



Construcción de un instrumento de valoración de la producción narrativa en lengua de signos catalana en el contexto educativo¹

Development of an Instrument for Assessing of Narrative Production in Catalan Sign Language in the Educational Contexts

Maria Josep Jarque 

UNIVERSITAT DE BARCELONA
ESPAÑA
mj_jarque@ub.edu

Cristina de Lacerda 

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
BRASIL
clacerda@ufscar.br

Pepita Cedillo 

CREDA PERE BARNILS
ESPAÑA
jcedillo@xtec.cat

Mari Serrano 

CREDA PERE BARNILS
ESPAÑA
mserr299@xtec.cat

Recibido: 18-7-2023 / **Aceptado:** 4-11-2024

DOI: 10.4151/S0718-09342025011801141

Resumen

Para el alumnado con sordera escolarizado en centros educativos ordinarios o específicos con un proyecto educativo bilingüe intermodal, la lengua de signos constituye la lengua vehicular fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. A pesar de la importancia de conocer y valorar el desarrollo de la competencia lingüística para la toma de decisiones respecto a la intervención educativa, no se dispone de instrumentos para determinar su progreso en la lengua de signos catalana. La finalidad de este estudio es exponer el proceso de construcción y pilotaje de NARVAL-LSC/EXP-LSC/Exp. Participan como informantes 5 adultos sordos y 9 niños/as signantes. El instrumento adopta el formato de rúbrica. Los resultados ponen de manifiesto su adecuación para valorar la calidad de los aspectos de la macro y microestructura de las narrativas signadas, así como de aquellos vinculados a la interacción, la cognición social y la reflexión metalingüística.

Palabras clave: evaluación, habilidades narrativas expresivas, lengua de signos, NarVal, sordera

Abstract

For deaf students enrolled in regular or specialized educational centers with a bimodal bilingual educational project, sign language is the primary medium of instruction for learning and developing competencies. Despite the importance of understanding and assessing linguistic competence development, no instruments are currently available to determine progress in Catalan Sign language and to make decisions regarding educational intervention. The purpose of the article is to discuss the construction and piloting process of NarVal-LSC/EXP. The participants include 5 deaf adults who use sign language and 9 children who also use it. The instrument follows a rubric format. The results demonstrate its suitability for assessing both the quality of the macro- and micro-structural aspects of signed narratives, as well as those linked to interaction, social cognition, and metalinguistic reflection.

Keywords: assessment, expressive narrative skills, sign language, NarVal, deafness

INTRODUCCIÓN

Las lenguas de signos, en tanto que lenguas naturales que posibilitan una accesibilidad plena, favorecen el desarrollo de la competencia lingüística en personas sordas signantes (Pontecorvo et al., 2023; Rathmann et al., 2007). Por ello, es fundamental conocer las etapas y procesos de adquisición/aprendizaje de dichas lenguas para proporcionar un adecuado acompañamiento a la infancia sorda signante.

Habitualmente las lenguas de signos no se adquieren en el entorno familiar y su dominio debe lograrse en el escolar, puesto que la mayoría de las personas sordas nacen en el seno de familias oyentes que no las conocen y que, aunque decidan aprender una lengua signada, necesitarán tiempo para ello. Se espera, pues, que el alumnado sordo comparta con sus iguales la lengua, y pueda interactuar y aprender a través de ella en contextos interactivos ricos con personas signantes competentes de diversas edades. Sin embargo, en muchos países el contexto escolar todavía cuenta con poca tradición de trabajo en el desarrollo de la lengua oral/lengua de signos y predomina un enfoque que prioriza las actividades con la lengua escrita como meta (Acuña et al., 2012; Herman et al., 2020).

Los docentes bilingües intermodales (aquellos que dominan la lengua de signos y la lengua oral presentes en la comunidad) a menudo centran su trabajo en la enseñanza de la lengua hablada como L2, en la modalidad escrita, trabajando con la lengua de signos como lengua instrumental, sin una propuesta clara para su desarrollo (Sánchez-Amat, 2015). No obstante, el abordaje de prácticas docentes con relación a la mejora de la oralidad para el desarrollo de la infancia oyente puede generar oportunidades para reflexionar sobre la enseñanza de la lengua de signos a la infancia sorda y su evaluación (Lacerda, 2020a, 2020b). En este contexto inicial, se enmarca la investigación que exponemos en este artículo.

Con la finalidad de evaluar la competencia comunicativa y optimizar los procesos interactivos que conducen a su adquisición en la escuela, Gràcia y colaboradores

desarrollaron la aplicación EVALOE-SSD, Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar-Sistema de Soporte a la toma de Decisiones (Gràcia et al., 2019). Esta aplicación está basada en la escala EVALOE, desarrollada a partir de las perspectivas ecológicas e interactivas sobre el desarrollo del lenguaje y, particularmente, de la Metodología Conversacional, que conceptualiza las aulas como espacios comunicativos en los que el desarrollo de la competencia comunicativa oral mediante la enseñanza y la reflexión es un fin en sí mismo, además de un instrumento para ayudar al alumnado a desarrollar el resto de las competencias. La promoción de la lengua en contexto de oralidad (hablada o signada) solo puede ser alcanzada si el alumnado tiene la oportunidad de participar en conversaciones donde dialoguen sobre los contenidos, narren vivencias y experiencias, argumenten posiciones y reflexionen sobre la lengua (Gràcia et al., 2022).

La EVALOE-SSD tiene como objetivo que el docente autoevalúe sus prácticas con relación a la enseñanza de la lengua en el contexto de oralidad para promover la competencia de su alumnado y tome decisiones al respecto para mejorarla. Está formada por 30 ítems de diversa complejidad (6 alta, 12 media y 12 baja), agrupados en cinco subescalas: (1) Diseño instruccional; (2) Gestión de la conversación por parte del docente; (3) Gestión de la conversación por parte de los alumnos; (4) Funciones comunicativas y estrategias del docente y (5) Funciones comunicativas del alumnado. Cada ítem dispone de un tipo de ayuda (escrita, secuencia de vídeo, audio, imagen viñeta o imagen foto), que funciona como apoyo al docente en su proceso de reflexión, autoevaluación y toma de decisiones de mejora. Los ítems de todas las subescalas se basan en investigaciones previas que ponen de manifiesto cómo contribuyen al desarrollo del lenguaje, particularmente las funciones y estrategias del adulto (Gràcia et al., 2019, 2022).

En el marco de este proyecto, se propuso incluir en la herramienta la enseñanza de la lengua de signos, puesto que se trata de una modalidad lingüística que tiene lugar en el contexto de la “oralidad”, en el sentido de oposición al contexto de escritura y que se caracteriza por las propiedades que se asocian a la interacción oral (producción plurigestionada, efímera, imprevisibilidad, con una abundancia de referencias exofóricas, información implícita, etc.) (Lacerda et al., 2020a, 2020b). Para ello, se adaptó la EVALOE-SSD al contexto de escuela bilingüe intermodal. 23 de los 30 ítems que conforman la escala, se modificaron con la terminología equivalente específica de la modalidad signada. También se sustituyeron las estrategias auditivas por estrategias visuales, y se realizaron algunas modificaciones respecto a alusiones a estrategias de uso de voz o entonación vocal por alusiones a estrategias de expresión facial y/o corporal. También, se incluyeron ayudas adaptadas a situaciones de enseñanza-aprendizaje de las lenguas de signos en el contexto de la escuela ordinaria, y ejemplos correspondientes donde profesorado y alumnado se comunicaban en lengua de signos en el contexto escolar.

La investigación siguió un procedimiento pre- y post-intervención con la EVALOE-SSD, y se evaluó la competencia lingüística oral del alumnado de los docentes participantes en el proceso de formación, mediante la aplicación de pruebas de comprensión y expresión de la lengua hablada (Gràcia et al., 2019, 2022). Respecto a la versión adaptada para el contexto de educación bilingüe intermodal y enseñanza de la lengua de signos, participó una maestra sorda que impartía el área de lengua de signos catalana (LSC). Al no disponer de instrumentos de valoración de la competencia lingüística en esta lengua, como sí sucede en otras lenguas signadas (Haug et al., 2022, 2023), fue necesario crearlos. Durante la observación de las prácticas docentes de la maestra sorda signante previas a la intervención, identificamos la centralidad de las narrativas (secuencias y textos) en su trabajo escolar para la enseñanza de habilidades lingüísticas receptivas y expresivas, tanto en situación de interacción diádica docente-aprendiz como interacción grupal, así como para el desarrollo de la competencia social.

El objetivo de este artículo es exponer el proceso de diseño y construcción de un instrumento de valoración de la calidad de la producción narrativa en la lengua de signos catalana (LSC) para ser utilizado en el contexto escolar, NarVal-LSC/Exp. Está orientado a situar el aprendiz en el proceso de desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas que participan de la narración, con la finalidad de ayudar al docente a identificar aspectos mejorables y encaminar acciones prácticas que puedan conducir al aprendiz a mejorar su producción narrativa en LSC, tanto con relación a su enriquecimiento, como a la detección de dificultades y la consecuente puesta en marcha de medidas y recursos de apoyo.

1. Marco teórico

1.1 Antecedentes de la evaluación de narrativas en las lenguas habladas y signadas

La contribución de la narración al desarrollo de la competencia lingüística y al desarrollo global, por su vinculación con la competencia social, ha sido ampliamente puesta de manifiesto en la literatura (Berman & Slobin, 1994; Bruner, 2004; Norbury & Bishop, 2003; Portilla et al., 2021; Strömqvist & Verhoeven, 2004). También ha sido destacada su idoneidad para la identificación de los trastornos del lenguaje y la pragmática (Acosta et al., 2013; Botting, 2002; Iacobuzio et al., 2022). Portilla et al. (2021), en una revisión sistemática de artículos que investigan las habilidades narrativas realizadas en los últimos 20 años (en estudios longitudinales de seguimiento infantil durante al menos 12 meses), evidencian una relación directa entre el desarrollo del lenguaje y la narrativa oral. También destacan que, en la literatura revisada, no han encontrado modelos holísticos que describan de manera integrada todos los elementos o componentes necesarios para el desarrollo de la narrativa infantil.

En relación al proceso de adquisición de las habilidades narrativas en las lenguas de signos, la investigación se ha centrado en unas pocas; a saber, la alemana (Becker, 2009; Plaza-Pust, 2016), la americana (Emmorey & Reilly, 1998); la chilena (Acuña et al., 2012; Álvarez, 2022) y la británica (Morgan, 2005). Otros estudios han abordado la adquisición de construcciones lingüísticas clave en las narraciones, como los verbos indicadores (también denominados flexivos o de concordancia) (de Beuzeville, 2006); las construcciones con predicados clasificadores y la acción construida (Cormier et al., 2013; Tang et al., 2007); así como la introducción y recuperación de la referencia (Álvarez, 2022).

Sin embargo, otras construcciones lingüísticas fundamentales en la narración o la conversación para la comprensión de los estados mentales, y por tanto, para acceder a conceptos de Teoría de la Mente, como las construcciones epistémicas con estructuras de complementación (por ejemplo, con verbos como ‘pensar/creer que’) o las construcciones para la expresión de emociones y sentimientos (predicados adjetivos) no han sido investigadas desde una perspectiva evolutiva, a pesar de que la investigación sobre cognición social en población sorda infantil en familias oyentes ha identificado retrasos o alteraciones importantes en su desarrollo que alcanzan hasta la adolescencia (Sidera et al., 2020; Stanzione & Schick, 2014).

1.2 Instrumentos de evaluación de las habilidades narrativas en las lenguas de signos

La evaluación en la modalidad signada constituye una subdisciplina joven y no se dispone de instrumentos para todas las lenguas de signos (Haug et al., 2022). Y los existentes parten de unos pocos, originalmente creados para la lengua de signos americana o la británica. Constituye una excepción el *Assessment Instrument for Sign Language of the Netherlands* (Hermans et al., 2010), desarrollado a partir de la investigación en la propia lengua.

Respecto a la evaluación de la producción de narraciones, es incluida en las tareas de producción de algunos de los tests desarrollados. El primero de ellos fue el *American Sign Language Assessment Instrument* (Hoffmeister, 1994). En él se valora, mediante una escala Likert, la estructura de la historia, las habilidades gramaticales y una calificación general de dos narrativas, a partir de un material dinámico y un recurso estático.

También para la ASL, se dispone del *Test of American Sign Language* (Prinz et al., 1994), que comprende, además de la producción de clasificadores, la valoración de una narrativa producida a partir de imágenes. Se puntúa indicando en una lista de comprobación la presencia de las estructuras gramaticales y narrativas. Esta prueba ha sido adaptada también para la lengua de signos francesa (Niederberger et al., 2001).

Además, el área cuenta con el *Assessing British Sign Language Production Test (Narrative Skills)* (Herman et al., 2004) y las adaptaciones a la lengua de signos americana y alemana (Enns et al., 2021), australiana (Herman et al., 2014) y española (Pérez et al., 2024; Valmaseda & Pérez, 2019), bajo el nombre *Test of Narrative Production*. Este instrumento también ha sido adaptado a la lengua hablada inglesa (Jones et al., 2016), catalana (Caballero et al., 2020) y española (Camus et al., 2022). A pesar de constituir un gran avance en el área, estos instrumentos presentan una serie de limitaciones, como, por ejemplo, buena parte de ellos no parte de la investigación lingüística o evolutiva en la propia lengua de signos (Haug et al., 2019).

En este sentido, la evaluación de las habilidades lingüísticas en las lenguas de signos presenta diferentes desafíos. En primer lugar, la falta de estudios de referencia o de un corpus lingüístico, tanto desde una perspectiva del modelo adulto como evolutiva respecto al proceso de adquisición y desarrollo de lengua de signos (Enns & Boudreault, 2022; Haub et al., 2019). En segundo lugar, el establecimiento de normas de puntuación debido al reducido tamaño y a la heterogénea naturaleza de la población signante (Mann et al., 2022). Por ello, otro de los desafíos en la evaluación es la identificación y discriminación de las dificultades debidas a retrasos de la lengua o privación lingüística y dificultades originadas en trastornos (Mann et al., 2022; Murphy et al., 2022).

Estos desafíos están presentes en el contexto catalán, donde no se dispone de ningún estudio evolutivo sobre el desarrollo gramatical y narrativo de la lengua de signos, con la excepción de Sánchez-Amat (2015) sobre las relaciones entre lengua escrita catalana y la lengua de signos catalana. Además, la población signante infantil es extremadamente reducida y presenta un altísimo grado de heterogeneidad, debido a que buena parte proviene de familias oyentes, no signantes o bien presentan otras condiciones de desarrollo (autismo, discapacidad intelectual, ceguera, entre otras). Por ello, optamos por construir un instrumento en formato rúbrica a partir de la investigación lingüística en la propia lengua, que justificamos en el subapartado siguiente.

1.3 El uso de rúbricas en la valoración del lenguaje

Decidimos diseñar un instrumento que tuviera el formato de rúbrica debido a que permite considerar los componentes, dimensiones y habilidades que constituyen la narración, y dentro de ellas contemplar estructuras más específicas (indicadores y descriptores con diferentes niveles de complejidad), permitiendo señalar aspectos del aprendizaje de interés para la observación de los participantes involucrados, así como una mejor visualización del progreso de las producciones discursivas. Permiten objetivar acciones encaminadas a monitorizar el progreso del desarrollo lingüístico y determinar cuándo su avance no es el esperado, proporcionando así evidencia para la toma de decisiones sobre posibles enfoques educativos y la introducción de ayudas.

Las rúbricas han sido utilizadas para valorar la competencia lingüística (Ayhan & Türkyılmaz, 2015), y se han usado extensamente en la evaluación de narrativas escritas, dejando de lado las orales (González-Romero et al., 2021), por medio de criterios de experticia y descriptores de logro (Benítez & Sotelo, 2013). Además, encontramos antecedentes del uso de rúbricas en la investigación de narrativas y lenguas de signos, por ejemplo, con relación al aprendizaje de la ASL como L2 en estudiantes universitarios (Beal et al., 2018) o en profesionales respecto a los requisitos para trabajar en contextos bilingües (Landa & Clark, 2019).

El objetivo del artículo es exponer el desarrollo de un instrumento de valoración de la producción narrativa en la lengua de signos catalana (LSC), para la que no se disponía de instrumentos. Por sus características, la rúbrica favorece la investigación, facilitando ver aspectos evolutivos, de forma válida y confiable y, al mismo tiempo, tiene el potencial de servir como guía para la evaluación e intervención de los docentes en el desarrollo de su alumnado, precisamente por su carácter descriptivo.

2. Marco metodológico

2.1 Diseño de investigación

Se trata de un estudio exploratorio que adopta un enfoque cualitativo. En todo momento se tuvo en cuenta las directrices del proceso de construcción de instrumentos de evaluación de las lenguas de signos (Haug et al., 2016), el uso de rúbricas (Ayhan & Türkyılmaz, 2015) o la producción infantil (Eisenbeiss, 2010). El diseño de un instrumento de valoración de la competencia narrativa en la LSC constituyó un reto debido a los diferentes factores expuestos en el apartado 1.2.

2.2 Participantes

Los participantes en el proyecto marco que motivó la creación del instrumento fue un grupo de 5 niños y niñas sordos, con edades comprendidas entre 7 y 11 años (Tabla 1). Presentaban sordera bilateral profunda, sin otro trastorno del desarrollo o dificultades de aprendizaje diagnosticadas. Su funcionamiento cognitivo se encuentra dentro de la norma poblacional. La evaluación cognitiva se llevó a cabo por parte de la psicopedagoga del servicio educativo, y, cuando fue necesario, se utilizaron tests o escalas no verbales de aptitud intelectual (INV de la WISC-V, Escala WNV y Toni-4). Todos ellos asistían a la única escuela primaria ordinaria con un proyecto educativo bilingüe intermodal en Cataluña (España), en la cual la LSC constituye la lengua vehicular para el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de competencias del currículo (Morales-López, 2019; Sánchez-Amat, 2015).

Los participantes compartían todas las áreas con sus iguales oyentes gracias al apoyo de las maestras de audición y lenguaje, excepto las áreas de lengua castellana y catalana en las cuales a veces se trabajaban en agrupamiento específico con el apoyo

adicional de la misma maestra de audición y lenguaje, quien facilita el acceso a las explicaciones y contenidos curriculares en LSC. Además, los alumnos contaban con sesiones de logopedia individual semanal. El número de informantes es bastante reducido porque eran los únicos alumnos sordos signantes de 2º y 3º de Primaria en la escuela, y compartían la asignatura de LSC de forma conjunta durante 2 horas semanales. En este proyecto bilingüe, se agrupa el alumnado de diversos cursos para poder alcanzar grupos de entre 2 y 6 alumnos, que se combina con alguna intervención individual.

Además, también participaron cuatro alumnos más para poder ampliar el rango de habilidades narrativas: un alumno sordo de primero y tres alumnos de sexto de primaria (entre los que se encuentra una niña oyente, hija de padres sordos signantes). Los participantes adultos que produjeron las narrativas son 5 personas sordas (mujeres= 3), con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años, considerados buenos signantes por la comunidad sorda y con formación vinculada a la enseñanza de la LSC. Entre ellos, se incluye la propia maestra docente, quien participa como investigadora, una educadora sorda que la acompaña en algunas sesiones para atender a la diversidad, 1 profesor de LSC con más de 10 años de experiencia docente para adultos y 3 personas adultas jóvenes que realizaban las prácticas de formación como profesores de lengua de signos.

Tabla 1
Características de los participantes.

Curso (edad)		Género		Grado de sordera		Prótesis Auditiva		Edad exposición Inicial LSC	
1 (6 años)	1	Mujer	3	Oyente	1				
2 (7-8 años)	2	Hombre	6	Media	1	audífono	5	0 años	8
3 (8-11 años)	3			Severa	1	implante	0	0-6 años	0
6 (11-12 años)	3			Profunda	6	ninguna	4	Más de 6 años	1

Para cada participante menor de edad se completó un formulario descriptivo con datos siguientes: edad, género, tiempo de escolarización, tiempo de contacto con la LSC u otras lenguas de signos, lenguas de uso en el contexto familiar y la disponibilidad de interlocutores en LSC en actividades escolares, familiares y sociales. Esta información pudo ser proporcionada por los propios aprendices, por los docentes o recuperarse de los registros disponibles. Dicha información ayudó a interpretar mejor los resultados presentados en la rúbrica.

Siguiendo las indicaciones de Haug et al. (2016), sobre el desarrollo de instrumentos de lenguas de signos, se especifican los perfiles de los miembros del equipo que desarrolló el instrumento. Este estaba formado por dos investigadoras con formación en el campo de la lingüística, la educación y la psicopedagogía con experiencia en educación de la infancia sorda, con competencia en la lengua de signos catalana (LSC) y brasileña (Libras). Por parte del servicio educativo, participó la

docente sorda del proyecto, que también es logopeda, y una de las psicopedagogas, que es intérprete de lengua de signos catalana. El equipo cumple con las indicaciones en Haub et al., (2016) y corresponde a lo que Herman (2015) considera un “language assessment team” (p. 201), por la diversidad y riqueza de saberes, experticia y experiencia. Además, se contó con el apoyo de otros docentes (maestros de audición y lenguaje, y logopedas con competencia y/o formación en interpretación en la lengua de signos) para la recogida de los consentimientos informados y otras gestiones.

2.3 Materiales e instrumentos

El material elegido para la elicitación de las narraciones fue el libro *Frog, where are you?* (Mayer, 2009). Se trata de un libro ilustrado, sin texto escrito, para niños y jóvenes, que presenta una historia con varios episodios enlazados, que involucran diferentes aspectos y niveles de complejidad, con un final que permite diversas interpretaciones posibilitando la exploración de la narración por parte de los participantes (Sánchez-Amat, 2015). Presenta una historia canónica desde la perspectiva de la Gramática de las narraciones (Stein & Glen, 1979). La estructura interna, compuesta por un marco y un sistema de episodios conectados, favorece los procesos de construcción, puesto que la evidencia indica que cuanto más canónica es la narrativa, más contribuye a los procesos de comprensión y producción (Vivas et al., 2021).

La historia tiene como protagonista a un niño, con el que se identifican, e incluye acciones de movimiento físico, entidades situadas en el espacio, entidades con características visuales, introducción de nuevos personajes (individuales y grupales), acciones que ocurren simultáneamente, diálogo entre personajes, etc. que favorecen el uso de estructuras discursivas y sintácticas propias de las lenguas de signos: cambio de rol, predicados clasificadores (descriptivos, semánticos e instrumentales), uso del espacio para referirse al tiempo, acción/diálogo construido, verbos deícticos (direccionales), entre otros recursos.

Por otro lado, este libro de imágenes ya había sido utilizado en investigaciones de desarrollo y aprendizaje de lenguas habladas (Acosta et al., 2013; Berman & Slobin, 1994) y signadas, a saber, la lengua de signos alemana (Plaza-Pust, 2016), la americana (Galvan, 1999) y la británica (Gulamani et al., 2022; Morgan, 2002). También, en la investigación de Sánchez-Amat (2015), se contrasta el desarrollo de algunas habilidades en la LSC y en catalán escrito mediante producciones elicidadas con este recurso. Acuña et al. (2012) utilizaron un libro del mismo autor y personaje para la investigación sobre el desarrollo de la lengua de señas chilena.

NARVAL-LSC/EXP está formado por 3 componentes, 9 dimensiones, que corresponden a las habilidades narrativas valoradas, y 24 ítems de valoración. En la Tabla 2, se incluyen de forma breve el contenido de cada ítem, así como las referencias fundamentales para su establecimiento.

Tabla 2

Estructura de NARVAL-LSC/EXP: componentes, habilidades narrativas y dimensiones, e indicadores.

Componentes	Habilidades y dimensiones	Indicadores
Interacción	Narrar teniendo en cuenta al interlocutor (Estrategias de implicación)	1. Referencias metalingüísticas* : manifestaciones gestuales o aviso explícito de información olvidada, o confusión o alteración del orden, o autocorrección (marcadores reparadores), etc. (Acosta et al., 2013; Jarque, 2014; Morgan, 2005).
		2. Interpelación* : usos de la gestualidad o del lenguaje que favorecen que el interlocutor haga hipótesis sobre la historia, como marcas de suspenso, preguntas directas, marcadores interactivos (DE.ACUERDO), pausas narrativas, etc. (Jarque, 2014).
		3. Construcciones informativas : flujo de la información y anclaje con el destinatario. P. ej. tema-rema, foco, tematización, etc. (Jarque & Pascual, 2016; Navarrete, 2021; Sánchez-Amat, 2015).
Macro-estructura	Componer una historia con coherencia, seleccionando y organizando la información (Contenido narrativo y estructura)	4. Hilo narrativo y episodios : claridad del inicio, desarrollo y final/conclusión de la historia (Acosta et al., 2013; Berman & Slobin, 1994; Sánchez-Amat, 2015; Strömquist & Verhoeven, 2004).
		5. Información proporcionada : cantidad, tipo y equilibrio de información proporcionada en los diferentes episodios (Berman & Slobin, 1994; Morgan, 2005; Sánchez-Amat, 2015; Strömquist & Verhoeven, 2004).
		6. Sentido y conclusión de la historia : descripción y explicación de la secuencia final con relación a toda la historia (Berman & Slobin, 1994; Sánchez-Amat, 2015; Strömquist & Verhoeven, 2004).
Micro-estructura	Narrar desde una variedad de perspectivas (Perspectivización)	7. Expresión de emociones y deseos : uso de predicados adjetivos (ESTAR, TRISTE, ALEGRE, EMOCIONARSE...), acción construida (expresión facial y corporal), predicados volitivos, etc. (Jarque, 2011, 2020; Sánchez-Amat, 2015; Stanzione & Schick, 2014).
		8. Epistemicidad : uso de predicados cognitivos (PENSAR, CREER, DUDAR, PARECER...), modales epistémicos (PODER, IMPOSIBLE), acción construida (expresión facial y corporal) referidos a estados mentales (Jarque, 2019; Jarque & Pascual, 2016).
		9. Perspectivas : descripción de las situaciones desde tres perspectivas: (i) el personaje como agente, (ii) el personaje como paciente o receptor y (iii) el narrador omnisciente (Bel et al., 2015; Sánchez-Amat, 2015).
	Dominar estrategias de conexión que contribuyen a la cohesión textual	10. Marcadores y conectores metatextuales : estructuradores del texto, como, por ejemplo, de inicio, ordenadores, distribuidores, finalizadores, conclusivos, etc. (Jarque, 2014; Sánchez-Amat, 2015).
		11. Expresión de la temporalidad : uso de adverbios y marcadores temporales, espacio (anterioridad, simultaneidad), expresión facial, etc. (Jarque, 2019; Morgan, 2002; Sánchez-Amat, 2015).
		12. Introducción y recuperación de la referencia : cambio de rol, acción construida, nominales, clasificadores, pronombres, verbos deicticos (o verbos direccionales), etc. (Jarque & Pascual, 2016; Bel et al., 2015; Cormier et al., 2013; Morgan, 2005; Sánchez-Amat, 2015).
	Estructurar la información en modalidades oracionales (Construcción de frases)	13. Construcciones oracionales básicas : declarativa, interrogativa e imperativa (Jarque et al., 2007; Sánchez-Amat, 2015).
		14. Construcciones negativas : signos manuales y elementos no-manuales (Jarque, 2019; Quer, 2020; Sánchez-Amat, 2015).
		15. Construcciones subordinadas : condicionales (Quer, 2016), o relativas (Jarque & Pascual, 2021; Sánchez-Amat, 2015).
	Expresarse de forma precisa y variada con léxico común	16. Estructura léxica : formantes o elementos que constituyen el léxico básico y la forma en uso de signos compuestos léxicos o sintagmáticos. (Jarque et al., 2019; Ribera-Llonc et al., 2019).
		17. Morfología verbal : uso de los verbos deicticos/direccionales (Morales-López et al., 2005; Sánchez-Amat, 2015).
		18. Construcciones con predicados clasificadores : verbos de locación y movimiento, verbos predicativos/descriptivos, etc. (Jarque, 2011; Cormier et al., 2013; Sánchez-Amat, 2015; Tang et al., 2007).
	Referirse a situaciones (acciones, estados y procesos)	19. Aspecto gramatical : recursos morfológicos, perifrásticos y de partículas para expresar tipos de aspecto perfecto e imperfectivo (Jarque, 2019, 2022; Sánchez-Amat, 2015).
		20. Posición corporal, gestualidad y mirada : dirección de la mirada, posición y orientación del cuerpo en el espacio, gestos faciales, manuales y corporales no lingüísticos (Jarque, 2011).
		21. Dimensiones del espacio : signos producidos en el plano vertical (o frontal, paralelo al signante), horizontal (paralelo al suelo) y transversal (sagital respecto el signante) (Jarque, 2011; Barberà, 2015).
	Producir al servicio de la expresión clara del contenido	22. Entonación : contornos de movimiento manual y no-manual, acento prosódico y pausas (Jarque & Pascual, 2016; Navarrete, 2021).
		23. Producción de los articuladores (elementos prosódicos y paralingüísticos): volumen (extensión del movimiento y uso del espacio), velocidad y ritmo (Jarque, 2011).
		24. Articulación de los parámetros formativos del signo : configuración de la mano, orientación de la mano, lugar de articulación, movimiento, expresión facial, etc. (Segimón et al., 2004).

Nota. * Ítems que fueron añadidos durante el proceso de análisis de las narrativas y revisión del instrumento.

También elaboramos un manual de apoyo a la valoración y puntuación, indicando la variación de construcciones esperables de la LSC con relación a los diversos niveles de desempeño, incorporando ejemplos de producciones y observaciones relevantes para la puntuación, de modo que los acuerdos entre investigadoras quedaron registrados. Ver, por ejemplo, la Tabla 3, donde se concretan los recursos para el ítem 19 Aspecto gramatical.

Tabla 3

Puntuación y descriptores específicos sobre el uso de construcciones aspectuales en LSC.

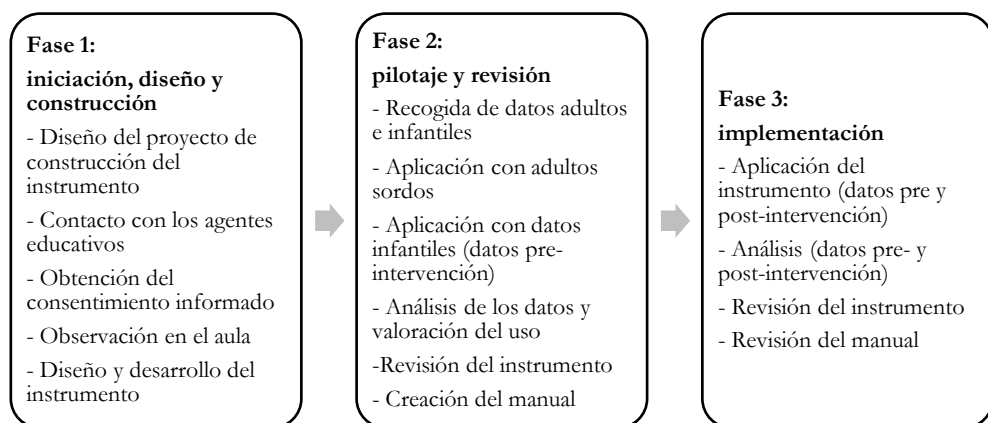
Puntos	Descripción
0	No hace uso de recursos para expresar aspecto gramatical.
1	Hace algún uso (perfectivo o continuativo), o bien produce recursos de otra tipología aspectual con errores. Por ejemplo, produce la reduplicación para expresar aspecto continuativo/durativo en el signo BUSCAR para expresar que la búsqueda se alarga en el tiempo.
2	Hace uso de algunos recursos (como el aspecto continuativo o perfectivo). Por ejemplo, produce reduplicación para expresar aspecto continuativo o la partícula YA para aspecto perfectivo.
3	Utiliza recursos aspectuales otros que continuativo o perfectivo de forma precisa. Por ejemplo, expresa aspecto continuativo con dos o más recursos diferentes. Expresa aspecto exhaustivo mediante morfología verbal.

2.4 Procedimiento

Las fases del proceso se exponen en la Figura 1.

Figura 1

Fases del proceso de creación de NARVAL-LSC/EXP.



2.4.1 Diseño del proyecto

Para la planificación y el diseño del instrumento se utilizó el método inductivo mediante el análisis y revisión bibliográfica, fundamentalmente de artículos científicos

que permitían obtener información para la elaboración del instrumento, así como de la experticia del propio equipo.

2.4.2 Contacto con los agentes educativos y obtención del consentimiento informado

Con el objetivo de obtener el consentimiento informado, en la reunión con el alumnado sordo que organiza la escuela habitualmente al inicio del curso académico, se destinó un tiempo a la explicación del proyecto y a la posibilidad de firmar el consentimiento informado. La reunión se vehiculó en lengua catalana y española, y contó con la interpretación en la lengua de signos catalana de una de las maestras de audición y lenguaje, quien también es intérprete de LSC. En ella se expusieron los objetivos y el procedimiento del proyecto, se detalló el contenido del consentimiento informado, se destinó un tiempo para preguntas y se distribuyó el documento en papel del consentimiento informado, para que fuera entregado en el mismo acto o en los días posteriores. Además, se dejó un espacio informal de interacción en el cual las participantes en el proyecto que eran competentes en LSC intercambiaron impresiones y resolvieron dudas en privado con las familias.

Posteriormente, también se elaboró por parte de la misma maestra intérprete de lengua de signos un vídeo con la versión en LSC del documento de consentimiento informado para que las familias signantes pudieran consultar el contenido, o para aquellas que no habían podido asistir a la reunión tuvieran acceso a toda la información. El consentimiento fue recogido durante las dos semanas siguientes. Los participantes adultos recibieron información del proyecto por parte de una de las investigadoras del proyecto y de la maestra sorda en LSC. Se resolvieron las dudas y dieron su consentimiento informado en lengua de signos catalana, que fue registrado al inicio de la grabación.

2.4.3 Observaciones en el aula

Para acercarnos a las experiencias del alumnado sordo en el uso de la LS, iniciamos observaciones de actividades en el aula, para comprender mejor cómo la docente trabajaba la lengua de signos y poder configurar una actividad de evaluación cercana a sus actividades frecuentes (Eisenbeiss, 2010), que tuviera en cuenta la perspectiva etnográfica y que contara con validez ecológica. En estas observaciones, notamos la alta frecuencia de actividades dirigidas a la producción y comprensión de narrativas: fábulas, cuentos, leyendas, anécdotas y vivencias personales. Es decir, mediante el texto (o secuencia) narrativo, expresado en géneros diversos, la docente sorda facilitaba el acceso a construcciones y recursos lingüísticos ricos y variados, utilizando diferentes apoyos (libros, imágenes o secuencias de imágenes, narraciones de memoria, videos, entre otros), interactuando con el alumnado y favoreciendo el desarrollo de habilidades receptivas y expresivas gracias al uso de funciones comunicativas y estrategias que optimizan el desarrollo lingüístico (expansión,

corrección implícita, reformulación, etc.). Algunos ejemplos de actividades son: comprensión de historias en vídeo o en viñetas, creación de narrativas a partir de recursos, recontado de historias, exposición de vivencias personales, conversación sobre resolución de conflictos, etc.

A pesar de ello, la docente mencionó dificultades para evaluar las producciones de los aprendices de una manera más sistemática y fiable. Es común que los docentes de LSC (especialmente los mayores) hayan vivido un proceso de descubrimiento lingüístico de su propia lengua a medida que ejercían, enseñando de forma intuitiva con pocas posibilidades de reflexionar sobre la lengua en su proceso de formación (Aliaga et al., 2018).

2.4.4 Diseño y desarrollo del instrumento

Se diseñó un instrumento de valoración con fines pedagógicos y de investigación, que pudiera utilizarse posteriormente a la finalización del proyecto marco que lo motivó. Nuestro interés era evaluar la producción de una narración en lengua de signos, considerando el potencial de esta actividad para proporcionar una gran cantidad de información sobre diversas habilidades lingüísticas (textuales, sintácticas, morfosintácticas, léxicas, fonológicas, entre otras). Por ello, se eligió el formato de rúbrica porque ofrece una descripción de la producción del signante, y no simplemente una puntuación, permitiendo datos descriptivos. Incluye expectativas y criterios de evaluación, permitiendo planificar las intervenciones y definir sus objetivos. Está demostrada su fiabilidad y validez como instrumentos para la investigación (Jonsson & Svingby, 2007).

Para el establecimiento de los indicadores y niveles de desempeño, se partió de las categorías que determinan la producción narrativa infantil a partir de estudios clásicos sobre la narración en las lenguas habladas (Berman & Slobin, 1994; Labov, 1972; Stein & Glen, 1979; Strömquist & Verhoeven, 2004); de los estudios previos sobre la narración en las lenguas de signos (Morales-López et al., 2019) y del desarrollo narrativo en las lenguas de signos, como la alemana (Becker, 2009; Plaza-Pust, 2016), la LS británica (Morgan, 2005), o la LS de Hong Kong (Tang et al., 2007), y del único estudio sobre narración en la LSC (Sánchez-Amat, 2015). A continuación, se determinaron los recursos lingüísticos disponibles en la LSC a partir de los estudios lingüísticos. Por todo ello, decidimos partir no solo de las descripciones existentes sobre la LSC (puede consultarse al respecto la base de datos del *Portal de la Llengua de Signes Catalana* del *Institut d'Estudis Catalans*, <https://blogs.iec.cat/lsc/es/bibliografia/>); sino también del conocimiento y experticia de la docente sorda para contrastarlas con las producciones narrativas en LSC de adultos signantes. La estrategia de comparación de producciones infantiles con un grupo adulto reducido cuenta con antecedentes en la investigación en las lenguas de signos (Morgan, 2005; Sánchez-Amat, 2015; Tang et al., 2007).

Como indicamos en el apartado 1.3, el diseño de instrumentos de valoración en las lenguas de signos se enfrenta a diversos retos (Herman et al., 2020). Debido a la falta de estudios evolutivos, se sustituyó la noción de corrección gramatical (*grammatical accuracy*) por la de adecuación al género y contexto. Para establecer las gradaciones de adecuación, se acordaron cinco criterios:

- 1) **Comprensibilidad:** seguimiento del contenido narrativo, particularmente de aquellos contenidos léxicos y gramaticales obligatorios para la inteligibilidad del relato. En la escala, corresponde al polo simple la ininteligibilidad y en el polo más complejo, la inteligibilidad, como, por ejemplo, en el ítem que evalúa el flujo narrativo o la obligatoriedad de la producción de morfología de persona de los verbos deícticos (Morales-López et al., 2005).
- 2) **Complejidad:** en la escala se indicó en el polo simple las producciones donde los elementos gramaticales se combinan de forma secuencial y en el polo más complejo, las combinaciones de tipo simultáneo, como, por ejemplo, respecto a la expresión de la temporalidad (Morgan, 2002; Sánchez-Amat, 2015).
- 3) **Frecuencia:** los elementos léxicos y gramaticales de mayor frecuencia se situaban en el polo simple y los de menor frecuencia en el más elaborado, como, por ejemplo, se estableció una gradación de los recursos del aspecto durativo (Jarque, 2022) en base al uso de los participantes en las narraciones.
- 4) **Especificidad:** los elementos léxicos y gramaticales con un significado más genérico se establecieron en el polo simple, mientras que aquellos más específicos fueron situados en el más avanzado, como, por ejemplo, en la expresión de la negación los signos que eran utilizados con un número reducido de verbos (Jarque, 2019; Quer, 2020).
- 5) **Explicitación:** cantidad de información que aparece expresada con recursos lingüísticos, como, por ejemplo, respecto a la jerarquía en el ítem de introducción y recuperación de la referencia: sintagma nominal >pronombre>clasificador de entidad >acción construida/cambio de rol (Acuña et al., 2012; Morgan, 2005). En el polo más básico, se incluyen únicamente los recursos de mayor explicitación de la información, mientras que, en el más complejo, se contemplan todos.

La rúbrica se construyó partiendo de los dos componentes que definen la narración (la macro- y la microestructura), con seis dimensiones (Interacción; Estructura textual; Flujo de la información y estructura oracional; Léxico; Predicados verbales; Articulación), a partir de las cuales se crearon inicialmente 20 indicadores, con 4 descriptores evaluativos para cada uno. En la Tabla 4, presentamos un ejemplo de descriptores con relación a las dimensiones del espacio, elaborada a partir de la observación en las producciones y de los estudios de lenguaje infantil signado en otras

lenguas de signos (Tang et al., 2007) y de la investigación en la propia lengua (Barberà, 2015).

Tabla 4

Ejemplo de descriptores de los cuatro niveles de desempeño.

Ítem	Niveles de desempeño			
	0	1	2	3
Dimensiones del espacio: signos producidos en el plano vertical (o frontal, paralelo al signante), horizontal (paralelo al suelo) y transversal (sagital respecto el signante).	Adopta posiciones y produce movimientos no lingüísticos, sino de representaciones del movimiento real. Supera las dimensiones del espacio de signación convencional.	Hace un uso del espacio de signación no limitado y extenso, no propiamente lingüístico, aunque dentro de las dimensiones convencionales.	Las medidas del espacio del plano vertical, transversal y horizontal no son precisas lingüísticamente. Se desplaza ligeramente.	Las medidas del espacio del plano vertical, transversal y horizontal son precisas lingüísticamente. El signante no se desplaza.

Después de la elaboración de la primera versión, se analizaron las producciones de los tres niños sordos que no participaban en la investigación marco (edad 6, 11 y 12) y los cinco signantes adultos sordos competentes en LSC, para determinar las expectativas respecto a las estructuras lingüísticas objetivo en la tarea de producción narrativa de la historia elicitada. Se identificaron patrones en el uso de las estructuras y características de la LSC, se revisaron los procedimientos de valoración redefiniendo ciertos criterios o modificando el peso otorgado a diferentes aspectos del desempeño de contar la historia.

A continuación, se valoraron las producciones infantiles iniciales del cuento de la rana de los cinco niños y niñas que participaban en la investigación marco y que cursaban segundo y tercero de primaria (de 7;03, 7;09; 8;08, 9;00 y 11;05 años) para analizar si la rúbrica daba cuenta mediante los indicadores y descriptores la amplitud de las producciones. Tres investigadoras involucradas en la elaboración del instrumento (docente-logopeda sorda, lingüista de lenguas de signos y psicopedagoga-intérprete de lengua de signos) complementaron la rúbrica por separado y luego se verificó la concordancia. Volvimos a trabajar en una revisión centrada principalmente en la forma de escribir los descriptores que planteaban dificultades o tenían menor índice de concordancia. Se transcribieron tres narraciones mediante glosas para facilitar el análisis. En caso de duda respecto a los indicadores, se revisaron las producciones adultas del cuento, particularmente las de las dos docentes sordas que trabajan en la escuela (maestra-logopeda y la educadora), que constituyen los referentes lingüísticos de LSC común a todos los aprendices.

También se detectó que, en las narraciones de los niños y niñas más competentes, según la valoración de la docente sorda, habilidades que no habían estado

contempladas, como, por ejemplo, las que manifestaban una cierta competencia metalingüística (corregirse, reelaborar la narración, advertir al interlocutor que no estaba bien o que volvería a contar un pasaje). También se observó que eran participantes que narraban de forma interactiva, manteniendo un contacto explícito con el interlocutor, y que lo tenían presente para favorecer el seguimiento y disfrute de la historia. Por ello, insertamos dos nuevos indicadores: referencias metalingüísticas e interpelación (Tabla 5), que, junto a las construcciones informativas, constituyeron el componente Interacción y la habilidad “Narrar de forma interactiva”.

Tabla 5
Descriptoros del ítem Interpelación.

Ítem	Niveles de desempeño			
	0	1	2	3
Interpelación: favorece que el interlocutor haga hipótesis sobre acción inmediata o lejana en el tiempo (expresión facial o manual), marca de suspenso, o el uso de marcadores interactivos (DE.ACUERDO, o de pausas narrativas, etc.	No utiliza ningún recurso (lingüístico o gestual), que interpele al interlocutor o que tenga en cuenta su presencia.	Utiliza algún recurso para implicar al interlocutor, pero no siempre consigue que manifieste interés y <i>feedback</i> al narrador.	Utiliza pocos recursos para captar la atención e implicar al interlocutor. Este manifiesta interés en la expresión facial y corporal en el desarrollo de la narración.	Utiliza recursos para favorecer que el interlocutor haga hipótesis o predicciones y pueda reaccionar al desarrollo de la narración mediante la gestualidad (expresión facial y corporal).

En el proceso de reformulación, además de la revisión del texto, reordenamos la rúbrica, estructurándola como se ha presentado en la Tabla 2.

2.4.5 Recogida de datos

Respecto a la producción y registro de las narrativas adultas e infantiles, la docente sorda invitó al participante a realizar una actividad que consistía en narrar un cuento que ella les proporcionaría en imágenes, sin texto alguno. Les explicó, siempre en LSC, que: verían un libro ilustrado, sin palabras, entenderían la historia y luego se la contarían a ella misma, que no la conocía. Esta opción metodológica no afectó a los resultados en el sentido descrito por Otárola y Crespo (2016), por el hecho que parte de una historia ilustrada sin texto, como ha sido descrita en el apartado 2.3, que necesariamente el aprendiz debe interpretar y dar sentido desde su perspectiva. Posteriormente, propuso a cada uno de ellos acudir individualmente a una sala disponible en el espacio escolar y al llegar les invitó a mirar/leer visualmente el cuento. Después de la lectura de las imágenes, en el tiempo y modo elegido por el participante, le solicitó que le explicara la historia. Se filmó la actividad narrativa sin la presencia de ninguna otra persona.

Antes de comenzar la narración, se le pidió al participante que dijera su signo nombre, su nombre, edad, curso (o función en la escuela en el caso de los adultos) y el título de la historia, como una forma de calentamiento introductorio. El participante narró la historia y la docente sorda (su interlocutora en la situación), participó sólo con asentimientos, mirada alentadora, sin otros comentarios, buscando interferir lo menos posible en la producción, pero proporcionando el *feedback* gestual necesario, colaborando con la narrativa producida mediante la atención dirigida y la expresión de interés. Durante la narración no hubo posibilidad de volver a consultar el libro. Esta condición pudo tener algún efecto en la memoria, particularmente del ítem 5 “Información proporcionada”, pero, se mantuvo para todos los participantes y consideramos que pone de manifiesto habilidades de uso de la lengua con contenidos de diferente grado de especificidad. En estudios de lenguas habladas (como, por ejemplo, Acosta et al., 2013), se ofrece la posibilidad de manejar el cuento durante la narración para reducir las complejas demandas de la tarea. Sin embargo, en los estudios con lenguas de signos se elimina esta posibilidad porque se ha observado que interfiere en la construcción de la historia (deviene entonces una descripción de imágenes) o bien limita el uso de construcciones sintácticas afectando al uso del espacio locativo y referencial, propio de las lenguas en la modalidad signada, porque la persona signante señala directamente en el libro (Morgan, comunicación personal). Cuando el participante terminó de narrar, la docente le agradeció su participación y le dirigió un comentario positivo, para que el participante se sintiera cómodo.

Las condiciones técnicas de la grabación del video se organizaron con una cámara ubicada detrás de la docente, de manera que el participante se dirigió a ella y no a la cámara, poniéndose de pie para favorecer el aprovechamiento del espacio para una mejor producción signada. En todo el proceso tuvieron lugar dos filmaciones. Mientras que una de las cámaras, situada al lado de la docente, registraba la producción signada individual, la segunda cámara enfocaba a ambos participantes, brindando más información sobre la reacción del participante al asentimiento de la docente.

En cuanto a los procedimientos de recogida de datos, algunos aspectos merecen ser destacados. Consideramos que el uso del libro físico es importante, ya que el participante puede manipularlo, yendo y viniendo en las imágenes según lo estime necesario para su comprensión. El uso de fotocopias puede resultar menos interesante, debido a la calidad y presentación del material, y las proyecciones de diapositivas pueden no permitir el mismo tipo de interacción con el material de imagen que ofrecen las páginas del libro. También vale la pena señalar que la narración se realizó sin el apoyo y la presencia del libro físico en el espacio de señalización, puesto que, como indicábamos, el libro físico puede usarse como referencia, interfiriendo en la estructuración de la narración (Morgan, 2005). Además, narrar con el libro en la mano puede comprometer la producción bimanual, entre otras

cuestiones. Se llevó a cabo este proceso de nuevo al cabo de 6 meses, después de finalizar la docente sorda su participación en el programa de desarrollo docente.

2.4.6 Aplicación

Se valoraron los datos infantiles correspondientes a la pre-intervención. El primer visionado se realizó a velocidad estándar, mientras que en algunos de los siguientes se redujo la velocidad a un 65% con el fin de poder identificar los diversos elementos producidos de forma simultánea. Valoraron la producción tres de las investigadoras involucradas en la elaboración del instrumento (docente-logopeda sorda, lingüista de lenguas de signos y psicopedagoga-intérprete de lengua de signos), que puntuaron la rúbrica de forma independiente y posteriormente tuvo lugar un proceso de triangulación de investigadores (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005): se compararon los resultados, se verificó la concordancia, se revisaron las diferencias y se estableció la puntuación por consenso. Cuando hubo diferencias, se volvió al visionado de los vídeos, se revisaron los criterios y se redactaron las indicaciones del manual, que incluía una descripción de los recursos lingüísticos en LSC del lenguaje adulto y una guía de puntuación de cada ítem. Posteriormente, se analizaron los datos, se valoró el uso del instrumento, se detectaron necesidades de mejora, se revisó el instrumento y se introdujeron mejoras en el manual.

2.4.7 Implementación

Al finalizar el programa de desarrollo docente, se valoraron las producciones post-intervención de los 5 participantes del proyecto marco de la investigación. Se siguió el mismo procedimiento explicado en la fase anterior. De nuevo, se revisó el instrumento, así como el manual, cuando hubo divergencias en las puntuaciones.

3. Resultados

Se puntuaron las producciones pre- y post-intervención de los 5 niños y niñas participantes en la investigación marco del proyecto. La Tabla 6 muestra los valores de confiabilidad. El valor en conjunto muestra una excelente consistencia interna, así como el componente de la microestructura; el componente de Interacción muestra una buena consistencia, mientras que la macroestructura muestra un valor aceptable.

Tabla 6
Confiabilidad de NARVAL-LSC/EXP.

Componentes	Número de ítems	A
Interacción	3	.851
Macroestructura	3	.768
Microestructura	18	.963
Total	24	.971

Nota. α : valor del coeficiente de Alfa de Cronbach

A continuación, se presentan los resultados individuales por componentes en la Tabla 7.

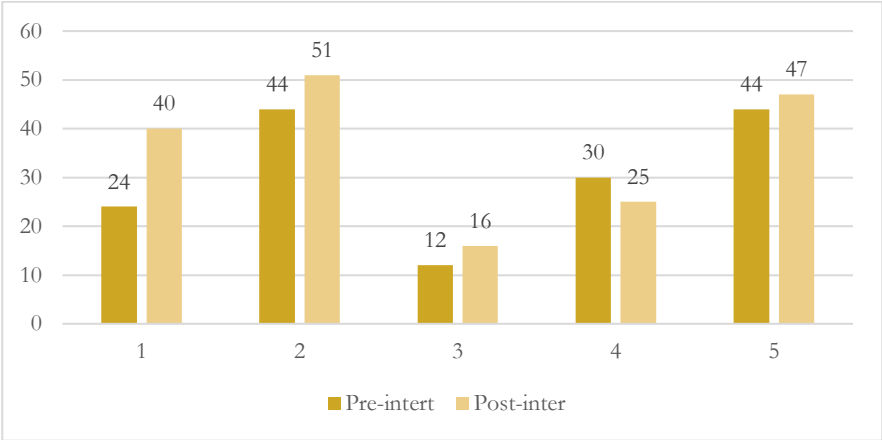
Tabla 7
Resultados de la aplicación de NARVAL-LSC/EXP.

		P1		P2		P3		P4		P5	
Componentes	Dimensiones	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Interacción	Implicación	3	4	7	7	0	1	6	2	7	7
Macroestructura	Contenido narrativo	3	6	7	7	3	3	4	3	7	7
Microestructura	Perspectivización	3	6	3	6	1	1	3	3	4	6
	Cohesión textual	3	5	4	5	1	1	3	3	4	4
	Construcciones sintácticas	3	2	6	6	0	0	3	3	6	7
	Léxico	1	1	1	2	0	1	1	1	2	2
	Predicación verbal	3	6	6	6	3	3	3	3	5	5
	Gestualidad	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2
	Signación	4	6	8	10	3	4	6	6	7	7
Total		24	40	44	51	12	16	30	25	44	47

Nota. P= participante, Pre= puntuación pre-intervención, Post= puntuación post-intervención

Los resultados muestran una mejora de las puntuaciones de todos los participantes entre la recogida 1 (pre-intervención) y la recogida 2 (post-intervención), excepto en un caso (participante 4). La puntuación inferior se explica por alteraciones en la capacidad de atención del participante aquel día, como él relató más tarde a la docente sorda, producto de un conflicto con compañeros. Como muestra la Figura 2, donde se contrasta la puntuación total para cada aprendiz, se observa una gran variabilidad que se explica por diversas trayectorias de exposición y uso activo de la LSC. Por ejemplo, el aprendiz 3 muestra puntuaciones más bajas debido a que su familia no era usuaria de la lengua de signos y solo contaba con un año de exposición a la lengua de signos en el contexto escolar.

Figura 2
Resultados pre y post-intervención.



Los resultados de la aplicación de NARVAL-LSC/EXP coinciden con la valoración cualitativa de la propia docente sorda.

4. Discusión

4.1 Análisis y contraste con las investigaciones previas

Los resultados del grupo de los 5 niños y niñas sordos participantes pusieron de manifiesto diferentes niveles de desempeño directamente relacionados con la edad de exposición inicial y los años de uso de la LSC como lengua de interacción social y vehicular para los aprendizajes en el contexto escolar, y 4 de ellos mostraron progresos en las habilidades.

Consideramos que NARVAL-LSC/EXP puede utilizarse como recurso docente orientado a proporcionar apoyos mediante la explicitación de los diferentes niveles de desempeño, para el enriquecimiento de las narrativas en LSC, contribuyendo a percibir aspectos mejorables y a encaminar acciones prácticas que puedan conducir a los aprendices a una mejor elaboración discursiva. La rúbrica es amplia, comprende un número importante de los macro- y microelementos que intervienen en las narraciones, incluso aquellos que, a primera vista, pueden parecer complejos.

La versión desarrollada contempla un número relevante de ellos y se diferencia de otros instrumentos como el *Test of Narrative Production* (Herman et al., 2004) y sus adaptaciones (Enns et al., 2021; Pérez et al., 2024; Valmaseda & Pérez, 2019), que incluyen una selección menor de construcciones gramaticales (cambio de rol; verbos espaciales incluyendo clasificadores, verbos de concordancia; expresión morfológica de manera y aspecto). Por ejemplo, incluye la descripción del uso de recursos lingüísticos para la negación, no contemplada, por ejemplo, en Caballero et al. (2020), o en estudios como el de Plaza-Pust (2016).

Respecto a la expresión del aspecto gramatical, es evaluado en el *British Sign Language Production Test (Narrative Skills)* (Herman et al., 2004) y en la adaptación para la LS americana y la LS alemana (Enns et al., 2021). Sin embargo, hace referencia únicamente a la expresión morfológica y no tiene en cuenta otros recursos gramaticales, como las construcciones perifrásticas, que sí son incluidas en NARVAL-LSC/EXP. Esto ha sido posible gracias al hecho de tomar como punto de partida la investigación lingüística de esta categoría en la propia lengua (Jarque, 2019, 2022) y el contraste con el uso de estas construcciones en las producciones adultas.

Por ello, una de las principales contribuciones a la evaluación de las lenguas de signos es que NARVAL-LSC/EXP incluye habilidades discursivas y gramaticales no incluidas en estudios previos sobre la evaluación de la producción narrativa en las lenguas de signos, a saber, elementos gestuales, la competencia interactiva, expresión de la negación. Así, por ejemplo, la conducta no verbal es raramente incorporada en

los procesos de evaluación de la producción, tanto hablada como signada, a pesar de su importancia y reclamada en estudios recientes (Haug et al., 2023).

Otra de las dimensiones que recoge NARVAL-LSC/EXP está vinculada a la noción de competencia interactiva (Haug et al., 2023). En nuestro instrumento corresponde a uno de los componentes que evalúa tres habilidades: (1) las referencias metalingüísticas a la propia producción; (2) el uso de recursos de interpelación y (3) la producción de construcciones informativas (tema-remas, estructuras de foco, tematizaciones, etc.), que ponen de manifiesto cómo el aprendiz estructura el contenido de la proposición teniendo en cuenta el conocimiento de los elementos de la historia y la activación de aquellos previos en la historia por parte del interlocutor, así como el uso de construcciones para guiarlo y facilitar así su comprensión.

Además, se valora la presencia/ausencia de construcciones que hacen referencia a los sentimientos y a la predicción, aspectos importantes en las habilidades narrativas (Vivas et al., 2021). Concretamente, se valora la respuesta emocional desde la perspectiva de los personajes, así como la exposición de los hechos por parte del narrador. En cuanto a la predicción, se recoge en la dimensión de epistemicidad, en la cual se valora la presencia de construcciones con predicados cognitivos o volitivos y otros recursos de modalidad gramatical (Jarque, 2019, 2022). Todas estas dimensiones, junto con la perspectivización, son esenciales para poder valorar el uso de recursos lingüísticos vinculados a las habilidades de cognición social, que plantean desafíos a los aprendices sordos de familias no signantes (Sidera et al., 2020; Stanzione & Schick, 2014). La necesidad de indagar y contemplar los procesos de codificación y perspectivización de eventos psicológicos ha sido puesta de manifiesto por diferentes estudios (Iacobuzio et al., 2022).

Por otro lado, una fortaleza crucial de NARVAL-LSC/EXP es que ha sido desarrollado a partir de la investigación lingüística sobre la lengua de signos catalana, a diferencia de otros instrumentos cuya evidencia corresponde a otras lenguas de signos, como, por ejemplo, la americana (Haug, 2005), el *German Sign Language test* (Fehrmann et al. (1995) citado en Haug, 2005) a partir de la versión americana, o el *American Sign Language Expressive Skills Test* (Enns & Herman, 2011) a partir de la británica. En este sentido, se aproxima a la tarea de narración del instrumento de la lengua de signos neerlandesa (Hermans et al., 2010) o de la británica (Herman et al., 2004). Este hecho aporta validez de contenido al instrumento (Haug et al., 2019). Esta revisión de la literatura también confiere validez de constructo puesto que en la guía de puntuación del manual se explicitan con mucho detalle las estructuras de los cuatro niveles de desempeño, así como ejemplos específicos provenientes del análisis.

El desarrollo de este instrumento también contribuye al campo de la lingüística en general, puesto que propone un modelo holístico que describe de manera integrada todos los elementos o componentes necesarios para la tipología textual de narración,

así como para el desarrollo de la narrativa infantil, vacío que ponía de manifiesto la revisión sistemática de Portilla et al. (2021). También puede suponer una aportación relevante en el contexto educativo de enseñanza de la narración en lenguas habladas, donde diversos autores han detectado una carencia de recursos y de investigación, comparado con la narración en la modalidad escrita (Benítez & Sotelo, 2013; González-Romero et al., 2021).

4.2 Limitaciones y prospectiva futura

Respecto a las limitaciones del estudio, podemos señalar que se ha aplicado el instrumento con pocos participantes. La construcción de instrumentos de valoración de las lenguas de signos presenta desafíos metodológicos específicos debido tanto a la investigación limitada sobre los procesos de adquisición como a las dimensiones de la comunidad sorda signante (Herman & Rowley, 2022; Herman et al., 2020). Por ello, para su construcción se tuvieron en cuenta, además de los 5 participantes en la investigación marco, las narrativas de 5 adultos, 3 preadolescentes y 1 niño de 6 años, todos nativos, con la LSC como lengua de uso habitual en contexto familiar, escolar y/o profesional, con el objetivo de ampliar nuestro conocimiento sobre las habilidades y recursos lingüísticos que se utilizan en la producción narrativa en la LSC. La participación de signantes nativos permite establecer un punto de referencia que posibilita medir el impacto de la privación lingüística e identificar las necesidades de apoyo en el contexto educativo (Mann et al., 2022).

En estudios futuros, se valorará la aplicabilidad de la rúbrica para población pediátrica sorda que adquiere la lengua tardíamente. Para ello, se está completando la guía de puntuación con ejemplos de recursos lingüísticos provenientes de cohortes posteriores en la misma escuela, que incluyen un porcentaje superior de alumnado sordo proveniente de familias oyentes, con variedad en la edad de exposición inicial a la lengua signada y grados diversos de incorporación de la lengua de signos en el contexto familiar. Esta aplicabilidad constituye uno de los principales retos en la evaluación de las habilidades lingüísticas en las lenguas de signos como L1 (Haug et al., 2023; Mann et al., 2022). También se llevará a cabo un proceso de validación de contenido del instrumento y del manual a partir del juicio de expertos.

Por otro lado, dos de los valores de alfa de Cronbach reportados suelen ser considerados por encima del rango aceptable. Concretamente, el valor .971 de la rúbrica general y .963 en microestructura pueden ser indicadores de que la rúbrica es muy larga y/o que existe superposición en las habilidades medidas por alguno(s) de sus ítems. Sin embargo, este aspecto es irrelevante para el uso de la rúbrica en el contexto escolar, puesto que persigue ayudar al docente a identificar aspectos mejorables y encaminar acciones prácticas que puedan conducir al aprendiz a mejorar su producción narrativa en LSC, tanto con relación a su enriquecimiento, como a la detección de dificultades y la consecuente puesta en marcha de medidas y recursos de

apoyo. No obstante, sí puede constituir una limitación en su uso como instrumento únicamente de evaluación por parte de psicopedagogas, que se espera que cumpla con unas propiedades psicométricas. Por ello, uno de los objetivos futuros será crear una versión reducida del instrumento, con un número menor de ítems para eliminar las posibles redundancias.

Este aspecto es relevante, puesto que en la próxima etapa de desarrollo de la investigación se ampliará su aplicación para valorar su eficacia con relación a proporcionar conocimiento sobre los procesos evolutivos de la adquisición de la narración en LSC y llevar a cabo la validación del instrumento. En este caso, debido al número tan reducido de signantes en edad infantil, también será necesario incluir medidas de valoración repetidas de los mismos participantes en diferentes edades dentro de la muestra y a nativos oyentes, como se ha llevado a cabo con otras lenguas de signos (Herman & Rowley, 2022; Pérez et al., 2024).

También queremos destacar que la forma en la que se elaboró la rúbrica permite su uso con otros materiales narrativos, siendo así un instrumento para explorar narrativas producidas en diferentes contextos, de diferentes géneros, tanto elicítadas como de creación propia. Además, puede ser un instrumento útil para trabajar la competencia metanarrativa de los docentes, a la hora de enseñar la lengua de signos a su alumnado. Estos pueden destacar elementos específicos a trabajar durante el desarrollo de las actividades de aula, en las coevaluaciones y autoevaluaciones. Otra línea de investigación que se ha abierto es el uso de NARVAL-LSC/EXP para la valoración de la calidad narrativa de otras lenguas de signos, adaptándola a los recursos lingüísticos propios.

CONCLUSIONES

El desarrollo de NARVAL-LSC/EXP ha permitido captar cambios en las habilidades expresivas del alumnado en el proyecto de investigación marco, que tenía como objetivo mejorar la práctica docente a partir de la reflexión y autoevaluación por parte de la maestra (Gràcia et al., 2019, 2022). Se trata de un recurso que valora de forma conjunta el componente de interacción, la macroestructura y la microestructura narrativa.

La experiencia llevada a cabo pone de manifiesto la necesidad y las posibilidades de una estrecha colaboración entre la universidad y un servicio educativo específico y, por tanto, entre el mundo académico y la práctica educativa. En primer lugar, la construcción de un recurso de evaluación ha posibilitado objetivar la valoración de la competencia en LSC. También ha contribuido a la formación de los profesionales en lingüística de las lenguas de signos con relación al análisis gramatical y textual. De cara a la investigación, ha supuesto generar importante fuente de datos para la descripción de los procesos de adquisición y aprendizaje de la LSC, normativo y atípico, que posibilitaran trazar trayectorias evolutivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>
- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., & Lissi, M. R. (2012). Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena. *Onomázein*, 26, 193-219. <https://doi.org/10.7764/onomazein.26.07>
- Aliaga, D., Cedillo, P., & Sánchez Amat, J. (2018). La enseñanza de la lengua de signos catalana como L1 y L2: experiencias docentes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 16, 26-36.
- Álvarez, M. (2022). Recursos referenciales, referentes y grados de activación en Lengua de Señas Chilena: Una exploración de narraciones de experiencia personal. *Quintú Quimün. Revista de lingüística*, (6), Q064-Q064. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7358577>
- Ayhan, Ü., & Türkyılmaz, M. U. (2015). Key of language assessment: Rubrics and rubric design. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(2), 82-92.
- Barberà, G. (2015). *The meaning of space in sign language: reference, specificity and structure in Catalan sign language discourse*. De Gruyter Mouton.
- Beal, J. S., Scheetz, N. A., Trussell, J. W., McAllister, A., & Listman, J. D. (2018). University American Sign Language learners: Longitudinal self-and faculty evaluation ratings. *Journal of Interpretation*, 26(1), 5.
- Becker, C. (2009). Narrative competences of deaf children in German sign language. *Sign language and linguistics*, 12(2), 113-160. <https://doi.org/10.1075/sll.12.2.02bec>
- Bel, A., Ortells, M., & Morgan, G. (2015). Reference control in the narratives of adult sign language learners. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 608-624. <https://doi.org/10.1177/1367006914527186>
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Benítez, R., & Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 127-150. <https://doi.org/10.15443/230201>

- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: an international quarterly*, 71(3), 691-710.
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A., & Morgan, G. (2020). “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of child language*, 47(5), 1030-1051. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000057>
- Camus, A., Aparici, M., & Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(2), 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>.
- Cormier, K., Smith, S., & Sevcikova, Z. (2013). Predicate structures, gesture, and simultaneity in the representation of action in British Sign Language: Evidence from deaf children and adults. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 370-390. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent020>
- De Beuzeville, L. (2006). *Visual and linguistic representation in the acquisition of depicting verbs: A study of native signing deaf children of Auslan (Australian Sign Language)*. University of Newcastle.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom, & S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 11-34). John Benjamins.
- Emmorey, K., & Reilly, J. (1998). The development of quotation and reported action: conveying perspective in ASL. En E. Clark (Ed.), *Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum* (pp. 81-90). CSLI Press.
- Enns, C., & Herman, R. C. (2011). Adapting the British sign language development: receptive skills test into American sign language, 4(3), 362-74.
- Enns, C., & Boudreault, P. (2022). Score use and interpretation of first signed language assessments. En T. Haug, W. Mann, & U. Knoch (Eds.), *The Handbook of language assessment across modalities* (pp. 63-74). Oxford University Press.

- Enns, C., Kolbe, V., & Becker, C. (2021). Challenges and solutions in test adaption: comparing international experiences with the British Sign Language Production Test (Narrative Skills). *Sign Language & Linguistics*, 24(2), 226-258. <https://doi.org/10.1075/sll.20010.enn>
- Galvan, D. (1999). Differences in the use of American Sign Language morphology by deaf children: implications for parents and teachers. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 320-324. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0298>
- González-Romero, N., Gutiérrez-Romero, M. F., Molina Ríos, J. A., Mesa-Hoyos, T., & Carbonell-Blanco, O. A. (2021). Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el Attachment Script Assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 385-402. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a07>
- Gràcia, M., Lacerda, C. B. F., Jarque, M.J., Domeniconi, C., Sancho, M. R., Casanovas, J., Cuatrecasas, M., & Casanovas, J. (2019). Diseño y construcción de un Sistema de Soporte a la toma de Decisiones de los docentes sobre las interacciones comunicativas y lingüísticas en el aula. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 16(2), 57-83.
- Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M.R., Jarque, M.J., Casanovas, J., & Vega, F. (2022). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer assisted language learning*, 35(3), 492-517. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1707690>
- Gulamani, S., Marshall, C., & Morgan, G. (2022). The challenges of viewpoint-taking when learning a sign language: Data from the 'frog story' in British Sign Language. *Second Language Research*, 38(1), 55-87. <https://doi.org/10.1177/0267658320906855>
- Haug, T. (2005). Review of sign language assessment instruments. *Sign Language & Linguistics*, 8(1-2), 61-98.
- Haug, T., Mann, W., & Knoch, U. (2022). Introduction: why an edited volume on signed and spoken language assessment? En T. Haug, U. Knoch, & W. Mann (Eds.), *The Handbook of Language Assessment Across Modalities* (pp. 1-12). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190885052.003.0001>
- Haug, T., Mann, W., & Holzknicht, F. (2023). The use of technology in sign language testing: results of a pre-pandemic survey. *Sign Language Studies*, 23(2), 243-281. <https://doi.org/10.1353/sls.2023.0003>

- Haug, T., Mann, W., Hoskin, J., & Dumbrell, H. (2019). L1 sign language tests and assessment procedures. En R. Roen (Ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp. 114-128). Routledge.
- Haug, T., Mann, W., Boers-Visker, E., Contreras, J., Enns, C., Herman, R., & Rowley, K. (2016). *Guidelines for sign language test development, evaluation, and use*. Version 1.0 http://www.signlang-assessment.info/tl_files/signlanguage/videos/guidelines_sign_language_tests_haugetal_v1-2016-11-10.pdf
- Herman, R. (2015). Language assessment of deaf learners. En H. Knoors, & M. Marschark (Eds.), *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base* (pp. 196-212). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215194.003.0009>
- Herman, R., & Rowley, K. (2022). Assessments of sign language development: new insights. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 58(Special Issue), 98-108. <https://doi.org/10.31299/hrri.58.si.5>
- Herman, R., Grove, N., Haug, T., Mann, W., & Prinz, Ph. (2020). The assessment of signed languages. En G. Morgan (Ed.), *Understanding Deafness, Language and Cognitive Development. Essays in honour of Bencie Woll* (pp. 53-72). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.25.04her>
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H., & Woll, B. (2004). *Assessing British Sign Language Development: BSL Production Test (Narrative Skills)*. City University.
- Herman, R., Holmes, S., Woll, B., Schembri, A., Hodge, G., & I. Rogers. (2014). *Assessing Auslan (Australian sign language) development: The Auslan Receptive Skills Test and Productive Skills Test* [assessment tool]. Victorian Deaf Education Institute, Melbourne.
- Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010). Assessment of sign language development: the case of deaf children in the Netherlands. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 107-119. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp030>
- Hoffmeister, R. J. (1994). Metalinguistic skills in deaf children: knowledge of synonyms and antonyms in ASL. En J. Mann (Ed.), *Proceedings of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference* (pp. 151-175). Gallaudet University Press.

- Iacobuzio, S. V., Silva, M. L., Gasparini, M. V., & Rubbo, Y. (2022). Estrategias y desafíos en la creación de un instrumento de evaluación lingüística infantil. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 55(110), 948-975. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/930>
- Jarque, M. J. (2011). Lengua y gesto en la modalidad lingüística signada. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 1, 71-99.
- Jarque, M. J. (2014). Metatextual discourse markers in Catalan Sign Language: their emergence and the role of gesture. Póster presentado en *el IX Congreso Internacional AELCO (Asociación Española de Lingüística Cognitiva)*, Universidad de Extremadura, Extremadura (España), 15-17 octubre 2014.
- Jarque, M. J. (2019). *Grounding, subjectivization and deixis: modal constructions in Catalan sign language and their interaction with other semantic domains*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Jarque, M. J. (2020). Construcciones verbales modales volitivas en las lenguas de signos. Qué aportan a la caracterización del concepto de perífrasis verbal. Aproximación desde la gramática de construcciones. En M. Garachana (Ed.), *La evolución de las perífrasis verbales en español. Una aproximación desde la gramática de construcciones diacrónica* (pp. 73-106). Peter Lang.
- Jarque, M. J. (2022). The coding of aspectual values in periphrastic constructions in signed languages. En M. Garachana, S. Montserrat, & C. D. Pusch (Eds.), *From composite predicates to verbal periphrases in Romance languages* (pp. 13-40). John Benjamins.
- Jarque, M. J., & Pascual, E. (2016). Mixed viewpoints in factual and fictive discourse in Catalan Sign Language narratives. En B. Dancygier, W. Lu, & A. Verhagen (Eds.), *Viewpoint and the Fabric of Meaning: Form and use of viewpoint tools across languages and modalities* (pp. 259- 280). De Gruyter Mouton.
- Jarque, M., & Pascual, E. (2021). From gesture- and sign-in-interaction to grammar: fictive questions for relative clauses in signed languages. *Languages and Modalities*, 1, 81-93. <https://doi.org/10.3897/lamo.1.68245>.
- Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M., & Codorniu, I. (2019). Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC). *Revista de Estudios de Lengua de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 53-90.

- Jarque, M. J., Massone, M. I., Fernández-Viader, M. P., & Bosch-Baliarda, M. (2007). Orden básico de constituyentes en la Lengua de Signos de Cataluña. En P. Cano López (Coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Universidad de Santiago de Compostela. 3-7 mayo 2004* (pp. 2257-2266). Arco Libros.
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Denmark, T., & Morgan G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 268-282.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.010>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Lacerda, C. B. F., Gràcia, M., & Jarque, M. J. (2020a). Línguas de sinais como línguas de interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. *A Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2).
- Lacerda, C. B. F., Gràcia, M., & Jarque, M. J. (2020b). Adaptación de una escala de evaluación conversacional para el contexto de educación de alumnos sordos. En M. L. Gaeta-González, E. Sebastián-Heredero, & R. Cruz-Vadillo (Eds.), *Prácticas educativas innovadoras en inclusión. Experiencias en Latinoamérica* (pp. 118-128). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Landa, R. L., & Clark, M. D. (2019). L2/Ln sign language tests and assessment procedures and evaluation. *Psychology*, 10, 181-198.
<https://doi.org/10.4236/psych.2019.102015>
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Mann, W., Haug, T., & Knoch, U. (2022). Epilogue: finding common ground in language Assessment of signed and spoken language: so far and yet so close. En T. Haug, W. Mann, & U. Knoch (Eds.), *The Handbook of Language Assessment Across Modalities* (pp. 437-446). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190885052.003.0038>
- Mann, W., Hoskin, J., Hasson, N., & Dumbrell, H. (2022). Discussion on issues related to the use of dynamic assessment of learners of a spoken or signed language. En T. Haug, W. Mann, & U. Knoch (Eds.), *The Handbook of Language Assessment Across Modalities* (pp. 113-118). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190885052.003.0010>
- Mayer, M. (2009[1969]). *Rana, ¿Dónde estás?* Quatro Azules.

- Morales-López, E., (2019). Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral). *Revista de Estudios de Lenguas de Signos*, 1, 340-365.
- Morales-López, E., Mallo, B., & Bobillo, N. (2019). Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos*, 1, 91-125.
- Morgan, G. (2002). The encoding of simultaneity in children's British sign language narratives. *Sign Language and Linguistics*, 5(2), 131-165. <http://doi.org/10.1075/sll.5.2.04mor>
- Morgan, G. (2005). The development of narrative skills in British sign language. En B. Shick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 314-343). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195180947.003.0013>
- Murphy, C. A., Frizelle, P., McKean, C., & Quinto-Pozos, D. (2022). Discussion of issues related to assessing signed or spoken language in Children with developmental language disorder. En T. Haug, W. Mann, & U. Knoch (Eds.), *The Handbook of Language Assessment Across Modalities* (pp. 185-194). Oxford University Press.
- Navarrete, A. (2021). L'estructura informativa en llengua de signes catalana (LSC). *Zeitschrift für Katalanistik/Revista d'Estudis Catalans*, 34, 111-142.
- Niederberger, N., Aubonney, M., Dunant-Sauvin, C., Palama, G., Aubonney, S., Delachaux Djapo, S., & Frauenfelder, U. (2001). *TELSF, Test de Langue des Signes Française*. Laboratoire de Psycholinguistique Expérimentale, FPSE, Université de Genève & Centre pour Enfants Sourds de Montbrillant, SMP, Genève.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Otárola, F., & Crespo, N. (2016). Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena. *Lengua y Habla*, 20, 47-71.
- Pérez, M., Sanjuán, M., Ardura, A., Montero, I., & Morgan, G. (2024). Evaluación y descripción del discurso narrativo en LSE (Lengua de Signos Española). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 44(2), 100477. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100477>
- Plaza-Pust, C. (2016). *Bilingualism and deafness: on language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language*. De Gruyter Mouton.

- Portilla, A. Y., Almanza, V., Castillo, A. D., & Restrepo, G. (2021). El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e67607. <https://doi.org/10.5209/rlog.67607>
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., & Caselli, N. K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-18. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Prinz, P., Strong, M., & Kuntze, M. (1994). The test of ASL. *Unpublished test*. San Francisco State University, California Research Institute.
- Quer, J. (2016). Intonation and grammar in the visual-gestural modality: A case study on conditionals in Catalan Sign Language (LSC). En M. E. Armstrong, N. Henriksen, & M. M. Vanrell (Eds.), *Intonational grammar in Ibero-Romance: Approaches across linguistic subfields* (pp. 369-386). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.6.17que>
- Quer, J. (2020). The expression of negation in sign languages. En V. Déprez, & M.T. Espinal (Eds.), *Oxford Handbook of Negation* (pp. 177-196). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198830528.013.7>
- Rathmann, C., Mann, W., & Morgan, G. (2007). Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International*, 9(4), 187-196. <https://doi.org/10.1002/dei.228>
- Ribera-Llonc, E., Espinal, M. T., & Quer, J. (2019). The noun-verb distinction in Catalan sign language: an exo-skeletal approach. *Sign Language & Linguistics*, 22(1), 1-43. <https://doi.org/10.1075/sll.00027.rib>
- Sánchez-Amat, J. (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Segimon, J. M., Fernández-Viader, M. P., Bosch-Baliarda, M., Codorniu, I., García, C., Jarque, M. J., Palomo, M. E., & Serrano, E. (2004). *DILSCAT: Diccionari Bàsic de la Llengua de Signes Catalana*. Fundació ILLESCAT.
- Sidera, F., Morgan, G., & Serrat, E. (2020). Understanding pretend emotions in children who are deaf and hard of hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 141-152. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz040>
- Stanzione, C., & Schick, B. (2014). Environmental language factors in theory of mind development: Evidence from children who are deaf/hard-of-hearing or who have specific language impairment. *Topics in Language Disorders* 34(4), 296-312. <https://doi.org/10.1097/TLD.000000000000038>

- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2(1979), 53-120.
- Strömquist, S. E., & Verhoeven, L. E. (Eds.). (2004). *Relating events in narrative (Volume 2) Typological and contextual perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Tang, G., Sze, F., & Lam, S. (2007). Acquisition of simultaneous constructions by deaf children of Hong Kong sign language. En M. Vermeerbergen, L. Leeson, & O. Crasborn (Eds.), *Simultaneity in signed languages* (pp. 283-316). John Benjamins <https://doi.org/10.1075/cilt.281.13tan>
- Valmaseda, M., & Pérez, M. (2019). Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos*, 1, 209-237.
- Vivas, S. B., Garay, M., & Silva, M. L. (2021). Renarración infantil de cuentos ficticiales: Incidencia de la temática en las estructuras narrativas. En K. Hess Zimmerman, & L. J. Alarcón (Eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (pp. 147-179). Comunicación científica. <https://doi.org/10.52501/cc.022>

NOTA

¹ Este artículo ha sido posible gracias a los proyectos PID2022-138259NB-I00 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Gobierno de España), EDU2015-63616-P (Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España), 202SGR100332 (AGAUR- Generalitat de Catalunya), FAPESP 2021/02349-7 y FAPESP 2022/14680-2 (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil). Queremos agradecer la colaboración de Gemma Gavilán en la gestión de los consentimientos informados y los contactos con las familias, y a Marina Lluell por su interpretación del texto escrito en lengua de signos catalana (LSC) y su contribución a la accesibilidad de la comunicación en diversos momentos de la investigación.