

Competencias narrativas de alumnos sordos y oyentes en contextos bilingües de España e Italia

Narrative skills of deaf and hearing students in bilingual contexts in Spain and Italy

Rafaela Gutiérrez-Cáceres*¹ 

Lilia A. Teruggi² 

¹ Universidad de Almería, España

² Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia

Financiación: Secretaría de Estado de Universidades. Ministerio de Ciencia e Innovación. Estancias de movilidad en el extranjero «José Castillejo» de jóvenes doctores (JC-00184).

 *Correspondencia: rcaceres@ual.es

Recibido: 08/03/2021; Aceptado: 02/09/2021

Resumen

El objetivo principal del estudio es analizar las competencias narrativas de alumnos sordos y oyentes escolarizados en contextos bilingües de España e Italia. Para ello, se ha adoptado un enfoque metodológico descriptivo donde la muestra se obtuvo de manera incidental en base a los criterios: modelo bilingüe y enfoque de enseñanza. En la obtención de datos se pidió al alumnado que escribiera un texto tras la visualización de la secuencia *Frog, ¿where are you?* Posteriormente, se procedió al análisis de los textos escritos a partir de un modelo elaborado integrando las aportaciones de varios autores. Los resultados indican que los alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto italiano, en comparación con los alumnos españoles, escriben textos con una mayor longitud y complejidad sintáctica y utilizan con mayor frecuencia los dispositivos de valoración. Además, no existen diferencias significativas entre alumnos sordos y oyentes de Italia, en el uso de las proposiciones subordinadas y de los dispositivos de valoración relacionados con los estados internos-mentales. Así, el desarrollo de las competencias narrativas en alumnos oyentes y sordos puede ser atribuida a las propuestas didácticas implementadas en el contexto escolar italiano y caracterizadas por el enfoque pragmático de la escritura centrado en la textualidad.

Palabras clave: Escritura; competencias narrativas; prácticas educativas; educación bilingüe; sordera

Abstract

The main objective of the study is to analyse the narrative skills of deaf and hearing students in bilingual contexts in Spain and Italy. A descriptive methodological approach has been adopted to that end, where the sample was obtained incidentally based on the basis of the criteria: bilingual model and teaching approach. Regarding the data collection procedure, students were asked to write a text after viewing the *Frog, where are you?* sequence. Written texts then analysed on the basis of a model

developed by integrating the contributions of a series of authors. The results show that deaf and hearing students from the Italian context, compared to Spanish students, write texts of greater length and syntactic complexity and make more frequent use of evaluation devices. Furthermore, there are no significant differences between deaf and hearing students in Italy in the use of subordinate clauses and evaluation devices relative to internal-mental states. Thus, the development of narrative skills in hearing and deaf students can be attributed the didactic proposals implemented in the Italian school context and characterised by the textuality-oriented pragmatic approach to writing.

Keywords: Writing; narrative competences; educational practices; bilingual education; deafness

Introducción

La escritura es un instrumento esencial que permite a cada persona organizar sus pensamientos y expresar sus ideas y emociones, al mismo tiempo que representa un vehículo de acceso a la cultura escrita que favorece su inclusión social. La expresión escrita ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas de investigación, las cuales señalan la complejidad de esta práctica en cuanto implica procesos tanto cognitivos y metacognitivos como motivacionales (Bereiter y Scardamalia, 1987; Ferreiro, 2003; Flower y Hayes, 1981).

En concreto, la narración escrita es una actividad sociocultural a través de la cual se organizan experiencias y se integran historias personales y culturales que establecen relaciones entre el pasado, presente y futuro (Losh y Capps, 2003). Los distintos enfoques de investigación coinciden en afirmar que para la elaboración de una adecuada narración se requiere no solo tener conciencia de la estructura narrativa, sino también utilizar las estrategias lingüísticas específicas para informar al lector sobre el valor emocional y el sentido de la historia (Montanari, 2004).

La mayoría de las investigaciones sobre el análisis de las competencias narrativas se ha enfocado en personas monolingües (Chilton et al., 2019; Gutiérrez-Cáceres, 2014; Lonigro et al., 2018), existiendo muy pocos estudios que aborden este tema en sujetos bilingües que utilizan dos sistemas lingüísticos: L1 -Primera Lengua y L2 -Segunda Lengua. Cummins (2002) plantea la existencia en niños bilingües de una función cognitiva común que favorece la transferencia de la competencia en L1 a la L2. No obstante, pocos autores consideran la incidencia de este proceso en la composición escrita en L2, y menos aún en un caso específico de bilingüismo, como el de las personas sordas (Henner et al., 2018; Menéndez, 2012; Scott y Hoffmeister, 2018; Swanwick, 2017).

De ahí la relevancia de este estudio cuyo objetivo principal es analizar las competencias narrativas de alumnos sordos y oyentes procedentes de contextos escolares de España e Italia, siendo estos dos centros bilingües en los que se utilizan la lengua de signos propia de cada país y la lengua nacional correspondiente: el castellano y el italiano, considerados ambos como lenguas romances estrechamente relacionadas entre sí¹. A continuación, se expone el estado de la cuestión referente al presente estudio, así como también se muestran los aspectos metodológicos que se han desarrollado y los resultados obtenidos más relevantes.

Marco teórico

Respecto a la relación entre lengua de signos y lengua escrita, Fabbretti y Caselli (2001) consideran que es complejo valorar la influencia de la lengua de signos en la escritura, dada la dificultad de establecer cuál es la lengua materna y cuál es la L2, como es el caso de sordos hijos de padres oyentes. De ahí que la evaluación del nivel de competencia en lengua de signos sea necesaria para indagar su incidencia en la L2.

En un estudio centrado en el uso del vocabulario (Singleton et al., 2004), se evidencia cómo los textos escritos por alumnos sordos de Educación Primaria, competentes en lengua de signos, contienen un vocabulario más variado y complejo en comparación con los elaborados por sordos poco competentes en dicha lengua. Otro estudio, realizado en Educación Secundaria, demuestra que el alumnado sordo con alto nivel de competencia en lengua de signos y en lengua escrita produce textos adecuados tanto en sus aspectos formales como en su estructura narrativa, mientras que los sujetos sordos con un alto nivel de competencia en lengua de signos y bajo nivel en lengua escrita elaboran textos apropiados únicamente desde la perspectiva textual (Koutsoubou et al., 2006). Estos resultados sugieren que las altas competencias en la lengua de signos inciden en los niveles más profundos de la escritura de un texto.

Van Beijsterveldt y Van Hell (2009) llevaron a cabo una investigación sobre el análisis de textos narrativos, realizando un estudio comparativo entre cuatro grupos de sujetos: sordos altamente competentes en lengua de signos, sordos con baja competencia en lengua de signos, oyentes monolingües y oyentes bilingües. Los resultados confirman que la complejidad sintáctica de los textos escritos resulta ser inferior en los dos grupos de estudiantes sordos con respecto a los oyentes. Por otra parte, cabe señalar que los alumnos sordos que son competentes en lengua de signos transfieren sus competencias en la producción de textos escritos a través del uso de dispositivos de valoración. Esta interrelación entre la lengua de signos y la lengua escrita se ha corroborado a través de un estudio de casos (Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015) que hemos llevado a cabo sobre el análisis de las competencias narrativas de estudiantes sordos y oyentes procedentes de un mismo contexto escolar bilingüe en el que se desarrolla un modelo didáctico de la lengua escrita centrado en la textualidad. De hecho, no se encontraron diferencias significativas en los textos escritos por los sujetos sordos con respecto a sus compañeros oyentes, en los tres niveles analizados (complejidad sintáctica, estructura narrativa y dispositivos de valoración). A diferencia de los estudios mencionados anteriormente, el denominador común en este estudio de casos es el contexto escolar, no solo bilingüe sino también caracterizado por un enfoque pragmático y reflexivo de enseñanza de la escritura, con una particular atención a la planificación y a la revisión textual a partir del contraste entre Lengua de Signos Italiana (LIS) y Lengua Italiana.

Como señalan Mayer y Trezek (2019), existen muy pocas investigaciones sobre la incidencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en el desarrollo de las competencias narrativas en alumnos sordos (Marschark et al., 2016; Strassman y Schirmer, 2012; Wolbers et al., 2015). La mayoría se centra en el estudio descriptivo de prácticas o métodos de enseñanza para la lectura, el análisis de ciertas funciones cognitivas en personas

sordas y la identificación de las dificultades por parte de los estudiantes sordos en comparación con sus compañeros oyentes.

Los enfoques metodológicos más ampliamente utilizados para la alfabetización del alumnado sordo se basan en dos supuestos: a) el de la especificidad del aprendizaje que promueve el uso de métodos de enseñanza especiales y b) el de la similitud entre los estudiantes sordos y oyentes, que conlleva la implementación de las mismas estrategias didácticas en ambos grupos. Si bien la escritura es una actividad recursiva y compleja, en general persisten las prácticas de enseñanza que prestan mayor atención a los aspectos superficiales de la escritura, como la gramática y la ortografía.

Teniendo en cuenta el estado de la cuestión, en la presente investigación se pretende analizar la incidencia del contexto escolar en el desarrollo de las competencias textuales y narrativas de alumnos sordos y oyentes. Para ello, se consideran dos contextos que se desarrollan en dos centros educativos procedentes de España e Italia, los cuales, por un lado, comparten el mismo enfoque bilingüe caracterizado por el uso de la lengua de signos y la lengua oral/escrita como instrumentos de comunicación y de acceso al conocimiento y, por otro, difieren respecto al modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Siguiendo los estudios previos sobre la incidencia del contexto escolar en la calidad de los textos escritos por alumnos sordos así como la reciente línea de investigación consolidada (Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015, 2016), la hipótesis del presente trabajo es que un contexto escolar bilingüe inclusivo con una particular atención a la enseñanza de la composición escrita, a través de un enfoque metodológico centrado en la textualidad, puede contribuir de forma significativa al desarrollo de las competencias textuales y narrativas tanto en los estudiantes sordos como en los oyentes. Así, los interrogantes que guían este estudio son:

- ¿Cómo inciden los contextos escolares bilingües en las diferentes dimensiones de la textualidad, tanto en alumnado sordo como oyente?
- ¿Existen diferencias entre estudiantes sordos y oyentes del mismo contexto escolar en cuanto a las competencias textuales y narrativas?
- ¿Existen similitudes entre textos escritos por alumnos sordos y oyentes de ambos contextos escolares?

Metodología

Objetivos

En este estudio se ha adoptado un enfoque metodológico descriptivo que combina aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, con la finalidad de indagar sobre las competencias textuales y narrativas de alumnos sordos y oyentes escolarizados en dos centros educativos. A partir de este objetivo principal se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la complejidad sintáctica, la estructura narrativa y los dispositivos de valoración de los textos escritos por alumnos sordos y oyentes de España e Italia.

- Comparar las competencias textuales y narrativas según el estado sordo/oyente y el contexto bilingüe español/italiano.

Participantes

En base a la pertinencia y en respuesta a los objetivos planteados, la muestra se ha seleccionado de forma incidental en función de los criterios de modelo bilingüe desarrollado y de enfoque de enseñanza utilizado.

En el contexto español han participado 25 alumnos de 6º de Educación Primaria, de los cuales 12 son varones y 13 mujeres, con una media de edad de 11.75 años (SD= 0.54); y en el contexto italiano, un total de 20 sujetos que cursan la 1ª Media con un promedio de 11.82 años (SD= 0.37), siendo 6 de ellos varones y 14 mujeres. En lo que concierne al estado sordo/oyente, son cinco los que presentan una sordera prelocutiva y, además, utilizan audífonos. Los datos específicos sobre el grado de pérdida auditiva de cada alumno, así como sobre el sistema de comunicación utilizado y el estado de los padres se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

Características de los alumnos sordos

Alumno	Contexto	Grado de pérdida auditiva	Estado padres	Sistema de comunicación
A	Español	Severo	Oyentes	Lengua Oral
B	Español	Medio-severo	Oyentes	Lengua Oral
C	Italiano	Profundo	Oyentes	Lengua de Signos
D	Italiano	Profundo	Sordo (padre)	Lengua de Signos
E	Italiano	Leve-moderado	Sordos	Lengua Oral / Lengua de Signos

Respecto a las características específicas de cada contexto bilingüe, en el centro educativo de España se desarrollan experiencias de escolarización combinada donde el alumnado sordo y oyente comparte situaciones de enseñanza y aprendizaje (en determinadas áreas o materias), gracias a la coordinación entre el maestro tutor del aula ordinaria, el especialista en discapacidad auditiva y el maestro de apoyo del centro específico. En este centro se planifica la respuesta educativa según las necesidades educativas de cada alumno sordo (horarios, tiempos de permanencia en las aulas del centro ordinario en los casos de escolarización combinada, horario de los gabinetes de logopedia individual, tiempo de atención específica, tiempo dedicado a la enseñanza de la Lengua de Signos Española); se organizan las actividades didácticas en el aula específica y se proyecta la actuación de los gabinetes de logopedia individual. En lo que concierne a la didáctica de la escritura, el enfoque utilizado es de tipo tradicional, en el que la escritura es considerada un área del lenguaje y no una herramienta para la vida. La idea básica es que para aprender a escribir es necesario conocer las reglas gramaticales, la estructura textual y la organización formal de la lengua escrita. En general, este enfoque se desarrolla del siguiente modo: el docente explica la estructura lógica de un texto, por ejemplo el narrativo, los alumnos completan o transforman textos dados, luego escriben una historia y el profesor corrige la redacción.

En el centro bilingüe italiano tiene lugar un caso típico de bilingüismo, ya que los alumnos sordos usan la lengua de signos como L1 y la lengua oral/escrita como L2, mientras que los oyentes utilizan la lengua de signos como L2 y la lengua oral/escrita como L1. En este contexto escolar ambos sistemas de comunicación se encuentran en el mismo nivel, gracias a la presencia continua de un intérprete que media la comunicación entre sordos y oyentes que comparten el mismo grupo-aula a tiempo completo (40 horas semanales), así como también a la enseñanza de la lengua de signos como materia curricular para todo el alumnado. En lo que respecta al enfoque didáctico de la composición escrita adoptado en el contexto italiano, se promueve la producción de textos en situaciones de comunicación auténticas (con fines y destinatarios concretos), se privilegia la escritura colaborativa (en parejas, en pequeños grupos) y se favorece la reflexión sobre los procesos y las estrategias de escritura utilizados (reflexión metacognitiva). Además, se llevan a cabo talleres específicos dirigidos al alumnado sordo con el fin de impulsar actividades centradas en la planificación y revisión textual (Ceria y Cantono, 2003).

Procedimiento de recogida de datos

Para la obtención de datos se ha utilizado una tarea de inducción narrativa, a partir de la presentación visual de una historia estructurada en imágenes sobre *Frog, ¿where are you?* (Mayer, 1969). Se trata de un álbum sin palabras, conformado por 24 imágenes que narra la historia de un niño, su perro y una rana que desaparece al improviso. Los dos protagonistas buscan la rana superando varios obstáculos hasta que la encuentran.

Este instrumento ha sido utilizado como input lingüístico neutral en diversas investigaciones a fin de conocer la capacidad de narración de la secuencia cronológica de eventos y de elaboración de inferencias acerca de las relaciones entre los personajes, sus pensamientos, sentimientos y motivaciones (Koutsoubou et al., 2006; Reilly et al., 2004; Tomasuolo et al., 2008).

En concreto, en este estudio se pidió al alumnado que observara y comprendiera la secuencia narrativa y posteriormente se solicitó a cada uno que contara la historia por escrito para que lo leyese un niño más pequeño.

Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de los textos escritos se ha utilizado un modelo de análisis (Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015), que se ha elaborado en función de los objetivos del presente estudio y a partir de las aportaciones de varios autores (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Losh y Capps, 2003; Reilly et al., 2004). Dicho modelo está estructurado basándose en las siguientes dimensiones del texto escrito, junto con sus correspondientes parámetros de análisis:

- a) Complejidad sintáctica: se inicia con la identificación de proposiciones y oraciones para continuar con el análisis de los siguientes parámetros:
 - Longitud de los textos, en referencia al número total de proposiciones.

- Longitud de las proposiciones, determinada por la frecuencia media de palabras por proposición.
 - Longitud de las oraciones, referida al promedio de proposiciones por oración.
 - Frecuencia de estructuras sintácticas complejas, en cuanto al número de oraciones complejas en relación con el total de oraciones.
 - Tipos de estructuras sintácticas complejas, representados por el número de proposiciones coordinadas/subordinadas en relación con el total de proposiciones.
- b) Estructura narrativa: se procede a la identificación de los componentes básicos de la estructura narrativa incluida en la historia Frog, *¿where are you?*, asignando la puntuación correspondiente en función de la presencia o ausencia de los siguientes elementos:
- Escenario: comprende la presentación de los personajes, los lugares y el marco temporal de la historia (1 punto).
 - Problema: hace referencia a la situación inicial de la historia cuando la rana se escapa (1 punto).
 - Acciones de búsqueda de la rana: incluyen el encuentro con las abejas, el topo, la lechuza, el ciervo y la caída en el estanque (hasta 5 puntos).
 - Resolución: se trata de la solución al problema referente al encuentro de la rana (1 punto).
- c) Dispositivos de valoración: se analizan a través de la identificación y categorización de dispositivos elaborados por el propio escritor para mantener el interés del lector, los cuales se clasifican en:
- Dispositivos relativos a los estados internos-mentales, que comprenden los siguientes subtipos:
 - Cognitivos: se refieren a las inferencias sobre las relaciones causales de los eventos y/o los comportamientos de los personajes (por ejemplo, "...abrieron la ventana para ver si estaba...", "...se lo portò a casa per poterlo allevare"), así como a los estados mentales de los protagonistas (por ejemplo, "...El niño se subió a unas ramas, o eso pensaba él, porque salió un ciervo...", "... pensaba che ci fosse la rana nel buco...").
 - Emocionales: se trata de inferencias sobre los estados afectivos y emotivos de los personajes (por ejemplo, "...el ciervo estaba furioso...", "... Fido che scappava paurosa...").
 - Dispositivos de atención social, orientados a captar y mantener la atención del lector, como son:
 - Efectos sonoros y onomatopeyas: "Matteo escucha cra-cra-cra", "il cane "bou"".
 - Discurso directo o indirecto: "¿Dónde estás? ¡Regresa! Gritó", "disse Fulvio "Andiamo avanti"".
 - Captador de atención: "¿Sabes lo que está haciendo Willy?", "peccato che c'era un laghetto".
 - Intensificadores: "Camina y camina", "cadde rompendo in mille pezzi il barattolo".

Resultados

A continuación, siguiendo el modelo de análisis previamente expuesto, se muestran los resultados más relevantes en cada una de las dimensiones del texto escrito tanto desde el punto de vista descriptivo como comparativo en función del estado sordo/oyente y del contexto bilingüe español/italiano.

Complejidad sintáctica

Con respecto a la longitud de los textos, existe un promedio general de 57.79 proposiciones por texto (SD= 11.46), siendo la frecuencia más alta la hallada en los textos escritos por los alumnos italianos, en comparación con los elaborados por estudiantes españoles (M= 65.16 y 50.42, respectivamente). Asimismo, como se puede observar en la tabla 2, en ambos contextos escolares son los sujetos sordos quienes producen una frecuencia de proposiciones superior al de sus compañeros oyentes (M= 64.41 y 51.17, respectivamente).

Tabla 2.

Complejidad sintáctica: estadísticos descriptivos

Alumnos		Frecuencia			Promedio		Porcentaje		
		PAL	PRO	ORA	LPRO	LORA	CS	PROC	PROS
ESP	Sordos	313.50	56.50	21	5.69	2.66	80.23	38.07	24.30
	Oyentes	258.69	44.34	16.60	5.96	2.70	83.23	35.55	25.87
ITA	Sordos	373.66	72.33	25.66	5.19	2.78	82.24	35.74	28.49
	Oyentes	330.64	58	19.76	5.78	2.93	86.39	36.81	28.72

Nota. PAL: Palabras; PRO: Proposiciones; ORA: Oraciones; LPRO: Longitud proposiciones; LORA: Longitud oraciones; CS: Complejidad sintáctica; PROC: Proposiciones coordinadas; PROS: Proposiciones subordinadas

En referencia a la longitud de las proposiciones y de las oraciones, no se han encontrado diferencias significativas ni entre el contexto español e italiano (M -longitud de las proposiciones= 5.82 y 5.48; M -longitud de las oraciones= 2.68 y 2.85, respectivamente), ni entre alumnos sordos y oyentes (M -longitud de las proposiciones= 5.44 y 5.87; M -longitud de las oraciones= 2.72 y 2.81, respectivamente).

El 83.02% de las oraciones elaboradas son compuestas, con una diferencia entre los textos escritos por alumnos españoles y los producidos por los italianos, de 81.73% y 84.31% respectivamente. Del conjunto de las oraciones complejas, el 36.54% son proposiciones coordinadas, mientras que el 26.84% son subordinadas. Comparando ambos contextos escolares se revela un porcentaje mayor de proposiciones subordinadas por parte del alumnado italiano, con un promedio del 28.60%, respecto del grupo español con un 25.08%. En ambos contextos escolares, los alumnos oyentes destacan ligeramente en el uso de estructuras sintácticas complejas, en comparación con los sujetos sordos (M= 84.81% y 81.23% respectivamente).

Atendiendo al contexto escolar y al estado sordo/oyente, se observa que el grupo de alumnos sordos italianos sobresale tanto en cuanto a la complejidad sintáctica, así como también respecto al uso de proposiciones subordinadas (82.24% y 28.49% respectivamente),

en comparación con el grupo de sordos españoles con un 80.23% y 24.3%. Cabe señalar, además, que no se advierten diferencias significativas entre estudiantes sordos y oyentes del contexto escolar italiano en el uso de proposiciones coordinadas y subordinadas, mientras que en el contexto español se denotan diferencias entre sordos y oyentes, sobre todo, en el uso de las coordinadas.

Estructura narrativa

Como se puede observar en la tabla 3, los sujetos de ambos contextos escriben sus textos incluyendo la mayoría de los componentes de la historia *Frog, where are you?* En concreto, aluden en su totalidad al problema, la caída en el agua y la resolución de la historia. De otra parte, no existen diferencias significativas en el promedio de la puntuación final tanto entre contextos (M= 7.39 y 7.42, en el español e italiano respectivamente), como según el estado (M= 7.66 y 7.15, en sordos y oyentes respectivamente).

Tabla 3.

Estructura narrativa: componentes básicos

Alumnos		ES	PR	EA	ET	EL	EC	CA	RE	PM
ESP	Sordos	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Oyentes	0.95	1	0.78	0.60	0.47	0.95	1	1	6.78
ITA	Sordos	1	1	0.66	0.66	1	1	1	1	7.33
	Oyentes	1	1	0.76	0.88	0.88	1	1	1	7.52

Nota. ES: Escenario; PR: Problema; EA: Encuentro con las abejas; ET: Encuentro con el topo; EL: Encuentro con la lechuga; EC: Encuentro con el ciervo; CA: Caída en el agua; RE: Resolución; PM: Puntuación media

Dispositivos de evaluación

En el conjunto de los textos escritos se ha encontrado un promedio general de 18,94 dispositivos de valoración (SD= 5.31), que representa el 32.33% del total de proposiciones. Atendiendo al contexto escolar, destaca el grupo de alumnos italianos con una media de 36.02%, respecto al español con un 28.46%; mientras que considerando el estado sordo/oyente son los sujetos oyentes quienes utilizan con mayor frecuencia los dispositivos de valoración, con un promedio de 36.61% frente a un 28.05% por parte del alumnado sordo. Contemplando los dos factores, contexto y estado, se registran porcentajes superiores de dispositivos de valoración en los textos escritos por alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto italiano, en comparación con los producidos por el grupo español (véase tabla 4).

Tabla 4.*Dispositivos de valoración: frecuencia y porcentaje*

Alumnos		Dispositivo cognitivo	Dispositivo emocional	Efectos sonoros	Discurso directo	Captador de atención	Intensificador
ESP	Sordos	2.5 (4.42)	3.5 (6.19)	1 (1.76)	2 (3.53)	0.5 (0.88)	3.5 (6.19)
	Oyentes	4.13 (9.31)	3.08 (6.94)	1.04 (2.34)	2.26 (5.09)	1.65 (3.72)	2.91 (6.56)
ITA	Sordos	5.33 (7.36)	7.33 (10.13)	-	4 (5.53)	4.33 (5.98)	3 (4.14)
	Oyentes	6.11 (10.53)	4.29 (7.39)	0.64 (1.10)	2.05 (3.53)	2.88 (4.96)	6.82 (11.75)

Nota. Porcentaje entre paréntesis

Entre los distintos tipos de dispositivos de valoración, predominan ligeramente los de atención social con un promedio de 16.76%, respecto al 15.56% de los dispositivos referidos a estados internos y mentales. Comparando ambos contextos escolares, se observa un incremento en el uso de ambos tipos de dispositivos de valoración por parte del grupo italiano: 18.49% de los referidos a la atención social y 17.70% de dispositivos cognitivos, a diferencia del español con un 15.03% y 13.43% respectivamente. Atendiendo al estado sordo/oyente, son los sujetos oyentes de ambos contextos quienes utilizan con mayor frecuencia ambos tipos de dispositivos de valoración, con un promedio de 19.52% de dispositivos de atención social y un 17.08% de aquellos relativos a los estados internos-mentales, en comparación con los alumnos sordos españoles e italianos, con un 14% y 14.05%, respectivamente (véase Anexos I y II).

Al analizar la tipología de dispositivos relacionados con los estados internos-mentales, los textos escritos por los alumnos italianos presentan un porcentaje mayor de aquellos referidos a las inferencias cognitivas y a los estados emocionales, con un promedio de 8.94% y 8.76% respectivamente, en comparación con los elaborados por estudiantes españoles con un 6.86% y 6.56%. Si se atiende al estado sordo/oyente, los sujetos oyentes usan una media de 9.92% de dispositivos cognitivos mientras que el alumnado sordo el 5.89%; inversamente, el uso de dispositivos emocionales es ligeramente mayor por parte de los sordos respecto a los oyentes (8.16% y 7.16%, respectivamente).

Por otra parte, cuando se consideran los dos factores, los estudiantes sordos y oyentes procedentes del contexto italiano son quienes muestran un mayor uso de ambos tipos de dispositivos de valoración referidos a los estados internos-mentales. Es en el uso de este tipo de dispositivos donde se evidencian mayores diferencias entre los alumnos sordos, con un 17.49% en el contexto italiano, frente al 10.61% en el español. Esta diferencia no resulta significativa entre los sujetos oyentes (17.92% en el grupo italiano y 16.25% en el español). Cabe destacar que en lo que respecta al uso de los dispositivos cognitivos, no existen diferencias entre alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto italiano, mientras que en el contexto español son los sujetos oyentes quienes destacan respecto a sus compañeros sordos.

Entre los distintos tipos de dispositivos de atención social, destacan los relativos a los intensificadores con un promedio de 7.16%, seguidos por los discursos directos (M= 4.42%) y los captadores de atención (M= 3.88%). Considerando el estado sordo/oyente, los textos escritos por alumnos oyentes presentan un mayor uso de los intensificadores (M= 9.15%) respecto de los producidos por sordos (M= 5.16%) y, en menor medida, de los captadores de atención (M= 4.34% respecto al 3.43%) y de los efectos sonoros y onomatopeyas (M= 1.72%

frente al 0.88%). Atendiendo al contexto escolar, se revela cómo el grupo de estudiantes sordos y oyentes del contexto italiano destaca en el uso de los dispositivos de atención social (15.65% y 21.34% respectivamente, en comparación con el 12.36% y 17.71% en el contexto español) y, sobre todo, en el uso de los captadores de atención con un promedio de 5.47% respecto al 2.3% en el grupo de alumnos españoles.

Conclusiones

En términos generales, considerando los dos contextos escolares, el español y el italiano, no se evidencian diferencias significativas en la estructura narrativa de los textos. En cambio, se constata que son los alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto italiano quienes producen textos con una mayor longitud en cuanto a número de proposiciones y oraciones, así como una complejidad sintáctica superior junto con un porcentaje significativo de proposiciones subordinadas. Asimismo, se observa que este grupo, en comparación con el alumnado español, utiliza con mayor frecuencia ambos tipos de dispositivos de valoración, tanto los relativos a los estados internos-mentales como los de atención social.

Coincidiendo con otras investigaciones previas (Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015, 2016), el desarrollo de las competencias textuales y narrativas de alumnos sordos y oyentes puede ser atribuido a las propuestas didácticas implementadas en el contexto escolar italiano, caracterizadas por una activa participación de los alumnos en prácticas sociales de lectura y escritura con propósitos auténticos. En dichas prácticas, los alumnos no solo planifican, transcriben y revisan sus textos, sino que también se les brindan ocasiones para reflexionar sobre los procesos y las estrategias utilizadas durante la composición escrita (Teruggi, 2019).

De otra parte, existe una estrecha relación entre la complejidad sintáctica y el uso de los dispositivos de valoración. En particular, la utilización de los dispositivos relacionados con los estados internos-mentales implica la construcción de proposiciones subordinadas a través de la introducción de nexos como “que”, “porque”, etc. Por ejemplo: “Tom, enfurecido porque había roto el bote de su rana”; “Pedro pensando que le había pasado algo”; “Il bambino cadde perchè si era spaventato”; “Il giorno dopo Filippo e Pallino si accorsero che dentro al barattolo non c'era più il ranocchio”.

Cabe señalar también que no existen diferencias significativas entre estudiantes sordos y oyentes procedentes del contexto italiano, en cuanto a la utilización de proposiciones subordinadas y al uso de los dispositivos de valoración relativos a estados internos-mentales. En cambio, en el contexto español son los alumnos sordos quienes producen un porcentaje mayor de proposiciones coordinadas y son sus compañeros oyentes quienes utilizan con mayor frecuencia tanto los dispositivos de valoración relativos a los estados internos-mentales, como los dispositivos de atención social.

Especialmente relevante es mencionar cómo el grupo de alumnos sordos y oyentes italianos, a diferencia de los sujetos españoles, produce un porcentaje mayor de dispositivos de atención social, en particular los discursos directos, los captadores de atención y los intensificadores. El uso de este tipo de dispositivos no solo es característico de los textos narrativos (Losh y Capps, 2003; Reilly et al., 2004), sino que está estrechamente relacionado con la conciencia

de los escritores sobre el potencial destinatario del texto (Boscolo, 2002; Cisotto, 2007), en este caso, un lector más joven. La capacidad de tener en cuenta el hipotético lector es una competencia que se adquiere cuando los alumnos están habituados a producir textos en situaciones auténticas de comunicación, competencia que puede ser atribuida al tipo de enseñanza desarrollada en el contexto escolar.

Considerando el contexto escolar así como el estado sordo/oyente, dentro del grupo de alumnos oyentes se constatan diferencias respecto al uso de las proposiciones subordinadas a favor del contexto italiano. Asimismo, se aprecia un mayor porcentaje de proposiciones subordinadas en los textos escritos por sujetos sordos italianos, en comparación con los producidos por sordos españoles. De igual modo, es en el uso de dispositivos relacionados con los estados internos-mentales donde se evidencian diferencias significativas a favor de los sordos italianos, a pesar de una mayor pérdida auditiva y de una comunicación basada en la lengua de signos por parte de estos a diferencia de los sordos españoles. En lo que concierne al uso de los dispositivos de atención social, se confirma la tendencia anterior, pero con diferencias menos marcadas.

Como se ha expuesto con anterioridad, el contexto italiano no solo se caracteriza por su enfoque de enseñanza de la escritura, sino también por su modelo bilingüe. En concreto, la lengua de signos, además de ser una materia curricular para todos los alumnos, viene vehiculada a través de la presencia del intérprete de Lengua de Signos Italiana durante toda la jornada escolar, garantizando tanto una comunicación eficaz como una plena inclusión del alumnado. Contrariamente al contexto italiano, el modelo de escolarización combinada que se desarrolla en el contexto español no parece garantizar en el alumnado sordo las mismas oportunidades tanto de aprendizaje de la escritura como de uso de la lengua de signos. De hecho, los alumnos sordos españoles utilizan habitualmente la lengua oral como sistema de comunicación, a diferencia de los sordos italianos que emplean preferentemente la lengua de signos. Como afirman Koutsoubou et al. (2006) y Van Beijsterveldt y Van Hell (2009), las competencias a nivel avanzado en lengua de signos pueden ser transferidas a la composición escrita. En este estudio, la incidencia de estas competencias se constata a través de la elaboración de los dispositivos de valoración por parte del alumnado sordo italiano.

Para finalizar, cabe señalar la necesidad e interés de seguir investigando con el fin de profundizar en el análisis de las competencias textuales y narrativas del alumnado sordo, ampliando a otros sujetos participantes y contemplando el estudio de diferentes enfoques escolares bilingües. Asimismo, se considera prioritario en este tipo de estudios evaluar la relación entre la calidad de los textos escritos y el nivel de competencia en lengua de signos.

Referencias

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-088583-4.50006-6>
- Boscolo, P. (Ed.) (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Laterza.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011314>

- Ceria, S., & Cantono, C. (2003). Guidando il bambino sordo alla costruzione del testo. En L.A. Teruggi (Ed.), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato* (pp. 183-192). Franco Angeli.
- Chilton, H., Mayer, C., & McCracken, W. (2019). Writing in role: developing theory of mind in the written language of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 164(4), 481-495. <https://doi.org/10.1353/aad.2019.0029>
- Cisotto, L. (2007). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata.
- Fabbretti, D., & Caselli, M. C. (2001). Quando Cappuccetto Rosso non sente: analisi preliminary di testi scritti da bambini sordi. *Età Evolutiva*, 68, 72-80.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Raffaello Cortina.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gutiérrez-Cáceres, R. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 42(1), 22-27.
- Henner, J., Novogrodsky, R., Reis, J., & Hoffmeister, R. (2018). Recent issues in the use of signed language assessments for diagnosis of language disorders in signing deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4), 307-316. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny014>
- Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2006). Bilingual language profiles of deaf students: An analysis of the written narratives of three deaf writers with different language proficiencies. *Deafness and Education International*, 8(3), 144-168. <https://doi.org/10.1179/146431506790560139>
- Lonigro, A., Longobardi, E., & Laghi, F. (2018). Narrative and persuasive texts written by pupils across primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1555459>.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251. <https://doi.org/10.1023/A:1024446215446>
- Marschark, M., Lampropoulou, V., & Skordilis, E. K. (Eds.) (2016). *Diversity in Deaf Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.001.0001>
- Mayer, C., & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: state of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185, 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci9030185>
- Menéndez, B. (2012). Caracterización psicolingüística de la interlengua de alumnos sordos multilingües/multimodales en su acceso al castellano (L2/3) como lengua escrita. *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 15, 93-123.
- Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 e L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 449-497. <https://doi.org/10.1177/13670069040080040301>
- Reilly, J. S., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). 'Frog, where are you?' Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Scott, J., & Hoffmeister, R. (2018). Superordinate precision: an examination of academic writing among bilingual deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23, 173-182. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx052>

- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-Proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86-103. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh011>
- Strassman, B. K., & Schirmer, B. (2012). Teaching writing to deaf students: does research offer evidence for practice. *Remedial and Special Education*, 34(3), 166-179. <https://doi.org/10.1177/0741932512452013>
- Swanwick, R. (2017). *Languages and Language in Deaf Education. A Framework for Pedagogy*. Oxford University Press.
- Teruggi, L. A., & Gutiérrez-Cáceres, R. (2015). Narrative skills in written texts by deaf and hearing bilingual adolescents. *Reading Psychology*, 36(8), 643-672. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.933149>
- Teruggi, L. A., & Gutiérrez-Cáceres, R. (2016). Text revision in deaf and hearing bilingual students. *Deafness & Education International*, 18(4), 206-216. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1256658>
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca all' didattica*. Carocci editore.
- Tomasuolo, E., Di Renzo, A., & Pinto, M. A. (2008). Competenze narrative di bambini sordi segnanti: un confronto in funzione del tipo di educazione linguistica. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 8(1-2), 91-115. <https://doi.org/10.1400/94560>
- Van Beijsterveldt, L. M., & Van Hell, J. G. (2009). Evaluative expression in deaf children's written narratives. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(5), 675-692. <https://doi.org/10.1080/13682820802301498>
- Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D., Kilpatrick, J. R., & Saulsbury, J. (2015). The writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20, 385-398. <https://doi.org/10.1093/deafed/env022>

Anexo I. Ejemplos de textos escritos en el contexto españolⁱⁱ

Texto 1

“Frog. Where are you?”

Erase una vez un niño que tenía una rana en una pecera y su perro siempre la estaba mirando. Cuando el niño se acostó la rana se salió de la pecera. Cuando el niño se despertó vio que la rana no estaba, se vistió y se asomó a la ventana.

El niño llamo a la rana: ¡Rana, rana, rana! Su perro metió la cabeza en la pecera, al asomarse a la ventana se cayó y rompió la pecera. El niño salió por la ventana y cogió a su perro, el perro le dio un lametón en la cara. El niño y su perro se fueron a buscar a la rana por el bosque. Llegaron a un árbol, en una rama de ese árbol había una colmena. Y en el suelo había un agujero. El niño metió la cabeza en el agujero, de allí salió un topo y el niño se asusto ¡Aaaa! Luego fueron a otro árbol y en ese árbol había un hueco, el niño metió la cabeza en el hueco y de allí salió un búho, se tiró al niño, el niño salió a correr y su perro también. Luego el niño se subió a una piedra gigante. Un reno cogió a el niño y se lo llevó a un lago, lo tiro con fuerza y a su perro también. Cuando cayeron a el lago, escucharon a varias ranas croar, detrás de un tronco que había flotando sobre el agua del lago. Los dos se subieron al tronco y vierón dos ranas adultas y varias ranas pequeñas, el niño cogio una rana y se la llevo a su casa.

FINAL.” (Sujeto B -sordo)

Texto 2

“Rana donde estas tú

Erase una vez un niño llamado Pedro que tenia una mascota pero esa mascota no era un animal domestico sino su rana Lidi. Un dia A primera hora del dia Pedro se levantoy empezo a jugar con Lidi y horas y horas hasta que se quedo dormido anda y se le olvido cerrar la tapadera del tarro de Lidi y Lidi se escapo.A la mañana siguiente Pedro se levanto y ¡bun¡ no estaba su ranita Lidi pues cogio a su otra mascota Scuth el perro y los dos desesperados buscaron.

1º buscaron debajo de la cama en sus botas etc.

2º se asomaron a la ventan y la llamaron unas 1000 veces: Lidi, Lidi, donde estas.

3º viendo que no la encontravan se asomaron mas y ¡ pon! Scuth se cayo y Pedro pensando que le habia pasado algo y corriendo el tambien bajo por la ventana y todo para que el perro estuviera bien.

4º fueron por todo él bosque buscando y buscando buscando en un arbol salio un buhó de repente salio volando hacia el suelo Pedro siguieron y siguieron buscando se subieron a una gran piedra con unas 2 ramificaciones de ramas y se subio a las ramas y dijo oye esto se mueve y se dio cuenta que era un ciervo corriendo a toda prisa.

El ciervo vio un barranco y penso que seria una buena forma de librarse de el entonces lo tiro y Pedro rodando con Scuth y ¡pon! cayeron a una charca y se oian sonidos de muchas ranas y penso que a lo mejor Lidi estaba allí entonces Pedro se volvio como loco buscando de nuevo llegaron a un tronco y se oia mas Scuth ladrando y ladrando y Pedro le grito ¡Shhh! Callate Scuth y se metio dentro del tronco y oyo pasitos pequeñitos de ranitas se asomo y vio a Lidi con un macho rana y se apartaron y vieron a sus ranitas y Pedro se llevo a una cria y todos tan felices.

Fin.” (Sujeto M -oyente)

Anexo II. Ejemplos de textos escritos en el contexto italianoⁱⁱⁱ

Texto 1

“Frog, where are you?”

C’era un bambino seduto per terra nella sua camera con il suo cane, guardando un rana in un barattolo, Tommy, il bambino, sembrò di innamorarsi della rana.

Ormai era tardi, Tommy e il suo cane, Buddy andarono a dormire. Nella profonda notte la rana, piano piano, uscì dal barattolo, andò via dalla casa di Tommy. Appena si svegliarono il bambino, volle subito vedere la rana, ma non la vide, era scappata.

Tommy iniziò cercare Polly, la rana tra i suoi vestiti, ma non la trovò, il bambino si disperò. Iniziò a urlare “Polly! Dove sei?”. Tommy e Buddy uscirono da casa, il bambino continuava a gridare per chiamare la rana, mentre il cane Buddy appena vide le Alpi, iniziò a giocare. Tommy si arrampicò su un albero che aveva un grande buco, il bambino sperava che la rana forse lì, ma non la trovò.

All’ improvviso apparì un gufo: Tommy cadde, e il cane scappò dalle api che lo seguivano. Il bambino cercò di scappare da quel Gufo, si appoggiò una grande pietra. Il gufo si stufo, andò via, Tommy iniziò ad arrampicare, quando arrivò sulla cima della pietra, disse: “Rana, dove sei? Rana!”. Buddy abbaiva.

all’improvviso sentirono che qualcosa lo facevano muovere, erano seduti sulle corna di un cervo, l’animale si arrabbiò, iniziò a correre fino dove c’è lo stagno. Ci buttò lì, il bambino si bagnò e anche il cane. All’ improvviso sentirono il verso delle rane, Tommy zittì al suo cane che abbaiva. Il bambino iniziò a seguire quel rumore, camminò, camminò, arrivarono vicino ad un tronco per terra, cercarono l’altra parte del tronco, trovarono due rane adulti, poi sputarono tante piccole rane. Buddy e Tommy si meravigliarono, iniziarono a cercare Polly, la loro rana, la trovò, finalmente! Salutarono la famiglia di Polly e andarono via con la piccola Polly.” (Sujeto D -sordo)

Texto 2

“Rana, dove sei?”

Un bambino che amava molto le rane, un giorno tornando a casa, non vide più la sua rana, allora andò a cercarla nel bosco e la trovò, la mise in un barattolo e tornò a casa sua. “rana sono stato veramente in pensiero per te, ma adesso tornano a casa dal mio cagnolino Billy” disse il bambino. Arrivato, mise il barattolo per terra e lo osservò insieme a Billy sopra il suo letto. Il bambino ormai era stanco allora si addormentò senza neanche accorgersene.

Era notte fonda, la rana saltò fuori dal barattolo e scappò. Sabato mattina il Bambino andò per prendere la rana e si accorse che essa non c’era più, si mise a piangere e la cercò da tutte le parti, ma di lei non c’era traccia, Billy per cercare la rana, per sbaglio mise la testa nel barattolo e non riuscì a tirarla fuori. Tutti e due si incamminarono verso la finestra, affacciarono e la chiamarono “rana, rana, dove sei?”. Billy aveva ancora la testa nel barattolo, lui voleva vedere ancora più lontano allora mise la testa completamente fuori dalla finestra, ad un certo punto cadde per terra. Il bambino corse subito da lui e disse “ti sei fatto male? va tutto bene?” il cane rispose “bau, bau.”.

Il cane cadendo rompì il barattolo e così lui era libero, dovevano trovarla, dovevano forcerla. Si incamminarono alla volta del bosco, la cercarono, ma di lei non c’era traccia. Billy era un goloso, a lui piaceva molto il miele, ad un certo punto lui sentì un fortissimo odore di miele. Seguendo un odore andò vicino ad un albero, alzò gli occhi e vide un alveare, il cane cercava di buttarlo giù. Intanto il ragazzo guardò dentro una buca, venne morso da un topo allora se ne andò via, guardò dentro la cavità di un albero ma non c’era traccia di quella rana. Billy riuscì a buttare giù l’ alveare così tutte le api lo rincorsero, lui passò vicino al ragazzo e

lo buttò giù da quell albero. Erano molto stanchi, si appoggiarono su una pietra, ma un uccellaccio lo venne ad infastidire. Il ragazzo disse “via uccellaccio, via, via,”. Salirono ancora più su in quella pietra il ragazzo si aggrappò a due solidi arbusti ma ad un certo punto si accorse che era un cervo, molto furioso, il ragazzo era finito nelle sue corna, esso prese la rincorsa e buttò il ragazzo in acqua, pure il cane.

Tutti e due erano bagnati fradici, ma ad un certo punto sentirono un rumore, capirono che era la rana saltarono su un tronco per vedere dall'altra parte, era proprio lei, Billy e il ragazzo si accorsero che la rana aveva una famiglia, capendo che una famiglia non si puo separare, se ne andò, però prima sentì un grande gracidio, per salutarlo.” (Sujeto R -oyente)

Notas

- i Este estudio se ha realizado como parte del acuerdo de cooperación bilateral entre las universidades de Milán-Bicocca y Almería, en el marco del programa “José Castillejo” para la movilidad en el extranjero de jóvenes doctores.
- ii La transcripción de textos se ha realizado respetando la ortografía y puntuación original.
- iii La transcripción de textos se ha realizado respetando la ortografía y puntuación original.