

# ESTILOS DE COMPRESION LINGÜÍSTICA EN ADOLESCENTES SORDOS

## STYLES OF LINGUISTIC COMPREHENSION IN DEAF ADOLESCENTS

Jodar, M. Alejandra<sup>1</sup>

### RESUMEN

Este estudio se centra en la comprensión de mensajes en la interacción lingüística de adolescentes sordos prelingüísticos hijos de padres oyentes, con diferentes experiencias de aprendizaje y uso de la lengua fónica o/y Lengua de señas.

La metodología utilizada fue cuali-cuantitativa de modalidad exploratoria y descriptivo correlacional. Se buscó detectar la modalidad lingüística de jóvenes sordos, su comprensión narrativa, y el éxito o fracaso del acto sémico. Se analizaron situaciones de comprensión narrativa mediante dos cuentos, previamente filmados, uno en Lengua de Señas Argentina y otro en español oral.

Los principales resultados obtenidos indicaron que los participantes oralizados y hablantes de Lengua de Señas presentaban mayor comprensión de narraciones en Lengua de Señas que en español oral. El grupo oralizado y quienes presentaron semilinguismo tuvieron menor comprensión de los cuentos en ambas lenguas. Lograron mejor rendimiento en las narraciones quienes tenían estructurada la lengua de señas, aunque no fueran sordos nativos.

### Palabras clave:

Adolescentes sordos - Comprensión narrativa - Acto sémico - Modalidad lingüística

### ABSTRACT

This study focuses on the comprehension of messages in the linguistic interaction of prelinguistic deaf adolescents, children of hearing parents, with different learning experiences and use of phonic language and/or sign language. The methodology used was quali-quantitative of exploratory and descriptive correlational modality. The aim was to detect the linguistic modality of deaf youths, their narrative comprehension, and the success or failure of the semic act. Narrative comprehension situations were analyzed through two stories, previously filmed, one in Argentinean Sign Language and the other in oral Spanish.

The main results obtained indicated that the oralized participants and Sign Language speakers had a greater understanding of narratives in Sign Language than in oral Spanish. The oralized group and those who presented semilinguism had less comprehension of stories in both languages. Although none of the participants were native speakers of sign language, those who were structured in sign language performed better in the stories.

### Keywords:

Deaf teenagers - Narrative comprehension - Semic act - Linguistic modality

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Carrera de Especialización en Psicología Clínica de la Discapacidad.  
Email: psicodar@hotmail.com

Este estudio se basa en mi tesis doctoral titulada: Estilos de comprensión en el adolescente sordo; estudio de interacciones en situaciones verbales y no verbales habituales de bilingüismo (Autor, 2021). La metodología utilizada fue cuali-cuantitativa de modalidad exploratoria y descriptivo correlacional.

La comprensión de mensajes en los adolescentes sordos prelingüísticos hijos de padres oyentes aborda una problemática particular y de alto compromiso cognitivo y emocional para la comunicación, si se considera el concepto de lengua como medio de comunicación social, de expresión y comprensión determinada por la experiencia sociocultural, de acuerdo a Lev Vygotski (1995). La experiencia de interacción socio cultural que se requiere para la adquisición de una lengua en estos jóvenes, no cumple con la espontaneidad por tratarse de la lengua fónica.

Las modalidades lingüísticas con la que se comunica esta población tienen su origen en el aprendizaje de la Lengua de Señas Argentina (LSA), del español oral (EO) o de ambas lenguas durante la escolarización. El destino lingüístico depende de los enfoques institucionales con relación al uso del EO o de la LSA.

Este uso simultáneo o alternativo de códigos lingüísticos supone un proceso comunicacional complejo para el sujeto sordo prelingüístico, dado el acceso dificultoso al EO, que viven las personas sordas en general, incluidas en medios oyentes usuarios del EO y la escasa oportunidad social para algunos del uso de la LSA.

El interés del estudio sobre la comprensión de mensajes en la interacción lingüística de esta población surge de la experiencia clínica como psicóloga en el gabinete de psicología en un colegio secundario integrado por sordos y oyentes. Las consultas espontáneas y entrevistas a jóvenes permitió percepciones en cuanto a la dualidad lingüística en la que están inmersos, ya sea de sordos que dicen comprender a otros sordos o a oyentes, de sordos que dicen no comprender ni a sordos ni a oyentes.

Los sistemas lingüísticos que se presentaron para la interacción durante su infancia pueden revelar datos importantes sobre las consecuencias negativas o positivas respecto de la competencia lingüística y con qué calidad de interacciones lingüísticas operaron hasta la adolescencia. La exploración de la comprensión de mensajes en la interacción lingüística tuvo como pregunta central: ¿Qué particularidades se manifiestan en los estilos de comprensión lingüística de los adolescentes sordos prelingüísticos, hijos de padres oyentes?

El objetivo general fue estudiar la comprensión de mensajes verbales en adolescentes sordos prelingüísticos entre 17 y 20 años, hijos de padres oyentes.

Los objetivos específicos consistieron en: a) explorar la modalidad lingüística con las que se comunican estos jóvenes durante las situaciones de renarraciones filmadas, b) estudiar la relación posible entre la lengua con la que se comunican y la que fueron incorporando durante su infancia, c) analizar la comprensión de narraciones en LSA y EO de acuerdo a las respuestas acerca de macroestructura, contenido literal y preguntas de inferencia de los cuentos, y d) Analizar los procesos de semiósis de los

actos sémicos en juego como asimismo las dificultades que se presentaban.

### Marco teórico

El estudio de la comprensión lingüística contiene un enfoque teórico multidisciplinario que incluye la semiótica, la psicolingüística y la psicología. La semiótica, como procesos culturales, consiste en procesos de comunicación que establecen sistemas de significación a través de un código lingüístico, de acuerdo con la definición de Humberto Eco (2000) y Luis Prieto (1967). La articulación conceptual toma como ejes el concepto de adquisición de la lengua desde el enfoque sociocultural interactivo y espontáneo, y la comprensión lingüística, que incluye el concepto de comprensión narrativa desde la psicolingüística y el concepto de acto sémico de Luis Prieto (1967), para articularlo con la sordera.

Graciela Alisedo (2008) señala que la lengua es instrumento de significación y de toda significación. Otorga al hablante la posibilidad de organizar la realidad, de operar cognitivamente y de pensar. La facultad innata para el lenguaje es la que le permite al niño apropiarse del sistema lingüístico de su entorno gracias a los nexos interactivos del mundo que lo rodea y se identifica con el grupo de pertenencia según accede a las matrices lingüísticas que le aportan las interacciones del medio y con el medio.

La adquisición de la lengua un proceso espontáneo, natural e interactivo del niño en interacción con el adulto y es principalmente social. Se trata de una experiencia interactiva entre el niño y su medio (Vygotski, 1995, Bruner, 1986). El ser humano tiene la capacidad biológica del lenguaje y la adquisición de la lengua es producto de la interacción social (Chomsky, 1977, Bruner, 1986).

La función lengua materna permite la apropiación espontánea de la lengua en cada niño, constituida de experiencias personales e interactivas permitiendo las relaciones entre significado y significante y sus relaciones en la estructura semiótica de la lengua (Alisedo et Gremaud, 1986). Graciela Alisedo (2007) menciona tres tipos de sustancias significantes en el área de la lengua: la fonológica, la grafemática y la gestemática para la comprensión psicolingüística, correspondientes a la lengua oral, la lengua escrita y la Lengua de Señas.

Para la psicolingüística, la comprensión se trata de un conjunto de procesos que intervienen entre la recepción de estímulos auditivos o visuales y la atribución de significado a un relato. La comprensión narrativa o de un texto es el objetivo final de la comprensión lingüística. Abarca desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y las creencias (Van Dijk, 1980; Molinari Marotto, 2000) y la capacidad de construir representaciones de los estados intencionales de los otros, relacionado con la experiencia y el contexto. Trascender el significado literal para acceder a lo que el hablante quiere decir requiere de la capacidad de construir representaciones de los estados mentales de los otros, denominado Teoría de la Mente (Premack y Woodruff, 1978; Riviére, 1998). Cuando hablamos con nosotros mismos y con los demás, atribuimos mentes que tienen

capacidades de conocer, crear, desear y recordar, entre otras. La mente entonces es algo que se piensa y se predica mediante la lengua en nuestras interacciones con nosotros mismos y con los otros. Todas las lenguas naturales contienen léxicos de verbos mentales (Riviere, 1984). Gonzalez et al. (2009) sostienen que la comprensión de sentidos no literales en una población requiere del dominio del sistema lingüístico, de habilidades pragmáticas y aquellas vinculadas con el desarrollo de la Teoría de la Mente.

Barreyro, Molinari, Cevasco y Duarte (2008) convienen que para la psicolingüística cognitiva, la comprensión de un texto se define como la construcción de una representación coherente. Los procesos inferenciales son una parte fundamental de la comprensión y consisten en la inclusión de información en esa representación.

Van Dijk (1980) define dentro de la estructura del discurso la macroestructura en cuanto comprensión global de un relato o texto y microestructuras, cuyas características son la cohesión y la coherencia. Contiene información literal e inferencial. No se trata de unidades específicas sino de estructuras semánticas normales que definen el significado de las partes de un discurso y del discurso completo con referencia a los significados de las frases individuales. Se trata de secuencias de macroestructuras hasta alcanzar la macroestructura más general de un discurso. El uso de términos tales como hablante y lo que ellos saben o creen nos acerca al campo de la pragmática. Permiten la comprensión de información altamente compleja durante la entrada y al mismo tiempo organizan la información en la memoria que se recupera por inferencia.

Desde la semiótica, Luis Prieto (1967) define el acto sémico (AS) como un acto que se produce entre un emisor y un receptor. El emisor tiene el propósito de emitir un mensaje a un receptor mediante la señal en circunstancias que favorezcan ese mensaje. El receptor debe darse cuenta del propósito del emisor de transmitirle el mensaje y reconocerlo. Se produce éxito de AS si hay coincidencia entre el mensaje transmitido y el recibido. El fracaso del AS se produce cuando no hay coincidencia del mensaje, ya sea por la utilización de diferentes códigos lingüísticos entre emisor y receptor, o por falsa apreciación de la circunstancia entre otras.

En cuanto a las señales verbales se considera para este estudio la señal fónica correspondiente al español oral (EO) y la señal visogestual correspondiente a la Lengua de Señas Argentina (LSA). Las señales no verbales son aquellas relacionadas con gestos, expresión del rostro y entonación.

La lengua de Señas es una lengua de expresión Visogestual, con significado gestémico. Se caracteriza por la simultaneidad y la espacialidad y es hablada por la comunidad sorda. Contiene configuraciones manuales y no manuales. La lengua fónica, o denominada lengua oral, es una lengua que requiere de la percepción auditiva, el significado es fónico. Se caracteriza por la secuencialidad y la temporalidad. Se constituye por los fonemas (Alisedo, 1993).

### **Adquisición de la lengua, desarrollo lingüístico y comprensión en sordera**

Numerosos autores sostienen que el diagnóstico temprano es fundamental para el desarrollo comunicativo, lingüístico, psicológico y social del sujeto sordo a lo largo de toda su vida, como así también el proceso de aceptación de la sordera tanto en los padres como en el resto del entorno familiar (Marchesi, 1987; Nuñez, 1991; Virole, 1996; Schorn, 1997; Fernandez Viader, 2004; Diaz, 2005). Graciela Alisedo afirma que el niño sordo no porta un problema de lenguaje, pero si un impedimento para la lengua fónica. Este escollo lingüístico entre el sujeto sordo y su entorno oyente, si bien se trata de niños y jóvenes curiosos e inteligentes, constituye un factor de riesgo en el desarrollo cognitivo, psicológico y social. Considera la sordera como una de las deficiencias más graves que deba enfrentar un niño, ya que la deficiencia auditiva no le permite acceder a la lengua fónica de su entorno, en condiciones similares a un oyente. La función lengua materna no cumple con la posibilidad de apropiarse espontáneamente de la lengua en un ambiente oyente, aun equipado y con la ayuda de un terapeuta. Esto genera una incompatibilidad lingüística, entre el niño sordo y el entorno oyente. En el caso de los niños sordos con sordera de nacimiento o adquirida antes del año se trata de un bilingüismo particular, ya que la primera lengua es la Lengua de Señas (L1), y la lengua materna, lengua fónica, la segunda lengua (L2) (Alisedo, 1997, 2008, 2018).

La percepción visual tiene una importancia vital en las personas sordas para la comprensión del mundo, la interacción lingüística, comunicativa y la construcción de acontecimientos. Numerosas investigaciones coinciden en que la Lengua de Señas es la lengua natural propia de la comunidad sorda que favorece la adquisición como sistema lingüístico, aún para el aprendizaje de la lengua oral (Goldin Meadow y Feldman, 1977; Marchesi, 1987; Cusak, 1996; Virole, 1996; Alisedo, 1997; Sacks, 1997; Schorn, 1997, 2008, 2013; Fernandez Viader, 2004).

Fernandez Viader (2004) destaca el problema de atención dividida en el niño sordo, ya que no puede al mismo tiempo atender al rostro del adulto para percibir su intención comunicativa y mirar al objeto al que se está haciendo referencia. Mientras que el niño oyente mantiene la información simultáneamente, el niño sordo lo hace secuencialmente. Estas dificultades en ocasiones disminuyen las expresiones orales y los juegos de alternancia, adquiriendo un estilo comunicativo más controlador en una atención conjunta. La apropiación progresiva de un código convencional tiene siempre lugar en el contexto de la actividad conjunta. Monford et al. (2016) dan cuenta de estudios realizados que las habilidades de atención conjunta son imprescindibles. Proponen la atención visual compartida para un desarrollo comunicativo eficaz.

Investigaciones realizadas en EEUU, Nicaragua y Turquía (Gentner, Özyürek, Gürcanli y Goldin-Meadow, 2013) sostienen que, desde niños, los sordos que no tienen una lengua sistematizada o que aprenden la lengua oral, utilizan señas caseras para comunicarse. Las señas caseras

colaboran en la comunicación familiar pero no alcanza para sistematizar una lengua. La lengua natural es la Lengua de Señas por sus características visogestuales (Alisedo, 2008).

El aprendizaje de la lengua fónica en el niño sordo requiere de un proceso lento y costoso que consiste en la lectura labial y el aprendizaje de los signos lingüísticos. No se da de manera automática, a diferencia de los niños oyentes hijos de padres oyentes, quienes adquieren la lengua en forma inconsciente, incorporando la información del medio ambiente (Alisedo et al., 1986, Morrow Lettre, 1991). La lectura labial es un procedimiento que permite comprender que dice otra persona teniendo en cuenta las indicaciones visuales. Se trata de la visualización de las articulaciones lingüísticas en la expresión facial y labial, tales como articulaciones referentes a la distinción de consonantes y vocales para la comprensión de un mensaje oral fonológico dado por un emisor (Virole, 1996, Borel, 2013).

Para el aprendizaje de la lengua oral en personas con deficiencia auditiva severa y profunda se suelen implementar en la mayoría de los casos prótesis auditivas para mejorar la recepción de la señal auditiva y decodificación del mensaje frente a la pérdida auditiva. En los casos previos a la adquisición de la lengua, la rehabilitación audiológica es requerida lo antes posible según los especialistas y requiere de rehabilitación fonológica para el reconocimiento de las señales auditivas (Cordero y Mendonca, 2018).

En cuanto a la modalidad lingüística, la edad de exposición a su primera lengua en las personas sordas, a diferencia de las personas con audición, varían considerablemente. La privación auditiva evita la exposición a lengua oral desde el nacimiento, y una variedad de factores sociales y demográficos evitan la exposición a una Lengua de Señas de nacimiento de más del 90% de las personas sordas (Morford et al., 2008). El dominio de la lengua ya sea la Lengua de Señas o la lengua oral, es más inestable en sordos que en oyentes debido a la variabilidad en la exposición a la lengua en la primera infancia. Menos del 5% de la población sorda nace de padres sordos que usan la lengua de señas en el hogar, por lo tanto, la edad inicial de exposición a esta lengua, como su dominio posterior es muy variable. Muchos sordos están expuestos a la lengua de señas principalmente en la escuela, a través de interacciones con señantes que son aprendices no nativos, por lo tanto, la calidad y consistencia de la exposición a la lengua varía mucho entre la población sorda. La lengua oral también es muy variable tanto en la edad de la exposición como su calidad y consistencia en tanto lengua accesible, debido a las diferencias en la pérdida auditiva, su rehabilitación, opciones educativas y otros factores (Morford, Kroll, Piñar, Wikilson, 2014; Cuxac y Pizzuto, 2016).

No comprender lo que dice el compañero, el familiar o el docente, da cuenta de un problema no solo lingüístico y de comunicación, sino también de un sufrimiento psíquico. Sufrimiento psíquico que se manifiesta por dificultades en la comprensión y en la producción lingüística, afectando su interacción comunicativa, la relación con su entorno familiar, con los pares, en su autoestima, en la necesidad de expresar sentimientos y pensamientos, sufrimiento

psíquico que los acompaña desde niños (Rubinowicz, 2008; Alisedo, 2008; Jodar, 2014, 2018). Meilland (2013) considera que la vulnerabilidad de la comunicación en lengua oral frente a ciertas situaciones en los adolescentes sordos provoca sufrimiento psíquico.

Gustavo Rubinowicz (2008) menciona consecuencias cognitivo-emocionales que se produce en niños y adolescentes sordos por la imposibilidad temporaria o permanente de recibir y codificar información significativa a partir de los acontecimientos de su entorno y no utilizar la Lengua de Señas como código principal de comunicación.

La presencia de dificultades para la comprensión o producción de enunciados lingüísticos producen una restricción semiótica que implica estado de incompreensión del mundo, naturalización de la incompreensión como comprensión, impulsividad, dificultades en el aprendizaje, privación lingüística e intelectual y aislamiento (Alisedo, 2018).

Rodríguez Ortiz (2004) refiere que el adolescente sordo desarrolla el pensamiento formal siempre que haya estado expuesto durante toda su infancia a experiencias de conocimientos que le aporta realidad y las adaptaciones oportunas para transmitir la información a través de la comunicación, usando principalmente el canal visual y una interacción lingüística. Menciona la importancia del apoyo del contexto, tales como las experiencias sociales en abundancia y la importancia de tener un código lingüístico en lengua oral o en Lengua de Señas desde temprana edad, ya que el pensamiento se desarrolla en interacción con los demás, facilite la reflexión individual y compartida con los demás.

Las investigaciones sobre comprensión lingüística de narraciones en adolescentes sordos prelingüísticos, hijos de padres oyentes realizadas fueron mayormente sobre comprensión gramatical con imágenes de señas o figuras en población comparativa de sordos nativos hablantes LS y no nativos (Marchesi, 1987; Mayberry y Fischer, 1989; Newport, 1990; Mayberry y Eichen 1991; Mayberry, 1993; Singleton, Morford y GoldinMeadow, 1993; Morford et al., 2011, Morford, J., Nicodemus y Wilkinson 2015) y sobre comprensión lectora de textos narrativos comparativos adolescentes sordos/ oyentes en forma escrita y lectora. El Estudio sobre activación de idiomas cruzados en adultos sordos de 18 a 65 años bilingües ASL- ingles dominantes de ASL realizado por Morford et al (2014) consistió en prueba de reproducción de oraciones. Se basaba en pares de palabras semánticamente relacionadas en significado y otras no. Obtuvieron como resultado dominio alto en la L1, pero variaba en la L2. El dominio de la lengua es importante en la activación del idioma cruzado en el aspecto semántico.

La comprensión y producción lingüística con conocimiento escaso en L1 y el aprendizaje de una lengua tardía aprendida luego de los 12 años en adolescentes sordos da cuenta de una gramática deficiente junto a buenas capacidades de comunicación no verbal, un código deficitario en el abordaje de lengua oral y aislamiento lingüístico según investigaciones de Newport (1990), Mayberry (1993), Alisedo (2000), Morford (2003), Rubinowicz (2008) y Curtis (2012).

Investigaciones realizadas por Gonzalez et al. (2009) sobre comprensión de sentidos no literales en adolescentes sordos y oyentes comparado, basado en historias de ironías, de mentiras y símil, narrado en LSE por un interprete familiar de los alumnos sordos, con posibilidad de preguntas luego de las historias, dieron como resultado que, en rendimiento de tarea símil, tuvieron menor rendimiento en sentidos no literales.

El estudio de Wauters et al. (2008) consistió en tareas de respuesta a cuestiones literales e inferenciales comparativo grupos sordo y oyentes entre 7 y 15 años, con información escrita primero y luego en Lengua de Señas a los sordos y en lengua oral a oyentes. Los alumnos sordos obtenían resultados inferiores en textos inferenciales y mejor comprensión en información explícita.

Estudios realizados encontraron en el discurso de adolescentes sordos palabras desconocidas repetidas de memoria a modo de conceptos vacíos como así también signos vacíos de significado, ya que reproducen la palabra sin saber que significa o captan el significante, pero no saben que significa (Jodar, 2009, 2012, 2014)

### Metodología

Este estudio exploratorio de abordaje cualitativo y base empírica contiene un enfoque interpretativo en la interacción comunicativa desde la perspectiva semiótica y descriptivo correlacional en su abordaje cuantitativo.

**Muestra:** La muestra estuvo conformada por 20 adolescentes con sordera previa a la adquisición de la lengua, de nacimiento o adquirida, de tipo severa o profunda, hijos de padres oyentes, que se comunicaran en LSA, EO o ambas lenguas, independientemente de que utilizaran prótesis auditiva. No debían tener patologías psíquicas ni neurológicas severas.

**Materiales:** Para la muestra del estudio de la comprensión del texto narrativo se escogieron dos cuentos narrados en EO y en LSA, *El mejor regalo del mundo* de Margarita Robleda y *Mi día de suerte* de Keiko Kasza. Ambos cuentos fueron relatados en LSA por un cuentista sordo y en EO por un cuentista oyente. A posteriori, se mostraron los cuentos en forma cruzada a la población en estudio. Ambas modalidades fueron presentadas en video a los participantes de la muestra con el fin de mostrar el mismo formato. Cada uno de estos videos tenían una duración de cuatro minutos aproximadamente.

La traducción fue transcripta de LSA a EO y a lengua escrita del español. El objetivo fue comprobar que el cuento estuviera transmitido en forma clara, comprensible, con su gramática y sintaxis propia en cada lengua.

**Procedimiento:** Para el análisis de datos, en función de los objetivos fijados para este estudio, se realizaron dos encuentros en forma individual. En el primer encuentro se administró a los adolescentes en estudio: a) un cuestionario cerrado para relevar datos referidos al déficit auditivo, lengua con la que se comunicaban, tipo de escolaridad primaria, tratamientos fonoaudiológicos, implicancias

afectivas del déficit y de comprensión de un mensaje; b) entrevista semi- estructurada para indagar interacción lingüística, su historia e interacción comunicativa con familiares y pares.

En el segundo encuentro se presentaron los cuentos en LSA y en EO y se dio a elegir a cada joven en que lengua del cuento prefería comenzar. Todos los jóvenes accedieron a ambas versiones lingüísticas de los cuentos. La experiencia de este encuentro fue filmada con el objetivo de estudiar los resultados. Luego de cada cuento se pidió al participante el relato de lo que comprendió (renarración). Se implementó cuestionario sobre el cuento narrado y registro de señales en las que se basaba cada adolescente para la comprensión del cuento en LSA y en EO.

El investigador participaba con preguntas que posibilitaran alguna relación causal o recurso lingüístico en caso necesario, como así también si el participante quería ver nuevamente el cuento para una mejor comprensión.

**Análisis de datos:** Para el estudio de las inferencias en la comprensión narrativa de los adolescentes en estudio se utilizó un cuestionario cuyo diseño se basa en la escala de puntuación del Test TCL de Abusamra et al. (2010), compuesto por nueve preguntas: 1 macroestructura (contenido global) y 8 de tipo inferencial y literal. Las preguntas inferenciales requieren de información que agrega el receptor para una mejor comprensión de los cuentos y las literales son explícitas. Los criterios de puntuación del cuestionario se determinaron de acuerdo con criterios de corrección en ambos cuentos con un total de 17 puntos, repartidos de la siguiente manera: Respuestas macro: 4 puntos; Respuestas literales: 9 puntos y Respuestas inferenciales: 4 puntos.

La **pregunta macro** en ambos cuentos tiene un puntaje total de 4 (cuatro) puntos en las respuestas. La pregunta para ambos cuentos es la misma:

- ¿De qué trata el cuento? ¿Podés contarme el cuento? ¿Cómo empieza, qué pasa, cómo termina?

Por ejemplo, en el cuento en “Mi día de suerte” las posibles respuestas 1, 2, 3 4 correctas suman un puntaje de 4 puntos:

1. Aparece el chancho tocando la puerta del zorro
2. Todo lo que hace el zorro (limpieza, le da de comer, masajes)
3. El zorro se duerme
4. El chancho llega a su casa y se pone a ver a quien visitara.

Ejemplo de **pregunta literal** en ambos cuentos:

- ¿Cuántos personajes hay?

Respuesta correcta posible en el cuento “Mi día de suerte”:  
1 punto: Chancho y zorro

Respuesta correcta posible en el cuento “El mejor regalo del mundo”: 3 puntos

- 2 puntos respuesta: Rey, princesa, hombre de los libros.  
1 punto más si incluye en la respuesta: secretario, el resto de los hombres

Ejemplo de **pregunta inferencial** en ambos cuentos de 1 punto:

Cuento "Mi día de suerte":

- Explicame por qué el zorro dice que es su día de suerte

Respuesta correcta posible:

- Porque aparece el chanco en la puerta.

Cuento "El mejor regalo del mundo" de 1 punto:

- Explícame por qué el libro sirve como regalo

Respuesta correcta posible: Porque explica que el libro dura para siempre y queda en la memoria, uno puede contar lo que lee en el libro a otros.

Para el estudio de la comprensión de mensajes de los cuentos emitidos en LSA y EO se realizó una adaptación de las condiciones para el AS de Luis Prieto, que cumpliría la presencia de un emisor y un receptor de mensajes, la emisión de señales, circunstancias que la favoreciera para el reconocimiento por parte de receptor del mensaje las señales verbales (fónicas, señas) y no verbales (gestos, expresión del rostro, entonación), la apreciación de la circunstancia (situación personal de los interlocutores, contexto lingüístico, cultural) y la atribución del mensaje a la señal.

En este estudio, el AS tiene éxito si el mensaje que el receptor, sujeto en estudio, atribuye a la señal concuerda con el mensaje transmitido por el narrador del cuento en LSA y, de igual manera el AS tiene éxito si el mensaje que el receptor, sujeto en estudio, atribuye a la señal concuerda con el mensaje transmitido por el narrador en EO.

Por su parte, el fracaso del AS y las dificultades que se presentan derivan de las condiciones semióticas del receptor. El mensaje que el receptor, sujeto en estudio, atribuye a la señal no es el mismo que el narrador atribuye a la señal cuando:

- El narrador y el sujeto en estudio no manejan el mismo código.
- El receptor hace una falsa apreciación de las circunstancias (nivel de análisis pragmático, nivel de comprensión narrativa).

El análisis de las categorías del AS derivadas de la situación filmada para el análisis de estilos de comprensión lingüística fueron AS, código lingüístico del receptor, registro de señales fónica y visogestual, dificultades para el registro de señal en EO y LSA y nivel de comprensión del mensaje narrativo fueron evaluadas cualitativamente. Los datos obtenidos de la comprensión de narraciones fueron analizados cuantitativamente.

## Resultados

**Modalidad lingüística:** En función de los resultados de la lengua con la que informaron los adolescentes que se comunicaban se conformaron 3 grupos: LSA, EO y bilingües (ambas lenguas). Del total de la población, un 45% dijo comunicarse mejor en EO, un 30% decía ser bilingüe y un 25% en LSA.

Estos resultados se compararon con el código lingüístico comprendido y utilizado durante las renarraciones para el análisis del AS. De los chicos que informaban comunicarse en EO un 10% era bilingüe, de los que decían comunicarse en LSA un 10% era bilingüe y del 30% de los que decían ser bilingües, un 15% era Semilingües, ya que no tenían sistematizada ninguna de las dos lenguas, se comunicaban con señas de la LSA y palabras del EO.

Se encontró en el grupo con código lingüístico EO, quienes utilizaban apoyatura en señas y deletreo. La apoyatura como deletreos, señas con vocales, sílabas o palabras, son parte de una comunicación alternativa efecto de la enseñanza primaria para la alfabetización y la comunicación. Estas apoyaturas en forma sucesiva o simultánea son utilizadas en la comunicación con oyentes. El hecho que tengan apoyatura en señas no significa que tengan sistematizada la LSA, o que por el deletreo tengan estructurada la lengua escrita.

En el grupo con código lingüístico LSA utilizaba como apoyatura vocales y palabras, apoyatura que no quiere decir que tengan sistematizado el EO.

**Tiempo de exposición a la lengua y equipamiento:** Un 80% de la población en estudio estuvo expuesta a la LSA en distintos momentos de su infancia desde hace más de 7 años y un 90% estuvo expuesta más de 7 años al EO en distintos momentos de su infancia. Solo existe un 5% de estos jóvenes que no están equipados con prótesis auditiva.

## Resultados cuantitativos de la comprensión narrativa:

El resultado del análisis muestra que los participantes presentan mayor desempeño en la comprensión del texto en LS que en el texto de LO. En el texto en LS el grupo LS tuvo mejor desempeño significativo en comprensión general, literal e inferencias, lo sigue el grupo en ambas lenguas, que en el momento del análisis estadístico descriptivo los semilingües estaban dentro del grupo de ambas lenguas, de acuerdo con como ellos habían informado su modalidad lingüística. Los grupos semilingües, un pequeño porcentaje bilingüe y el de LO tuvieron menor rendimiento en el desempeño de preguntas de inferencias. Los análisis del texto narrado en LO no mostraron diferencias significativas entre los grupos en la comprensión general acerca de macroestructura, en preguntas inferenciales ni en preguntas literales.

**Resultados de éxito y fracaso en el AS:** Los datos para evaluar el proceso de semiosis del AS se desprenden de los criterios desplegados durante el tiempo de la filmación del relato de los cuentos y de la renarración. Se produjo éxito en el AS en la recepción de los cuentos cuyo emisor utilizó como código lingüístico la LSA en 8 adolescentes (40%) receptores del mensaje, de los cuales 5 (25%) eran bilingües y 3 adolescentes (15%) hablantes de LSA con apoyatura en vocales y palabras de EO.

No se produjo acto sémico del cuento en LSA en 12 adolescentes (60%): 7 (35%) se comunicaban en EO con o sin apoyatura en señas y deletreo, 2 adolescentes (10%) bi-

lingües y 3 adolescentes (15%) Semilingües.

Ninguno de los 20 adolescentes (100%) alcanzó el AS del cuento en EO, y no solo eso, sino que aquellos que referían comunicarse en EO tampoco comprendieron el mensaje.

Los 20 adolescentes en estudio (100%) confirmaron mediante cuestionario que para la comprensión del cuento en LSA, captaron las señales visogestuales por medio de los gestos y la expresión facial. Los gestos con expresión facial son señales espontáneas eventualmente reconocibles a las cuales se le puede atribuir un sentido social.

Con respecto al cuento narrado en EO, de los 20 adolescentes en estudio confirmaron, que intentaban comprender las señales fónicas transmitidas por el narrador, por medio de la lectura labial, es decir, sobre la competencia para reconocer en el movimiento de los labios durante el habla, la emisión de sonidos correspondientes a los fonemas de la lengua, un 65% de los adolescentes confirmaron basarse en la lectura labial y un 35% adolescentes confirmaron basarse en tanto en la lectura labial como en el registro auditivo para la percepción de señales.

Los resultados cualitativos de las dificultades que se presentaron para el AS atribuidas a las señales visogestuales del cuento narrado en LSA, de acuerdo a descripciones espontáneas de los adolescentes en estudio mostraron que: un 10% manifestaron que no comprendían por ejemplo porque el emisor "hablaba muy rápido", un 15% reproducían señas que no comprendían, un 5% refirió que el emisor se comunicaba con algunas señas diferentes a las conocidas y un 70% no realizó comentarios.

En las descripciones espontáneas que los adolescentes en estudio refirieron frente a dificultades en la comprensión de señales fónicas de la narración en EO, un 5% atribuyó falta de gestualidad del emisor para la comprensión del cuento, un 45% atribuyó falta de modulación y de articulación labial, un 45% manifestó la importancia de la modulación de articulación labial intencional por parte del emisor mientras habla para que puedan comprender su discurso a través de la lectura labial.

Un 25% atribuyó falta de lectura labial e identificación de sonido para la comprensión, un 10% dicen no comprender lo que oyen, es decir, la señal fónica. Un 15% no realizó comentarios.

En cuanto al nivel de comprensión del mensaje del cuento de LSA, el análisis de los resultados dio cuenta de comprensión de palabras en adolescentes que se comunicaban en EO. Los que se comunicaban en LSA comprendieron el mensaje, los semilingües comprendían frases o partes y los bilingües comprendían partes por no conocer algunas palabras en LSA, lo que llevo a fracaso de AS. Quienes comprendieron el texto tuvieron éxito en el AS que fueron bilingües y hablantes de LSA.

Respecto al cuento en EO, comprendieron palabras algunos hablantes de LSA y algunos bilingües; frases, algunos que se comunicaban en EO, semilingües y bilingües. Ninguno comprendió el mensaje.

## Discusión

El análisis de los resultados durante las situaciones de renarraciones filmadas, dieron cuenta de cuatro modalidades lingüísticas en la población de estudio: LSA, EO, bilingüismo y semilingüismo. En los grupos de EO y LSA hubo coincidencia en su conocimiento de la lengua con la que se comunican, si bien se encontraron bilingües en ambos grupos. En el grupo bilingüe se encontraron semilingües. El semilingüismo es la exposición lábil a una mezcla sistemática de la LS y el EO que produce como riesgo una doble incompetencia (Alisedo, 1997). Coincide con las observaciones realizadas por Rubinowicz (2008) quien detectó una deficiencia lingüística en personas sordas que hablan una LS incipiente con retazos lingüísticos de lengua fónica.

Se observó la creencia en estos adolescentes acerca de que comprendían ambas lenguas cuando en realidad padecían de una restricción lingüística en ambas. Esta característica da cuenta de la naturalización de la incompreensión lingüística (Alisedo, 2018).

Los resultados obtenidos coinciden con la importancia del dominio de la LSA para la activación del EO en la comprensión lingüística demostrados en las investigaciones de Morford et al (2014).

El análisis de la relación entre la lengua con la que se comunicaban estos jóvenes y la que fueron incorporando desde su infancia, mostró como resultado que todos ellos han sido criados en un medio que se caracterizaba por la incompatibilidad lingüística, ya que lengua materna es fónica.

El acceso al proceso de adquisición de la función lengua materna no se produjo de manera espontánea, natural e intrínseca sino a través del aprendizaje durante la infancia. Esta situación de incompreensión priva de experiencias de la interacción lingüística que operan sobre la red conceptual de base que recibe del entorno social (Alisedo, 1997, 2008, 2018).

Sin embargo, esta población es extraordinariamente heterogénea. Se encontraron diferentes modalidades lingüísticas, con la incorporación de la LSA y el EO a lo largo de sus vidas, en edades muy diversas, en situaciones diferentes, aunque generalmente sucedió durante la escolaridad inicial y primaria. La LSA fue incorporada más rápidamente que la lengua oral. Si bien tuvieron acceso a la LSA entre los 4 y 11 años, en la actualidad son hablantes expertos de la misma. Comprenden mejor en LSA que en EO si bien esta última lengua la fueron incorporando desde los 4 o 6 años. Estos resultados concuerdan con los estudios de Morford et al. (2014) y Cuxac y Pizzuto (2016) en las implicancias y variaciones de los señantes de la L1.

Se trata de un bilingüismo particular, ya que, si bien la lengua materna sería la L1, al ser fónica, la LS pasa a ser la L1, por ser visoespacial y la lengua fónica la L2, porque la sordera genera barreras que solo las comunidades sordas sortearon con la creación de la Lengua de Señas, haciendo uso de la facultad lingüística humana y de la expresión a través de esta lengua, considerando los aportes de Chomsky (1977) sobre la facultad del lenguaje y de Alisedo (2008) sobre sordera.

Las escuelas a las que concurrieron los jóvenes del estudio fueron especializadas en lengua oral o/y bilingües en distintos momentos de su infancia. Principalmente comenzaron en escuelas oralizadas. Estos datos confirman que la exposición a la Lengua de Señas fue principalmente en la escuela a través de interacciones con señantes que en su mayoría son aprendices no nativos, lo cual la calidad y consistencia de la exposición a la lengua varía mucho (Monfort, 2014).

Todos los participantes del estudio refirieron utilizar durante su infancia señas caseras con su familia. Estas señas son elementos que favorecen la comunicación, pero no alcanzan para constituirse en un sistema lingüístico y concuerdan con los resultados de investigaciones realizadas por Gentner et al. (2013) y otros, quienes sostienen que al no tener una lengua sistematizada o que aprenden una lengua oral, utilizan señas caseras para comunicarse. Estos jóvenes incorporaron la LSA de sus profesores y compañeros de escuelas especializadas. Estos datos concuerdan con las investigaciones de Goldyn Meadow (1977), quienes afirmaron que aquellos que utilizaron señas caseras para comunicarse con su familia manifestaban mayor facilidad en el aprendizaje de la Lengua de Señas.

Si bien un 90% de los jóvenes utilizan prótesis auditiva la utilización en su mayoría era irregular, aunque todos tuvieron rehabilitación auditiva y tratamiento fonológico desde niños. El aprendizaje de la lengua fónica requiere de un proceso lento y costoso que consiste en la lectura labial y el aprendizaje de los signos lingüísticos fónicos. El entrenamiento formal exige de los intentos de comunicación del niño con su familia dentro del medio cotidiano (Alisedo, 1986; Morrow Letres, 1991; Borel, 2013; Cordero, 2018). El análisis de los resultados descriptivos de comprensión de narraciones mostró que, si bien se trata de señantes no nativos, se obtuvo mayor nivel de comprensión en LSA en los tres grupos, elegido primero para ver por los grupos LSA y bilingües. Se obtuvo menor desempeño los grupos de EO y bilingüe en preguntas inferenciales. Obtuvieron mayor desempeño, tanto en comprensión general, preguntas inferenciales y literales quienes tenían estructura la LSA.

Ninguno de los tres grupos comprendió el cuento en EO, ni aun los que se comunicaban en EO, siendo este grupo quien había elegido ver primero el cuento en esa lengua. El hecho que los tres grupos manifestaran mejor desempeño en el texto narrativo en LSA y no así en la comprensión del texto narrativo en EO dan cuenta que la narración de un cuento demanda un alto procesamiento lingüístico para la comprensión del cuento. Se requiere de una lengua sistematizada. En la lengua fónica se requiere que el receptor perciba la entrada del canal auditivo oral y la significación del texto o del canal Visogestual para la Lengua de Seña (Molinari Marotto, 2000; Alisedo, 1997, 2018). Esto muestra las dificultades que presentan estos jóvenes sordos en la percepción e identificación de sonidos frente a un discurso oral fónico, aun equipados (Alisedo, 1997). El menor desempeño en la comprensión de preguntas inferenciales se debe a que el proceso inferencial requiere de la integración del conocimiento del mundo, de experien-

cias lingüísticas que favorezcan el contexto y el conocimiento previo para la construcción de una representación coherente, proceso que en este grupo no puede llegar a integrarse probablemente por dificultades en el conocimiento lingüístico (semántico, sintáctico y contextual) en que se desarrolla el intercambio comunicativo (Van Dijk, 1980, Rivière (1984, 1998), Barreyro et. Al, 2008)

Concuerda con las investigaciones de Gonzalez et. Al (2009) y de Wauters (2008), quienes afirman las mismas oportunidades en sordos señantes nativos y en oyentes de participar en situaciones y conversaciones tempranamente, lo cual estimula el desarrollo de la ToM debido a que comparten con sus padres la misma lengua. Los señantes tardíos no pueden aprovechar situaciones conversacionales, ni el contexto ni los estados mentales de otros, relacionado con las inferencias.

El análisis de los procesos de semiosis de los AS en juego y las dificultades en la comprensión de mensajes dieron como resultado que se produjo éxito del AS del cuento en LSA en los adolescentes sordos bilingües y hablantes de LSA con apoyatura en vocales.

De acuerdo con Prieto (1967), el éxito de este acto se caracteriza en que coincidan el código lingüístico del emisor y del receptor, Los receptores del cuento tenían la LSA sistematizada, apreciaron la circunstancia y reconocieron el mensaje del emisor.

La comprensión lingüística permite la apreciación de la circunstancia que se produce durante la narración del cuento por el contexto y la atención conjunta, de acuerdo con Fernandez Viader (2004). La atención conjunta en la comunicación es fundamental basada en lo visual y lo gestual en forma secuencial.

La LSA, como cualquier lengua de señas, se caracteriza por la gramaticalización del espacio y su expresión visogestual en la exteriorización de su carácter verbal, se basan en gestos y expresión facial para captar la señal y comprender el mensaje (Alisedo, 1993).

Se produjo un fracaso del AS del cuento de LSA en los receptores que se comunicaban en EO con o sin apoyatura y en los semilingües, ya que no coincidía el código lingüístico entre emisor y receptor. Estos grupos no tenían estructurada la LSA. En algunos bilingües también se produjo fracaso, pero por dificultades de vocabulario, y no podían reconocer la intención del mensaje en su totalidad en el proceso de semiosis o significación.

Las dificultades que se presentaron para la comprensión del mensaje del cuento narrado en LSA en cuanto a las señales visogestuales, fueron atribuidos al emisor por los receptores que se comunicaban en EO con apoyatura, no como una dificultad en ellos: señas distintas, hablar muy rápido. Los bilingües reconocieron no comprender algunas palabras y los semilingües reproducían signos vacíos de significado. Esto concuerda con investigaciones realizadas (Jodar, 2009, 2012, 2014) en el que se encuentran signos vacíos de significado en el discurso, ya que reproducen la palabra sin saber que significa. Captan el significado, pero no saben que significa. Estas restricciones semióticas muestran que el estado de incompreensión esta naturalizada como si fuera comprendido el mensaje (Ali-

sedo, 2018). Quienes comprendieron frases y partes del cuento realizaban un relato distinto al original con lo que comprendían y no comprendían. La falta de vocabulario no les permitía seguir la secuencia, pero buscaban cierta cohesión para armar un relato.

El fracaso del AS en el mensaje del cuento en EO se produjo porque ninguno de los participantes comprendió, ni aun aquellos que se comunicaban en EO. El receptor sordo no puede reconocer la señal de la lengua oral, aun equipado, ya que no percibe el significante fónico. Solo puede interpretar las circunstancias como las visuales y gestuales. No alcanza con la lectura labial y el resto auditivo. También atribuyeron al receptor la dificultad para captar las señales fónicas, como que faltaba modular o gestualizar. Estos resultados confirman la apoyatura perceptiva que implica la visión para las personas sordas y el esfuerzo agregado para reconocer la versión labial de las señales fónicas transmitidas por el narrador oyente. Algunos jóvenes que se comunicaban en EO con frase que comprendían hacían otra inferencia armando otro relato. Concuerda con observaciones realizadas en adolescentes sordos publicadas (Jodar, 2014, 2018) acerca de que las inferencias suelen tratarse de una mezcla interpretativa entre lo que se entiende con lo que no se entiende.

### Conclusiones

Los estilos de comprensión lingüística tienen sus particularidades en los adolescentes sordos prelingüísticos hijos de padres oyentes. Las modalidades lingüísticas descritas con las que se comunican LSA, EO o ambas lenguas tienen sus variantes para comunicarse: LSA con apoyatura de vocalizaciones, sílabas o palabras del EO, EO exclusivamente o con apoyatura en señas y/o deletreo, ambas lenguas (LSA y EO) en forma sucesiva o simultánea o bilingüismo y utilización de señas aisladas con apoyatura en palabras de EO o semilingüismo. Las apoyaturas tales como deletreos, señas con vocales, sílabas o palabras, son parte de una instrucción alternativa efecto de la enseñanza primaria para la alfabetización y para la comunicación y suelen ser utilizadas en la comunicación con oyentes.

Aquellos que no tienen una lengua sistematizada son los casos más graves ya que tienen mayores problemas de comprensión como en la expresión de pensamientos, ideas o sentimientos, aunque estén equipados.

Los sordos y oyentes cuentan con la facultad del lenguaje. Poseen la capacidad para acceder espontáneamente a la LS y a su estructuración interna. No es así en el caso de la lengua fónica, si se piensa desde la capacidad natural de estructurar una lengua según Chomsky.

La percepción visual de la lectura labial o de los gestos es lo que funda su comprensión del mundo, siendo descrita por estos jóvenes como esenciales para el registro de señales tales como la lectura labial y los gestos.

Los adolescentes oralizados y con semilingüismo fueron los menos favorecidos en la comprensión global, referencial e inferencial del mensaje narrativo, emitido en LSA y en EO. El éxito del acto sémico coincidió con los adolescentes que tenían sistematizada la LSA en el cuento de LSA. Hubo fracaso del AS en los oralizados y semilingües.

El fracaso del AS en los cuentos narrados en EO tuvo lugar por imposibilidad de identificar el sonido como significante. La experiencia interactiva y dinámica en la comunicación favorece y potencializa el desarrollo lingüístico, cognitivo, psicológico y social no solo en los niños sino también en los jóvenes sordos, para que no caigan en el aislamiento y la privación lingüística. En el adolescente sordo la expresión y comprensión de sus pensamientos, de sí mismo y de los demás es fundamental en esta etapa favoreciendo el vínculo con sus pares.

Posibilitar la atención conjunta para el enriquecimiento contextual y estructuración de la lengua L1- LS en niños y jóvenes sordos otorga el aprendizaje de la lengua oral y mejor aún con la incorporación de esta lengua con sordos nativos de la comunidad sorda.

El estudio semiótico aporta nuevos elementos a la comprensión lingüística, en la interacción comunicativa de los jóvenes sordos hijos de padres oyentes y a su problemática en la significación de mensajes. Aporta en el abordaje preventivo de la adquisición y el desarrollo de la lengua en las intervenciones clínicas y educativas con niños, adolescentes y sus familias.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender (TLC). Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires. Paidós.
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (1986) *Les troubles de l'audition et leur rééducation. Psychopédagogie de l'éducation spécialisée par aperçu théorique, recherche et perspective*. Tome 3. Jean A. Rondal et Bernadette Pierart. Pp.7-74. Collection Education 2000. Bruxelles Editions LABOR.
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (1993) *Lingüística y bilingüismo*. En Espaço (INES, Ministerio da Educação do Brasil), Rio de Janeiro (versión en portugués).
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (1997) *Acerca de Un Bilingüismo Particular* En Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, Argentina, Febrero 1997.
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (2000) *El aprendizaje en alumnos sordos. El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales* (orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares). Ministerio de Educación de la República Argentina. Secretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa de Transformación Curricular.
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (2007) *Aspectos semiológicos de la Lengua de Señas. Lengua de Señas. Estudios de lingüística teórica y aplicada*. EDUCO Universidad Nacional del Comahue.
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (2008) "Sordera: Los problemas lingüísticos de los problemas psicológicos". Rubinovicz, G. *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas. El uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*. Libros en red Amertown International S.A./www.librosenred.com.
- Alisedo, G. et Gremaud, G. (2018) *Sordera infantil y educación. Factores de riesgo psicosociolingüístico*. Revista Desvalimiento Psicosocial. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales Vol.5, N°1 (Nov. Dic.) ISSN electrónico: 2362-6542

- Barreyro, J., Molinari Maroto, C., Cevasco, J. y Duarte, A. (2008) *Generación de inferencias emocionales durante la lectura de textos narrativos*. Facultad de Psicología. UBA. Secretaria de Investigaciones. Anuario de Investigaciones. Volumen XV. Pp. 19-24.
- Borel, S. (2013) La lectura labiale. *Surdité et sante mentale. Communiquer au coeur du soin*. Coordoné par Catherine Quérel. Pp.25-31. Centre hospitalier Saint Anne. Lavoisier. Paris. IS-BN:978-2-257-20539-1
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Editorial Paidós. España.
- Chomsky, N. (1977) *Réflexions sur le langage*. Editions Flammarion. Paris.
- Cordero, L. y Mendonça, L. (2018) *Implantes cocleares. Técnica quirúrgica. Bases Anatómicas*. XI Manual Implante Coclear. Pp.101-111. Manual de la Asociación Argentina de Otorrinología y Fonoaudiología Pediátrica. Cordero, L. y Prieto, M. Comisión 2017-2019. AAOFP. Buenos Aires.
- Cuxac, C. (1996) *Fonctions de l'iconicité. Psychologie de la surdité*. Benoit Virole. Pp.189-216. Paris, Bruxelles. De Boeck Université.
- Cuxac, C. y Pizzuto, E. (2016) *Emergencia, norma y variaciones en las lenguas de señas: hacia una redefinición nocional*. Pp.11-29. Revista Señas de identidad. Incosur. Instituto de la Comunidad Sorda de Uruguay. Revista N°1. Uruguay.
- Curtis, S. (2012) Revisiting Modularity: Using Language as a Window to the Mind. En Massimo Piattelli-Palmarini and Robert C. Berwick (Eds.) *Rich Languages From Poor Inputs*; Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199590339.003.0005
- Diaz, E. (2005) *El sujeto sordo en el lenguaje. Consideraciones sobre el bilingüismo, lengua de señas y lengua oral desde la mirada del psicoanálisis*. Buenos Aires. iRojo Editores.
- Eco, U. (2000) *Tratado de semiótica general*. Barcelona. Editorial Lumen.
- Fernandez Viader, M. y Petrusa, E. (2004) *El valor de la mirada: Sordera y educación*. Barcelona. Editorial Universidad de Barcelona.
- Gentner, O., Özyürek, A., Güranlı, O. & Goldin-Meadow, S. (2013) *Spatial language facilitates spatial cognition: Evidence from children who lack language input*. doi.org/10.1016/j.cognition.2013.01.003
- Goldin-Meadow, S. y Feldman, H. (1977). *The development of language-like communication without a language model*. Science 197, 401–403. doi: 10.1126/science.877567
- Gonzalez, A., Linero, M., Barajas, C. (2009) La comprensión de sentidos no literales en adolescentes sordos y oyentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32:3, 343-358: dx.doi.org/10.1174/021037009788964169
- Jodar, M. (2009) Intervenciones del docente en la práctica de la filosofía con adolescentes sordos en *Mitos en torno a la sordera. Una lectura deconstructiva*. Lopatin, S., Guzman, A., Diaz, E., Nembrini, S., Aronowicz, R., Nudman, E. Buenos Aires. Pp.141-148. Editorial Lugar.
- Jodar, M. (2012) *La escucha psicoanalítica con sujetos sordos mas allá de la comunicación y la sordera*. Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Año 17- N°1 2012- Pp.45- 58.
- Jodar, M. (2014) *Interacciones y bilingüismo con y en el adolescente sordo*. San Luis. Revista Metavoces. Facultad de Ciencias de la Salud- UNSL. N°16.
- Jodar, M. (2018) *Particularidades en la comprensión comunicativa de los adolescentes sordos*. Trabajo presentado en Congreso Internacional Educación, inclusión y desarrollo de las personas sordas en Uruguay, 25 años después. Montevideo, 2018 (A publicar).
- Jodar, M. (2021) *Estilos de comprensión en el adolescente sordo. Estudio de interacciones en situaciones verbales y no verbales habituales de bilingüismo*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. En publicación.
- Marchesi, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Psicología. Madrid.
- Mayberry, R. (1993). *First-language acquisition after childhood differs from second language acquisition: the case of American Sign Language*. Journal of Speech and Hearing Research 36, 1258–1270. doi.org/10.1044/jshr.3606.1258
- Mayberry, R., Fischer, S. (1989). Looking through phonological shape to sentence meaning: the bottleneck of non-native sign language processing. *Memory and Cognition* 17, 740–754
- Lock, Elizabeth; and Kazmi, Hena (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature* 417(6884), 38.
- Mayberry, R., Eichen, E. (1991). *The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: another look at the critical period for language acquisition*. Journal of Memory and Language 30, 486–512 dx.doi.org/10.1016/0749-596X(91)90018-F
- Mayberry, R. (1993). *First-language acquisition after childhood differs from second language acquisition: the case of American Sign Language*. Journal of Speech and Hearing Research 36, 1258–1270. doi.org/10.1044/jshr.3606.125
- Meilland, A. (2013) Problematiques psychiques des adolescents sourds. *Surdité et sante mentale. Communiquer au coeur du soin*. Coordoné par Catherine Quérel (Pp.79- 89) Centre hospitalier Saint Anne. Lavoisier. Paris. ISBN:978-2-257-20539-1
- Molinari Marotto (2000) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Facultad de Psicología. Eudeba. Buenos Aires.
- Monfort, I. et al (2016) *El desarrollo del pre-lenguaje y de la atención conjunta: referencias para la intervención terapéutica y educativa*. Psicopatología y salud mental. 2016, 28, 21-26. Recuperado <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Monfort-M-28.pdf>
- Morford, J. (2003) *Grammatical development in adolescent first-language learners*. Linguistics 41-4 (2003), 681-721 0024-3949/03/0041-0681. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6711/a51323507e7486d7493a3f3e9ccced7e0e46.pdf>
- Morford, J., Grieve-Smith, A., MacFarlane, J., Staley, J., Waters, G. (2008) *Effects of language experience on the perception of American Sign Language*. Cognition 109 41–53 University of New Mexico, Department of Linguistics, MSC03 2130, Albuquerque, NM 87131-0001, USA. Recuperado de journal homepage: [www.elsevier.com/locate/COGNIT](http://www.elsevier.com/locate/COGNIT)
- Morford, J., Hänel-Faulhabe, B. (2011) *Homesigners as Late Learners: Connecting the Dots from Delayed Acquisition in Childhood to Sign Language Processing in Adulthood*. *Language and Linguistics Compass* : doi.org/10.1111/j.1749-818X.2011.0029

- Morford, J., Kroll, J., Piñar, P., Wikilson, E. (2014) *Bilingual word recognition in deaf and hearing signers: Effects of proficiency and language dominance on cross-language activation*. *Second Language Research* 2014, Vol. 30(2) 251–271 doi: 10.1177/0267658313503467
- Morford, J., Nicodemus, B., Wilkinson, E. (2015) Research Methods in Psycholinguistic Investigations of Sign Language Processing. *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide*, First Edition. Edited by Eleni Orfanidou, Bencie Woll, and Gary Morgan. John Wiley & Sons, Inc. Published 2015 by John Wiley & Sons, Inc. Pp. 207-249.
- Morrow Lettre, C. (1991) Sorderas. Sordera y lenguaje oral. *Trastornos del lenguaje 2. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Jean A. Rondal. Xavier Seron. Pp. 359- 393 Paidós/ Neurología y conducta. Barcelona.
- Newport, E. (1990) *Maturational Constraints on Language Learning*. Corresponding Author. University of Rochester. Department of ... First published: January 1990. doi.org/10.1207/s15516709cog1401\_2
- Núñez, B. (1991) *El niño sordo y su familia. Aportes desde la psicología clínica*. Troquel Educación.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Tiene teoría de la mente un chimpancé*. En E. S. Martí (Ed.), *Construir una mente*, 187-192. Barcelona: Paidós.
- Prieto, L. (1967) *Mensajes y señales*. Editorial Seix Barral. Barcelona.
- Rivière, A. (1998) *Objetos con mente*. Madrid. Alianza. Psicología minor.
- Rivière, A. (1984) *La Psicología de Vygotski*. Madrid. Editorial Aprendizaje Antonio Machado Libros.
- Rodríguez Ortiz, I. (2004) Adolescentes sordos: Implicaciones de madurar en silencio en *El valor de la mirada: Sordera y educación*. M. del Pilar Fernández Viader y Esther Petrusa Venteo. Barcelona. Pp. 128-133. Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rubinovicz, G. (2008) *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas. El uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*. Libros en red Amertown International S.A./www.librosenred.com. Ponencia presentada y publicada también en CD. I Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera. Facultad de Psicología (2006) UBA. Buenos Aires.
- Sacks, O. (1997) *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. España. Anaya & Mario Muchnik.
- Schorn, M. (1997) *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Schorn, M. (2008) *La conducta impulsiva del niño sordo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Schorn, M. (2013) *Vínculos y discapacidad. Al encuentro de la persona con déficit, sus padres y los docentes*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Singleton, Morford, y Goldin-Meadow, S. (1993) *Once is not enough: standards of well-formedness in Manual communication created over three different timespans*. *Language* 69(4), 683–715
- Van Dijk, Teun A. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Virole, B. (1996) *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles. De Boeck Universite.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. (2012) *Fundamentos de defectología*. Obras Escogidas V. Madrid. Editorial Machado Nuevo aprendizaje.
- Wauters, L.N., Tellings, A.E.J.M., van Bon, W.H.J., & Mak, W.M. (2008) Mode of Acquisition as a Factor in Deaf Children's Reading Comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 175-192. doi:10.1093/deafed/enm050

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2021

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2021