dónde va?</i>	
<b>\$ESG</b>	Emite sonidos y gestos acordes con el juego <i>Risa, gritos, onomatopeyas, expresiones...</i>	
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>		
<b>\$NANI</b>	No presta atención porque juega solo <i>Hace caso omiso a los demás</i>	
<b>\$OCC</b>	El oyente cambia de conversación	
<b>\$OCI</b>	El oyente cambia de interlocutor	
<b>\$SCC</b>	El sordo cambia de conversación	
<b>\$SCI</b>	El sordo cambia de interlocutor	
<b>\$CES</b>	Se produce un cambio de escenario por parte del sordo	
<b>\$CEI</b>	Se produce un cambio de escenario por parte del interlocutor oyente	
<b>\$IJC</b>	Se interrumpe el juego común	
<b>\$OMA</b>	Miran y le atienden pero no hablan	
<b>\$MDNH</b>	Mira y atiende a los demás pero no habla	
<b>\$OHBNE</b>	El oyente habla muy bajo o no se entiende lo que dice cortándose la conversación	
<b>\$SHBNE</b>	El sordo habla muy bajo o no se le entiende y el oyente no sigue la conversación	
<b>Mantenimiento de la conversación</b>		
<b>\$SC</b>	Sigue la conversación	

Tabla. 122. Registro del Juego Cooperativo Espontáneo en el pretest del grupo experimental

## JUEGO COOPERATIVO ESPONTÁNEO

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Pretest**TAREA: **"LA GRANJA"**COLEGIO: **EL SOL**

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Nivel de participación conversacional o interacción		
\$CT	Colabora y conversa con todos	
\$CS	Colabora y conversa selectivamente con algún interlocutor	
\$C	Colabora sin conversar	
\$NC	No colabora ni conversa	
\$AV	Autoverbalizaciones: habla solo sin seguir una conversación con alguien	
Turnos de conversación		
\$TAE	Toma su turno de habla en el momento adecuado espontáneamente	
\$TAP	Toma su turno de habla cuando se le pide	
\$NT	Interviene sin respetar turno	
\$IO	El sordo es interrumpido por el oyente	
\$HV	Sordo y oyentes hablan o intervienen a la vez	
GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN		
PAPEL DE EMISOR		
Estrategias del sordo para iniciar la conversación		
\$E	Realiza alguna acción o emisión oral <i>Carlos, mira, éste caballo está aquí comiendo</i>	
\$P	Realiza alguna pregunta <i>¿Dónde pongo el caballo?</i>	
\$AIE	Solicita apoyo o información al experimentador <i>¿Esto qué es?</i>	
Consecuencias del inicio de la conversación		
\$RO	Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	
\$IC	Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	
\$IR	El experimentador responde	
PAPEL DE RECEPTOR		
Estrategias del sordo para mantener la conversación		
\$DIOT	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos <i>El niño con el caballo</i>	
\$DIOD	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él <i>El ternero al lado de la vaca</i>	
\$RNA	Responde pero no de forma adecuada	
\$PI	Realiza preguntas y pide información <i>¿Dónde lo pongo? ¿Y ahora qué hago?...</i>	
\$IH	Informa sobre su hándicap <i>No te oigo, no te entiendo</i>	
\$LLO	Llama al oyente y demanda su atención: <i>Nombra, hace gestos, solicita una acción. Carlos ¿esto dónde va?</i>	
\$ESG	Emite sonidos y gestos acordes con el juego <i>Risa, gritos, onomatopeyas, expresiones...</i>	
Causas por las que se interrumpe la conversación		
\$NANI	No presta atención porque juega solo <i>Hace caso omiso a los demás</i>	
\$OCC	El oyente cambia de conversación	
\$OCI	El oyente cambia de interlocutor	
\$SCC	El sordo cambia de conversación	
\$SCI	El sordo cambia de interlocutor	
\$CES	Se produce un cambio de escenario por parte del sordo	
\$CEI	Se produce un cambio de escenario por parte del interlocutor oyente	
\$IJC	Se interrumpe el juego común	
\$OMA	Miran y le atienden pero no hablan	
\$MDNH	Mira y atiende a los demás pero no habla	
\$OHBNE	El oyente habla muy bajo o no se entiende lo que dice cortándose la conversación	
\$SHBNE	El sordo habla muy bajo o no se le entiende y el oyente no sigue la conversación	
Mantenimiento de la conversación		
\$SC	Sigue la conversación	

**Tabla. 123. Registro del Juego Cooperativo Espontáneo en el pretest del grupo control**

## JUEGO COOPERATIVO ESPONTÁNEO

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Postest**

TAREA: **"EL ZOO"**

COLEGIO: **NIÑO JESÚS**

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>		
<b>Nivel de participación conversacional o interacción</b>		
<b>\$CT</b>	Colabora y conversa con todos	
<b>\$CS</b>	Colabora y conversa selectivamente con algún interlocutor	
<b>\$C</b>	Colabora sin conversar	
<b>\$NC</b>	No colabora ni conversa	
<b>\$AV</b>	Autoverbalizaciones: habla solo sin seguir una conversación con alguien	
<b>Turnos de conversación</b>		
<b>\$TAE</b>	Toma su turno de habla en el momento adecuado espontáneamente	
<b>\$TAP</b>	Toma su turno de habla cuando se le pide	
<b>\$NT</b>	Interviene sin respetar turno	
<b>\$IO</b>	El sordo es interrumpido por el oyente	
<b>\$HV</b>	Sordo y oyentes hablan o intervienen a la vez	
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>		
<b>PAPEL DE EMISOR</b>		
<b>Estrategias del sordo para iniciar la conversación</b>		
<b>\$E</b>	Realiza alguna acción o emisión oral <i>Carlos, mira, éste caballo está aquí comiendo</i>	
<b>\$P</b>	Realiza alguna pregunta <i>¿Dónde pongo el caballo?</i>	
<b>\$AIE</b>	Solicita apoyo o información al experimentador <i>¿Esto qué es?</i>	
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>		
<b>\$RO</b>	Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	
<b>\$IC</b>	Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	
<b>\$IR</b>	El experimentador responde	
<b>PAPEL DE RECEPTOR</b>		
<b>Estrategias del sordo para mantener la conversación</b>		
<b>\$DIOT</b>	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos <i>El niño con el caballo</i>	
<b>\$DIOD</b>	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él <i>El ternero al lado de la vaca</i>	
<b>\$RNA</b>	Responde pero no de forma adecuada	
<b>\$PI</b>	Realiza preguntas y pide información <i>¿Dónde lo pongo? ¿Y ahora qué hago?...</i>	
<b>\$IH</b>	Informa sobre su hándicap <i>No te oigo, no te entiendo</i>	
<b>\$LLO</b>	Llama al oyente y demanda su atención: <i>Nombra, hace gestos, solicita una acción. Carlos ¿esto dónde va?</i>	
<b>\$ESG</b>	Emite sonidos y gestos acordes con el juego <i>Risa, gritos, onomatopeyas, expresiones...</i>	
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>		
<b>\$NANI</b>	No presta atención porque juega solo <i>Hace caso omiso a los demás</i>	
<b>\$OCC</b>	El oyente cambia de conversación	
<b>\$OCI</b>	El oyente cambia de interlocutor	
<b>\$SCC</b>	El sordo cambia de conversación	
<b>\$SCI</b>	El sordo cambia de interlocutor	
<b>\$CES</b>	Se produce un cambio de escenario por parte del sordo	
<b>\$CEI</b>	Se produce un cambio de escenario por parte del interlocutor oyente	
<b>\$IJC</b>	Se interrumpe el juego común	
<b>\$OMA</b>	Miran y le atienden pero no hablan	
<b>\$MDNH</b>	Mira y atiende a los demás pero no habla	
<b>\$OHBNE</b>	El oyente habla muy bajo o no se entiende lo que dice cortándose la conversación	
<b>\$SHBNE</b>	El sordo habla muy bajo o no se le entiende y el oyente no sigue la conversación	
<b>Mantenimiento de la conversación</b>		
<b>\$SC</b>	Sigue la conversación	

Tabla. 124. Registro del Juego Cooperativo Espontáneo en el postest del grupo experimental

## JUEGO COOPERATIVO ESPONTÁNEO

PARTICIPANTE:

EDAD:

FECHA:

INTERLOC. OYENTES:

PRUEBA: **Postest**TAREA: **"EL ZOO"**COLEGIO: **EL SOL**

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Nivel de participación conversacional o interacción		
<b>\$CT</b>	Colabora y conversa con todos	
<b>\$CS</b>	Colabora y conversa selectivamente con algún interlocutor	
<b>\$C</b>	Colabora sin conversar	
<b>\$NC</b>	No colabora ni conversa	
<b>\$AV</b>	Autoverbalizaciones: habla solo sin seguir una conversación con alguien	
Turnos de conversación		
<b>\$TAE</b>	Toma su turno de habla en el momento adecuado espontáneamente	
<b>\$TAP</b>	Toma su turno de habla cuando se le pide	
<b>\$NT</b>	Interviene sin respetar turno	
<b>\$IO</b>	El sordo es interrumpido por el oyente	
<b>\$HV</b>	Sordo y oyentes hablan o intervienen a la vez	
GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN		
PAPEL DE EMISOR		
Estrategias del sordo para iniciar la conversación		
<b>\$E</b>	Realiza alguna acción o emisión oral <i>Carlos, mira, éste caballo está aquí comiendo</i>	
<b>\$P</b>	Realiza alguna pregunta <i>¿Dónde pongo el caballo?</i>	
<b>\$AIE</b>	Solicita apoyo o información al experimentador <i>¿Esto qué es?</i>	
Consecuencias del inicio de la conversación		
<b>\$RO</b>	Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	
<b>\$IC</b>	Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	
<b>\$IR</b>	El experimentador responde	
PAPEL DE RECEPTOR		
Estrategias del sordo para mantener la conversación		
<b>\$DIOT</b>	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos <i>El niño con el caballo</i>	
<b>\$DIOD</b>	Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él <i>El ternero al lado de la vaca</i>	
<b>\$RNA</b>	Responde pero no de forma adecuada	
<b>\$PI</b>	Realiza preguntas y pide información <i>¿Dónde lo pongo? ¿Y ahora qué hago?...</i>	
<b>\$IH</b>	Informa sobre su hándicap <i>No te oigo, no te entiendo</i>	
<b>\$LLO</b>	Llama al oyente y demanda su atención: <i>Nombra, hace gestos, solicita una acción. Carlos ¿esto dónde va?</i>	
<b>\$ESG</b>	Emite sonidos y gestos acordes con el juego <i>Risa, gritos, onomatopeyas, expresiones...</i>	
Causas por las que se interrumpe la conversación		
<b>\$NANI</b>	No presta atención porque juega solo <i>Hace caso omiso a los demás</i>	
<b>\$OCC</b>	El oyente cambia de conversación	
<b>\$OCI</b>	El oyente cambia de interlocutor	
<b>\$SCC</b>	El sordo cambia de conversación	
<b>\$SCI</b>	El sordo cambia de interlocutor	
<b>\$CES</b>	Se produce un cambio de escenario por parte del sordo	
<b>\$CEI</b>	Se produce un cambio de escenario por parte del interlocutor oyente	
<b>\$IJC</b>	Se interrumpe el juego común	
<b>\$OMA</b>	Miran y le atienden pero no hablan	
<b>\$MDNH</b>	Mira y atiende a los demás pero no habla	
<b>\$OHBNE</b>	El oyente habla muy bajo o no se entiende lo que dice cortándose la conversación	
<b>\$SHBNE</b>	El sordo habla muy bajo o no se le entiende y el oyente no sigue la conversación	
Mantenimiento de la conversación		
<b>\$SC</b>	Sigue la conversación	

**Tabla. 125. Registro del Juego Cooperativo Espontáneo en el postest del grupo control**

## ANEXO 2.4. Tareas de comunicación referencial

### 2.4.2. Material de las tareas de comunicación referencial.

# Prueba de Comunicación Referencial

## Pretest

### “Organización de una habitación vieja”

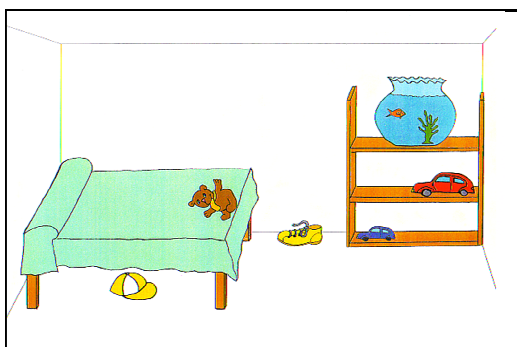


Lámina del emisor con sordera

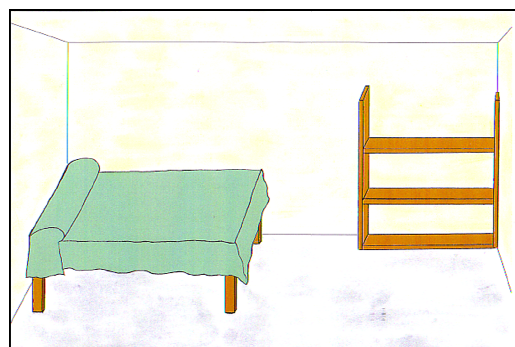


Lámina del receptor oyente

### “Organización de una sala”



Lámina del emisor oyente

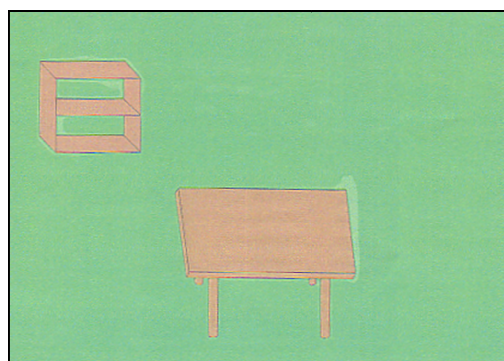


Lámina del receptor con sordera

Imagen 10. Láminas del pretest de las Tareas de Comunicación Referencial



## Prueba de Comunicación Referencial

### Postest

#### “Organización de una habitación nueva”

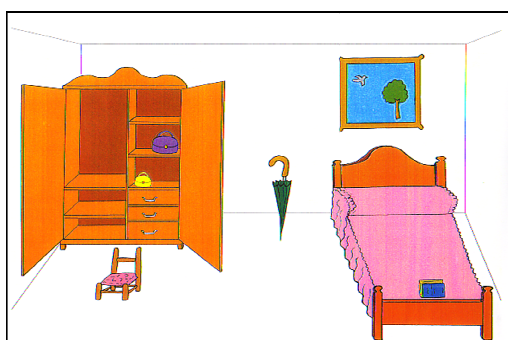


Lámina del emisor con sordera

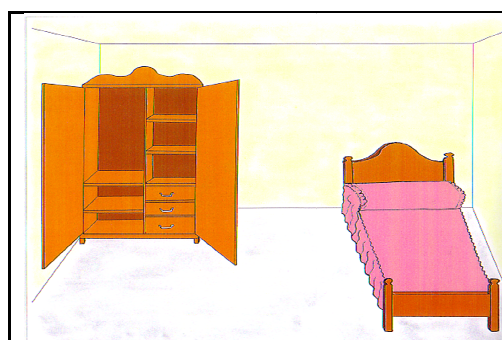


Lámina del receptor oyente

#### “Organización de una sala”

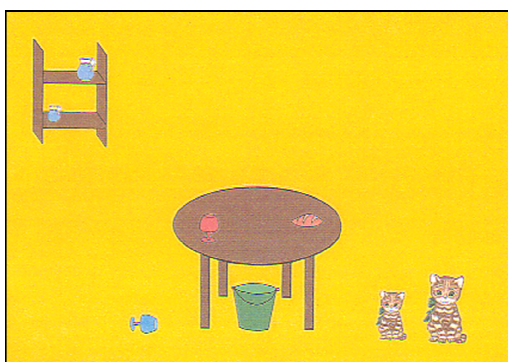


Lámina del emisor oyente

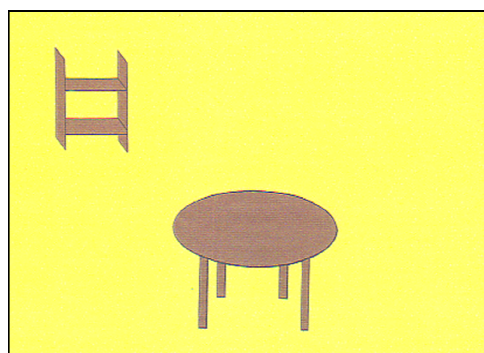


Lámina del receptor con sordera

Imagen 11. Láminas del postest de las Tareas de Comunicación Referencial

## 2.4.2. Material de registro.

**COMUNICACIÓN REFERENCIAL**

EMISOR: EDAD: FECHA:  
 RECEPTOR: EDAD: PRUEBA: **Pretest**  
 TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA HATACIÓN VIEJA" COLEGIO: NIÑO JESÚS

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>			
<b>Mensajes</b>			
<b>Formulación de mensajes</b>	<b>Emisor</b>	<b>Receptor</b>	<b>Experimentador</b>
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
<b>Tipos de mensajes</b>	<b>Emisor</b>	<b>Receptor</b>	<b>Experimentador</b>
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
<b>Aportaciones</b>			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
<b>Preguntas</b>			
Nº total de preguntas	-----		-----
<b>Regulaciones</b>			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
<b>Precisión o eficacia</b>			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 126. Registro de las Tareas de CR con el rol de emisor en el pretest del grupo experimental



## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

**EMISOR:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_  
**RECEPTOR:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **PRUEBA: Pretest**  
**TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA SALA"** **COLEGIO: NIÑO JESÚS**

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Mensajes			
Formulación de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
Tipos de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
Aportaciones			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
Preguntas			
Nº total de preguntas	-----		-----
Regulaciones			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
Longitud de la unidad comunicativa			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
Precisión o eficacia			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 127. Registro de las Tareas de CR con el rol de receptor en el pretest del grupo experimental

## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

EMISOR: EDAD: FECHA:  
 RECEPTOR: EDAD: PRUEBA: **Pretest**  
 TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA HATACIÓN VIEJA" COLEGIO: EL SOL

<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>			
<b>Mensajes</b>			
<b>Formulación de mensajes</b>	<b>Emisor</b>	<b>Receptor</b>	<b>Experimentador</b>
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
<b>Tipos de mensajes</b>	<b>Emisor</b>	<b>Receptor</b>	<b>Experimentador</b>
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
<b>Aportaciones</b>			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
<b>Preguntas</b>			
Nº total de preguntas	-----		-----
<b>Regulaciones</b>			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
<b>Precisión o eficacia</b>			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 128. Registro de las Tareas de CR con el rol de emisor en el pretest del grupo control

## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

**EMISOR:** **EDAD:** **FECHA:**  
**RECEPTOR:** **EDAD:** **PRUEBA: Pretest**  
**TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA SALA"** **COLEGIO: EL SOL**

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Mensajes			
Formulación de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
Tipos de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
Aportaciones			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
Preguntas			
Nº total de preguntas	-----		-----
Regulaciones			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
Longitud de la unidad comunicativa			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
Precisión o eficacia			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 129. Registro de las Tareas de CR con el rol de receptor en el pretest del grupo control

## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

EMISOR: EDAD: FECHA:  
 RECEPTOR: EDAD: PRUEBA: **Postest**  
 TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA HATACIÓN NUEVA" COLEGIO: NIÑO JESÚS

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Mensajes			
Formulación de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
Tipos de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
Aportaciones			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
Preguntas			
Nº total de preguntas	-----		-----
Regulaciones			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
Longitud de la unidad comunicativa			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
Precisión o eficacia			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 130. Registro de las Tareas de CR con el rol de emisor en el postest del grupo experimental

## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

**EMISOR:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_  
**RECEPTOR:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_ **PRUEBA: Posttest**  
**TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA COCINA"** **COLEGIO: NIÑO JESÚS**

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Mensajes			
Formulación de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
Tipos de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
Aportaciones			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
Preguntas			
Nº total de preguntas	-----		-----
Regulaciones			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
Longitud de la unidad comunicativa			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
Precisión o eficacia			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 131. Registro de las Tareas de CR con el rol de receptor en el posttest del grupo experimental

## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

EMISOR: EDAD: FECHA:  
 RECEPTOR: EDAD: PRUEBA: **Postest**  
 TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA HATACIÓN NUEVA" COLEGIO: EL SOL

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Mensajes			
Formulación de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
Tipos de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
Aportaciones			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
Preguntas			
Nº total de preguntas	-----		-----
Regulaciones			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
Longitud de la unidad comunicativa			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
Precisión o eficacia			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 132. Registro de las Tareas de CR con el rol de emisor en el postest del grupo control

## COMUNICACIÓN REFERENCIAL

EMISOR:

EDAD:

FECHA:

RECEPTOR:

EDAD:

PRUEBA: **Postest**

TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA COCINA"

COLEGIO: **EL SOL**

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Mensajes			
Formulación de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Número total de mensajes		-----	-----
Mensajes reestructurados		-----	-----
Mensajes repetidos		-----	-----
Tipos de mensajes	Emisor	Receptor	Experimentador
Nº de mensajes erróneos		-----	-----
Nº de mensajes no informativos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos		-----	-----
Nº de mensajes mínimos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes básicos		-----	-----
Nº de mensajes básicos relacionales		-----	-----
Nº de mensajes complejos		-----	-----
Nº de mensajes repetidos		-----	-----
Aportaciones			
Nº de aportaciones del receptor	-----		-----
Preguntas			
Nº total de preguntas	-----		-----
Regulaciones			
Nº de regulaciones débiles	-----		-----
Nº de regulaciones fuertes	-----		-----
Nº total de regulaciones	-----		-----
Nº de intervenciones guía del Investigador	-----	-----	
Longitud de la unidad comunicativa			
Nº de intervenciones totales (turnos)		-----	-----
Precisión o eficacia			
Nº de referentes correctos por ensayo	-----		-----

Tabla. 133. Registro de las Tareas de CR con el rol de receptor en el postest del grupo control

# ANEXO 3

## DESCRIPTIVOS DEL PRETEST

- 3.1. Comprensión Oral
- 3.2. Producción Oral
- 3.3. Juego Cooperativo
- 3.4. Tareas de Comunicación Referencial





## ANEXO 3. Descriptivos del pretest

### 3.1. Comprensión oral.

#### 3.1.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Experimental en la prueba de comprensión oral "El gallo y la zorra"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPRESIÓN ORAL</b>					
Total de preguntas	10	2	17	12,20	4,733

Tabla 134. Descriptivos del pretest de comprensión oral del grupo experimental

#### 3.1.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Control en la prueba de comprensión oral "El gallo y la zorra"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPRESIÓN ORAL</b>					
Total de preguntas	10	7	15	12,60	2,547

Tabla 135. Descriptivos del pretest de comprensión oral del grupo control

### 3.2. Producción oral.

#### 3.2.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Experimental en la prueba de producción oral "El picnic"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>					
Producciones no discursivas	10	0	5	1,90	1,663
Organización general del discurso	10	0	5	,90	1,912
Oraciones simples	10	5	13	8,40	2,066
Oraciones complejas	10	5	26	13,60	5,816

Tabla 136. Descriptivos del pretest de producción oral del grupo experimental

#### 3.2.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Control en la prueba de comprensión oral producción oral "El picnic"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>					
Producciones no discursivas	10	1	2	1,60	,516
Organización general del discurso	10	0	0	,00	,000
Oraciones simples	10	4	13	9,60	2,675
Oraciones complejas	10	1	15	9,00	4,853

Tabla 137. Descriptivos del pretest de producción oral del grupo control

### 3.3. Juego cooperativo espontáneo.

#### 3.3.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Experimental en una situación de juego espontáneo con "la Granja"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>Nivel de participación</b>					
Colabora y conversa con todos	10	0	51	21,10	18,303
Colabora y conversa con algún interlocutor	10	1	27	10,00	8,042
Colabora pero no conversa	10	0	2	,40	,699
No colabora ni conversa	10	3	35	14,00	9,603
Realiza alguna autoverbalización	10	0	32	7,80	9,612
Participación total	10	3	61	31,50	21,057
Total no participativo	10	5	48	21,80	14,148
<b>Toma de turno</b>					
Toma su turno espontánea y adecuadamente	10	6	57	32,80	16,578
No respeta turno	10	0	9	3,90	3,247
El sordo interrumpido por el oyente	10	0	5	1,20	1,814
Sordo y oyente hablan a la vez	10	0	10	1,60	3,134
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Estrategias de inicio de la conversación</b>					
Realiza alguna acción o emisión oral	10	2	30	13,00	10,583
Pregunta o pide información	10	0	5	1,80	1,874
Solicita ayuda al investigador	10	0	4	,90	1,370
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>					
Algún interlocutor responde	10	1	8	4,60	2,547
No respuesta de oyentes	10	0	29	10,30	9,900
Investigador responde	10	0	3	,40	,966
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Estrategias de mantenimiento de la conversación</b>					
Responde bien a algún oyente	10	0	24	7,20	8,677
Responde bien a todos	10	0	34	11,10	12,503
No responde bien	10	0	3	,80	1,033
Pregunta o pide información para mantener la conversación	10	0	6	2,20	1,932
Informa sobre su hándicap	10	0	1	,20	,422
Llama atención del oyente	10	0	5	1,50	1,716
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	10	0	14	3,90	4,483
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>					
No presta atención ni hace caso	10	0	6	2,30	1,703
Otras causas de interrupción	10	3	13	9,00	3,399
Total de interrupciones	10	5	16	11,30	2,983
<b>Mantenimiento de la conversación</b>					
Sigue la Conversación	10	2	52	22,60	16,854
N válido (según lista)	10				

Tabla 138. Descriptivos del pretest de juego cooperativo espontáneo del grupo experimental

**3.3.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Control en una situación de juego espontáneo con “la Granja”**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>Nivel de participación</b>					
Colabora y conversa con todos	10	2	17	7,20	5,308
Colabora y conversa con algún interlocutor	10	2	26	10,70	8,125
Colabora pero no conversa	10	0	11	3,10	3,635
No colabora ni conversa	10	11	29	18,50	5,836
Realiza alguna autoverbalización	10	0	22	6,70	8,314
Participación Total	10	6	43	21,00	10,883
Total no participación	10	15	36	25,20	8,039
<b>Toma de turno</b>					
Toma su turno espontánea y adecuadamente	10	5	42	20,70	13,300
No respeta turno	10	0	11	2,70	3,368
Sordo interrumpido por el oyente	10	0	6	1,10	1,792
Sordo y oyente hablan a la vez	10	0	2	,50	,707
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Estrategias de inicio de la conversación</b>					
Realiza alguna acción o emisión oral	10	2	30	11,10	9,769
Pregunta o pide información	10	0	3	1,10	1,101
Solicita ayuda al investigador	10	0	2	,40	,699
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>					
Algún interlocutor responde	10	3	7	4,60	1,265
No respuesta de oyentes	10	0	25	7,40	9,324
Investigador responde	10	0	2	,20	,632
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Estrategias de mantenimiento de la conversación</b>					
Responde bien a algún oyente	10	1	16	6,70	4,739
Responde bien a todos	10	0	6	1,50	2,273
No responde bien	10	0	4	,80	1,317
Pregunta o pide información para mantener la conversación	10	0	5	1,40	1,713
Informa sobre su hándicap	10	0	1	,20	,422
Llama la atención del oyente	10	0	3	,80	1,033
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	10	0	5	2,00	1,826
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>					
No presta atención ni hace caso	10	1	9	3,30	2,406
Otras causas de interrupción	10	5	17	11,90	3,143
Total de interrupciones	10	12	21	15,20	2,781
<b>Mantenimiento de la conversación</b>					
Sigue la Conversación	10	1	29	9,60	8,099
N válido (según lista)	10				

Tabla 139. Descriptivos del pretest de juego cooperativo espontáneo del grupo control

### 3.4. Tareas de comunicación referencial.

#### 3.4.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Experimental en una situación de comunicación referencial con emisor con sordera en la tarea de "Organización de una Habitación Vieja" y receptor con sordera en la tarea de "Organización de una Sala"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Formulación del mensaje</b>					
Mensajes repetidos	10	0	34	5,80	10,315
Número total de mensajes reestructurados	10	1	8	2,70	2,312
Número total de mensajes	10	9	49	16,60	12,103
<b>Estilos de mensaje</b>					
Mensajes erróneos	10	0	2	,60	,843
Mensajes no informativos	10	0	2	,40	,699
Mensajes mínimos	10	0	4	1,30	1,160
Mensajes mínimo relacionales	10	0	4	2,00	1,155
Mensajes básicos	10	0	2	1,00	,816
Mensajes básicos relacionales	10	0	3	1,40	,966
Mensajes completos	10	0	4	1,40	1,506
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>					
Número de intervenciones del emisor	10	10	88	24,30	23,594
Número de intervenciones guía del investigador	10	0	32	4,40	9,924
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Aportaciones y preguntas</b>					
Aportaciones	10	0	3	1,10	1,101
Número total de preguntas	10	3	33	11,30	10,034
<b>Regulaciones</b>					
Regulaciones débiles del receptor sordo	10	3	32	10,10	8,346
Regulaciones fuertes del receptor sordo	10	0	5	2,00	1,886
Regulaciones totales del receptor sordo	10	3	37	13,10	9,837
<b>Eficacia comunicativa</b>					
Número de referentes correctos/ensayo	10	1	8	6,20	2,394
N válido (según lista)	10				

Tabla 140. Descriptivos del pretest de las TCR del grupo experimental

**3.4.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Pretest del Grupo Control en una situación de comunicación referencial con emisor con sordera en la tarea de “Organización de una Habitación Vieja” y receptor con sordera en la tarea de “Organización de una Sala”**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Formulación del mensaje</b>					
Mensajes repetidos	10	0	12	2,50	3,629
Número total de mensajes reestructurados	10	1	8	5,80	2,616
Número total de mensajes	10	9	27	16,00	5,207
<b>Estilos de mensaje</b>					
Mensajes erróneos	10	0	3	,90	1,101
Mensajes no informativos	10	0	0	,00	,000
Mensajes mínimos	10	0	8	3,50	2,799
Mensajes mínimo relacionales	10	0	3	1,30	1,160
Mensajes básicos	10	0	3	1,10	1,101
Mensajes básicos relacionales	10	0	2	,60	,699
Mensajes completos	10	0	1	,20	,422
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>					
Número de intervenciones del emisor	10	6	56	30,50	17,155
Número de intervenciones guía del investigador	10	0	22	4,80	6,828
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Aportaciones y preguntas</b>					
Aportaciones	10	0	6	1,40	1,776
Número total de preguntas	10	0	13	5,30	4,644
<b>Regulaciones</b>					
Regulaciones débiles del receptor sordo	10	1	12	5,00	3,528
Regulaciones fuertes del receptor sordo	10	0	6	1,20	1,874
Regulaciones totales del receptor sordo	10	3	16	9,00	4,346
<b>Eficacia comunicativa</b>					
Número de referentes correctos/ensayo	10	7	8	7,70	,483
N válido (según lista)	10				

Tabla 141. Descriptivos del pretest de las TCR del grupo control



# ANEXO 4

## DESCRIPTIVOS DEL POSTEST

- 4.1. Comprensión Oral
- 4.2. Producción Oral
- 4.3. Juego Cooperativo
- 4.4. Tareas de Comunicación Referencial





## ANEXO 4. Descriptivos del postest

### 8.1. Comprensión oral.

#### 10.1.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Experimental en la prueba de comprensión oral “El gallo y la zorra”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPRESIÓN ORAL</b>					
Total de preguntas	10	14	18	15,70	1,059

Tabla 142. Descriptivos del postest de comprensión oral del grupo experimental

#### 10.1.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Control en la prueba de comprensión oral “El gallo y la zorra”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPRESIÓN ORAL</b>					
Total de preguntas	10	10	18	14,40	2,547

Tabla 143. Descriptivos del postest de comprensión oral del grupo control

### 8.2. Producción oral.

#### 10.2.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Experimental en la prueba de producción oral “El picnic”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>					
Producciones no discursivas	10	0	2	1,00	,667
Organización general del discurso	10	0	5	,90	1,912
Oraciones simples	10	4	12	8,60	2,413
Oraciones complejas	10	1	16	9,80	5,029

Tabla 144. Descriptivos del postest de producción oral del grupo experimental

#### 10.2.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Control en la prueba de producción oral “El picnic”.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>					
Producciones no discursivas	10	0	2	1,10	,568
Organización general del discurso	10	0	4	,40	1,265
Oraciones simples	10	6	13	9,40	2,757
Oraciones complejas	10	4	16	8,70	3,917

Tabla 145. Descriptivos del postest de producción oral del grupo control

### 8.3. Juego cooperativo espontáneo.

#### 10.3.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Experimental en una situación de juego espontáneo con “el Zoo”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>Nivel de participación</b>					
Colabora y conversa con todos	10	15	60	36,60	18,210
Colabora y conversa con algún interlocutor	10	0	33	10,40	10,977
Colabora pero no conversa	10	0	13	3,40	3,718
No colabora ni conversa	10	0	22	5,20	7,300
Realiza alguna autoverbalización	10	0	7	1,40	2,366
Participación total	10	35	65	50,40	11,257
Total no participación	10	0	26	6,60	8,127
<b>Toma de turno</b>					
Toma su turno espontánea y adecuadamente	10	32	61	47,90	10,775
No respeta turno	10	0	2	,50	,707
Sordo interrumpido por el oyente	10	0	1	,30	,483
Sordo y oyente hablan a la vez	10	0	2	,30	,675
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Estrategias de inicio de la conversación</b>					
Realiza alguna acción o emisión oral	10	0	7	2,50	2,677
Pregunta o pide información	10	0	1	,20	,422
Solicita ayuda al investigador	10	0	10	1,90	3,213
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>					
Algún interlocutor responde	10	0	3	1,50	1,080
No respuesta de oyentes	10	0	6	2,00	2,828
Investigador responde	10	0	5	1,20	2,044
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Estrategias de mantenimiento de la conversación</b>					
Responde bien a algún oyente	10	0	19	5,20	7,068
Responde bien a todos	10	9	39	23,30	11,026
No responde bien	10	0	2	,40	,843
Pregunta o pide información para mantener la conversación	10	2	12	6,00	2,981
Informa sobre su hándicap	10	0	3	,40	,966
Llama atención del oyente	10	0	13	4,20	3,765
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	10	0	20	6,40	6,835
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>					
No presta atención ni hace caso	10	0	6	1,30	1,947
Otras causas de interrupción	10	1	21	7,60	6,363
Total de interrupciones	10	1	27	9,50	8,155
<b>Mantenimiento de la conversación</b>					
Sigue la Conversación	10	30	64	43,20	12,246
N válido (según lista)	10				

Tabla 146. Descriptivos del postest de juego cooperativo espontáneo del grupo experimental

**10.3.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Control en una situación de juego espontáneo con “el Zoo”**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>Nivel de participación</b>					
Colabora y conversa con todos	10	0	28	5,70	8,447
Colabora y conversa con algún interlocutor	10	0	37	15,30	11,461
Colabora pero no conversa	10	0	10	4,70	3,773
No colabora ni conversa	10	5	51	21,10	16,031
Realiza alguna autoverbalización	10	1	35	9,50	10,533
Total participación	10	5	53	25,70	12,928
Total no participación	10	14	54	30,60	14,144
<b>Toma de turno</b>					
Toma su turno espontánea y adecuadamente	10	3	51	26,90	16,387
No respeta turno	10	0	10	4,00	3,887
Sordo interrumpido por el oyente	10	0	2	,60	,843
Sordo y oyente hablan a la vez	10	0	3	,40	,966
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Estrategias de inicio de la conversación</b>					
Realiza alguna acción o emisión oral	10	4	32	13,90	10,225
Pregunta o pide información	10	0	3	1,10	1,370
Solicita ayuda al investigador	10	0	1	,10	,316
<b>Consecuencias del inicio de la conversación</b>					
Algún interlocutor responde	10	0	7	3,30	2,163
No respuesta de oyentes	10	1	29	11,00	9,404
Investigador responde	10	0	0	,00	,000
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Estrategias de mantenimiento de la conversación</b>					
Responde bien a algún oyente	10	0	17	5,70	6,430
Responde bien a todos	10	0	23	3,80	7,021
No responde bien	10	0	2	,30	,675
Pregunta o pide información para mantener la conversación	10	0	10	1,80	3,155
Informa sobre su hándicap	10	0	4	,50	1,269
Llama atención del oyente	10	0	3	,70	,949
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	10	0	30	6,70	8,782
<b>Causas por las que se interrumpe la conversación</b>					
No presta atención ni hace caso	10	0	9	3,00	2,494
Otras causas de interrupción	10	6	31	16,20	8,574
Total de interrupciones	10	8	40	19,20	10,239
<b>Mantenimiento de la conversación</b>					
Sigue la Conversación	10	1	35	16,20	12,173
N válido (según lista)	10				

Tabla 147. Descriptivos del postest de juego cooperativo espontáneo del grupo control

## 8.4. Tareas de comunicación referencial.

*10.4.1. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Experimental en una situación de comunicación referencial con emisor con sordera en la tarea de “Organización de una Habitación Nueva” y receptor con sordera en la tarea de “Organización de una Cocina”*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Formulación del mensaje</b>					
Mensajes repetidos	10	0	13	6,50	4,882
Número total de mensajes reestructurados	10	0	7	4,30	2,111
Número de total de mensajes	10	8	25	18,80	6,529
<b>Estilos de mensaje</b>					
Mensajes erróneos	10	0	2	,50	,850
Mensajes no informativos	10	0	2	,40	,843
Mensajes mínimos	10	1	6	1,80	1,549
Mensajes mínimos relacionales	10	1	5	2,20	1,317
Mensajes básicos	10	0	3	1,30	,949
Mensajes básicos relacionales	10	0	3	1,00	1,247
Mensajes completos	10	0	3	,80	1,033
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>					
Número de intervenciones del emisor	10	11	64	32,60	14,894
Número de intervenciones guía del investigador	10	0	30	12,10	9,146
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Aportaciones y preguntas</b>					
Aportaciones	10	0	7	2,50	2,121
Número total de preguntas	10	1	19	6,10	6,437
<b>Regulaciones</b>					
Regulaciones débiles del receptor sordo	10	1	15	6,80	5,160
Regulaciones fuertes del receptor ordo	10	0	2	,30	,675
Regulaciones totales del receptor sordo	10	1	20	8,10	6,082
<b>Eficacia comunicativa</b>					
Número de referentes correctos/ensayo	10	8	8	8,00	,000
N válido (según lista)	10				

Tabla 148. Descriptivos del postest de las TCR del grupo experimental

**10.4.2. Descriptivos de las variables dependientes en el Postest del Grupo Control en una situación de comunicación referencial con emisor con sordera en la tarea de “Organización de una Habitación Nueva” y receptor con sordera en la tarea de “Organización de una Cocina”**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>					
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Formulación del mensaje</b>					
Mensajes repetidos	10	0	16	5,30	5,755
Número total de mensajes reestructurados	10	1	8	5,00	2,357
Número de total de mensajes	10	9	30	18,50	6,770
<b>Estilos de mensaje</b>					
Mensajes erróneos	10	0	2	,40	,699
Mensajes no informativos	10	0	0	,00	,000
Mensajes mínimos	10	0	8	3,40	2,716
Mensajes mínimos relacionales	10	0	4	1,80	1,549
Mensajes básicos	10	0	3	1,30	,949
Mensajes básicos relacionales	10	0	3	1,00	,943
Mensajes completos	10	0	1	,30	,483
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>					
Número de intervenciones del emisor	10	9	46	27,90	13,428
Número de intervenciones guía del investigador	10	1	17	6,20	5,371
<b>ROL DE RECEPTOR</b>					
<b>Aportaciones y preguntas</b>					
Aportaciones	10	0	13	3,90	4,886
Número total de preguntas	10	0	20	5,70	5,774
<b>Regulaciones</b>					
Regulaciones débiles del receptor sordo	10	6	13	8,40	2,675
Regulaciones fuertes del receptor sordo	10	0	8	2,80	2,860
Regulaciones totales del receptor sordo	10	6	19	12,40	4,993
<b>Eficacia comunicativa</b>					
Número de referentes correctos/ensayo	10	8	8	8,00	,000
N válido (según lista)	10				

**Tabla 149. Descriptivos del postest de las TCR del grupo control**



# ANEXO 5

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

### 5.1. Pretest

#### 5.1.1. Comparaciones intergrupo

### 5.2. Posttest

#### 5.2.1. Comparaciones intergrupo

#### 5.2.2. Comparaciones intragrupo





## 5.1. Resultados del pretest

### 5.1.1. Comparaciones intergrupos. Prueba de Mann-Whitney.

#### 5.1.1.1. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en comprensión oral del cuento “El gallo y la zorra”

##### Rangos

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Comprensión oral</b>				
Total preguntas	Experimental	10	11,00	110,00
	Control	10	10,00	100,00
	Total	20		

Tabla 150. Comparaciones intergrupo de comprensión oral en el pretest

##### Estadísticos de contraste(b)

COMPRENSIÓN ORAL	Total Preguntas
U de Mann-Whitney	45,000
W de Wilcoxon	100,000
Z	-,382
Sig. asintót. (bilateral)	,702
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,739(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupo

Tabla 151. Estadísticos de contraste de las comparaciones intergrupo de comprensión oral en el pretest

#### 5.1.1.2. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en comprensión oral en el pretest del cuento “El gallo y la zorra”

Este aspecto no ha resultado significativo.

**5.1.1.3. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en producción oral del libro de imágenes “El picnic”**

**Rangos**

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Nivel de participación</b>				
Producciones No Discursivas	Experimental	10	10,50	105,00
	Control	10	10,50	105,00
	Total	20		
Organización General del Discurso	Experimental	10	11,50	115,00
	Control	10	9,50	95,00
	Total	20		
Número total de Oraciones Simples	Experimental	10	8,75	87,50
	Control	10	12,25	122,50
	Total	20		
Número total de Oraciones Complejas	Experimental	10	12,80	128,00
	Control	10	8,20	82,00
	Total	20		

**Tabla 152. Comparaciones intergrupo de producción oral en el pretest**

**Estadísticos de contraste(b)**

PRODUCCIÓN ORAL	Pre PIC Producc No Discursivas	Pre PIC Organización Gral del Discurso	Pre PIC Núm tot Orac Simple	Pre PIC Núm tot Orac Compleja
U de Mann-Whitney	50,000	40,000	32,500	27,000
W de Wilcoxon	105,000	95,000	87,500	82,000
Z	,000	-1,451	-1,345	-1,745
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,147	,179	,081
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000(a)	,481(a)	,190(a)	,089(a)

**Tabla 153. Estadísticos de contraste de las comparaciones intergrupo de producción oral en el pretest**

**5.1.1.4. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en producción oral del libro de imágenes “El picnic”**

Ninguno de los aspectos ha resultado significativo.

**5.1.1.5. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en la situación de juego espontáneo “La granja”**

**Rangos**

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTION DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Nivel de participación</b>				
Colabora y conversa con algún interlocutor	Experimental	10	10,30	103,00
	Control	10	10,70	107,00
	Total	20		
Colabora y conversa con todos	Experimental	10	12,45	124,50
	Control	10	8,55	85,50
	Total	20		
No colabora ni conversa	Experimental	10	8,30	83,00
	Control	10	12,70	127,00
	Total	20		
Realiza autoverbalización	Experimental	10	10,90	109,00
	Control	10	10,10	101,00
	Total	20		
Colabora pero no conversa	Experimental	10	7,40	74,00
	Control	10	13,60	136,00
	Total	20		
Participación total	Experimental	10	11,80	118,00
	Control	10	9,20	92,00
	Total	20		
Total no participación	Experimental	10	9,20	92,00
	Control	10	11,80	118,00
	Total	20	11,80	118,00
<b>Toma de turno</b>				
Toma su turno espontánea y adecuada	Experimental	10	12,75	127,50
	Control	10	8,25	82,50
	Total	20		
No respeta turno	Experimental	10	12,00	120,00
	Control	10	9,00	90,00
	Total	20		
ECS interrumpido por oyente	Experimental	10	10,05	100,50
	Control	10	10,95	109,50
	Total	20		
ECS y oyente hablan a la vez	Experimental	10	11,00	110,00
	Control	10	10,00	100,00
	Total	20		
<b>Estrategias de inicio</b>				
Realiza acción o emisión oral	Experimental	10	10,65	106,50
	Control	10	10,35	103,50
	Total	20		
Preguntas o pide información	Experimental	10	11,45	114,50
	Control	10	9,55	95,50
	Total	20		
Solicita ayuda al investigador	Experimental	10	11,30	113,00
	Control	10	9,70	97,00
	Total	20		

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Estrategias de inicio</b>				
Realiza acción o emisión oral	Experimental	10	10,65	106,50
	Control	10	10,35	103,50
	Total	20		
Preguntas o pide información	Experimental	10	11,45	114,50
	Control	10	9,55	95,50
	Total	20		
Solicita ayuda al investigador	Experimental	10	11,30	113,00
	Control	10	9,70	97,00
	Total	20		
<b>Consecuencias del inicio</b>				
Algún interlocutor responde	Experimental	10	10,70	107,00
	Control	10	10,30	103,00
	Total	20		
No respuesta de oyentes	Experimental	10	11,05	110,50
	Control	10	9,95	99,50
	Total	20		
Investigador responde	Experimental	10	11,00	110,00
	Control	10	10,00	100,00
	Total	20		
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Estrategias de mantenimiento</b>				
Responde bien a algún oyente	Experimental	10	9,60	96,00
	Control	10	11,40	114,00
	Total	20		
Responde bien a todos	Experimental	10	13,15	131,50
	Control	10	7,85	78,50
	Total	20		
No responde bien	Experimental	10	10,85	108,50
	Control	10	10,15	101,50
	Total	20		
Pregunta o pide información mantenimiento conversación	Experimental	10	11,95	119,50
	Control	10	9,05	90,50
	Total	20		
Informa sobre su hándicap	Experimental	10	10,50	105,00
	Control	10	10,50	105,00
	Total	20		
Llama la atención del oyente	Experimental	10	11,70	117,00
	Control	10	9,30	93,00
	Total	20		
Emite sonidos y gestos en el juego	Experimental	10	11,35	113,50
	Control	10	9,65	96,50
	Total	20		

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Causas de interrupción de la conversación</b>				
No presta atención ni hace caso	Experimental	10	9,25	92,50
	Control	10	11,75	117,50
	Total	20		
Otras causas	Experimental	10	9,95	99,50
	Control	10	11,05	110,50
	Total	20		
Total interrupciones	Experimental	10	10,80	108,00
	Control	10	10,20	102,00
	Total	20		
<b>Mantenimiento de la conversación</b>				
Sigue la Conversación	Experimental	10	12,85	128,50
	Control	10	8,15	81,50
	Total	20		

Tabla 154. Comparaciones intergrupo del juego cooperativo espontáneo en el pretest

**Estadísticos de contraste(b)**

PARTICIPACIÓN	Colabora y conversa con algún interlocutor	Colabora y conversa con todos	No colabora ni conversa	Colabora pero no conversa
U de Mann-Whitney	48,000	30,500	28,000	19,000
W de Wilcoxon	103,000	85,500	83,000	74,000
Z	-,152	-1,481	-1,666	-2,482
Sig. Asintót. (bilateral)	,880	,139	,096	<b>,013</b>
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,912(a)	,143(a)	,105(a)	,019(a)

PARTICIPACIÓN	Realiza autoverbalización	Participación Total	Total No Participación
U de Mann-Whitney	46,000	37,000	37,000
W de Wilcoxon	101,000	92,000	92,000
Z	-,307	-,983	-,983
Sig. Asintót. (bilateral)	,759	,326	,325
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,796(a)	,353(a)	,353(a)

Tabla 155. Estadísticos de contraste. Participación en el JCE en el pretest

<b>TOMA DE TURNO</b>	Toma su turno esp y adecuada	No respeta turno	EI PCS interrumpido por oyente	EI PCS y oyente hablan a la vez
U de Mann-Whitney	27,500	35,000	45,500	45,000
W de Wilcoxon	82,500	90,000	100,500	100,000
Z	-1,702	-1,153	-,369	-,429
Sig. Asintót. (bilateral)	,089	,249	,712	,668
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,089(a)	,280(a)	,739(a)	,739(a)

Tabla 156. Estadísticos de contraste. Toma de turno en el en el JCE en el pretest

<b>ESTRATEGIAS DE INICIO</b>	Realiza acción o emisión oral	Pregunta o pide información	Solicita ayuda al investigador
U de Mann-Whitney	48,500	40,500	42,000
W de Wilcoxon	103,500	95,500	97,000
Z	-,114	-,747	-,713
Sig. Asintót. (bilateral)	,909	,455	,476
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,912(a)	,481(a)	,579(a)

Tabla 157. Estadísticos de contraste. Estrategias de inicio en el en el JCE en el pretest

<b>CONSECUENCIAS DEL INICIO</b>	Algún interlocutor responde	No respuesta de oyentes	Investigador responde
U de Mann-Whitney	48,000	44,500	45,000
W de Wilcoxon	103,000	99,500	100,000
Z	-,157	-,418	-,608
Sig. Asintót. (bilateral)	,876	,676	,543
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,912(a)	,684(a)	,739(a)

Tabla 158. Estadísticos de contraste. Consecuencias del inicio en el JCE en el pretest

<b>ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO</b>	Responde bien a algún oyente	Responde bien a todos	No responde bien	Pregunta o pide información mant. Conv.
U de Mann-Whitney	41,000	23,500	46,500	35,500
W de Wilcoxon	96,000	78,500	101,500	90,500
Z	-,683	-2,071	-,292	-1,128
Sig. Asintót. (bilateral)	,495	,038	,770	,259
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,529(a)	,043(a)	,796(a)	,280(a)

<b>ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO</b>	Informa de su hándicap	Llama la atención del oyente	Emite sonidos y gestos en el juego
U de Mann-Whitney	50,000	38,000	41,500
W de Wilcoxon	105,000	93,000	96,500
Z	,000	-,959	-,651
Sig. Asintót. (bilateral)	1,000	,337	,515
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	1,000(a)	,393(a)	,529(a)

Tabla 159. Estadísticos de contraste. Estrategias de mantenimiento en el JCE en el pretest

<b>CAUSAS DE INTERRUPCIÓN</b>	No presta atención ni hace caso	Otras causas de interrupción	Total interrupciones
U de Mann-Whitney	37,500	24,500	14,500
W de Wilcoxon	92,500	79,500	69,500
Z	-,971	-1,943	-2,704
Sig. Asintót. (bilateral)	,331	,052	<b>,007</b>
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,353(a)	,052(a)	,005(a)

Tabla 160. Estadísticos de contraste. Causas de interrupción en el JCE en el pretest

<b>MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN</b>	Sigue la Conversación
U de Mann-Whitney	26,500
W de Wilcoxon	81,500
Z	-1,780
Sig. Asintót. (bilateral)	,075
Sig. Exacta [2*(Sig. Unilateral)]	,075(a)

Tabla 161. Estadísticos de contraste. Mantenimiento de la conversación en el JCE en el pretest



**5.1.1.6. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en la situación de juego espontáneo “La granja”**

Los aspectos que han salido significativos son:

Variables	Rangos Promedio		U	P	Descripción
	Grupo Experm	Grupo Control			
<b>Nivel de participación</b>					
Colabora pero no conversa	0,40	3,10	19,00	<b>,013</b>	El PCS del Grupo Experimental colabora sin conversar menos veces que el PCS del Grupo Control.
<b>Estrategias de mantenimiento de la conversación</b>					
Responde bien a todos	11,10	1,50	23,500	<b>,038</b>	El PCS del Grupo Experimental responde mejor ante todos los miembros del grupo que el sordo del Grupo Control.
<b>Causas de interrupción</b>					
Total interrupciones	11,30	15,20	14,500	<b>,007</b>	El PCS del Grupo Control lleva a cabo más interrupciones que el PCS del Grupo Experimental.

Tabla 162. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en el JCE en el pretest

**5.1.1.7. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en una tarea de comunicación referencial “organización de una habitación vieja” con emisor con sordera y “organización de una sala” con receptor con sordera**

**Rangos**

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Formulación del mensaje</b>				
Número Total de Mensajes del emisor con sordera	Experimental	10	9,55	95,50
	Control	10	11,45	114,50
	Total	20		
Total Mensajes Repetidos del emisor con sordera	Experimental	10	11,25	112,50
	Control	10	9,75	97,50
	Total	20		
Total Mensajes Reestructurados del emisor con sordera	Experimental	10	7,50	75,00
	Control	10	13,50	135,00
	Total	20		

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Estilos de mensaje</b>				
Pre CR Em con sordera Mens Erróneo	Experimental	10	9,80	98,00
	Control	10	11,20	112,00
	Total	20		
Pre CR Em con sordera Mens No Informativo	Experimental	10	12,00	120,00
	Control	10	9,00	90,00
	Total	20		
Pre CR Em con sordera Mens Mínimo	Experimental	10	7,95	79,50
	Control	10	13,05	130,50
	Total	20		
Pre CR Em con sordera Mens Mínimo Relacional	Experimental	10	12,00	120,00
	Control	10	9,00	90,00
	Total	20		
Pre CR Em con sordera Mens Básico	Experimental	10	10,35	103,50
	Control	10	10,65	106,50
	Total	20		
Pre CR Em con sordera Mens Básico Relacional	Experimental	10	12,90	129,00
	Control	10	8,10	81,00
	Total	20		
Pre CR Em con sordera Mens Completo	Experimental	10	12,90	129,00
	Control	10	8,10	81,00
	Total	20		
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>				
Número de intervenciones del emisor con sordera	Experimental	10	8,70	87,00
	Control	10	12,30	123,00
	Total	20		
Núm. de intervenciones guía del investigador con emisor con sordera	Experimental	10	9,40	94,00
	Control	10	11,60	116,00
	Total	20		
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Aportaciones y preguntas</b>				
Aportaciones	Experimental	10	9,50	95,00
	Control	10	11,50	115,00
	Total	20		
Preguntas	Experimental	10	10,50	105,00
	Control	10	10,50	105,00
	Total	20		
<b>Regulaciones</b>				
Regulaciones débiles	Experimental	10	13,05	130,50
	Control	10	7,95	79,50
	Total	20		
Regulaciones fuertes	Experimental	10	11,85	118,50
	Control	10	9,15	91,50
	Total	20		
Número Total de Regulaciones	Experimental	10	11,65	116,50
	Control	10	9,35	93,50
	Total	20		
<b>Eficacia comunicativa</b>				
Número de referentes correctos/ensayo	Experimental	10	8,40	84,00
	Control	10	12,60	126,00
	Total	20		

Tabla 163. Comparaciones intergrupo de las TCR en el pretest

## Estadísticos de contraste(b)

FORMULACIÓN DEL MENSAJE	Número Total de Mensajes emisor sordo	Número Total de Mensajes Repetidos emisor sordo	Número Total de Mensajes Reestructurados emisor sordo
U de Mann-Whitney	40,500	42,500	20,000
W de Wilcoxon	95,500	97,500	75,000
Z	-,721	-,584	-2,313
Sig. asintót. (bilateral)	,471	,559	<b>,021</b>
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,481(a)	,579(a)	,023(a)

Tabla 164. Estadísticos de contraste. Formulación del mensaje en las TCR en el pretest

ESTILOS DE MENSAJE	Mensajes Erróneos	Mensajes No Informativos	Mensajes Mínimos	Mensajes Mínimos Relacionales
U de Mann-Whitney	43,000	35,000	24,500	35,000
W de Wilcoxon	98,000	90,000	79,500	90,000
Z	-,585	-1,826	-1,978	-1,201
Sig. asintót. (bilateral)	,559	,068	<b>,048</b>	,230
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,631(a)	,280(a)	,052(a)	,280(a)

ESTILOS DE MENSAJE	Mensajes Básicos	Mensajes Básicos Relacionales	Mensajes Completos
U de Mann-Whitney	48,500	26,000	26,000
W de Wilcoxon	103,500	81,000	81,000
Z	-,119	-1,912	-2,059
Sig. asintót. (bilateral)	,905	,056	<b>,040</b>
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,912(a)	,075(a)	,075(a)

Tabla 165. Estadísticos de contraste. Estilos de mensaje en las TCR en el pretest

LONGITUD DE LA UNIDAD COMUNICATIVA	Núm intervenciones emisor sordo	Intervenciones Guía del investigador con emisor sordo
U de Mann-Whitney	32,000	39,000
W de Wilcoxon	87,000	94,000
Z	-1,364	-,853
Sig. asintót. (bilateral)	,172	,393
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,190(a)	,436(a)

Tabla 166. Estadísticos de contraste. Longitud de la unidad comunicativa en las TCR en el pretest

<b>APORTACIONES Y PREGUNTAS</b>	Aportaciones receptor sordo	Total Preguntas receptor sordo
U de Mann-Whitney	49,000	31,500
W de Wilcoxon	104,000	86,500
Z	-,079	-1,406
Sig. asintót. (bilateral)	,937	,160
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,971(a)	,165(a)

Tabla 167. Estadísticos de contraste. Aportaciones y preguntas en las TCR en el pretest

<b>REGULACIONES</b>	Regulaciones Débiles	Regulaciones Fuertes	Regulaciones Totales
U de Mann-Whitney	44,500	43,500	38,500
W de Wilcoxon	99,500	98,500	93,500
Z	-,431	-,506	-,872
Sig. asintót. (bilateral)	,666	,613	,383
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,684(a)	,631(a)	,393(a)

Tabla 168. Estadísticos de contraste. Regulaciones en las TCR en el pretest

<b>EFICACIA COMUNICATIVA</b>	Número de referentes correctos/ensayo
U de Mann-Whitney	29,000
W de Wilcoxon	84,000
Z	-1,754
Sig. asintót. (bilateral)	,079
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,123(a)

Tabla 169. Estadísticos de contraste. Eficacia comunicativa en las TCR en el pretest

**5.1.1.8. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest en las TCR “Organización de una habitación vieja” con emisor con sordera y “organización de una sala” con receptor con sordera**

Los aspectos que han salido significativos son:

Variables	Rangos Promedio		U	P	Descripción
	Grupo Experm	Grupo Control			
<b>ROL DE EMISOR</b>					
<b>Formulación del mensaje</b>					
Número de mensajes reestructurados	7,50	13,50	20,00	<b>,021</b>	El número de mensajes reestructurados es mayor en el sordo del Grupo Control que en el sordo del Grupo Control.
<b>Estilo del mensaje</b>					
Mensajes mínimos	7,95	13,05	24,500	<b>,048</b>	El número de mensajes iniciales mínimos es mayor en el sordo del Grupo Control que en el sordo del Grupo Experimental.
Mensajes completos	12,90	8,10	26,000	<b>,040</b>	El número de mensajes iniciales completos es mayor en el ECS del Grupo Experimental que en el ECS del Grupo Control.

Tabla 170. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en las TCR en el pretest

## 5.2. Resultados del Postest

### 5.2.1. Comparaciones intergrupos. Prueba de Mann-Whitney.

#### 5.2.1.1. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en comprensión oral del cuento “El gallo y la zorra”

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Comprensión oral</b>				
Total preguntas	Experimental	10	12,00	120,00
	Control	10	9,00	90,00
	Total	20		

Tabla 171. Comparaciones intergrupo de comprensión oral en el postest

#### Estadísticos de contraste(b)

COMPRENSIÓN ORAL	Total Preguntas
U de Mann-Whitney	35,000
W de Wilcoxon	90,000
Z	-1,165
Sig. asintót. (bilateral)	,244
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,280(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupo

Tabla 172. Estadísticos de contraste de las comparaciones intergrupo de comprensión oral en el postest

#### 5.2.1.2. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en la situación de juego espontáneo “La granja”

Este aspecto no ha resultado significativo.

**5.2.1.3. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en producción oral del libro de imágenes “El picnic”**

**Rangos**

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Nivel de participación</b>				
Producciones No Discursivas	Experimental	10	10,10	101,00
	Control	10	10,90	109,00
	Total	20		
Organización General del Discurso	Experimental	10	11,05	110,50
	Control	10	9,95	99,50
	Total	20		
Número total de Oraciones Simples	Experimental	10	9,80	98,00
	Control	10	11,20	112,50
	Total	20		
Número total de Oraciones Complejas	Experimental	10	11,30	113,00
	Control	10	9,70	97,00
	Total	20		

Tabla 173. Comparaciones intergrupo de producción oral en el postest

**Estadísticos de contraste(b)**

PRODUCCIÓN ORAL	Pre PIC Produc No Discursivas	Pre PIC Organización Gral del Discurso	Pre PIC Núm tot Orac Simple	Pre PIC Núm tot Orac Compleja
U de Mann-Whitney	46,000	44,500	43,000	42,000
W de Wilcoxon	101,000	99,500	98,000	97,000
Z	,357	-,669	-,537	-,609
Sig. asintót. (bilateral)	,721	,503	,591	,543
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,796(a)	,684(a)	,631(a)	,579(a)

Tabla 174. Estadísticos de contraste de las comparaciones intergrupo de producción oral en el postest

**5.2.1.4. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en producción oral del libro de imágenes “El picnic”**

Ninguno de los aspectos ha resultado significativo.

**5.2.1.5. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en la situación de juego espontáneo “El zoo”**

**Rangos**

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTION DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DEL EMISOR</b>				
<b>Nivel de participación</b>				
Colabora y conversa con algún interlocutor	Experimental	10	9,10	91,00
	Control	10	11,90	119,00
	Total	20		
Colabora y conversa con todos	Experimental	10	15,10	151,00
	Control	10	5,90	59,00
	Total	20		
Colabora pero no conversa	Experimental	10	9,30	93,00
	Control	10	11,70	117,00
	Total	20		
No colabora ni conversa	Experimental	10	6,55	65,50
	Control	10	14,45	144,50
	Total	20		
Realiza alguna autoverbalización	Experimental	10	6,75	67,50
	Control	10	14,25	142,50
	Total	20		
Participación total	Experimental	10	14,90	149,00
	Control	10	6,10	61,00
	Total	20		
Total no participación	Experimental	10	6,10	61,00
	Control	10	14,90	149,00
	Total	20		
<b>Toma de turno</b>				
Toma su turno espontánea y adecuada	Experimental	10	13,90	139,00
	Control	10	7,10	71,00
	Total	20		
No respeta turno	Experimental	10	7,85	78,50
	Control	10	13,15	131,50
	Total	20		
Sordo interrumpido por oyente	Experimental	10	9,70	97,00
	Control	10	11,30	113,00
	Total	20		
Sordo y oyente hablan a la vez	Experimental	10	10,45	104,50
	Control	10	10,55	105,50
	Total	20		



VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Estrategias de inicio</b>				
Realiza acción o emisión oral	Experimental	10	6,30	63,00
	Control	10	14,70	147,00
	Total	20		
Pregunta o pide información	Experimental	10	8,70	87,00
	Control	10	12,30	123,00
	Total	20		
Solicita ayuda al investigador	Experimental	10	13,10	131,00
	Control	10	7,90	79,00
	Total	20		
<b>Consecuencias del inicio</b>				
Algún interlocutor responde	Experimental	10	7,85	78,50
	Control	10	13,15	131,50
	Total	20		
No respuesta de oyentes	Experimental	10	7,05	70,50
	Control	10	13,95	139,50
	Total	20		
Investigador responde	Experimental	10	12,50	125,00
	Control	10	8,50	85,00
	Total	20		
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>				
<b>Estrategias de mantenimiento</b>				
Responde bien a algún oyente	Experimental	10	9,75	97,50
	Control	10	11,25	112,50
	Total	20		
Responde bien a todos	Experimental	10	15,10	151,00
	Control	10	5,90	59,00
	Total	20		
No responde bien	Experimental	10	10,60	106,00
	Control	10	10,40	104,00
	Total	20		
Pregunta o pide información mantenimiento conversación	Experimental	10	14,25	142,50
	Control	10	6,75	67,50
	Total	20		
Informa sobre su hándicap	Experimental	10	10,45	104,50
	Control	10	10,55	105,50
	Total	20		
Llama la atención del oyente	Experimental	10	14,15	141,50
	Control	10	6,85	68,50
	Total	20		
Emite sonidos y gestos en el juego	Experimental	10	10,30	103,00
	Control	10	10,70	107,00
	Total	20		

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Causas de interrupción de la conversación</b>				
No presta atención ni hace caso	Experimental	10	7,95	79,50
	Control	10	13,05	130,50
	Total	20		
Otras causas	Experimental	10	7,55	75,50
	Control	10	13,45	134,50
	Total	20		
Total interrupciones	Experimental	10	7,80	78,00
	Control	10	13,20	132,00
	Total	20		
<b>Mantenimiento de la conversación</b>				
Sigue la Conversación	Experimental	10	15,10	151,00
	Control	10	5,90	59,00
	Total	20		

Tabla 175. Comparaciones intergrupo de juego cooperativo espontáneo en el posttest

**Estadísticos de contraste(b)**

PARTICIPACIÓN	Colabora y conversa con todos	Colabora y conversa con algún interlocutor	Colabora pero no conversa	No colabora ni conversa
U de Mann-Whitney	4,000	36,000	38,000	10,500
W de Wilcoxon	59,000	91,000	93,000	65,500
Z	-3,486	-1,063	-,916	-2,995
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,288	,360	,003
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)	,315(a)	,393(a)	,002(a)

PARTICIPACIÓN	Realiza alguna autoverbalización	Participación Total	Total No participación
U de Mann-Whitney	12,500	6,000	6,000
W de Wilcoxon	67,500	61,000	61,000
Z	-2,879	-3,327	-3,331
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,001	,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,003(a)	,000(a)	,000(a)

Tabla 176. Estadísticos de contraste. Participación en el JCE en el posttest

<b>TOMA DE TURNO</b>	Toma su turno espontánea y adecuadamente	No respeta turno	Sordo interrumpido por oyente	Sordo y oyente hablan a la vez
U de Mann-Whitney	16,000	23,500	42,000	49,500
W de Wilcoxon	71,000	78,500	97,000	104,500
Z	-2,574	-2,109	-,717	-,054
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,010</b>	<b>,035</b>	,473	,957
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,009(a)	,043(a)	,579(a)	,971(a)

Tabla 177. Estadísticos de contraste. Toma de turno en el JCE en el postest

<b>ESTRATEGIAS DE INICIO</b>	Realiza acción o emisión oral	Pregunta o pide información	Solicita ayuda al investigador
U de Mann-Whitney	8,000	32,000	24,000
W de Wilcoxon	63,000	87,000	79,000
Z	-3,199	-1,608	-2,330
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,001</b>	,108	<b>,020</b>
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,001(a)	,190(a)	,052(a)

Tabla 178. Estadísticos de contraste. Estrategias de inicio en el JCE en el postest

<b>CONSECUENCIAS DEL INICIO</b>	Algún interlocutor responde	No respuesta de oyentes	Investigador responde
U de Mann-Whitney	23,500	15,500	30,000
W de Wilcoxon	78,500	70,500	85,000
Z	-2,036	-2,657	-2,166
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,042</b>	<b>,008</b>	<b>,030</b>
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,043(a)	,007(a)	,143(a)

Tabla 179. Estadísticos de contraste. Consecuencias de inicio en el JCE en el postest

<b>ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO</b>	Responde bien a algún oyente	Responde bien a todos	No responde bien	Pregunta o pide información mant. Conv.
U de Mann-Whitney	42,500	4,000	49,000	12,500
W de Wilcoxon	97,500	59,000	104,000	67,500
Z	-,575	-3,496	-,108	-2,865
Sig. asintót. (bilateral)	,565	<b>,000</b>	,914	<b>,004</b>
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,579(a)	,000(a)	,971(a)	,003(a)

<b>ESTRATEGIAS DE MANTENIMIENTO</b>	Pos Jueg Informa de su hándicap	Pos Jueg Llama atención del oyente	Pos Jueg Emite sonidos y gestos en el juego
U de Mann-Whitney	49,500	13,500	48,000
W de Wilcoxon	104,500	68,500	103,000
Z	-,054	-2,828	-,153
Sig. asintót. (bilateral)	,957	<b>,005</b>	,879
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,971(a)	,004(a)	,912(a)

Tabla 180. Estadísticos de contraste. Estrategias de mantenimiento en el JCE en el postest

<b>CAUSAS DE INTERRUPCIÓN</b>	No presta atención ni hace caso	Otras causas de interrupción	Total interrupciones
U de Mann-Whitney	24,500	30,500	34,000
W de Wilcoxon	79,500	85,500	89,000
Z	-1,970	-1,555	-1,249
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,049</b>	,120	,212
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,052(a)	,143(a)	,247(a)

Tabla 181. Estadísticos de contraste. Causas de interrupción en el JCE en el postest

<b>MANTENIMIENTO DE LA CONVERSACIÓN</b>	Pos Jueg Sigue la Conversación
U de Mann-Whitney	4,000
W de Wilcoxon	59,000
Z	-3,481
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)

Tabla 182. Estadísticos de contraste. Mantenimiento de la conversación en el JCE en el postest

#### 5.2.1.6. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en la situación de juego espontáneo “El zoo”

Los aspectos que han salido estadísticamente significativos son:

Variables	Media		U	P	Descripción
	Grupo Experm	Grupo Control			
<b>GESTION DE LA CONVERSACIÓN</b>					
<b>ROL DEL EMISOR</b>					
<b>Nivel de participación</b>					
Colabora y conversa con todos	36,60	5,70	4,000	,000	El sordo del Grupo Experimental colabora y conversa con todos muchas más veces que el sordo del Grupo Control.
No colabora ni conversa	5,20	21,10	10,500	,003	El sordo del Grupo Control no colabora ni conversa en muchas más ocasiones que el sordo del Grupo Experimental.
Realiza alguna autoverbalización	1,40	9,50	12,500	,004	El sordo del Grupo Control realiza alguna autoverbalización en más ocasiones que el sordo del Grupo Experimental.
Participación total	50,40	25,70	6,000	,000	El sordo del Grupo Experimental participa mucho más que el sordo del Grupo Control.
Total no participativo	6,60	30,60	6,000	,000	El sordo del Grupo Control presenta más momentos de no participación que el sordo del Grupo Experimental.
<b>Toma de turno</b>					
Toma su turno espontánea y adecuadamente	47,90	26,90	16,000	,010	El sordo del Grupo Experimental colabora y conversar con todos muchas más veces que el sordo del Grupo Control.
No respeta el turno	0,50	4,00	23,500	,035	El sordo del Grupo Control no respeta el turno más veces que el sordo del Grupo Experimental.
<b>Estrategias de inicio</b>					
Realiza alguna acción o emisión oral	2,50	13,90	8,000	,001	El sordo del Grupo Control realiza alguna acción o emisión oral más veces que el sordo del Grupo Experimental.
Solicita ayuda al investigador	1,90	0,10	24,000	,020	El sordo del Grupo Experimental solicita ayuda o se dirige al investigador más veces que el sordo del Grupo Control.
<b>Consecuencias del inicio</b>					
Algún interlocutor responde	1,50	3,30	23,500	,042	Al sordo del Grupo Control le responde algún interlocutor más veces que el sordo del Grupo Experimental.
No hay respuesta de oyentes	2,00	11,00	15,500	,008	El sordo del Grupo Control no obtiene respuesta por parte de los oyentes en muchas más ocasiones que el sordo del Grupo Experimental.
El investigador responde	1,20	0,00	30,000	,030	Al sordo del Grupo Experimental le responde el investigador en más ocasiones que al sordo del Grupo Control.

<b>ROL DEL RECEPTOR</b>					
<b>Estrategias de mantenimiento</b>					
Responde bien a todos	23,30	3,80	4,000	.000	El sordo del Grupo Experimental responde bien a todos en muchas más ocasiones que el sordo del Grupo Control.
Pregunta o pide información para mantener conversac.	6,00	1,80	12,500	.004	El sordo del Grupo Experimental pregunta o pide información para mantener la conversación más veces que el sordo del Grupo Control.
Llama la atención del oyente	4,20	0,70	13,500	.005	El sordo del Grupo Experimental llama la atención del oyente más veces que el sordo del Grupo Control.
<b>Causas e interrupción de la conversación</b>					
No presta atención ni hace caso	1,30	3,00	24,500	.049	El sordo del Grupo Control no presta atención ni hace caso al oyente en más ocasiones que el sordo del Grupo Experimental.
<b>Mantenimiento de la conversación</b>					
Sigue la conversación	43,20	16,20	4,000	.000	El sordo del Grupo Experimental sigue la conversación muchas más veces que el sordo del Grupo Control.

Tabla 183. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en JCE en el postest

**5.2.1.7. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en las TCR “organización de una habitación nueva” con emisor con sordera y “organización de una cocina” con receptor con sordera**

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DEL EMISOR</b>				
<b>Formulación del mensaje</b>				
Número Total de Mensajes	Experimental	10	10,70	107,00
	Control	10	10,30	103,00
	Total	20		
Total Mensajes Reestructurados	Experimental	10	9,45	94,50
	Control	10	11,55	115,50
	Total	20		
Total Mensajes Repetidos	Experimental	10	11,10	111,00
	Control	10	9,90	99,00
	Total	20		

VARIABLE	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Estilo de mensaje</b>				
Mensajes Erróneos	Experimental	10	10,65	106,50
	Control	10	10,35	103,50
	Total	20		
Mensajes No Informativos	Experimental	10	11,50	115,00
	Control	10	9,50	95,00
	Total	20		
Mensajes Mínimos	Experimental	10	8,55	85,50
	Control	10	12,45	124,50
	Total	20		
Mensajes Mínimos Relacionales	Experimental	10	11,40	114,00
	Control	10	9,60	96,00
	Total	20		
Mensajes Básicos	Experimental	10	10,50	105,00
	Control	10	10,50	105,00
	Total	20		
Mensajes Básicos Relacionales	Experimental	10	10,10	101,00
	Control	10	10,90	109,00
	Total	20		
Mensajes Completos	Experimental	10	11,80	118,00
	Control	10	9,20	92,00
	Total	20		
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>				
Número de intervenciones del emisor sordo	Experimental	10	11,10	111,00
	Control	10	9,90	99,00
	Total	20		
Núm. de intervenciones guía del investigador con emisor sordo	Experimental	10	12,55	125,50
	Control	10	8,45	84,50
	Total	20		
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>				
<b>Aportaciones y preguntas</b>				
Aportaciones	Experimental	10	10,30	103,00
	Control	10	10,70	107,00
	Total	20		
Preguntas	Experimental	10	10,20	102,00
	Control	10	10,80	108,00
	Total	20		
<b>Regulaciones</b>				
Regulaciones débiles	Experimental	10	9,30	93,00
	Control	10	11,70	117,00
	Total	20		
Regulaciones fuertes	Experimental	10	7,95	79,50
	Control	10	13,05	130,50
	Total	20		
Número Total de Regulaciones	Experimental	10	8,50	85,00
	Control	10	12,50	125,00
	Total	20		
<b>Eficacia comunicativa</b>				
Número de referentes correctos/ensayo	Experimental	10	10,50	105,00
	Control	10	10,50	105,00
	Total	20		

Tabla 184. Comparaciones intergrupo de las TCR en el posttest

**Estadísticos de contraste(b)**

<b>FORMULACIÓN DEL MENSAJE</b>	Número Total de Mensajes Repetidos emisor sordo	Número Total de Mensajes Reestructurados emisor sordo	Número Total de Mensajes emisor sordo
U de Mann-Whitney	44,000	39,500	48,000
W de Wilcoxon	99,000	94,500	103,000
Z	-,458	-,803	-,152
Sig. asintót. (bilateral)	,647	,422	,879
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,684(a)	,436(a)	,912(a)

Tabla 185. Estadísticos de contraste. Formulación del mensaje en las TCR en el postest

<b>ESTILOS DE MENSAJE</b>	Mensajes Erróneos	Mensajes No Informativos	Mensajes Mínimos	Mensajes Mínimos Relacionales
U de Mann-Whitney	48,500	40,000	30,500	41,000
W de Wilcoxon	103,500	95,000	85,500	96,000
Z	-,140	-1,453	-1,517	-,709
Sig. asintót. (bilateral)	,888	,146	,129	,478
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,912(a)	,481(a)	,143(a)	,529(a)

<b>ESTILOS DE MENSAJE</b>	Mensajes Básicos	Mensajes Básicos Relacionales	Mensajes Completos
U de Mann-Whitney	50,000	46,000	37,000
W de Wilcoxon	105,000	101,000	92,000
Z	,000	-,320	-1,128
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,749	,259
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000(a)	,796(a)	,353(a)

Tabla 186. Estadísticos de contraste. Estilos de mensaje en las TCR en el postest

<b>LONGITUD DE LA UNIDAD COMUNICATIVA</b>	Núm intervenciones emisor con sordera	Intervenciones Guía del investigador con emisor con sordera
U de Mann-Whitney	44,000	29,500
W de Wilcoxon	99,000	84,500
Z	-,454	-1,563
Sig. asintót. (bilateral)	,650	,118
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,684(a)	,123(a)

Tabla 187. Estadísticos de contraste. Longitud de la unidad comunicativa en las TCR en el postest



APORTACIONES Y PREGUNTAS	Aportaciones receptor con sordera	Total Preguntas receptor con sordera
U de Mann-Whitney	48,000	47,000
W de Wilcoxon	103,000	102,000
Z	-,155	-,228
Sig. asintót. (bilateral)	,877	,819
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,912(a)	,853(a)

Tabla 188. Estadísticos de contraste. Aportaciones y preguntas en las TCR en el postest

REGULACIONES	Regulaciones Débiles	Regulaciones Fuertes	Regulaciones Totales
U de Mann-Whitney	38,000	24,500	30,000
W de Wilcoxon	93,000	79,500	85,000
Z	-,913	-2,181	-1,515
Sig. asintót. (bilateral)	,361	,029	,130
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,393(a)	,052(a)	,143(a)

Tabla 189. Estadísticos de contraste. Regulaciones en las TCR en el postest

EFICACIA COMUNICATIVA	Número de referentes correctos/ensayo
U de Mann-Whitney	50,000
W de Wilcoxon	105,000
Z	,000
Sig. asintót. (bilateral)	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000(a)

Tabla 190. Estadísticos de contraste. Eficacia comunicativa en las TCR en el postest

**5.2.1.8. Resumen de las comparaciones intergrupos entre el grupo control y el grupo experimental en el postest en las TCR “Organización de una habitación nueva” con emisor con sordera y “organización de una cocina” con receptor con sordera**

Los aspectos que han resultado significativos son las regulaciones fuertes:

Variables	Media		U	P	Descripción
	Grupo Experm	Grupo Control			
<b>GESTION DE LA CONVERSACIÓN</b>					
<b>ROL DEL RECEPTOR</b>					
<b>Regulaciones</b>					
Regulaciones fuertes	36,60	5,70	24,500	.029	El sordo del Grupo Experimental colabora y conversa con todos muchas más veces que el sordo del Grupo Control.

Tabla 191. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en las TCR en el postest



## 5.2.2. Comparaciones intragrupo. Prueba de Wilconxon.

### 5.2.2.1. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en comprensión oral

- Grupo experimental

#### Rangos

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión oral Total Preguntas	Rangos negativos	2(a)	3,00	6,00
	Rangos positivos	8(b)	6,13	49,00
	Empates	0(c)		
	Total	10		

Tabla 192. Comparaciones intragrupo de comprensión oral en el grupo experimental

- Grupo control

#### Rangos

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión oral Total Preguntas	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	8(b)	4,50	36,00
	Empates	2(c)		
	Total	10		

Tabla 193. Comparaciones intragrupo de comprensión oral en el grupo control

#### Estadísticos de contraste

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	p	W	p
<b>COMPRESIÓN ORAL</b>				
<b>Comprensión oral</b>				
Puntuación total de preguntas de comprensión	-2,221	,026	-2,539	,011

Tabla 194. Estadísticos de contraste. Comparaciones intragrupo en comprensión oral

### 5.2.2.2. Resumen de las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en comprensión oral

Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se obtienen diferencias significativas a nivel intragrupo en cuanto a comprensión oral.

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	p	W	p
<b>COMPRENSIÓN ORAL</b>				
<b>Comprensión oral</b>				
Puntuación total de preguntas de comprensión	-2,221	,026	-2,539	,011

Tabla 195. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en comprensión oral

### 5.2.2.3. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en producción oral

- Grupo experimental

#### Rangos

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
Producciones no discursiva	Rangos negativos	5	3,00	15,00
	Rangos positivos	0	,00	,00
	Empates	5		
	Total	10		
Organización general del discurso	Rangos negativos	1	1,50	1,50
	Rangos positivos	1	1,50	1,50
	Empates	8		
	Total	10		
Oraciones simples	Rangos negativos	3	4,33	13,00
	Rangos positivos	4	3,75	15,00
	Empates	3		
	Total	10		
Oraciones complejas	Rangos negativos	6	5,50	33,00
	Rangos positivos	3	4,00	12,00
	Empates	1		
	Total	10		

Tabla 196. Comparaciones intragrupo de producción oral en el grupo experimental

- Grupo control

**Rangos**

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
Producciones no discursiva	Rangos negativos	6	4,00	24,00
	Rangos positivos	1	4,00	4,00
	Empates	3		
	Total	10		
Organización general del discurso	Rangos negativos	0	,00	,00
	Rangos positivos	1	1,00	1,00
	Empates	9		
	Total	10		
Oraciones simples	Rangos negativos	5	5,20	26,00
	Rangos positivos	4	4,75	19,00
	Empates	1		
	Total	10		
Oraciones complejas	Rangos negativos	5	6,00	30,00
	Rangos positivos	5	5,00	25,00
	Empates	0		
	Total	10		

Tabla 197. Comparaciones intragrupo de producción oral en el grupo control

**Estadísticos de contraste**

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	p	W	p
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>Producción oral</b>				
Producciones no discursivas	-2,041	,041	-1,890	,059
Organización general del discurso	,000	1,000	-1,000	,317
Oraciones simples	-,170	,865	-,416	,678
Oraciones complejas	-1,246	,213	-,256	,798

Tabla 198. Estadísticos de contraste. Comparaciones intragrupo en producción oral

**5.2.2.4. Resumen de las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en producción oral**

Sólo se observan diferencias significativas en el grupo experimental en producciones no discursivas.

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	p	W	p
<b>COMPREENSIÓN ORAL</b>				
<b>Comprensión oral</b>				
Producciones no discursivas	-2,041	,041	-1,890	,059

Tabla 199. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en producción oral

**5.2.2.5. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en juego espontáneo**

- Grupo experimental

**Rangos**

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>Nivel de participación o conversación</b>				
Colabora y conversa con todos	Rangos negativos	2	1,50	3,00
	Rangos positivos	8	6,50	52,00
	Empates	0		
	Total	10		
Colabora y conversa con algún interlocutor	Rangos negativos	6	4,50	27,00
	Rangos positivos	4	7,00	28,00
	Empates	0		
	Total	10		
Colabora sin conversar	Rangos negativos	1	1,50	1,50
	Rangos positivos	7	4,93	34,50
	Empates	2		
	Total	10		
No colabora ni conversa	Rangos negativos	9	5,83	52,50
	Rangos positivos	1	2,50	2,50
	Empates	0		
	Total	10		
Realiza alguna autoverbalización	Rangos negativos	7	5,57	39,00
	Rangos positivos	2	3,00	6,00
	Empates	1		
	Total	10		
Participación total	Rangos negativos	2	3,00	6,00
	Rangos positivos	8	6,13	49,00
	Empates	0		
	Total	10		
Total no participación	Rangos negativos	9	5,78	52,00
	Rangos positivos	1	3,00	3,00
	Empates	0		
	Total	10		

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>Turnos de conversación</b>				
Toma su turno espontánea y adecuadamente	Rangos negativos	2	1,50	3,00
	Rangos positivos	8	6,50	52,00
	Empates	0		
	Total	10		
No respeta turno	Rangos negativos	7	4,93	34,50
	Rangos positivos	1	1,50	1,50
	Empates	2		
	Total	10		
El sordo es interrumpido por el oyente	Rangos negativos	4	5,13	20,50
	Rangos positivos	3	2,50	7,50
	Empates	3		
	Total	10		
Sordo y oyente hablan a la vez	Rangos negativos	4	3,38	13,50
	Rangos positivos	1	1,50	1,50
	Empates	5		
	Total	10		
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Estrategias de inicio de conversación</b>				
Realiza alguna acción o emisión oral	Rangos negativos	8	5,25	50,00
	Rangos positivos	2	2,50	5,00
	Empates	0		
	Total	10		
Realiza alguna pregunta	Rangos negativos	5	4,00	20,00
	Rangos positivos	1	1,00	1,00
	Empates	4		
	Total	10		
Solicita apoyo o información al Investigador	Rangos negativos	4	3,13	12,50
	Rangos positivos	3	5,17	15,50
	Empates	3		
	Total	10		
<b>Consecuencias del inicio de conversación</b>				
Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	Rangos negativos	8	5,44	43,50
	Rangos positivos	1	1,50	1,50
	Empates	1		
	Total	10		
Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	Rangos negativos	8	5,13	41,00
	Rangos positivos	1	4,00	4,00
	Empates	1		
	Total	10		
El experimentador responde	Rangos negativos	1	2,00	2,00
	Rangos positivos	3	2,67	8,00
	Empates	6		
	Total	10		



Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Estrategias del sordo para mantener de la conversación</b>				
Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él	Rangos negativos	5	6,00	30,00
	Rangos positivos	5	5,00	25,00
	Empates	0		
	Total	10		
Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos	Rangos negativos	2	3,00	6,00
	Rangos positivos	8	6,13	49,00
	Empates	0		
	Total	10		
Responde pero no de forma adecuada	Rangos negativos	4	3,63	14,50
	Rangos positivos	2	3,25	6,00
	Empates	4		
	Total	10		
Realiza preguntas y pide información para mantener la conversación	Rangos negativos	1	1,00	1,00
	Rangos positivos	9	6,00	54,00
	Empates	0		
	Total	10		
Informa sobre su hándicap	Rangos negativos	1	1,50	1,50
	Rangos positivos	2	2,25	4,50
	Empates	7		
	Total	10		
Llama al oyente y demanda su atención	Rangos negativos	3	2,83	8,50
	Rangos positivos	6	6,08	36,50
	Empates	1		
	Total	10		
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	Rangos negativos	5	3,40	17,00
	Rangos positivos	4	7,00	28,00
	Empates	1		
	Total	10		
<b>Causas de interrupción de la conversación</b>				
No presta atención ni hace caso	Rangos negativos	6	5,33	32,00
	Rangos positivos	2	2,00	4,00
	Empates	2		
	Total	10		
Otras causas de interrupción	Rangos negativos	4	6,50	26,00
	Rangos positivos	5	3,80	19,00
	Empates	1		
	Total	10		
Número total de interrupciones	Rangos negativos	5	5,50	27,50
	Rangos positivos	4	4,38	17,50
	Empates	1		
	Total	10		
<b>Mantenimiento de la conversación</b>				
Sigue la conversación	Rangos negativos	2	1,50	3,00
	Rangos positivos	8	6,50	52,00
	Empates	0		
	Total	10		

Tabla 200. Comparaciones intragrupo del juego cooperativo espontáneo en el grupo experimental

- Grupo control

**Rangos**

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>Nivel de participación o conversación</b>				
Colabora y conversa con todos	Rangos negativos	8	5,13	41,00
	Rangos positivos	2	7,00	14,00
	Empates	0		
	Total	10		
Colabora y conversa con algún interlocutor	Rangos negativos	4	4,25	17,00
	Rangos positivos	6	6,33	38,00
	Empates	0		
	Total	10		
Colabora sin conversar	Rangos negativos	3	4,00	12,00
	Rangos positivos	6	5,50	33,00
	Empates	1		
	Total	10		
No colabora ni conversa	Rangos negativos	6	4,25	25,50
	Rangos positivos	4	7,38	29,50
	Empates	0		
	Total	10		
Realiza alguna autoverbalización	Rangos negativos	4	4,75	19,00
	Rangos positivos	6	6,00	36,00
	Empates	0		
	Total	10		
Participación total	Rangos negativos	3	3,17	9,50
	Rangos positivos	6	5,92	35,50
	Empates	1		
	Total			
Total no participación	Rangos negativos	2	4,75	9,50
	Rangos positivos	7	5,07	35,50
	Empates	1		
	Total	10		
<b>Categoría: Turnos de conversación</b>				
Toma su turno espontánea y adecuadamente	Rangos negativos	5	3,60	18,00
	Rangos positivos	5	7,40	37,00
	Empates	0		
	Total	10		
No respeta turno	Rangos negativos	1	6,00	6,00
	Rangos positivos	5	3,00	15,00
	Empates	4		
	Total	10		
El sordo es interrumpido por el oyente	Rangos negativos	4	2,75	11,00
	Rangos positivos	1	4,00	4,00
	Empates	5		
	Total	10		
Sordo y oyente hablan a la vez	Rangos negativos	3	2,83	8,50
	Rangos positivos	2	3,25	6,50
	Empates	5		
	Total	10		

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Estrategias de inicio de conversación</b>				
Realiza alguna acción o emisión oral	Rangos negativos	4	4,00	16,00
	Rangos positivos	6	6,50	39,00
	Empates	0		
	Total	10		
Realiza alguna pregunta	Rangos negativos	5	4,60	23,00
	Rangos positivos	4	5,50	22,00
	Empates	1		
	Total	10		
Solicita apoyo o información al Investigador	Rangos negativos	3	2,67	8,00
	Rangos positivos	1	2,00	2,00
	Empates	6		
	Total	10		
<b>Consecuencias del inicio de conversación</b>				
Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	Rangos negativos	6	5,17	31,00
	Rangos positivos	2	2,50	5,00
	Empates	2		
	Total	10		
Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	Rangos negativos	3	3,67	11,00
	Rangos positivos	6	5,67	34,00
	Empates	1		
	Total	10		
El experimentador responde	Rangos negativos	1	1,00	1,00
	Rangos positivos	0	,00	,00
	Empates	9		
	Total	10		

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Estrategias del sordo para mantener de la conversación</b>				
Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él	Rangos negativos	6	4,83	29,00
	Rangos positivos	3	5,33	16,00
	Empates	1		
	Total	10		
Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a todos	Rangos negativos	2	2,50	5,00
	Rangos positivos	5	4,60	23,00
	Empates	3		
	Total	10		
Responde pero no de forma adecuada	Rangos negativos	3	2,67	8,00
	Rangos positivos	1	2,00	2,00
	Empates	6		
	Total	10		
Realiza preguntas y pide información para mantener la conversación	Rangos negativos	2	4,25	8,50
	Rangos positivos	4	3,13	12,50
	Empates	4		
	Total	10		
Informa sobre su hándicap	Rangos negativos	0	,00	,00
	Rangos positivos	1	1,00	1,00
	Empates	9		
	Total	10		
Llama al oyente y demanda su atención	Rangos negativos	3	4,00	12,00
	Rangos positivos	3	3,00	9,00
	Empates	4		
	Total	10		
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	Rangos negativos	2	3,50	7,00
	Rangos positivos	6	4,83	29,00
	Empates	2		
	Total	10		
<b>Causas de interrupción de la conversación</b>				
No presta atención ni hace caso	Rangos negativos	6	5,08	30,50
	Rangos positivos	4	6,13	24,50
	Empates	0		
	Total	10		
Otras causas de interrupción	Rangos negativos	4	4,13	16,50
	Rangos positivos	6	6,42	38,50
	Empates	0		
	Total	10		
Número total de interrupciones	Rangos negativos	5	4,00	20,00
	Rangos positivos	5	7,00	35,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>Mantenimiento de la conversación</b>				
Sigue la conversación	Rangos negativos	2	2,50	5,00
	Rangos positivos	6	5,17	31,00
	Empates	2		
	Total	10		

Tabla 201. Comparaciones intragrupo del juego cooperativo espontáneo en el grupo control

## Estadísticos de contraste

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	p	W	p
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>Nivel de participación o conversación</b>				
Colabora y conversa con todos	-2,501	,012	-1,381	,167
Colabora y conversa con algún interlocutor	,051	,959	1,074	,283
Colabora sin conversar	-2,328	,020	-1,253	,210
No colabora ni conversa	-2,557	,011	-,204	,838
Realiza alguna autoverbalización	-1,962	,050	-,869	,385
Participación total	-2,197	,028	-1,543	,123
Total no participación	-2,499	,012	-1,541	,123
<b>Turnos de conversación</b>				
Toma su turno adecuadamente	-2,501	,012	-,970	,332
Interviene sin respetar turno	-2,316	,021	-,943	,345
El sordo es interrumpido por el oyente	-1,121	,262	-,962	,336
Sordo y oyente hablan a la vez	-1,625	,104	-,276	,783
<b>GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Estrategias de inicio de conversación</b>				
Realiza alguna acción o emisión oral	-2,295	,022	-1,177	,239
Realiza alguna pregunta	-1,997	,046	-,060	,952
Solicita apoyo o información al Investigador	-,258	,796	-1,134	,257
<b>Consecuencias del inicio de conversación</b>				
Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	-2,494	,013	-1,845	,065
Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	-2,196	,028	-1,364	,173
El experimentador responde	-1,105	,269	-1,000	,317
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Estrategias del sordo para mantener de la conversación</b>				
Responde adecuadamente a todos cuando se dirigen a él	-2,194	,028	-1,552	,121
Responde adecuadamente dando información cuando el oyente se dirige a él	-,256	,798	-,778	,437
Responde pero no de forma adecuada	-,850	,395	-1,134	,257
Realiza preguntas y pide información	-2,710	,007	-,422	,673
Informa sobre su hándicap	-,816	,414	-1,000	,317
Llama al oyente y demanda su atención	-1,663	,096	-,322	,748
Emite sonidos y gestos acordes con el juego	-,652	,514	-1,548	,122
<b>Causas de interrupción de la conversación</b>				
No presta atención ni hace caso	-1,995	,046	-,310	,757
Otras causas de interrupción	-,415	,678	-1,123	,262
Número total de interrupciones	-,593	,553	-,765	,444
<b>Mantenimiento de la conversación</b>				
Sigue la conversación	-2,499	,012	-1,827	,068

Tabla 202. Estadísticos de contraste. Comparaciones intragrupo del juego cooperativo espontáneo

**5.2.2.6. Resumen de las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en juego espontáneo**

Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se obtienen diferencias significativas a nivel intragrupo en las siguientes dimensiones:

VARIABLES	Grupo Experimental	
	W	p
Colabora y conversa con todos	-2,501	,012
Colabora sin conversar	-2,328	,020
No colabora ni conversa	-2,557	,011
Realiza alguna autoverbalización	-1,962	,050
Participación total	-2,197	,028
Total no participación	-2,499	,012
Toma su turno adecuadamente	-2,501	,012
Interviene sin respetar turno	-2,316	,021
Realiza alguna acción o emisión oral	-2,295	,022
Realiza alguna pregunta	-1,997	,046
Algún interlocutor responde y se inicia una conversación	-2,494	,013
Se interrumpe la conversación por falta de respuesta	-2,196	,028
Responde adecuadamente a todos cuando se dirigen a él	-2,194	,028
Realiza preguntas y pide información	-2,710	,007
No presta atención ni hace caso	-1,995	,046
Sigue la conversación	-2,499	,012

Tabla 203. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en juego cooperativo espontáneo

**5.2.2.7. Resultados de los análisis estadísticos realizados para las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en TCR**

- Grupo experimental

**Rangos**

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN COMUNICATIVA</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Formulación del mensaje</b>				
Mensajes repetidos	Rangos negativos	2	6,00	12,00
	Rangos positivos	7	4,71	33,00
	Empates	1		
	Total	10		
Mensajes reestructurados	Rangos negativos	2	6,25	12,50
	Rangos positivos	8	5,31	42,50
	Empates	0		
	Total	10		
Número total de mensajes	Rangos negativos	3	4,67	14,00
	Rangos positivos	7	5,86	41,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>Estilos de mensaje</b>				
Mensajes erróneos	Rangos negativos	3	2,83	8,50
	Rangos positivos	2	3,25	6,50
	Empates	5		
	Total	10		
Mensajes no informativos	Rangos negativos	2	1,50	3,00
	Rangos positivos	1	3,00	3,00
	Empates	7		
	Total	10		
Mensajes mínimos	Rangos negativos	2	3,25	6,50
	Rangos positivos	4	3,63	14,50
	Empates	4		
	Total	10		
Mensajes mínimos relacionales	Rangos negativos	4	3,50	14,00
	Rangos positivos	3	4,67	14,00
	Empates	3		
	Total	10		
Mensajes básicos	Rangos negativos	3	2,50	7,50
	Rangos positivos	3	4,50	13,00
	Empates	4		
	Total	10		
Mensajes básicos relacionales	Rangos negativos	6	3,67	22,00
	Rangos positivos	2	7,00	14,00
	Empates	2		
	Total	10		
Mensajes completos	Rangos negativos	4	3,13	12,50
	Rangos positivos	1	2,50	2,50
	Empates	5		
	Total	10		

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN COMUNICATIVA</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>				
Número de intervenciones totales del emisor con sordera	Rangos negativos	1	9,00	9,00
	Rangos positivos	8	4,50	36,00
	Empates	1		
	Total	10		
Número de intervenciones guía del investigador	Rangos negativos	2	5,00	10,00
	Rangos positivos	8	5,63	45,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Aportaciones y preguntas</b>				
Aportaciones	Rangos negativos	3	2,83	8,50
	Rangos positivos	2	3,25	6,50
	Empates	5		
	Total	10		
Preguntas	Rangos negativos	6	4,42	26,50
	Rangos positivos	2	4,75	9,50
	Empates	2		
	Total	10		
<b>Regulaciones</b>				
Regulaciones débiles	Rangos negativos	7	6,14	43,00
	Rangos positivos	3	4,00	12,00
	Empates	0		
	Total	10		
Regulaciones fuertes	Rangos negativos	7	4,00	28,00
	Rangos positivos	0	,00	,00
	Empates	3		
	Total	10		
Número total de regulaciones	Rangos negativos	8	5,50	44,00
	Rangos positivos	2	5,50	11,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>Eficacia comunicativa</b>				
Número de referentes correctos/ensayo	Rangos negativos	0	,00	,00
	Rangos positivos	6	3,50	21,00
	Empates	4		
	Total	10		

Tabla 204. Comparaciones intragrupo de las TCR en el grupo experimental



- Grupo control

## Rangos

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN COMUNICATIVA</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Formulación del mensaje</b>				
Mensajes repetidos	Rangos negativos	2	3,00	6,00
	Rangos positivos	6	5,00	30,00
	Empates	2		
	Total	10		
Mensajes reestructurados	Rangos negativos	5	4,30	21,50
	Rangos positivos	2	3,25	6,50
	Empates	3		
	Total	10		
Número total de mensajes	Rangos negativos	4	2,75	11,00
	Rangos positivos	6	7,33	44,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>Estilos de mensaje</b>				
Mensajes erróneos	Rangos negativos	3	2,83	8,50
	Rangos positivos	1	1,50	1,50
	Empates	6		
	Total	10		
Mensajes no informativos	Rangos negativos	0	0,00	0,00
	Rangos positivos	0	0,00	0,00
	Empates	10		
	Total	10		
Mensajes mínimos	Rangos negativos	5	4,40	22,00
	Rangos positivos	4	5,75	23,00
	Empates	1		
	Total	10		
Mensajes mínimos relacionales	Rangos negativos	4	3,25	13,00
	Rangos positivos	4	5,75	23,00
	Empates	2		
	Total	10		
Mensajes básicos	Rangos negativos	2	3,00	6,00
	Rangos positivos	3	3,00	9,00
	Empates	5		
	Total	10		
Mensajes básicos relacionales	Rangos negativos	1	2,50	2,50
	Rangos positivos	4	3,13	12,50
	Empates	5		
	Total	10		
Mensajes completos	Rangos negativos	1	2,00	2,00
	Rangos positivos	2	2,00	4,00
	Empates	7		
	Total	10		

Comparación pre-postest		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>GESTIÓN COMUNICATIVA</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>				
Número de intervenciones totales del emisor con sordera	Rangos negativos	5	6,70	33,50
	Rangos positivos	5	4,30	21,50
	Empates	0		
	Total	10		
Número de intervenciones guía del investigador	Rangos negativos	4	5,00	20,00
	Rangos positivos	6	5,83	35,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Aportaciones y preguntas</b>				
Aportaciones	Rangos negativos	4	3,75	15,00
	Rangos positivos	3	4,33	13,00
	Empates	3		
	Total	10		
Preguntas	Rangos negativos	5	4,80	24,00
	Rangos positivos	4	5,25	21,00
	Empates	1		
	Total	10		
<b>Regulaciones</b>				
Regulaciones débiles	Rangos negativos	1	8,50	8,50
	Rangos positivos	9	5,17	46,50
	Empates	0		
	Total	10		
Regulaciones fuertes	Rangos negativos	4	2,75	11,00
	Rangos positivos	5	6,80	34,00
	Empates	1		
	Total	10		
Número total de regulaciones	Rangos negativos	2	6,00	12,00
	Rangos positivos	8	5,38	43,00
	Empates	0		
	Total	10		
<b>Eficacia comunicativa</b>				
Número de referentes correctos/ensayo	Rangos negativos	0	0,00	0,00
	Rangos positivos	3	2,00	6,00
	Empates	7		
	Total	10		

Tabla 205. Comparaciones intragrupo de las TCR en el grupo control

## Estadísticos de contraste

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	P	W	P
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>ROL DE EMISOR</b>				
<b>Formulación del mensaje</b>				
Mensajes repetidos	-1,246	,213	-1,689	,091
Número total de mensajes reestructurados	-1,541	,123	-1,279	,201
Número de total de mensajes	-1,381	,167	-1,692	,091
<b>Estilos de mensaje</b>				
Mensajes erróneos	-,276	,783	-1,289	,197
Mensajes no informativos	,000	1,000	,000	1,000
Mensajes mínimos	-,843	,399	-,060	,952
Mensajes mínimos relacionales	,000	1,000	-,710	,478
Mensajes básicos	-,647	,518	-,412	,680
Mensajes básicos relacionales	-,566	,571	-1,414	,157
Mensajes completos	-1,414	,157	-,577	,564
<b>Longitud de la unidad comunicativa</b>				
Número de intervenciones del emisor con sordera	-1,601	,109	-,612	,541
Número de intervenciones guía del investigador	-1,785	,074	-,770	,441
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<b>Aportaciones y preguntas</b>				
Aportaciones	-,276	,783	-,175	,861
Preguntas	-1,192	,233	-,178	,859
<b>Regulaciones</b>				
Regulaciones débiles	-1,582	,114	-1,942	,052
Regulaciones fuertes	-2,379	,017	-1,371	,170
Número total de regulaciones	-1,683	,092	-1,591	,112
<b>Eficacia comunicativa</b>				
Número de referentes correctos/ensayo	-2,214	,027	-1,732	,083

Tabla 206. Estadísticos de contraste. Comparaciones intragrupo de las TCR

**5.2.2.8. Resumen de las comparaciones intragrupo entre el pretest y el postest en TCR**

Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se obtienen diferencias significativas a nivel intragrupo en las siguientes dimensiones:

VARIABLES	Grupo Experimental		Grupo Control	
	W	P	W	P
<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<b>ROL DE RECEPTOR</b>				
<i>Regulaciones</i>				
Regulaciones fuertes	-2,379	,017	-1,371	,170
<b>Eficacia comunicativa</b>				
Número de referentes correctos/ensayo	-2,214	,027	-1,732	,083

Tabla 207. Cuadro-resumen de las variables que han resultado significativas en TCR



# ANEXO 6

## EJEMPLOS DE TRANSCRIPCIÓN Y CODIFICACIÓN

- 6.1. Comprensión Oral
- 6.2. Producción Oral
- 6.3. Juego Cooperativo
- 6.4. Tareas de Comunicación Referencial



## 7.1. Comprensión oral

### 76.3.1. Ejemplo de transcripción de comprensión oral en el pretest.

I: El gallo, ¿por qué golpeaba la tierra con el pico?

Porque quiere gusanos

I: ¿Por qué el gallo tiene miedo de la zorra?, ¿por qué?

Porque quiere comer

I: ¿Qué le dice la zorra al gallo?

Baja sin miedo, porque tiene miedo

I: Y la zorra ¿dice una verdad o una mentira?

Una mentira

I: A ver, ¿cómo es el perro?

Enorme

I: Y la zorra ¿por qué se va corriendo?

Porque quiere comer



76.3.2. Ejemplo de transcripción de comprensión oral en el postest.

I: El gallo, ¿por qué golpeaba la tierra con el pico?

Porque busca los gusanos y granos de maíz

I: ¿Por qué el gallo tiene miedo de la zorra?, ¿por qué?

Porque caza. Se lo come

I: ¿Qué le dice la zorra al gallo?

Una nueva ley, una ley una ley dice que... y después, esa ley todos amigos

I: Y la zorra ¿dice una verdad o una mentira?

Una verdad, no mentira, mentira

I: A ver, ¿cómo es el perro?

Enorme y los colmillos afilados

I: Y la zorra ¿por qué se va corriendo?

Porque tiene miedo, del perro

## 7.2. Producción oral

### 76.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación de producción oral en el pretest.

La niña y tres hermanos. Mamá a guardar, guardar, los niños a guardar. Fruta, fruta.

\$DG1 \$DG2 \$OS2 \$DG2 \$OP \$DG2 \$OC1

Mamá coche. Los tres hermanos, mamá coche, mamá guardar. Mamá guardar la fruta para color marrón, marrón...

\$OS1 \$DG2 \$OP \$DG2 \$OC1 \$DG2 \$OC1

Mamá, tres hermanos, guardar muchica, mucha color marrón, mucha manzanas, plátanos, mucha fruta.

\$DG2 \$OP \$DG2 \$DR2 \$OS2

Fruta, a guardar. La pelota a guardar, la cometa a guardar y colocarlos (hace gestos).

\$DG2 \$DR2 \$OC1 \$DG2 \$DR2 \$OC1 \$DG2 \$DR2 \$OC1

Y después, y después... los tres a ver en fuera carretera, la carretera a ver... después se pone coche al revés, otro coche ¡hola, hola!

\$DG2 \$OP \$OC1 \$DG2 \$OC1 \$OS1

Mamá los tres están jugando, mamá pone faltan manzana, los vasos.

\$DG2 \$OP \$DG2 \$OC1

Los niños juegan algo. Los tres juegan la pelota al tejado. La pelota cae vasos... y luego casa limpiar. Ya.

\$DG2 \$OC1 \$DG2 \$DG3 \$DG3 \$OC1 \$DG2 \$OC1 \$DG2 \$DR2  
\$OC1

76.3.2. **Ejemplo de transcripción y codificación de producción oral en el posttest.**

Unos niños están cogiendo la comida y la van a ir guardando por, por aluminio.

\$DG1 \$DG2 \$DG3 \$OP \$DG2 \$DR2 \$OC1

Y después lo llevan a un coche y cuando en camino tres niños y están mirando para atrás.

\$DG2 \$DG3 \$DR2 \$OP \$DG2 \$OC6

Y después llegan a un parque y juegan con la pelota todo el mundo y la mamá les estaba diciendo cuando estaban jugando con la pelota ¡no juegues con la pelota por aquí, juega por allá!

\$DG2 \$DG3 \$DR2 \$OP \$DG2 \$DG2 \$OC1 \$DG2 \$DG3 \$OC1  
\$DG2 \$DR2 \$OC6 \$DG2 \$DR2 \$OC5 \$DG2 \$DR2 \$OC1

Y resulta que después cuando dio la pelota, cuando estaba la merienda, cuando ya estaba preparada, y se cayó todo.

\$DG2 \$DG3 \$OP \$OC6 \$DG2 \$OC6 \$DG2 \$DR2 \$OC6

### 7.3. Juego cooperativo espontáneo

#### 76.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación de juego en el pretest.

Participantes: Luisa, Rosana, Carmela, Roberto y la investigadora

**Luisa:** O. \$NC }  
**Comentario:** Están todos mirando los objetos de la granja

**Rosana:** Este señor es para los caballos

**Carmela:** ¿Qué dices?

**Roberto:** Sí, que está lavando los caballos <xxx> [<1] [<2] [<3] }

**Carmela:** ¡Ah <esto es de la paja> [>1]

**Luisa:** <Esto xxx> [>2] \$CT \$NT \$E \$IC }

**Roberto:** Éste, éste es el cerdillo> [>3]

**Carmela:** Esto es de la paja, esto es de la paja

**Rosana:** ¡Jolín! Ji, ji ¡Jolín dónde está es el gallo!

**Luisa:** Eso tiene xxx [<] \$CS \$IO \$AIE \$RO }

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Roberto:** <Pues esto es> la paja para que coman los caballitos [>]

**Luisa:** Gpx (señala con el dedo) \$CS \$TAE \$ESG \$SC }

**Roberto:** Y la carretilla... yo me doy la vuelta

**Carmela:** ¡Eh! ¿dónde está?

**Rosana:** Está cerrado

**Luisa:** ¡Uh! \$AV \$TAE \$ESG \$SCI }

**Comentario:** Se da la vuelta y mira hacia la investigadora haciendo sonidos no acordes con el juego

**Roberto:** Las cositas éstas

**Rosana:** ¿La escalera dónde va a ir? }

**Luisa:** ¡Eh, ahí no va! \$CS \$TAE \$DIOD \$IJC }

**Carmela:** Y esto es una muñeca para la

**Rosana:** <xxx> [<] }

**Luisa:** <xxx> [>] \$CS \$NT \$SE \$IC }

**Roberto:** A ver

**Carmela:** A ver

**Luisa:** Chu \$AV \$TAE \$E \$IC }

**Rosana:** Y estos cubitos <a ver> y la regadera [<]

**Luisa:** <xxx> [>] \$AV \$NT \$E \$IC }

**Roberto:** ¡Jolín el árbol!

**Carmela:** Que no se pone así ¿eh?

**Roberto:** Y la niña

**Luisa:** <La escalera> [<1] \$CT \$IO \$E \$IC }

**Rosana:** <Y la niña> <la niña podría estar con la vaca> [>1] [<2]

**Luisa:** <A que esto se hace de todo> [>2] \$CS \$NT \$E \$IC }

**Carmela:** La escalera

**Roberto:** Y este señor

**Rosana:** ¡Si esto es una valla!

**Luisa:** Es una vaca \$CS \$TAE \$E \$RO

**Rosana:** Pues la valla ya está, claro aquí

**Roberto:** Sí ya, y tapa al señor

**Luisa:** O. \$NC \$MDNH

**Roberto:** <Al lado de los caballos> [<]

**Carmela:** Es que está, está, está metiendo aquí la leche

**Rosana:** Eso, que sí hombre, que sí

**Carmela:** Que tiene que estar guarda(d)o, no aquí fuera

**Luisa:** Este se pone aquí ¿no? \$CT \$TAE \$E \$RO \$OCI

**Rosana:** Puede ser

**Roberto:** ¿Y esto qué es?

**Rosana:** ¿Cuál?

**Roberto:** Esto

**Rosana:** Donde se ponen los gallitos

**Carmela:** Es verdad

**Roberto:** Pero si no hay gallos

**Rosana:** Claro

**Luisa:** O. \$NC

**Comentario:** Se da la vuelta mirando a la cámara

**Carmela:** Sí hay gallos

**Luisa:** ¿Dónde tengo que poner eso? \$CT \$TAE \$P \$IC

**Comentario:** Grita para decirlo

**Carmela:** Sí hay gallos

**Roberto:** Pues esto es un # ¿qué es esto?

**Rosana:** Trae, yo sé, se mira, se pone así, claro

**Roberto:** El que había ahí

**Carmela:** Cerditos

**Roberto:** ¡Jolín, el árbol que se cae!

**Rosana:** Claro que se lleva ahí

**Roberto:** Mira el cubo

**Carmela:** Ja, ja, ja

**Rosana:** ¡Mira!

**Roberto:** ¿Y los cerditos?

**Rosana:** Que los lleven aquí

**Carmela:** Claro, ésa es la paja

**Luisa:** ¡Eh, mira!

\$CS \$TAE \$E \$RO

**Roberto:** Un cerdito que está

**Rosana:** Esto es el pajar

**Roberto:** ¿Dónde está el puente? Éste es el puente y se meten los

**Luisa:** Y aquí, mira, aquí hay un sitio \$CS \$TAE \$LLO \$SC

**Roberto:** Vale, pues aquí

**Rosana:** Ahí la paja que lo comen los cerdos

**Roberto:** ¡Que los cerdos no comen paja!

**Luisa:** O. \$NC \$MDNH

**Rosana:** Tú sí que, sí que

**Roberto:** No, comen pienso, comen pienso

**Carmela:** Pienso, comen pienso

**Rosana:** ¿Y quién come la paja, la vaca?

**Roberto:** Claro

**Rosana:** No, el gallo

**Roberto:** Pues eso  
**Carmela:** Y eso  
**Roberto:** Eso va aquí  
**Rosana:** Vale  
**Roberto:** A ver las ventanas  
**Rosana:** A ver que yo sepa  
**Carmela:** ¡Eh el cubo!  
**Rosana:** Pero es que ¿dónde va esto?  
**Luisa:** ¿Eso dónde va? \$CS \$TAE \$PI \$SC  
**Comentario:** Se dirige a la investigadora para preguntar  
**Investigadora:** A ver ¿me dejas?  
**Carmela:** Donde beben los caballos  
**Luisa:** Los caballos se meten por aquí \$CT \$TAE \$DIOD \$SC  
**Comentario:** Señala a la sala de ordeño  
**Roberto:** Y así y ya está  
**Investigadora:** Eso va ahí y la otra <si quieres la pones aquí> al lado [<]  
**Roberto:** <Y ya está> [>]  
**Rosana:** Sí, venga  
**Carmela:** Pero pon los caballos bien, éste está bebiendo agua  
**Rosana:** ¿Quién?  
**Carmela:** Éste está bebiendo agua  
**Roberto:** ¿Y dónde está?  
**Luisa:** Mira, ya está hecha la casa del caballito y la pongo aquí \$CT \$TAE \$DIOT \$SC  
**Roberto:** Y éste está guardado  
**Carmela:** ¡Espera!  
**Rosana:** Claro, éste está bebiendo agua, el cerdito  
**Luisa:** A ver, dame la otra \$CT \$TAE \$DIOT \$IJC  
**Roberto:** Oye, pero ponlo  
**Carmela:** Ji, ji  
**Rosana:** Ésta te la puede decir el señor  
**Carmela:** Que está lavando los caballos ¡qué asco! Ji, ji  
**Luisa:** El cubo se bajaba mejor \$AV \$TAE \$E \$IC  
**Rosana:** ¿Qué haces?  
**Carmela:** Están lavando los caballos  
**Rosana:** El señor lavando, el señor, el señor  
**Roberto:** Aquí  
**Rosana:** ¿Lo ves? bueno  
**Carmela:** Pero cierra la puerta señor  
**Roberto:** La paja es esto  
**Carmela:** Y vamos a ponerlo aquí  
**Roberto:** Vamos a ponerlo aquí

Continúa la transcripción en la página siguiente para que se pueda percibir el desarrollo de la conversación, sin interrupción.

**Luisa:** ¡Y B(l)anca! \$AV \$TAE \$E \$RO

**Carmela:** Que aquí

**Luisa:** La gallina se cae para abajo [05:00] \$CS \$TAE \$DIOD \$SC

**Rosana:** A ver

**Roberto:** La gallina no está <ahí> [<]

**Rosana:** <El gallo> pero el carrito [>]

**Roberto:** Está aquí que no se pone ahí que lo has quita(d)o

**Carmela:** ¿Pero quién lo quitó?

**Rosana:** Ésa es la paja que está en la pared

**Carmela:** Y el carrito

**Roberto:** Pero ¿por qué lo has quita(d)o?

**Luisa:** O. \$NC \$MDNH

**Comentario:** Mira lo que hacen los demás

**Roberto:** Está aquí que no se pone ahí que lo has quita(d)o

**Carmela:** Jo, ¿quién lo quitó?

**Roberto:** Yo no

**Rosana:** ¡Tu abuela!

**Roberto:** ¡Tu abuelo!

**Carmela:** ¿Quién lo ha cogido?

**Roberto:** ¡Jobar!

**Luisa:** <¡Pero qué dices!> [<] \$AV \$TAE \$E \$IC

**Comentario:** Se aleja y se va hacia el otro lado de la mesa

**Carmela:** <¿Quién lo ha cogido?> [>]

**Rosana:** No que te he cogido los dedos así

**Roberto:** Pero es que no tiene ninguno los brazos así

**Carmela:** Pues

**Luisa:** A ver qué haces con <xxx> [<] \$NC \$IO \$E \$IC

**Comentario:** Se dirige a la cámara, hace algún comentario a la investigadora y se da la vuelta hacia el otro lado

**Roberto:** <Pero el gallito> que está aquí [>]

**Carmela:** Por aquí ha venido el perro

**Luisa:** O. \$NC

**Comentario:** Se pone a jugar sola sin hablar

**Rosana:** No, es igual que el de Raquel

**Carmela:** Ja, ja, ja que aquí no

**Rosana:** Vale de colocarlos

**Roberto:** Ahí se guardan los perros

**Carmela:** Sí, jamones

**Rosana:** Pues ahí se ponen los cubos, claro

**Carmela:** Pues ahí se ponen más cosas

**Roberto:** Y aquí va la señora

**Carmela:** Esto, esto va aquí

**Rosana:** Sí, pero esto ¿cómo se ponen las puertas, señor?

**Roberto:** ¡Ah claro que ahí se abren las puertas!

**Luisa:** Y dónde está el pajarillo lorito \$AV \$TAE \$E \$IC

**Comentario:** Se dirige a la cámara y a la investigadora

**Rosana:** Pues se abrirán por aquí ¿no crees?

**Roberto:** ¡Jolines!

**Rosana:** Y anda pues esto aquí

**Carmela:** Que la señora no puede

**Luisa:** Que tiene la casa roja \$AV \$TAE \$E \$IC  
**Carmela:** Ja, ja, ja  
**Roberto:** No entiendo, está cerrado }  
**Luisa:** O. \$NC }  
**Comentario:** Se queda mirando }  
**Comentario:** (La investigadora abre las puertas de la casa)  
**Carmela:** ¡Anda de dónde era!  
**Roberto:** Ahora se mete la mano  
**Rosana:** Es que esta fuente va ahí  
**Roberto:** ¡Oh!  
**Carmela:** Como quien lleva el carro  
**Roberto:** Éste no cabe  
**Carmela:** Ji, ji, ji # ¿Quién lleva el carro de esto?  
**Rosana:** Es este señor ¿dónde está el otro señor?  
**Carmela:** Que éste está escayola(d)o y no puede  
**Roberto:** Que es éste  
**Rosana:** ¿Qué dices?  
**Carmela:** ¡Ah claro, tú déjalo aquí!  
**Rosana:** ¿Qué dices?  
**Roberto:** Que no, que lo va a dejar ahí  
**Carmela:** Que lo voy a dejar aquí  
**Rosana:** ¡Jo!, no cabe  
**Roberto:** Que te he dicho que aquí, aquí  
**Luisa:** ¿Pero qué estás haciendo? # Que voy a dar la vuelta \$AV \$TAE \$P \$IC }  
**Comentario:** Se da dos vueltas enteras alrededor de la mesa }  
**Rosana:** Mira, es que aquí iba así  
**Carmela:** Y éste  
**Roberto:** Y están vigilando los perritos # está viendo cómo le dan de comer  
**Rosana:** ¡Jolín!  
**Luisa:** Éste está aquí en la casa \$AV \$TAE \$E \$RO }  
**Roberto:** Ése ahí en el corral }  
**Rosana:** ¡Joo!  
**Comentario:** Responde a Luisa }  
**Carmela:** El perrín }  
**Roberto:** Y ése está ahí <con las ovejas> [<]  
**Luisa:** <Y éste mira> [>] \$CS \$NT \$RNA \$CES }  
**Comentario:** Se da la vuelta alrededor de la mesa }  
**Roberto:** Pero ponles ahí en la casita  
**Luisa:** Éste va aquí \$AV \$TAE \$E \$IC  
**Roberto:** ¡Jolín, se cae éste!  
**Rosana:** Ésta, esta casita  
**Luisa:** Se estaba quedando aquí sola \$CS \$TAE \$AIE \$IC }  
**Comentario:** Se dirige a la investigadora }  
**Rosana:** Porque estaba cogiendo el señor con la pala las cosas esas  
**Carmela:** Esto, esto va aquí no  
**Luisa:** O. \$NC }  
**Comentario:** Mira hacia la cámara }  
**Roberto:** Que eso no va ahí  
**Carmela:** Que sí  
**Rosana:** Que sí



**Investigadora:** No sé si es para dentro o para fuera  
**Comentario:** Se dirige a Luisa quien mira atentamente y manipula un objeto }  
**Luisa:** Es para fuera \$CS \$TAE \$DIOD \$OCC }  
**Roberto:** ¿Y esto?  
**Luisa:** O. \$NC \$E \$IC }  
**Comentario:** Coloca alguna cosa Gpx (da una palmada) ja, ja, ja }  
**Carmela:** Esto es para meter agua  
**Luisa:** O. \$NC }  
**Comentario:** Se queda observando fijamente a la cámara }  
**Roberto:** Que esto es paja y lo está poniendo ahí para que el señor lo coja  
**Carmela:** ¡Ah vale! para y ahí está  
**Roberto:** ¿Y no hay nadie arriba?  
**Carmela:** ¡La paja!  
**Roberto:** Ya  
**Rosana:** ¿Qué hace? ¿Qué hace?  
**Roberto:** A ver la paja  
**Rosana:** Que yo lo vi, que yo lo vi  
**Luisa:** O. \$NC }  
**Comentario:** Luisa está distraída con la cámara }  
**Carmela:** El perrito va  
**Rosana:** ¡No!  
**Roberto:** Aquí va  
**Rosana:** Aquí va el perrito # pues ya está  
**Carmela:** No, la cosita ésa abajo  
**Luisa:** ¿Y este muñeco qué? \$CS \$TAE \$P \$RO }  
**Comentario:** Se incorpora al juego y le muestra el muñeco a Luisa }  
**Rosana:** Este muñequito  
**Carmela:** ¿Este muñequito qué?  
**Luisa:** O. \$NC \$CES }  
**Comentario:** Se queda mirando e incluso se mueve alrededor de la mesa }  
**Rosana:** Es de Manti  
**Carmela:** ¿Manti qué?  
**Rosana:** ¡Ése es Manti!  
**Roberto:** Espera un momentín, que he visto una cosa ahí dentro  
**Luisa:** O. \$NC }  
**Comentario:** Se queda mirando y gira alrededor de la mesa }  
**Carmela:** ¿Y aquí quién entró? Podía entrar alguien  
**Luisa:** O. \$NC  
**Roberto:** El niño, el niño  
**Rosana:** No, la señora  
**Roberto:** ¿Qué es esto?  
**Carmela:** Un barril  
**Rosana:** No, la señora  
**Carmela:** Un barril  
**Roberto:** Claro que es un barril  
**Carmela:** Con su hija <con su hija> con su hija [<]  
**Roberto:** <En el pueblo> [>]  
**Rosana:** <Y éste> [<]  
**Carmela:** <Con su hija> [>]  
**Rosana:** Pero es que también vienen de pasear al perro

**Roberto:** Que no está haciendo nada Luisa

**Carmela:** ¡Venga coloca!

**Luisa:** ¡Es que no me dejan!

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Roberto:** Que sí te dejan, venga coloca

**Luisa:** O.

\$NC \$NANI

**Comentario:** Comienza a jugar pero sin hablar

**Rosana:** A ver ¿esto dónde va?

**Roberto:** En la granja [10:00]

## 76.3.2. Ejemplo de transcripción y codificación de juego en el postest.

Participantes: Luisa, Rosana, Carmela, Roberto y la investigadora

**Rosana:** ¡Eh, Luisa, Luisa, no mételas aquí!

**Carmela:** xxx

**Comentario:** Habla muy bajo

**Luisa:** Es que aquí no pueden salir de la casa \$CT \$TAE \$DIOD \$SC

**Rosana:** No

**Luisa:** Aquí tienes que poner los tigres y allí la jirafa \$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Rosana:** Pero es que aquí es la guarida de los tigres, que lo ha dicho Teresa

**Luisa:** Pero déjales aquí porque no pueden comer así y pongo esto mejor \$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Carmela:** ¡Hala, los tigres están ahí!

**Luisa:** Que los tigres allí, ¡eh Carmela, que los tigres allí mejor! \$CS \$TAE \$LLO \$SC

**Carmela:** Que no, que los tigres están mejor ahí con el árbol

**Comentario:** Habla bastante bajo

**Investigadora:** No se os oye

**Carmela:** A la sombra

**Luisa:** Que eso es para la jirafa siempre \$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Carmela:** No tiene que estar a la sombra aquí

**Luisa:** Pues vale \$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Rosana:** Vamos a poner esto de la taquilla, espera # ¡eh Carmela, Carmela!

**Luisa:** ¿Esto? \$CT \$TAE \$PI \$SC

**Rosana:** Podemos poner, podemos poner a este lado

**Luisa:** ¡Eh! \$CT \$TAE \$LLO \$SC

**Roberto:** Y a ésta le pongo con el señor de la gorra

**Comentario:** Coloca la báscula encima de la meseta

**Rosana:** Y esta niña puede ir a la taquilla a comprar las entradas

**Luisa:** ¡Esto dónde lo ponemos? \$CT \$TAE \$PI \$SC

**Carmela:** Y el señor de la taquilla es éste # no, es éste el señor de la taquilla

**Rosana:** No, es éste el señor de la taquilla, que sí que es éste el señor de la taquilla

**Luisa:** No, pero es ése el que tienes que poner ahí mejor, porque si no lo hace aquí de pie \$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Rosana:** ¡Espera! ¿Y eso para qué es, Carmela? No mira, se lo vamos a poner aquí

**Carmela:** Ahí

**Rosana:** xxx

**Carmela:** xxx

**Luisa:** ¿A qué es así? \$CS \$TAE \$PI \$SC

**Comentario:** Se dirige al experimentador

**Carmela:** Sí, sí

**Luisa:** Mira, ¡eh!, éste lo ponemos, mira, aquí lo ponemos \$CT \$TAE \$LLO \$SC

**Rosana:** No

**Carmela:** Es que ya lo has puesto tú todo

**Roberto:** ¡Eh, mira! Espera un momento

**Luisa:** ¡Oh qué lío! \$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Rosana:** No

**Carmela:** Ésta es la niña

**Luisa:** Es este osito \$CT \$TAE \$DIOT \$SC (\*)

<b>Carmela:</b> Que no, que es la que tiene el osito, que es una niña pequeña	(**)
<b>Luisa:</b> ¡Que son éstos!	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC
<b>Carmela:</b> Que ya tiene el osito ¡Aaahh!	
<b>Roberto:</b> Que no # ¿Y tú qué? Me tienes que decir todo, ¡pues no!	
<b>Carmela:</b> Que no, ¡que es una niña pequeña!	
<b>Roberto:</b> ¡Muy bien, pues fastidias todo!	
<b>Luisa:</b> O.	\$NANI \$NC
<b>Comentario:</b> Luisa coge un objeto	
<b>Roberto:</b> ¡Ya me lo ha quita(d)o!	
<b>Carmela:</b> Porque es una niña pequeña # Luisa, el osito es de ésta, es de ésta el osito	
<b>Comentario:</b> Se dirige a Luisa	
<b>Roberto:</b> Ésta también va aquí # éste tendría que ir aquí	
<b>Luisa:</b> Mira, ¡eh!, así	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC
<b>Rosana:</b> ¡Bien, muy bien!	
<b>Carmela:</b> Eso aquí	
<b>Luisa:</b> ¡Roberto, Roberto!, mira, ahí	\$CS \$TAE \$LLO \$SC
<b>Rosana:</b> ¡Muy bien!	
<b>Luisa:</b> Aquí he metido los cocodrilos	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC
<b>Rosana:</b> No, ahí no metas los cocodrilos	
<b>Luisa:</b> Es que...	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC
<b>Rosana:</b> Aquí los leones y tigres	
<b>Luisa:</b> ¿Y aquí? ¿qué vas a meter aquí?	\$CS \$TAE \$PI \$SC
<b>Rosana:</b> No, aquí meto el árbol, ahora le pongo	
<b>Luisa:</b> Y éste aquí	\$CS \$TAE \$DIOD \$SC
<b>Carmela:</b> Teresa, mira	
<b>Comentario:</b> Se dirige al experimentador	
<b>Rosana:</b> No, porque con el elefante no	
<b>Luisa:</b> O.	\$NC \$CEI
<b>Comentario:</b> Roberto cambia de escenario	
<b>Luisa:</b> ¡Mira!	\$CS \$TAE \$LLO \$CEI
<b>Carmela:</b> Es que...	
<b>Rosana:</b> ¡Pues no lo pongas ahí!	
<b>Carmela:</b> Yo no, lo ha puesto Luisa	
<b>Rosana:</b> Luisa, esto no puede ser aquí	
<b>Luisa:</b> Tiene que estar aquí	\$CS \$TAE \$DIOD \$SC
<b>Comentario:</b> Señala a la taquilla	
<b>Rosana:</b> <Aquí sí> [<]	
<b>Carmela:</b> <¿Dónde lo ponemos?> [>]	
<b>Comentario:</b> Se dirige a Roberto y habla muy bajito	
<b>Luisa:</b> Porque yo no he sido	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC
<b>Carmela:</b> Sí, ahí sí, mejor, pero esto	
<b>Rosana:</b> Aquí hay que poner agua a los animales, mira	
<b>Luisa:</b> Roberto, y aquí, Roberto, esto podrías ponerlo aquí subiendo escaleras	\$CS \$TAE \$LLO \$SC
<b>Rosana:</b> No trae, trae esto, trae, que quiero poner aquí las jirafas	
<b>Roberto:</b> ¿Esto para qué es?	
<b>Carmela:</b> Para lo de las entradas	
<b>Luisa:</b> O.	\$NC \$CES
<b>Comentario:</b> Se cambia de escenario	

**Roberto:** Y esto para beber

**Rosana:** Que no, que esto no es para beber, mira esto es para llevar la paja

**Luisa:** Y los pequeños están en su casa y no abráis, ¿eh? Aquí no abráis porque sino abren los pestillos, ¿sabes?, los pestillos. Están ahí para que no les coman la gente ahí, es que si no se escapan y los comen

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Carmela:** Luisa, tengo una idea: los elefantes los pones aquí y esto allí

**Luisa:** No, esto lo tienes que poner aquí mejor ¿no? [05:00] \$CS \$TAE \$DIOT \$CEI

**Rosana:** A ver # aquí sacando fotos por aquí y otro por aquí poniendo esto # ¡ya está!

**Roberto:** Éste por arriba

**Luisa:** O.

\$NC }

**Comentario:** Juega sola

**Rosana:** Y ya está

**Carmela:** Esto va aquí

**Roberto:** ¿Qué?

**Carmela:** Déjalo aquí, esto va aquí

**Roberto:** Vale, que tú todo lo tienes que poner

**Rosana:** A ver, y esto # aquí la niña

**Luisa:** Ahí queda esto mejor

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Rosana:** ¡Ya está!

**Roberto:** Esto aquí y esto otro...

**Rosana:** No esto no lo pongas ahí, vale # de momento deja esto aquí

**Luisa:** Aquí mismo, déjalo esto aquí mejor

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Rosana:** Hombre, no

**Luisa:** Sí

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Roberto:** No, porque mira

**Luisa:** O.

\$NC \$MDNH

**Comentario:** Observa y mira

**Rosana:** Dámelo ése

**Carmela:** Es que ésta es una señora de la calle

**Rosana:** No

**Carmela:** ¡Hombre no!, si va a comprar

**Rosana:** Vale, pues ponle eso o ése

**Carmela:** Éste está colga(d)o aquí ja, ja

**Rosana:** Pues ahora ése recogiendo y llevándose la mierda de los animales

**Luisa:** O.

\$C \$MDNH }

**Carmela:** Ja, ja esto está bien, mira, porque esto es para recogerse las hojas

**Luisa:** ¿Qué es esto?

\$CS \$TAE \$AIE \$RO

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Investigadora:** Un faro

**Roberto:** Eso va ahí

**Luisa:** Éste está ahí arriba

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Roberto:** ¿Qué?

**Luisa:** Coge un poquito por ahí ¿eh?

\$CT \$TAE \$DIOT \$SC

**Roberto:** Ya lo sé

**Carmela:** Esto está ahí

**Rosana:** ¡Hombre sí!, está bien, no está mal, pero mira

**Carmela:** No, mira

**Rosana:** No

**Carmela:** ¿Por qué Roberto?

(\*)

<b>Rosana:</b> Porque, eh, así no va a estar la señora en un banco así tumbada, sentada así, Carmela, está sentada bien, está así, verdad, así		(**)
<b>Luisa:</b> Eso no va ahí	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC	
<b>Rosana:</b> así, está así		
<b>Luisa:</b> Éste va aquí	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC	
<b>Roberto:</b> Y éste, esto, para algo tiene que servir, digo yo		
<b>Luisa:</b> Creo que es así	\$CT \$TAE \$DIOT \$SC	
<b>Rosana:</b> Está bien, pero esto		
<b>Carmela:</b> La gorra no es para ésta, es para ésa		
<b>Roberto:</b> Aquí con la otra		
<b>Rosana:</b> ¡Trae!		
<b>Luisa:</b> Es para ésa	\$CT \$TAE \$DIOD \$SC	
<b>Comentario:</b> Coge ella la gorra		
<b>Roberto:</b> Y hace		
<b>Luisa:</b> O.	\$C \$OMA \$MDNH	
<b>Comentario:</b> Silencio. Juegan pero no hablan		
<b>Luisa:</b> Y estas dos van a entrar aquí	\$CT \$TAE \$E \$RO	
<b>Rosana:</b> No tenemos estudio		
<b>Roberto:</b> ¡Qué guay!		
<b>Luisa:</b> Entran por aquí	\$CT \$TAE \$DIOT \$OCC	
<b>Carmela:</b> Pero comemos después		
<b>Rosana:</b> Bueno # ¡Pobre Teresa!		
<b>Carmela:</b> ¿Pobre Teresa?		
<b>Luisa:</b> O.	\$C	
<b>Comentario:</b> Mira y juega		
<b>Rosana:</b> Pues Teresa la de nuestra clase		
<b>Carmela:</b> No, come ahora		
<b>Rosana:</b> Sí, pero los demás días come ahora como nosotros		
<b>Comentario:</b> Hacen otra vez silencio		
<b>Carmela:</b> Ya lo sabe		
<b>Rosana:</b> Vamos a ver		
<b>Carmela:</b> Éste así		
<b>Rosana:</b> Mira, ésta la podemos poner...		
<b>Luisa:</b> ¡Ya está!	\$CT \$TAE \$RNA \$IJC	
<b>Carmela:</b> No, la ponemos allí		
<b>Rosana:</b> ¡Hombre, se lo podemos poner!		
<b>Luisa:</b> ¡Ya está!	\$CT \$TAE \$RNA \$IJC	
<b>Rosana:</b> A este pobre señor		
<b>Roberto:</b> Mientras, éste va aquí		
<b>Carmela:</b> ¡Majo!		
<b>Roberto:</b> Está viendo a las panteras desde ahí # ¡hala!		
<b>Carmela:</b> Spingu Spingu		
<b>Luisa:</b> O.	\$C	
<b>Rosana:</b> ¡Joder! # ¡Pero deja al pobre animal!		
<b>Roberto:</b> Muuuuu		
<b>Comentario:</b> Hace algún sonido a la vez que acompaña el movimiento de los animales		
<b>Carmela:</b> Cinco # ja, ja, ja seis, siete, ocho, nueve		
<b>Luisa:</b> Roberto	\$CS \$TAE \$E \$IC	
<b>Comentario:</b> Coloca una cebra encima de un elefante		

**Rosana:** A ver

**Luisa:** Que están comiendo

\$CS \$TAE \$AIE \$IC }

**Comentario:** Se dirige a la investigadora

**Carmela:** ¡Oh, ya voy!

**Rosana:** ¿Dónde está la niña?

**Carmela:** Está jugando

**Rosana:** ¿Pero dónde está la otra niña?

**Carmela:** Aquí

**Luisa:** Disculpe, disculpe, por favor, que, que lo siento, lo siento \$CS \$TAE \$DIOT \$SC }

**Rosana:** Ése siempre está ahí, está en la taquilla

**Luisa:** Ya lo sé, voy a abrir

\$CT \$TAE \$DIOT \$OMA }

**Carmela:** Ja, ja ¡que te he pillado! [10:00]

(\*) = Sigue la conversación en la página siguiente, sin interrupción.

(\*\*) = Continúa la conversación de la página anterior, sin interrupción.

### 7.4. Comunicación referencial

#### 76.3.1. Ejemplo de transcripción y codificación de comunicación referencial como emisor en el pretest.

**EMISOR:**            **EDAD: 8 años**    **FECHA: 1-12-04**            **GRUPO: Experim**  
**TAREA: "ORGANIZ. DE UNA HABITACION VIEJA"**            **PRUEBA: Pretest**

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>El osito está encima de la cama, para allá (se ladea) donde cerca de pecera, un poco para allá, así</p> <p>O<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>o</sup> P<sub>↑</sub><sup>+</sup>  <b>Mbr</b>  REGOTE - LLS</p> <p>La cabeza está para allá (se inclina)</p> <p>O<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>o</sup> P<sub>↑</sub><sup>+</sup>  REGOTE - LLS</p> <p>Izquierda</p> <p>O<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>o</sup> P<sub>↑</sub><sup>+</sup>  <b>Mrp</b></p> <p>Para allá</p> <p>O<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>o</sup> P<sub>↑</sub><sup>+</sup>  <b>Mrp</b></p>	<p>A ver, pero dile dónde está</p> <p>INTEGEX-Ig</p> <p>A ver, para allá ¿cuál es? ¿la derecha o la izquierda?</p> <p>INTEGEX-Ig</p> <p>Izquierda, la cabeza hacia la izquierda</p> <p>INTEGEX-Intp</p> <p>A ver, la cabeza hacia a izquierda, la izquierda</p> <p>INTEGEX-Intp</p> <p>Porque ella lo está viendo en su posición entonces tú te tienes que atener a lo que ella te dice, derecha o izquierda</p> <p>REGDEX</p>	<p>Sí</p> <p>REGDER</p> <p>(Intenta colocarlo)</p> <p>¿Por qué para allá?</p> <p>REGDER</p> <p>Sí</p> <p>REGDER</p>



Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Pregunta REGDEE</p> <p>Zapato está la pared para allá donde en medio, en medio pared Z<sup>+</sup> L<sup>a</sup> R<sup>o</sup> Mm</p> <p>De la pared Z<sup>+</sup> L<sup>a</sup> R<sup>o</sup> Mrp</p> <p>¿Dónde? Cerca de la mesa, aquí Z<sup>+</sup> L<sup>a</sup> R<sup>o</sup> Mrp Mre → Mm</p> <p>La gorra está debajo de la cama, está derecha G<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>-</sup> Me</p> <p>Derecha G<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>-</sup> Mrp</p> <p>Y el coche C<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>o</sup> Mni</p> <p>Sí, y el coche G<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>-</sup> Mre → Me C<sub>p</sub><sup>a</sup> L<sup>o</sup> R<sup>o</sup> R<sub>1</sub><sup>o</sup> Mrp</p>	<p>Pero tú tienes que decir derecha o izquierda, porque tú le dices así o así y ella no sabe INTEGEX-Ig</p> <p>A ver, en el medio ¿entre qué? INTEGEX-Ig</p> <p>A ver, ¿debajo de la cama a la derecha? INTEGEX-Ig</p>	<p>Ya REGDER</p> <p>Pero dónde PREGUR-Pal</p> <p>(lo coloca)</p> <p>Sí REGDER</p> <p>(Intenta colocarlo)</p> <p>¿Pequeño o grande? PREGUR-PaO</p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Pequeño, azul, para allá  <math>C_p^+ L^o R^o R_1^a</math></p> <p>Izquierda  <math>C_p^+ L^o R^o R_1^+</math></p> <p>Debajo, debajo  <math>C_p^+ L^o R^a R_1^+</math></p> <p>Armario primero, uno, dos, tres, el primero ahí abajo  <math>C_p^+ L^+ R^+ R_1^+</math>  <b>Mre</b> → <b>Mc</b></p> <p>Izquierda  <b>REGOTE - Rgalac</b></p> <p>El coche rojo está, muy grande, de color rojo, está en la segunda derecha  <math>C_e^+ L^o R^+ R_1^+</math>  <b>Mmr</b></p> <p>Y pez... ¿pecera, pecera?  <b>PREGUE - Pv</b></p> <p>Está tercera estantería derecha  <math>P^+ L^+ R^-</math>  <b>Mc</b></p>	<p>A ver para allá ¿cuál es?  <b>REGDEX</b></p> <p>¿A la izquierda o a la derecha  <b>INTEGEX-Ig</b></p> <p>Pecera sí  <b>INTEGEX-V</b></p>	<p>¿Izquierda dónde?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿Abajo pero dónde, en el armario?  <b>APORTA</b></p> <p>¡Ah!  <b>REGDER</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>Ya  <b>REGDER</b></p> <p>(lo coloca)</p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>La planta derecha  <math>P_1^+ L^0 R^+ R_1^0</math>  <b>Mmr</b></p> <p>Pecera en armario  <math>P^+ L^+ R^-</math>  <b>Mrp</b></p> <p>Sí, en la tercera en medio  <math>P^+ L^+ R^+</math>  <b>Mre → Mc</b></p> <p>La planta está derecha  <math>P_1^+ L^0 R^+ R_1^0</math>  <b>Mre → Mmr</b>  <b>Mrp</b></p> <p>Y pez está izquierda, un poco para allá  <math>P_z^+ L^0 R^+ R_1^0</math>  <b>Mmr</b></p>	<p>A ver dile primero dónde está la pecera  <b>INTEGEX-Ig</b></p>	<p>¿En el armario?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>(lo coloca)</p> <p>Ya está  <b>REGDER</b></p>

RECEPTOR: EDAD: 8 años FECHA: 1-12-04 GRUPO: Experim  
 TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA SALA" PRUEBA: Pretest

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>La taza grande roja está en  <math>T_6^+ L^0 R^0 R_1^0</math>  <b>Mm</b></p> <p>Está en el segundo de la estantería  <math>T_6^+ L^+ R^+ R_1^0</math></p> <p>En derecha  <math>T_6^+ L^+ R^+ R_1^+</math>  <b>Mre → Mc</b></p> <p>Derecha, sólo derecha  <b>REGOTE - Rgalac</b></p> <p>Sólo derecha  <b>REGOTE - Rgalac</b></p>		<p>Ya lo sé  <b>REGDER</b></p> <p>¿En la izquierda o derecha?  <b>APORTA</b></p> <p>¿Un poco izquierda o un poco derecha?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿O en el medio?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>Así ya tres veces, ya última  <b>REGDER</b></p> <p>Otra  <b>REGDEX</b></p>
<p>La taza verde y pequeña está abajo a la izquierda  <math>T_p^+ L^0 R^+ R_1^+</math>  <b>Mmr</b></p> <p>A la izquierda  <math>T_p^+ L^0 R^+ R_1^+</math>  <b>Mrp</b></p>	<p>¡Escucha!  <b>REGDEX</b></p>	<p>¿derecha o...?  <b>PREGUR-Pal</b></p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Abajo  <math>T_p^+ L^o R^+ R_1^+</math>  <b>Mrp</b></p> <p>Así  <math>T_p^+ L^o R^+ R_1^+</math>  <b>Mre</b> → <b>Mmr</b>  <b>Mrp</b></p> <p>¡Blanca!  <b>REGDEE</b></p> <p>La botella azul cógela  <math>B_{az}^+ L^o R^o P_1^o</math>  <b>Mm</b></p> <p>El tapón está a la derecha  <math>B_{az}^+ L^o R^o P_1^+</math></p> <p>Debajo, en el suelo  <math>B_{az}^+ L^+ R^o P_1^+</math></p> <p>A ver el tapón cerca de la mesa  <math>B_{az}^+ L^+ R^o P_1^+</math>  <b>Mrp</b></p> <p>Eh... cerca de la mesa  <math>B_{az}^+ L^+ R^o P_1^+</math>  <b>Mrp</b></p> <p>En el suelo  <math>B_{az}^+ L^+ R^o P_1^+</math>  <b>Mrp</b></p>	<p>Está bien, ¡venga!  <b>REGDEX</b></p> <p>Sigue  <b>REGDEX</b></p> <p>A ver, ¿lejos o cerca de la mesa?  <b>INTEGEX-Intp</b></p>	<p>¿Abajo o arriba?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿Para allá? Ésta va para allá ¿cómo, así?  (enseña y señala el asa de la taza)  <b>REGINR</b>  <b>PREGUR-PaPo</b></p> <p>(se la enseña)  <b>REGDER</b></p> <p>¿Está arriba de la mesa?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>Sí ya, más alto para aquí ¿cómo?  (se acerca y aleja)  <b>REGDER</b></p> <p>¿Aquí o aquí, o un poco en el medio?  (se vuelve a acercar y alejar)  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿Dónde en el palo o dónde en el suelo?  <b>PREGUR-Pal</b></p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Sí  <math>B_{az}^+ L^+ R^0 P_+^+</math>  <b>Mrp</b></p> <p>Un poco cerca de la mesa  <math>B_{az}^+ L^+ R^0 P_+^+</math>  <b>Mrp</b></p> <p>La derecha  <math>B_{az}^+ L^+ R^- P_+^+</math></p> <p>Sí  <math>B_{az}^+ L^+ R^- P_+^+</math>  <b>Mrp</b></p> <p>¿Cómo así o así?                      (señala junto y después un poco separado)  <b>PREGUE-PaPo</b></p> <p>La botella amarilla así  <math>B_{am}^+ L^0 R^0</math>  <b>Mm</b></p> <p>Está encima de la mesa, la botella está a la izquierda                      (se acompaña de clasificadores)  <math>B_{am}^+ L^+ R^+</math>  <b>Mre → Mc</b></p> <p>Sí, izquierda  <b>REGOTE-Rgalac</b></p>	<p>¿Al lado de la pata? dice  <b>INTEGEX-Intp</b></p> <p>Venga, otra cosa  <b>REGDEX</b></p>	<p>¿Dónde está el palo?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿Un poco para allá (lejos) o un poco para acá (cerca)?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿Aquí o aquí?                      (derecha o izquierda)  <b>APORTA</b></p> <p>Ya, ya lo has dicho, ya  <b>REGDER</b></p> <p>En el palo ¿y el tapón está así o así?  <b>PREGUR-PaPo</b></p> <p>¿Está de frente?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿A la izquierda?  <b>PREGUR-Pal</b></p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Eh, así (señala de pie con clasificadores) REGOTE-Rgalac REGOTE-LLS</p> <p>¿Qué dice? REGOTE-Rgalmed</p> <p>Así bien REGOTE-Rgalac</p> <p>Así REGDEE</p> <p>¡Blanca! REGDEE</p> <p>La pelota de colorines está debajo en el medio de la mesa P<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>+</sup> Mc</p> <p>Sí REGDEE</p>	<p>¿Que si arriba o abajo? INTEGEX-Intp</p> <p>A ver REGDEX</p> <p>¡Ya, venga! REGDEX</p>	<p>¿Para allá o para allá? PREGUR-Pal</p> <p>¿Así abajo o arriba? ¿a la izquierda? PREGUR-Pal</p> <p>¿Así o así? PREGUR-PaPo</p> <p>Así REGDER</p> <p>Ya REGDER</p> <p>Espera, la pelota REGOTE-Regalpl</p> <p>¿Aquí? (gesto de abajo) PREGUR-Pal REGOTR-LLS</p> <p>Un poco para atrás o un poco para acá (adelante) PREGUR-Pal</p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Detrás, debajo, debajo REGOTE-Rgalac</p> <p>(Intenta mirar)</p> <p>Debajo de la mesa en el medio REGOTE-Rgalac</p> <p>En el medio REGOTE-Rgalac</p> <p>El sombrero rosa y azul está encima de la mesa S<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>o</sup> Mb</p> <p>Derecha S<sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>+</sup> Mre → Mc</p> <p>Eh... REGDEE</p> <p>Muy lejos REGOTE-Rgalac</p> <p>Lejos, lejos REGOTE-Rgalac</p>	<p>Que no puedes mirar, a ver, debajo de la mesa REGDEX INTEGEX-Ig</p> <p>Bueno vale, tú a tu sitio REGDEX</p>	<p>¿Así? PREGUR-Pal</p> <p>Ya ¿aquí? ¿o un poco para acá? PREGUR-Pal</p> <p>El sombrero REGOTR-Rgalpl</p> <p>¿Izquierda o derecha? APORTA</p> <p>¿Dónde está el tapón de la botella? PREGUR-PaPo</p> <p>¿Un poco para allá? PREGUR-Pal</p> <p>¿Cómo? ¿Aquí o aquí todo junto? PREGUR-Pal</p>



Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Junto no, así lejos REGOTE-Rgalac</p> <p>De aquí REGOTE-Rgalac</p> <p>El perrito pequeño está en el palo de la mesa P<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>a</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mmr</p> <p>Cerca, junto, un poco así (utiliza clasificadores con las manos) P<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>a</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mrp REGOTE-LLS</p> <p>Así, aquí el palo, aquí el perrito P<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>o</sup> REGOTE-LLS</p> <p>Ahí P<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>o</sup> Mre → Mmr Mrp</p> <p>El perrito grande está delante, aquí pequeño y delante el grande P<sub>g</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>o</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mmr</p> <p>¿El perro grande? PREGUE-PaPo</p>	<p>No te ve, levántalo más REGDEX</p>	<p>¿Botella, botella aquí? (señala de pie) PREGUR-PaPo</p> <p>¿Así? PREGUR-Pal</p> <p>Ya, el perrito REGDER REGOTR-Rgalpl</p> <p>¿Así? PREGUR-Pal</p> <p>¿Ahí así (lo pega a la mesa) o ahí más separado (lo separa)? PREGUR-Pal</p> <p>El grande REGOTR-Rgalpl</p> <p>Ya, repite REGDER</p> <p>Sí Rg</p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Grande está delante  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mrp</b></p>		<p>¿Delante?  <b>PREGUR-Pal</b></p>
<p>Aquí el pequeño, aquí el grande                      (clasificadores)  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mrp</b>  <b>REGOTE-LLS</b></p>		<p>¿Aquí perro cómo?  <b>PREGUR-Pal</b></p>
<p>Aquí, aquí pequeño, ahí grande ¿me                      entiendes?  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mrp</b>  <b>REGDEE</b></p>		<p>¿El perro así o así? ¿cómo?                      (muestra grande y pequeño y los cambia)  <b>PREGUR-Pal</b></p>
<p>Delante, así, delante  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mrp</b></p>		
<p>Delante  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mrp</b></p>	<p>A ver Blanca, ponte aquí  <b>REGDEX</b></p>	<p>¿Aquí?  <b>PREGUR-Pal</b></p>
	<p>Así, así uno y otro                      (localizadores con las manos)  <b>INTEGEX-Ig</b></p>	<p>¿Éste grande o pequeño?                      (señala preguntando)  <b>PREGUR-Pal</b></p>
<p>Éste es el pequeño y éste es el grande                      (señala con las manos del INV)  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mrp</b></p>		<p>¿Un poco para atrás?  <b>PREGUR-Pal</b></p>
<p>Cerca  <math>P_e^+ L^o R^o R_1^+</math>  <b>Mre → Mmr</b>  <b>Mrp</b></p>		<p>Ya  <b>REGDER</b></p>

NOTA: Ambas niñas utilizan durante la prueba constantemente el lenguaje de signos cuando se comunican entre ellas, además de hablar, se apoyan en ambos.

76.3.2. Ejemplo de transcripción y codificación de comunicación referencial en el posttest.

EMISOR: EDAD: 9 años FECHA: 17-05-05 GRUPO: Experim  
TAREA: "ORGANIZ DE UNA HABITACION NUEVA" PRUEBA: Posttest

Emisor	Investigadora	Receptor
al lado del armario $S_i^+ L^- R^0$ Me		empieza... la silla. REGOTR-Rgalpl
	a ver, Blanca, estate a lo que estás, ¡venga! REGDEX	¿al lado del armario? PREGUR-Pal
la silla está al lado del armario $S_i^+ L^- R^0$ Mrp		
	¿al lado? INTEGEX-Ig	
en el medio $S_i^+ L^- R^+$ Mrp		
	en el medio. ¿Dónde? INTEGEX-Ig	
	¿delante, detrás, a la derecha, a la izquierda? INTEGEX-Ig	está en el medio REGINR
está en el medio $S_i^+ L^- R^+$ Mrp		
	al medio, pero ¿dónde? INTEGEX-Ig	
Fuera $S_i^+ L^a R^+$		
		¡Vale! fuera del armario, ¿pero dónde? ¿en el medio del armario? REGDER PREGUR-Pal
Sí $S_i^+ L^a R^+$ Mrp		

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>(niega con la cabeza) en el medio del armario. S<sub>i</sub><sup>+</sup> L<sup>a</sup> R<sup>+</sup> Mre → Mmr Mrp</p> <p>Eh... el bolso amarillo está encima del cajón. B<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>a</sup> R<sub>1</sub><sup>o</sup> Mbr</p> <p>(asiente y se lo señala con los dedos) B<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>o</sup> Mbr</p> <p>y... y... REGDEE</p> <p>estate quieta. Y... y... el paraguas está en la pared REGDEE P<sub>r</sub><sup>+</sup> L<sup>a</sup> R<sup>o</sup> Mm</p> <p>¿a la izquierda o a la derecha? PREGUE-Pal</p> <p>el bolso amarillo está a la izquierda, en... (señalando tres con los dedos) B<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mre → Mc</p>	<p>venga, sigue REGDEX</p> <p>a ver, un poco más alto y más claro (mirando al emisor) INTEGEX-RHP</p> <p>(mirando al receptor) A ver, ¿cuál es tu izquierda? INTEGEX-Ig</p> <p>y ¿Dónde lo estás poniendo? INTEGEX-Ig</p> <p>a ver, díselo bien tú (mirando al receptor) REGDEX</p>	<p>es que antes me lo has dicho a un... al lado. REGDER</p> <p>¿en el tercero? (señalando tres con los dedos) APORTA</p> <p>(se queda pensando y levanta su brazo izquierdo) ¡Ésta! REGDER</p> <p>a la derecha REGOTR-Rgalac</p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>el paraguas está en la pared  <math>P_r^+ L^a R^o</math>  <b>Mrp</b></p> <p>como antes, en medio  <math>P_r^+ L^a R^o</math>  <b>Mrp</b></p> <p>en el medio.  <math>P_r^+ L^a R^o</math>  <b>Mrp</b></p> <p>la punta en el suelo.  <math>P_r^+ L^+ R^+</math>  <b>Mre → Mc</b></p> <p>eh... el libro... está donde los pies.  <math>L^+ L^o R^a P_r^o</math>  <b>Mmr</b></p> <p>en el medio  <math>L^+ L^o R^+ P_r^o</math></p> <p>a lo de arriba se abre  <math>L^+ L^o R^+ P_r^+</math></p> <p>así, así  (y la señala una postura)  <math>L^+ L^o R^+ P_r^+</math>  <b>Mre → Mmr</b>  <b>Mrp</b></p>	<p>ya, venga  <b>REGDEX</b></p> <p>¿Cómo?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>pero, olvídate de antes. ¿en el medio?  <b>REGDER</b>  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>vale, pegado en la pared  <b>REGDER</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>¿a la izquierda o a la derecha?  <b>APORTA</b></p> <p>en el medio  <b>REGINR</b></p> <p>¿Cómo está el libro?  <b>INTEGEX-Ig</b></p>	<p>¿Cómo?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>pero, olvídate de antes. ¿en el medio?  <b>REGDER</b>  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>vale, pegado en la pared  <b>REGDER</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>¿a la izquierda o a la derecha?  <b>APORTA</b></p> <p>en el medio  <b>REGINR</b></p> <p>¿pero cómo? ¿así?  (la niña va poniendo distintas posturas  del libro con los dedos) ¿así?  <b>REGDER</b></p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>la paloma está en el cuadro  <math>P_j^+ L^+ R^0 R_1^0</math>  <b>Mb</b></p> <p>al lado, en medio de la cama; al lado,                      en medio de la cama  <math>C^+ L^a R^+</math>  <b>Mmr</b></p> <p>Sí, donde la raya. En la cama, así                      (Hace gestos señalando la lámina)  <math>C^+ L^a R^+</math>  <b>Mre → Mc</b></p> <p>mira...                      (Se hacen gestos con las manos de la                      cama y la situación del cuadro                      respecto a la cama)  <b>REGOTE-Rgalac</b></p> <p>el árbol está donde estaba  <math>A^+ L^a R^0 R_1^0</math>  <b>Mm</b></p> <p>Eh... la paloma está en el cielo  <math>P_j^+ L^+ R^0 R_1^0</math>  <b>Mre → Mb</b></p> <p>eh... bolso morado está, en el                      armario, está en derecha  <math>B_6^+ L^+ R^0 R_1^+</math>  <b>Mb</b></p>	<p>Venga  <b>REGDEX</b></p> <p>a ver, ¿cuál es tu izquierda y cuál es                      tu derecha?  <b>INTEGEX-Ig</b></p> <p>¡Venga!  <b>REGDEX</b></p>	<p>¿Dónde pongo el cuadro?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>¿arriba?  <b>APORTA</b></p> <p>¿en la cama y el cuadro?  <b>PREGUR-Pal</b></p> <p>(Asiente)  <b>REGDER</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>me he equivocado.  <b>REGDER</b></p> <p>¿en el segundo?  <b>APORTA</b></p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>(señala dos con los dedos) en el segundo.</p> <p>B<sub>6</sub><sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mre → Mc</p> <p>Sí Rg</p>	<p>Ya REGDEX</p>	<p>¿a la derecha? PREGUR-Pal</p>

RECEPTOR: EDAD: 9 años FECHA: 17-05-05 GRUPO: Experim  
 TAREA: "ORGANIZACIÓN DE UNA COCINA" PRUEBA: Postest

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>Primero la mesa, la copa roja está a la izquierda de la mesa</p> <p style="text-align: center;"><math>C_r^+ L^+ R^+</math> <b>Mc</b></p> <p>el pan está a la derecha de la mesa, normal.</p> <p style="text-align: center;"><math>P^+ L^+ R^+</math> <b>Mc</b></p> <p>los gatos están... el pequeño a la derecha y cerca de la mesa.</p> <p style="text-align: center;"><math>G_p^+ L^o R^+ R_1^o</math> <b>Mmr</b></p> <p>el gato grande está un poco más lejos, un poquito sólo de la mesa, al lado, el gato pequeño aquí, pero el gato grande aquí (le indica con gestos)</p> <p style="text-align: center;"><math>G_g^+ L^o R^a R_1^a</math> <b>Mmr</b></p> <p>el gato grande está a la derecha del gato pequeño</p> <p style="text-align: center;"><math>G_g^+ L^o R^a R_1^+</math></p> <p>igual, más arriba... más abajo... no, igual.</p> <p style="text-align: center;"><math>G_g^+ L^o R^a R_1^+</math> <b>Mre → Mmr</b> <b>Mrp</b></p>	<p>a ver repite el gato grande</p> <p style="text-align: center;"><b>INTEGEX-Ig</b></p> <p>Derecha</p> <p style="text-align: center;"><b>INTEGEX-Intp</b></p> <p>¿más arriba o igual?</p> <p style="text-align: center;"><b>INTEGEX-Ig</b></p>	<p>¡Jolín!</p> <p style="text-align: center;"><b>REGDER</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>¡Claro! está cerca</p> <p style="text-align: center;"><b>REGDER</b></p> <p>(la enseña los objetos de los gatos juntos)</p> <p style="text-align: center;"><b>REGOTR-Rgalac</b></p> <p>Derecha</p> <p style="text-align: center;"><b>REGINR</b></p>



Emisor	Investigadora	Receptor
<p>el cubo verde está debajo de la mesa</p> <p><math>C^+ L^+ R^0</math> <b>Mb</b></p> <p>en el medio.</p> <p><math>C^+ L^+ R^+</math> <b>Mre → Mc</b></p> <p>la copa azul, tiene donde tú bebes así (haciéndola gestos con las manos)</p> <p><math>C_{az}^+ L^0 R^0 P_{\uparrow}^a</math> <b>Mmr</b></p> <p>(Asiente) mirando a la derecha</p> <p><b>REGDEE</b></p> <p>mirando a los gatos</p> <p><math>C_{az}^+ L^0 R^0 P_{\uparrow}^+</math></p> <p>está en el suelo (se agacha) a la izquierda.</p> <p><math>C_{az}^+ L^+ R^+ P_{\uparrow}^+</math> <b>Mre → Mc</b></p>	<p>a ver arriba no... (mirando al receptor)</p> <p><b>INTEGEX-Ig</b></p> <p>¡vale, venga!</p> <p><b>REGDEX</b></p> <p>sí, mira a la derecha</p> <p><b>INTEGEX-Ig</b></p> <p>mira, Blanca, Blanca... mira a la derecha, la copa, la copa mira a la derecha.</p> <p>uhm, a ver... pero dila dónde está (mirando al emisor).</p> <p><b>INTEGEX-Ig</b></p> <p>a ver Blanca, la copa está a la izquierda de la mesa</p> <p><b>INTEGEX-Ig</b></p>	<p>(lo coloca)</p> <p>de la mesa, ¿en el medio, al lado?</p> <p><b>APORTA</b></p> <p>(lo coloca)</p> <p>(se lo muestra enseñándola la copa)</p> <p><b>REGDER</b></p> <p>a la derecha.</p> <p><b>REGINR</b></p> <p>¿está aquí?</p> <p><b>PREGUR-Pal</b></p>

Emisor	Investigadora	Receptor
<p>¡los gatos ya están! REGINE</p> <p>eh... la jarra grande está en la estantería, la primera a la derecha. J<sub>e</sub><sup>+</sup> L<sup>+</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mc</p> <p>y... REGDEE</p> <p>la jarra pequeña está en el segundo a la izquierda J<sub>p</sub><sup>+</sup> L<sup>o</sup> R<sup>+</sup> R<sub>1</sub><sup>+</sup> Mmr</p>	<p>espera, espera, pero mira hacia la mesa, ¡ya! REGDEX INTEGEX-Ig</p> <p>¡Ya! REGDER</p> <p>¡Ya! REGDEX</p>	<p>y... ¿cerca o lejos? REGUR-Pal</p> <p>la jarra pequeña REGOTR-Rgalpl</p>

NOTA: Ambas niñas utilizan durante la prueba constantemente el lenguaje de signos cuando se comunican entre ellas, además de hablar, se apoyan en ambos.



**ÍNDICE**  
**ALFABÉTICO DE**  
**AUTORES**



# ÍNDICE DE AUTORES

<p><b>A</b></p> <p>Acosta, V.M., 23, 32            Adams, C., 82            Aguilera, M., 94            Aguado Alonso, G., 31, 70            Ajuriaguerra, J., 101            Akamatsu, T., 37, 38            Alonso, P., 23, 24            Alpert, M., 75            Andreu, LL., 101            Anta, M.C., 46, 361            Antia, S., 38, 39, 60, 68,            102, 104, 106, 108, 109,            357, 358            Arnold, P., 76, 87, 89            Arxé, P., 64            Astington, J.W., 33, 82</p> <p><b>B</b></p> <p>Baker, E., 82            Baron-Cohen, S., 82            Bat-chava, Y., 52            Bates, E., 97            Beaudichon, J., 73            Belinchón, M., 74, 75, 77,            81, 82, 83, 88, 145, 150            Bench, R.J., 66            Benigni, L., 97            Bishop, D.M.V., 82            Bloom, L., 97            Boada, H., 74, 75, 78, 79,            80, 82, 84, 88, 89, 143, 145            Bonavida Estupiñá, A., 28            Brackett, D., 108            Bretherton, L., 97            Brierly, L., 97            Bruner, J.S., 101            Buxarrais, M.R., 21</p>	<p><b>C</b></p> <p>Caisie, R., 107, 357            Camaioni, L., 81, 97            Cambrá, C., 104            Cameron, C.A., 75            Campbell, D.T., 121            Casado, Flores, J. 94            Castro, P., 45, 46            Catalina, A., 76, 82, 145            Cavinato, G., 96            Chan, K.S., 82            Chantraine, Y., 75            Clark, A., 75            Clark, M., 66            Clerebaut, N., 62            CNREE., 23, 24            Cohen, B.D., 75, 77            Cohen, D.J., 82            Cole, M., 75            Costa, M., 98            Cuadrado, J.F., 23, 56, 111,            165, 347, 348, 350</p> <p><b>D</b></p> <p>Danner, F.W., 81            Day, P., 67            De Estevez, N., 46            De la Iglesia, M., 75, 76,            82, 83, 145            De Prezzo, L., 96            Deignan, E., 52            Del Caño, M., 60            Deleau, M., 62            Díaz-Aguado, M.J., 102,            349            Dickson, W.P., 73, 74, 75            Domínguez, A.B., 23, 24            Domínguez, I., 70</p>	<p>Downey, D., 59            Dromi, E., 64            Duchan, J., 108            Duncan, J., 109            Dunn, J., 82            Dunn, L., 124</p> <p><b>E</b></p> <p>Echeita, G., 42            Eisenson, J., 32            Eldredge, N., 106, 357            Elices, J.A., 60            Ercolani, A.P., 81            Erin, J.N., 84            Everhart, V.S., 50, 62, 67</p> <p><b>F</b></p> <p>Fein, G., 97            Fernández Viader, P., 45,            60, 347            Feuerstein, R., 78            Fey, M., 104            FIAPAS., 28, 34, 49, 50,            53, 67, 361            Flavell, J.H., 77, 81            Flores, V., 76            Forns, M., 74, 75, 78, 79,            80, 82, 84, 88, 89, 141,            143, 145            Foster, S., 37, 38, 101            Furmanski, H.M., 24            Furt, H.G., 32</p> <p><b>G</b></p> <p>Gajic, K., 23, 45            Gallardo, J.R., 25, 26            Gallaway, C., 50, 66</p>
--	---	---

<p>Gallego Ortega, J.L., 25, 26, 45  Garaigordobil, M.T. 93, 94, 199  García Eligio, M.T., 34  García Pinto, M.T., 46, 55, 65, 76, 88, 145, 150, 361  Geers, A.E., 31,51, 66  George, L.B., 60, 105, 165  Girbau, D., 75, 79, 80  Glucksberg, S., 73, 74, 75, 76, 83  Goldstein, G., 24, 40  González-Cuenca, A.M., 33, 34  Gaustad, M., 60  Gould, J., 97  Greenberg, M.T., 66  Gregory, S., 47  Grice, H.P., 76  Griffiths, A.M., 61  Gutfreund, M.K., 50  Gutiérrez Cáceres, R., 59</p>	<p><b>J</b></p> <p>Jáudenes, C., 28, 29, 30, 31, 70  Jeanes, R.C., 68, 69, 359  Johnson, D.W., 107, 357, 358  Johnson, R.T., 107, 357, 358  Juárez, A., 111  Jung, V., 100</p> <p><b>K</b></p> <p>Karabenick, J.D., 69  Kelley, M. 75  Kishimoto, T.M. 99  Kluwin, T.N., 110, 349  Kraus, R.M., 73, 75, 76, 83  Kreimeyer, K., 105, 106, 108, 357, 358  Kretschmer, L., 108, 109  Kretschmer, R., 108, 109  Kyle, J.G., 48</p>	<p>Long, G., 68  López, P., 33, 34  López, R., 111  Loveland, K.A., 75  Lucas, D.R. 82  Luckner, J., 66  Luetke-Stahlman, B., 66, 100  Lynas, W., 61</p> <p><b>M</b></p> <p>Maggio, M., 24  Manrique, M.J., 30, 361  Marchesi, A., 24, 32, 42, 46, 60, 104, 105  Marcial, J., 21  Marschark, M. 33, 46  Martín, E. 42  Martínez, M., 73, 75, 77, 82  Martínez, M.C., 111  Mason, G.P., 110, 349  Matsuda, M.M., 83, 84  McAnally, P.L., 108  McConkey, A., 30  McCune, L., 97  McEvoy, R.E., 76  McTear, M.F., 81, 82  Meadow, K.P., 111  Melión, G.P., 99  Mendoza Lara, E., 34, 83  Miller, K.J., 69  Miller, S.A., 107, 358  Mitchell, P., 82  Mogford, K. 47  Mohay, H., 66  Monera Olmos, M.L., 95  Moore, D., 32, 66  Morales, A.M., 113, 349  Morant, A., 47  Moreno, M.A., 21  Mulcahy, R.F., 83  Murray, L., 101  Musselman, C., 37, 38  Myklebust, H.R., 32</p>
<p><b>H</b></p> <p>Hall, P.K., 82  Harris, P.L., 82  Harvey, P., 75  Hauser, P.C., 33  Hayes, G. 32  Hélias, J., 62  Henniges, M., 108  Herrera, E., 25  Hoffman, M.A., 105  Hoffman, M.B. 78  Holdgrafer, G., 83  Honig, A., 109  Howarth, I., 61  Hupet, M., 75</p> <p><b>I</b></p> <p>INSOR. 30  ISEI-IVEI, 42  Israelite, N., 40</p>	<p><b>L</b></p> <p>Laborda, C., 51, 58, 64, 65, 66, 67, 68  Lai, M. 61  Lana, E.T., 108  Lazzarini, M., 96  Lederberg, A.R., 50, 62, 67,108  Lee, K., 75  Leonard, L., 104  Lepot-Froment, C., 62  Levy-Shiff, R., 105  Lewis, C.H., 82  Lifter, K., 97  Ling, D., 24, 66  Liu, Y., 34, 39, 68  Lloyd, J., 70, 76, 89, 108, 351  Lloyd, P., 74, 81, 82</p>	

<p><b>N</b></p> <p>Nef, F., 75  Nicholas, J.G., 66  Nienhuys, T.G.W.M., 68, 69, 359  Niparko, J.K., 30  Nunes, T., 110, 349  Núñez, B., 99</p> <p><b>O</b></p> <p>Oléron, P., 32  Olivar Parra, J.S., 75, 76, 77, 81, 82, 83, 88, 143, 145, 149, 150  Olson, D.R., 82  OMS., 26  Owens, R.E., 66  Ower, J., 40</p> <p><b>P</b></p> <p>Padilla, D., 111  Palmer, C., 76, 84, 87  Palacios, S., 42  Palacios Ortiz, D., 34  Palazuelo, M., 60  Parrilla, A., 107, 358  Patiño, I., 28, 29, 30, 31, 70  Patterson, A.A., 81  Paul, P.V., 66  Peláez Claro, L., 46, 398  Perelló, J., 21  Perelló, E., 28  Pérez Alonso-Geta, P.M., 93  Pérez Castelló, J.A., 76, 82  Pérez Pereira, M., 75, 76, 82  Pérez Sánchez, I., 24, 29, 35, 46  Peters, K., 34  Peterson, C., 107, 357</p>	<p>Peterson, C.C., 34  Peterson, J., 107, 357  Petterson, C., 81  Piaget, J., 79  Pien, D., 66  Pintner, R., 32  Polat, F., 111, 112  Portillo Cárdenas, R., 56, 57, 58, 59, 67, 346, 347  Pratt, M.W., 75  Pretzlik, U., 110, 349</p> <p><b>Q</b></p> <p>Quigley, S.P., 66, 108  Quintana García, I., 34</p> <p><b>R</b></p> <p>Rachel, PH.D., 67, 349  Ramspott, A., 52, 59, 70, 130, 131, 346, 347  Rand, Y., 78  Reamer, J.F., 32  Rommel, E., 34  Resches, M., 75, 82  Rickards, F.W., 68, 69, 359  Robbins, B.L., 108  Robinson, E.J., 81  Rochester, S., 74  Rodríguez, A., 28  Rodríguez, M.S., 108  Roig, F., 76, 83, 84  Rojo, M., 60, 61, 62  Rom, M., 100, 101, 102, 104, 112, 349  Romaine, S., 66  Rose, S., 108  Rosenberg, S., 75, 77  Rosenstein, J., 32  Rueda, R., 82  Ruiz Omeñaca, J.V., 96, 358  Ryan, H.B., 108</p>	<p><b>S</b></p> <p>Salesa, E., 28  San Martín, C., 80  Saur, R., 68  Scribner, S., 75  Schwartz, T.J., 83, 84  Secadas, F., 93  Short, R.H., 100  Sigman, M., 97  Silvestre i Bénach, N., 28, 31, 34, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 85, 102, 104, 130, 131, 346, 347, 350, 351, 361  Skarakis, E.A., 66  Slaughter, V.P. 34  Sonnenschein, S., 81, 82  Spencer, P.E., 33, 50  Stanley, J.C., 121  Stanton, M., 32  Stinson, M., 37, 38, 39, 68, 101  Stinson, M.S., 39, 60, 68, 110, 349  Stokoe, W.C., 104, 348</p> <p><b>T</b></p> <p>Tager-Flusberg, H., 82  Thompson, A., 106, 109  Tobey, E.A., 51  Torres Monreal, E., 80  Torres Monreal, S., 28, 31, 33, 70  Tortosa, F., 21  Trevarthen, C., 101  Tunali, B., 75</p> <p><b>U</b></p> <p>Ungerer, J., 97  Urquiza de la Rosa, R., 26</p>
--	--	--



<b>V</b> Valero, J., 26, 45, 47, 49, 56, 57, 61, 65, 104 Valmaseda, M., 34, 47, 97 Van Lieshout, C.F.M., 104 Vandel, D.L., 60, 105, 165 Vernon, M., 33 Vetnar, N., 96 Vicente, C., 40 Villalba, A., 30 Vinter, S., 47, 56 Volden, J., 83 Volterra, V., 97 Vygotski, L.S., 79	<b>W</b> Watson, L.M., 59 Wechsler, D., 124 Weis, A.L., 82 Weisberg, R., 73 Whitehurst, G.J., 82 Whitmire, K., 37, 38 Wilcox, K., 104 Wilson, E., 107, 357 Wing, L., 97 Wood, D.J., 46, 47, 61 Wood, H., 61 Wood, H.A., 47 Woll, B., 48, 50, 66	<b>Y</b> Yeats, S.R., 97 Yoshinaga Itano, C.H., 59
---	--	--