

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA  
COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

**2020/2021**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Claves para comprender contextos de  
interacción en adultos con y sin discapacidad  
visual.**

**Keys to understand interactive contexts in adults with and  
without visual impairment.**

Autor:

**Eloy Felipe Fontana**

Tutora:

**Eva Vicente Sánchez**

**SEPTIEMBRE, 2021**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN, HUESCA.**

Vº Bº y place de la tutora

## Declaración de autoría

*Declaro que he redactado el trabajo “Claves para comprender contextos de interacción en adultos con y sin discapacidad visual” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2020/2021 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

Eloy Felipe Fontana

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized initial 'E' followed by a long horizontal stroke that tapers to the right.

22/09/2021

# Índice

<b>1</b>	<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Abstract. ....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Marco Teórico. ....</b>	<b>7</b>
<b>4.1</b>	<b>Lenguaje y Comunicación .....</b>	<b>7</b>
4.1.1	Aproximación conceptual del lenguaje y la comunicación.....	7
4.1.2	Dimensiones y componentes del lenguaje:.....	11
4.1.3	Otros factores asociados al lenguaje y la comunicación: La Teoría de la Mente.	19
<b>4.2</b>	<b>Discapacidad Visual. ....</b>	<b>21</b>
4.2.1	Aproximación conceptual de la Discapacidad Visual.....	21
4.2.2	Alteraciones frecuentes que presentan las personas con discapacidad visual. ....	22
4.2.3	Evolución y desarrollo comunicativo-lingüístico de las personas con discapacidad visual y/o ciega.....	23
<b>4.3</b>	<b>Sak-Wernicka y su estudio. ....</b>	<b>27</b>
4.3.1	Objetivos .....	27
4.3.2	Participantes.....	27
4.3.3	Materiales y Procedimiento .....	28
4.3.4	Análisis .....	29
4.3.5	Hipótesis.....	29
4.3.6	Resultados .....	30
<b>5</b>	<b>Estudio Empírico.....</b>	<b>31</b>
<b>5.1</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>31</b>
<b>5.2</b>	<b>Hipótesis .....</b>	<b>32</b>
<b>5.3</b>	<b>Participantes. ....</b>	<b>33</b>
<b>5.4</b>	<b>Instrumentos. ....</b>	<b>34</b>
<b>5.5</b>	<b>Procedimiento. ....</b>	<b>34</b>
<b>5.6</b>	<b>Análisis. ....</b>	<b>35</b>
<b>5.7</b>	<b>Resultados y Discusión. ....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>46</b>
<b>7</b>	<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>49</b>
<b>8</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>53</b>

## **1 Resumen.**

Con nuestro estudio pretendemos comparar el éxito de adultos con y sin discapacidad visual en reconocer los estados mentales de otras personas y examinar la importancia de las señales contextuales en la comprensión de enunciados en diversas situaciones comunicativas cotidianas. Para ello, se replicará un estudio realizado en Polonia en nuestro contexto. La investigación se llevará a cabo a través de la presentación de doce cortos o grabaciones con el objeto de evaluar la capacidad para comprender expresiones explícitas e implícitas del discurso, para detectar señales verbales y no verbales, características lingüísticas y extralingüísticas del lenguaje y diferentes aspectos relacionados como la Teoría de la Mente. Los resultados de nuestro análisis señalan como las personas con discapacidad visual no solo no presentan grandes dificultades, sino que en algunos aspectos muestran mayores competencias que sus iguales videntes. Por ello, esperamos que nuestro trabajo de a conocer las fortalezas y dificultades comunicativas que afrontan día a día las personas con una discapacidad visual y/o cieguera.

*Palabras clave:* discapacidad visual; cieguera; percepción; comprensión; comunicación; lenguaje; teoría de la mente.

## **2 Abstract.**

With our study we intend to compare the success of sighted adults and visually impaired adults in recognizing the mental states of other people and to examine the importance of contextual signals in understanding sentences in various daily communicative situations. For that purpose, we will replicate a study conducted in Poland in our context. The research will be carried out through the presentation of twelve short recordings to evaluate the ability to understand explicit and implicit expressions of speech, to detect verbal and non-verbal signals, linguistic and extralinguistic characteristics of language and different related aspects such as Theory of the Mind. The results of our analysis emphasize how people with visual impairments not only do not present difficulties, but that, in some aspects they show greater competencies than sighted adults. Thus, we hope that our project will make people aware of the communicative strengths and difficulties that visually impaired or blind people must face daily.

*Key Words:* visual impairment; blindness; perception; comprehension; communication; language; theory of mind.

### **3 Introducción.**

Desde hace mucho tiempo, la comprensión del lenguaje durante la comunicación ha despertado el interés de gran número de investigaciones. Son numerosos los modelos, enfoques y teorías que intentan explicar la complejidad del proceso comunicativo.

Desde el punto de vista de Sak-Wernicka (2017), las personas no somos conscientes de la asombrosa cadena de sucesos cognitivos que tienen lugar mientras hablamos o escuchamos a otras personas como: recuperar recursos culturales para incorporarlos a nuestros discursos, configurar múltiples conexiones de ideas y conceptos previos, coordinar grandes conjuntos de información, elaborar estructuras creativas... Esto sucede, de forma muy similar, en la percepción. Un proceso muy instantáneo e inmediato, sin conciencia de los sorprendentes y complejos sucesos neuronales que acontecen.

El papel de los sentidos en la comprensión es de suma importancia y la visión es, posiblemente, el sentido más importante para las personas ya que nos proporciona estímulos inmediatos en los muchos contextos informativos en los que interactuamos (Wang et al., 2000; Saucedo et al., 2016; Sak-Wernicka, 2017).

La literatura existente sugiere que, entre todos los sentidos, la visión proporciona a las personas la información más precisa para compensar las faltas de información contextual y lingüística durante los intercambios comunicativos (Ochaíta, 1993; Bei et al., 2008; Sak-Wernicka, 2017). Por ende, podemos intuir que las personas con una discapacidad visual o ceguera, privadas de mucha o toda información visual, probablemente tengan menos éxito en los procesos de comprensión en la comunicación que las personas videntes (Sak-Wernicka, 2017), o tengan que poner en marcha estrategias de compensación, especialmente en aquellos contextos en los que las claves visuales son relevantes para la comprensión.

Suponga por un momento que padece una discapacidad visual grave o ceguera provocada por un desprendimiento de retina. Como es de costumbre, a final de año, la empresa para la que trabaja organiza una cena para toda la plantilla. Los entrantes y los platos exquisitos, además de una presentación impecable. Al terminar de cenar, el camarero les pregunta si quieren café o alguna copa para tomar. Todos piden café con hielo, un orujo de hierbas o, simplemente, se sacian con el postre. Mientras saborean los dulces y cafés, surgen numerosos temas de conversación: política, educación, economía... Todos sus compañeros participan en ese coloquio con bromas, chistes o alguna impertinencia. Imagínese ahora que su jefe de

departamento propone un debate acerca de las ayudas a los centros educativos concertados y/o privados de su comunidad en los que, casualmente, están escolarizados los hijos de su jefe. Conforme usted va escuchando lo que su superior dice, va dándole la razón de un modo serio y contundente, le sigue la corriente creyendo y afirmando todo lo que dice. Sus compañeros e incluso su jefe se sorprenden por los comentarios que usted dice. Llega un momento en el que el debate sobrepasa los límites y una compañera le advierte de sus malas ideas. Para responder adecuadamente ante esta situación, además de percibir el lenguaje explícito, es necesario poder inferir las intenciones del interlocutor y para ello, resulta fundamental conocer a la persona que habla, entender el contexto y poder observar las claves contextuales que proporciona la situación en su conjunto. Si usted hubiese podido observar con claridad los gestos y expresiones faciales de su jefe, se hubiese dado cuenta que estaba siendo irónico. Su superior sonreía con complicidad al mensaje que estaba transmitiendo, sus cejas se arqueaban de una forma más pronunciada, sus manos se movían de un lugar a otro y su expresión facial parecía ligeramente confusa o tensa. Como puede apreciar, las claves visuales, a las que muchas personas con discapacidad visual no pueden acceder, tienen un papel muy importante en la comunicación. Por su parte, el tono de la voz, el ritmo o las pausas del discurso son elementos no visuales importantes para que las personas con discapacidad visual puedan extraer la falta de información durante sus intercambios comunicativos.

A pesar del interés en estudiar aspectos de la comunicación y la comprensión del lenguaje, son muy pocos o casi inexistentes los textos que prestan atención a la investigación de la comprensión durante la comunicación de las personas con discapacidad visual (Sak-Wernicka, 2017). Así pues, nuestro estudio nace con el interés de poder arrojar luz sobre los desconocidos aspectos de la comprensión y cognición de las personas con discapacidad visual en nuestro contexto. El primer bloque está destinado a establecer los fundamentos básicos sobre qué entendemos por lenguaje y comunicación e intentar descubrir los elementos subyacentes a estos conceptos. Asimismo, se procurará esclarecer el concepto de discapacidad visual, sus patologías más frecuentes y cómo influye en el desarrollo comunicativo-lingüístico. Por último, reflejaremos los elementos más relevantes del estudio original que se pretende replicar para que el lector sea conocedor de todos ellos cuando se encuentre en la parte en la que se presentará la réplica de la investigación realizada en Polonia por Jolanta Sak-Wernicka (2017) en nuestro contexto y, finalmente, las conclusiones y valoraciones personales de nuestro trabajo.

## **4 Marco Teórico.**

### **4.1 Lenguaje y Comunicación.**

#### *4.1.1 Aproximación conceptual del lenguaje y la comunicación.*

Son muchas las definiciones que se han dado para intentar describir el concepto de “lenguaje”. Definiciones que arrojan las visiones y creencias particulares de sus postulantes y del contexto en el que se configuraron (Ríos, 2010).

En los años setenta, Luria (1977) definía el lenguaje como un sistema de códigos lingüísticos con los que designar objetos del contexto, acciones, cualidades o las relaciones de estos. Esta definición fue muy considerada ya que prestaba especial hincapié en la representación mental de objetos, concretos o abstractos, que nos permitían plasmar el mundo que nos rodea contemplando nuestras normas socioculturales (Ríos, 2010).

Por su parte, Bloom y Lahey (1988) completaban esa definición entendiendo el lenguaje como “el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación” (p.2).

En estudios más recientes como los de Jiménez (2010), el lenguaje es entendido como un código o combinación de códigos de carácter arbitrario que un grupo de personas comparte en su contexto y que se utiliza para representar los conocimientos, las ideas o pensamientos a través de símbolos que están regidos por reglas consensuadas.

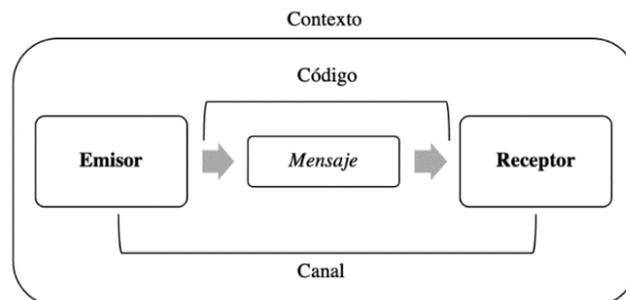
Como vemos, estas definiciones del lenguaje muestran la complejidad de este concepto, entendido en su mayoría como un sistema compuesto por unidades con una organización interna formal. Sin embargo, el lenguaje, además, posibilita de forma singular diferentes maneras de relación y acción sobre el medio social materializándose en formas distintas de conductas y, por ende, no debe considerarse solo como una combinación de signos lingüísticos, sino como un instrumento que posibilita “estructurar” el pensamiento y, también, las relaciones entre personas para expresar información, sentimientos o emociones (Jiménez, 2010).

Desde esta perspectiva, consideramos el lenguaje como un instrumento de comunicación exclusivo del ser humano que se aprende por una serie de intercambios comunicativos con el medio y con otros interlocutores (Pérez et al., 2006). Según Serra (2013), “el lenguaje es lo que nos hace humanos. Es el instrumento que nos habilita como seres sociales, conscientes y pensantes” (p.17).

França (2002) considera que la comunicación es un proceso de intercambio o acción compartida en el que se desarrolla una interacción y no solo un mero proceso de intercambio de mensajes lingüísticos. Asimismo, dicho proceso presta atención a los interlocutores, es decir, a los sujetos sociales que intervienen y que desempeñan unos determinados papeles o roles implicados en la producción e interpretación de sentidos, más que simples sujetos emisores y receptores de mensajes.

Pérez et al. (2006) entienden la comunicación como un acto que se basa en transmitir y recibir un mensaje en una situación concreta denominada contexto, a través un código compartido y mediante una vía o canal. Se produce por medio de gestos, expresiones faciales, corporales, táctiles, olfativas y gustativas y, por tanto, desde esta perspectiva, el lenguaje es solo uno de los tantos y posibles medios a través del cual nos comunicamos o transmitimos el mensaje compartido. Para Serra (2013) este acto es una actividad muy importante para adaptarnos al contexto social. Para él, cuando las personas se comunican muestran su personalidad, sus valores y actitudes muy diferentes.

Interesa destacar la aportación de Jakobson (1975) sobre los factores de la comunicación y las funciones del lenguaje. Se trata de un modelo lineal que describe qué elementos están presentes durante el intercambio comunicativo: emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto.



**Figura 1. Modelo de Jakobson sobre los factores de la Comunicación. Figura Extraída de Jakobson (1975, p. 353).**

Pelayo y Cabrera (2001) describen cada elemento de este modelo de la siguiente forma:

- El *emisor* es la persona que comienza el acto comunicativo. Este individuo tiene la intencionalidad y la capacidad para organizar la información del mensaje a través de las reglas de su lengua o código.

Claves para comprender contextos de interacción en adultos con y sin discapacidad visual.

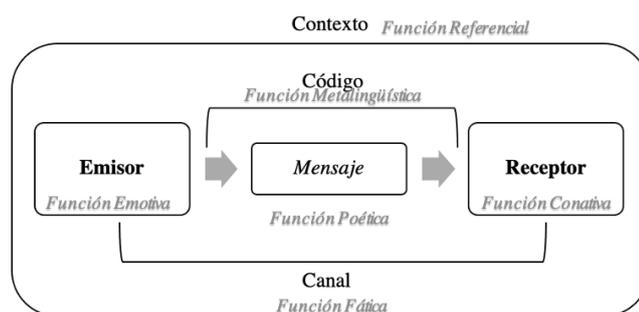
- El *receptor* es la persona a la que va dirigida el mensaje. Este individuo se encarga de decodificar e interpretar el mensaje según las reglas del código, así como también, de determinar la intencionalidad y función del mismo.
- El *mensaje* es la combinación de signos que han sido organizados en un enunciado siguiendo las reglas del código de la lengua, con el objetivo de ser emitido y enviado a destinatario o receptor a través de un canal específico.
- El *código* hace referencia a la lengua o a las reglas de la lengua. Estas reglas son necesarias para la comunicación de los miembros de un mismo grupo social. El uso de este código implica el manejo de las reglas de la lengua en los actos lingüísticos y comunicativos. Se ha de destacar que el código debe compartirse con el receptor para que el mensaje sea entendido y el intercambio comunicativo tenga éxito.
- Por contexto entendemos las realidades físicas y culturales a las que se puede referir el mensaje.
- El canal hace referencia al medio físico o psicológico que hace posible la comunicación entre el emisor y el receptor.

Hay que destacar que, durante los intercambios comunicativos, el mensaje es captado gracias a un contacto físico de los órganos receptores (vista, oído, tacto...) y a un contacto psicológico (lectura de mente, intencionalidades...) que posibilitan la comprensión de la actitud de aceptación o rechazo y la capacidad de comprensión del mensaje enviado. Además, para Hobbs (2005) citado por Sak-Wernicka (2017), las personas somos capaces de entender adecuadamente el discurso durante los intercambios comunicativos porque tenemos muchos conocimientos. Esta compleja red de conocimientos o constructos elaborados a partir de las múltiples experiencias vitales nos permite interpretar las expresiones y el comportamiento de otras personas en situaciones comunicativas. La percepción o la visión, uno de los sentidos anteriormente citados, nos brinda la posibilidad de adquirir estos conocimientos. En este sentido, no se limita únicamente a la recepción de los estímulos, sino que también a la búsqueda consciente y activa de estímulos para cubrir nuestras necesidades (Sak-Wernicka, 2017).

Siguiendo las ideas de Jakobson (1975), cada uno de estos elementos determina una función del lenguaje. La llamada *función referencial* es el hilo conductor de los mensajes que se intercambian durante la comunicación y es relativa al contenido informativo del mensaje. La *función emotiva* o expresiva está estrechamente ligada al emisor y refleja la actitud del

hablante sobre lo que está transmitiendo y con ella se manifiestan las emociones. En esta función, el componente meramente emotivo lo refleja el lenguaje en sus interjecciones, a nivel fónico, gramatical y léxico. La *función conativa* sitúa la orientación hacia el receptor o destinatario, a modo de apelación o persuasión, para que este cumpla con los requerimientos “impuestos”. Esta función se halla a nivel sintáctico, como morfológico y, en ocasiones, fonético. La orientación hacia el canal o contacto se realiza a través de la denominada *función fática*. Cuando nos encontramos ante un emisor y un receptor que están comprobando que están usando el mismo código, el énfasis se centra en el código, entonces se realiza una *función metalingüística*, es decir, cuando una lengua se utiliza para hablar de esa misma lengua. Finalmente, la orientación del mensaje por el mensaje lo realiza la *función poética* alcanzando valores constructivos del propio mensaje con objeto de crear sentimiento o efecto en el receptor mediante modulaciones expresivas.

Seguidamente de haber realizado una descripción de las seis funciones básicas del lenguaje, podemos completar nuestro esquema (Véase Figura 1) con la Figura 2.



**Figura 2. Modelo de Jakobson sobre las funciones del lenguaje en la comunicación. Figura de Jakobson (1975, p. 360).**

En definitiva, la adquisición del lenguaje, en todas sus dimensiones, es un proceso complejo que tiene lugar en interacción con los distintos ámbitos del desarrollo como, por ejemplo: con el desarrollo neurológico que controla la actividad perceptivo-motora, con el desarrollo del aparato auditivo que controla la discriminación auditiva, con el desarrollo del psiquismo (desarrollo del pensamiento), con el desarrollo socioafectivo o con el desarrollo del aparato visual con el que percibir los gestos, las expresiones... (Pérez et al., 2006). Para Sperber y Wilson (2005) citados por Sak-Wernicka (2017, p. 35), nuestros mecanismos perceptivos del aparato visual seleccionan los estímulos más relevantes, nuestros mecanismos de memoria tienden a activar asunciones importantes y nuestros mecanismos de inferencia los procesa e interpreta de la manera más productiva. En definitiva, la percepción a través del aparato visual

no es un proceso independiente sino, más bien, una interrelación de procesos que abarca desde el análisis y la organización hasta la integración de la información a través de los diferentes mecanismos nombrados anteriormente (Sak-Wernicka, 2017). Estudios de Leonhardt (2002) señalan que el desarrollo y estructuración cerebral varía según el desarrollo del aparato visual del individuo. Rieser (2008) confirma estos datos mostrando imágenes cerebrales que revelan diferencias significativas en la participación del córtex occipital en el procesamiento de la exploración espacial no visual. Estas ilustraciones muestran como en personas con un carente desarrollo del aparato visoperceptivo o visual, el córtex visual es utilizado para participar en el procesamiento auditivo y táctil de la información de los estímulos del medio.

#### *4.1.2 Dimensiones y componentes del lenguaje:*

En el presente trabajo abordaremos el estudio de las dimensiones del lenguaje a través de la clasificación clásica propuesta por diferentes autores, entre los que destacamos Gallardo y Gallego (1995) y Acosta et al. (1996). Por ende, proponemos las tres dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso del lenguaje.

##### ***Primera dimensión: Forma del lenguaje.***

Dentro de la dimensión de la **forma** podemos encontrar dos componentes: la fonética-fonología y la morfosintaxis (Cortizas, 2007).

- *Fonética y Fonología*

La **fonética** se ocupa de las características físicas de los sonidos, es decir, de los rasgos laríngeos, el punto y el modo de articulación (Pérez et al., 2006). El elemento principal de la fonética es el sonido y puede estudiarse desde diferentes dimensiones (Clegg y Fails, 2018). En nuestro trabajo los abordaremos desde el acto comunicativo.

Como hemos descrito anteriormente, según el modelo de acto de comunicación propuesto por Jakobson (1975), la comunicación tiene tres elementos importantes: la codificación (el emisor), el mensaje y la decodificación (el receptor). Para Clegg y Fails (2018) la codificación incluye la producción del sonido u onda sonora por parte del emisor. El enfoque de estudio de la producción se conoce como *fonética articulatoria* y se encarga de estudiar los órganos físicos y los movimientos implicados en la producción de la cadena fónica. El enfoque de estudio de la onda sonora producida se conoce como *fonética acústica* y se encarga de estudiar la onda sonora a través de sus cualidades: frecuencia, amplitud, duración y timbre. Por otro lado, la decodificación del mensaje recoge la percepción de esa onda sonora

por parte del receptor y su estudio se conoce como *fonética auditiva*, la cual se encarga de estudiar cómo el receptor recibe e interpreta esta onda sonora a través del proceso fisiológico por el que el oído del receptor convierte el sonido en impulso que se transmite del sistema nervioso al cerebro.

Los *elementos segmentales* de la cadena de fonemas se llaman sonidos. Como cada lengua o idioma tiene sus propias palabras, también tiene sus propios sonidos o elementos segmentales que la representan (Clegg y Fails, 2018). La división más general en el estudio de estos segmentos se basa entre la distinción de consonantes y vocales (Serena 2003; Clegg y Fails, 2018). En las vocales no existe un impedimento en el paso del aire mientras que en las consonantes existe un obstáculo en el paso del aire. Si el obstáculo no se opone a la salida de la voz hablamos de consonantes sonoras y si el obstáculo se opone a la salida del aire y no se produce la voz, hablamos de consonantes sordas.

El habla está constituida por sonidos, pero estos sonidos se relacionan y se superponen con otros elementos conocidos como suprasegmentales. Los *elementos suprasegmentales* son el acento, el ritmo, la duración y la entonación y constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación. Gracias a ellos, las personas podemos producir discursos orales coherentes y llenos de sentido (Serena, 2003).

El *acento* es un fenómeno que nos permite poner de relieve unos sonidos sobre otros (Serena, 2003) y resulta de la fuerza de articulación (Clegg y Fails, 2018). En el castellano, las sílabas tónicas se enfatizan frente a las vocales átonas, es decir, tienen un tono más alto, son más largas y tienen una mayor intensidad (Serena, 2003).

El *ritmo* hace referencia a la manifestación de los acentos a lo largo de la oración y sus constituyentes son la sílaba y la palabra. En nuestro idioma o lengua, el ritmo obliga a que cada sílaba y, en especial, cada palabra tenga una duración similar (Clegg y Fails, 2018).

La *duración* alude al tiempo que persiste la producción de los sonidos y de las sílabas en las palabras en un discurso (Clegg y Fails, 2018).

En la *entonación* se encuentran las variaciones de tono que caracterizan la producción de los sonidos en la cadena fónica (Clegg y Fails, 2018). La voz con la que emitimos nuestros mensajes posee un timbre determinado (el color de la voz de cada persona), una intensidad (fuerte o débil) y un tono (grave o agudo). La sucesión de estas cualidades forma una melodía a la que llamamos entonación. Para nuestro trabajo destacamos la importancia de este elemento

suprasegmental ya que gracias a la entonación podemos unir los sonidos del habla entre ellos, distinguir las diferentes oraciones o frases y transmitir rasgos emocionales y expresivos a nuestro discurso (Serena, 2003).

Hasta aquí queda claro que el habla está constituida por sonidos cuya producción, articulación, percepción y elementos suprasegmentales se interrelacionan y todos son sumamente importantes en este proceso. Ahora, conviene saber cómo se organizan y se integran en el discurso y para ello debemos de describir lo que se conoce como fonología.

La **fonología** se encarga de estudiar la forma en la que se organizan los sonidos que forman el lenguaje (Pérez et al., 2006). Para poder organizar estos sonidos es necesario crear una imagen mental de los mismos que desde la literatura se denomina fonema. El fonema es el elemento principal de la fonología (Clegg y Fails, 2018).

Según Serena (2003) la fonología nos permite establecer reglas de pronunciación de nuestra lengua ya que ordena los sonidos en categorías perceptivas, permite saber qué sonidos se van a reconocer o no y qué sonidos se van a pronunciar en el discurso. La fonología tiene un carácter descriptivo en relación con la percepción del habla, o sea, describe cómo se agrupan los sonidos que percibimos, si bien, en relación con la producción tiene un carácter prescriptivo, es decir, ofrece modelos de pronunciación reglados.

- *Morfosintáxis.*

En la misma línea, Pérez et al. (2006) entienden la morfosintaxis como el componente que se encarga de la estructura interna de las palabras y del modo en el que se relacionan dentro de una o varias oraciones.

Según Parada (2019) todas las palabras cumplen una función gramatical según la relación que tienen estas con otras palabras dentro de la oración. Se reconocen entre los distintos tipos de palabras: los artículos, las preposiciones, los pronombres, los sustantivos, las conjunciones, los verbos, los adjetivos, los adverbios y las interjecciones. A su vez, esta clasificación se puede agrupar en palabras de carácter funcional (artículos, conjunciones, preposiciones, pronombres...) que aportan información gramatical, carecen de lexemas y se consideran morfemas libres y, por otro lado, las palabras con contenido (sustantivos, adjetivos, verbos...) que aportan información léxica y están formadas por lexemas y morfemas gramaticales.

El estudio de las relaciones entre estas palabras en el discurso o sintaxis se centra en los enunciados y tipos de enunciados, y considera a la oración como la mínima unidad de comunicación. Junto con la oración podemos encontrar los sintagmas formados por un núcleo y un determinante que lo acompaña. Se reconocen distintos tipos: sintagmas nominales si tienen como núcleo a un sustantivo o un pronombre; sintagmas verbales cuando el núcleo es un verbo; sintagmas preposicionales introducidos por una preposición o locución preposicional; los sintagmas adjetivales que tienen como núcleo un adjetivo; y, por último, los sintagmas adverbiales que tienen como núcleo un adverbio o una locución adverbial (Parada, 2019).

Las oraciones pueden clasificarse de varias formas distintas (Parada, 2019), pero para este trabajo teniendo en cuenta su propósito hemos decidido centrarnos en la clasificación de las oraciones según la actitud del hablante o del emisor: (a) las oraciones declarativas o enunciativas que afirman o niegan información; (b) las oraciones interrogativas en las que se formulan preguntas; (c) las oraciones imperativas en las que se expresan órdenes, ruegos o mandatos, o sea, se influye al interlocutor o receptor; y (d) las oraciones exclamativas en las que se muestra un carácter emocional por parte del emisor. Como vemos, estos tipos de oraciones se pueden relacionar con la clasificación propuesta por Jakobson (1975) de las funciones del lenguaje.

### ***Segunda dimensión: Contenido del lenguaje.***

El **contenido** se centra en la significación de las palabras, es decir, en estudiar los significados de las palabras o de los distintos signos lingüísticos (Cortizas, 2007). En esta dimensión se contempla el componente de la semántica.

- *Semántica*

Continuando con el trabajo de Pérez et al. (2006), podríamos entender la semántica como aquel componente que se ocupa del significado de las palabras en la mente de los interlocutores y de su combinación cuando aparecen en una oración o varias oraciones.

Iglesias y Sánchez (2007) destacan la complejidad de la semántica, ya que mencionan que “el significado de las palabras surge según las formas de relación que tiene el individuo con el mundo extralingüístico de los objetos, ideas y experiencias de vida” (p. 36).

Pero ¿qué entendemos por significado de la palabra? Espinal et al. (2020) definen el significado de las palabras como “el contenido semántico de las expresiones lingüísticas sea

este contenido identificado con la referencia de una expresión, con uno o varios conceptos, o con una proposición que tiene estructura conceptual” (p.15). Por ello, en la Tabla 2 se recogen los distintos tipos de significados de las palabras según Espinal et al. (2020).

**Tabla 1. Tipos de significados en las palabras.**

<i>Significado informativo o referencial</i>	Algunas expresiones lingüísticas guardan una correspondencia con los objetos del entorno que describen. Mediante estas expresiones podemos hablar del mundo y transmitir información sobre nosotros mismos y sobre el entorno.
<i>Significado social e intencional</i>	Las lenguas nos permiten informar sobre aspectos de nuestro mundo interno, sobre lo que imaginamos, lo que podemos suponer o lo que pensamos o creemos. Mediante estas estructuras el emisor puede transmitir lo que se cree, piensa, desea, etc.
<i>Significado cognitivo</i>	Con este significado hacemos referencia a las interacciones entre las expresiones del código y los constructos que representan el conocimiento de significados de las personas.

Acosta et al. (2002) aconsejan tener en consideración el análisis del componente semántico del lenguaje desde la comprensión del enunciado y la producción de este, es decir, tener en cuenta la relación entre esta dimensión y el uso del lenguaje. En cualquier acto comunicativo el emisor transmite una intención con su mensaje y el receptor debe de captar esa intención o proposición. Ello implica la comprensión del enunciado como un “proceso inferencial” (Espinal et al., 2020, p. 25). El receptor tiene que percibir la proposición más oportuna al contexto de procesar ese enunciado, es decir, debe vislumbrar cuál es el significado del mensaje a partir del contexto del enunciado emitido por el otro hablante. En esa línea, estos mismos autores señalan el discurso previo, los conocimientos sobre el hablante o el conocimiento sobre tema que se está hablando como elementos clave en este proceso. En definitiva, más allá de palabras u oraciones, en la comunicación también debemos interpretar enunciados completos.

### ***Tercera dimensión: Uso del lenguaje.***

Por último, abordaremos la tercera dimensión que corresponde al **uso** del lenguaje y, concretamente, al componente de la pragmática. Esta dimensión es muy importante para nuestro estudio ya que implica la utilización del lenguaje de manera intencional para tener una interacción social y una comunicación con el medio que rodea al hablante o hablantes (Iglesias y Sánchez, 2007).

- *Pragmática.*

La pragmática se ha definido de muchas formas diferentes. Félix-Brasdefer (2018) recoge diferentes definiciones de pragmática en las que se tienen en cuenta el contexto cognitivo y social de los hablantes, el contexto situacional, los propios participantes y el significado del mensaje. Sin embargo, este autor enfatiza que las definiciones de pragmática se pueden contemplar desde diferentes perspectivas: según el hablante, el receptor y el contexto cultural.

- En el significado del hablante se acentúa la intención comunicativa y se menciona el significado producido por el emisor.
- La interpretación de los enunciados focaliza la atención en el receptor durante el intercambio comunicativo en el que se produce la interpretación del significado y la comunicación de inferencias. Para poder interpretar el mensaje del emisor el receptor tiene que interpretar los estímulos que forman parte del medio: el tono de voz, la mirada, la gestualidad, etc. Todos estos estímulos forman parte del denominado contexto cognitivo.
- En la interacción comunicativa, la pragmática tiene en consideración tanto el contexto cognitivo como el contexto cultural de los interlocutores. Desde esta perspectiva, la pragmática analiza el significado del receptor y la interpretación que se realiza en los intercambios comunicativos.

Todos los tipos de contextos comunicativos son contextos delimitados, dinámicos y contruidos por los participantes de los diferentes intercambios comunicativos. Aunque se proponen diferentes tipos, en nuestro trabajo hemos recogido los propuestos por Félix-Brasdefer, (2018):

- El *contexto situacional* se refiere al conocimiento por parte de los hablantes sobre el entorno donde ocurre el intercambio comunicativo.
- El *contexto sociocultural* alude al conocimiento de los hablantes sobre ellos mismos y sobre la información que procede de su entorno social y cultural compartido.
- El *contexto cognitivo* tiene en cuenta las inferencias y las representaciones mentales que se hagan los hablantes a través de sus experiencias previas. Es una atribución psicológica que justifica cómo influyen los factores del entorno en la percepción de los estímulos: gestos, miradas, entonación, ...

Claves para comprender contextos de interacción en adultos con y sin discapacidad visual.

- Por último, nos encontramos con el *contexto lingüístico* que hace referencia a la información puramente lingüística, es decir, al enunciado lingüístico.

Además del contexto, Félix-Brasdefer (2018) señala que existen otros factores contextuales que median e influyen durante la comunicación:

- El *poder social* se refiere a la relación que existen entre los dos hablantes y el poder que ejerce uno sobre el otro. El poder depende de la situación comunicativa, de la relación entre ambos interlocutores y de los supuestos que comparte.
- La *distancia social* alude al grado de familiaridad existente entre los hablantes.
- Finalmente, el *grado de imposición* hace referencia a los derechos y obligaciones que ejerce un hablante sobre otro y viceversa.

En resumen, podemos decir que la pragmática nos ayuda a interpretar y definir la comunicación humana. Este componente del lenguaje está relacionado con las intuiciones e inquietudes de los interlocutores sobre cómo usar el lenguaje y, gracias a ella, podemos interpretar las claves contextuales y captar la sutileza existente entre el mensaje que se transmite y lo que en verdad el interlocutor quiere transmitir. En otras palabras, desde este punto de vista, la comunicación consiste en saber descifrar intenciones más allá de la literalidad de las palabras (Ivern, 2018b).

### ***Categorías de la pragmática:***

Para intentar justificar las complejas bases de la pragmática hemos utilizado la clasificación aportada por Gallardo (2009) que divide la pragmática en tres categorías:

La *pragmática enunciativa* engloba aquellos elementos que surgen de la consideración de los enunciados como una acción intencional del hablante. En esta categoría encontramos los actos de habla y los significados inferenciales (Gallardo, 2009).

Austin (1962) plantea en sus estudios que detrás de cualquier enunciado o mensaje existe un significado literal o acto locutivo, una intencionalidad o acto ilocutivo y unos efectos sobre el receptor o acto perlocutivo. Estos tres elementos, definidos como actos del habla, se dan simultáneamente. Según Dottori (2019), hablar una lengua y comunicarse con ella implica realizar estos actos del habla con los que producir enunciados, dar órdenes, formular cuestiones, hacer promesas, expresar deseos, etc. Leech et al. (2000) defienden el carácter ostensivo e inferencial de este proceso. Se trata de un proceso ostensivo porque el hablante tiene un mensaje que comunicar, e inferencial porque existe en él un proceso lógico y

coordinado en el que el destinatario u oyente dirige el significado del discurso. Esto explica cómo, a pesar de las propiedades recursivas del discurso, los destinatarios del mensaje llegan a tomar decisiones adecuadas de acuerdo con los significados de los enunciados, o sea, interpretan esos actos del habla que hemos mencionado anteriormente.

La *pragmática textual* engloba los aspectos que dotan de coherencia y cohesión al mensaje y al discurso (Gallardo, 2009). Algunos de los mecanismos de cohesión más conocidos propuestos por Huerta (2010) citado en Gallardo (2009) están recogidos en la tabla 2.

**Tabla 2. Tipos de mecanismos de coherencia y cohesión en el discurso.**

<i>Referencia</i>	Este mecanismo hace referencia a la relación entre un elemento del discurso y otro.
<i>Sustitución</i>	Este mecanismo consiste en la sustitución de un elemento del discurso por otro que sirve de referente.
<i>Elipsis</i>	Este mecanismo se define como la forma en la que se sustituye un elemento del discurso por nada al ser conocidos o deducibles del contexto.
<i>Conjunción</i>	Estos mecanismos conjuntivos expresan algunos significados que presuponen la existencia de otros componentes en el discurso.
<i>Coherencia Léxica</i>	La coherencia del léxico se establece a través de la estructuración del vocabulario. Los conectores posibilitan las relaciones semánticas y léxicas entre las oraciones: relaciones causales, temporales, de finalidad, de orden, etc....

Por último, la *pragmática interactiva* engloba aspectos interactivos de la comunicación como la fluidez y agilidad del turno, el índice de participación en la conversación, la gestualidad, la mirada o la adecuación (Gallardo, 2009). A continuación, en la tabla 3, se recogen algunas de las ideas fundamentales que aporta este autor.

**Tabla 3. Rasgos fundamentales de la pragmática interactiva.**

<i>Fluidez y Agilidad</i>	Este rasgo hace referencia al número de turnos por minuto durante la conversación.
<i>Índice de participación</i>	Este rasgo valora el nivel de participación en el intercambio comunicativo y el interés por la propia comunicación.
<i>Gestualidad</i>	Este ítem comunicativo alude al uso de códigos visuales y gestuales como los movimientos de manos, la expresividad facial, la postura corporal...
<i>Mirada</i>	El uso de la mirada nos informa sobre la escucha activa, la predisposición a participar en la conversación, los ruegos o la finalización del turno.
<i>Adecuación</i>	Con este rasgo hacemos referencia a saber adaptarse al estilo de habla del oyente u oyentes y a las necesidades del contexto.

#### 4.1.3 *Otros factores asociados al lenguaje y la comunicación: La Teoría de la Mente.*

Además de estas bases propuestas, Ivern (2018 a) da mucha importancia la Teoría de la Mente (TOM) para el desarrollo del lenguaje y la comunicación. La aplicación de esta teoría al estudio del lenguaje y la comunicación guarda relación porque para inferir las intenciones de un mensaje y comprender las intenciones del otro interlocutor, el receptor debe ser capaz de atribuir un estado mental y una intención comunicativa a la mente del otro. En otras palabras, para captar la intencionalidad del mensaje es necesario que seamos capaces de pensar en lo que los demás piensan o, de otra manera, poseer una teoría de la mente (Wimmer y Perner, 1983).

Sak-Wernicka (2017) también defiende que la teoría de la mente es parte clave durante el proceso de comunicación. Normalmente, lo que se dice no determina completamente lo que realmente se quiere decir (Sperber y Wilson, 2002, citados por Sak-Wernicka, 2016). Es necesario que los receptores (u oyentes) hagan inferencias sobre los estados mentales de los emisores (o hablantes) para poder comprender y entender los mensajes y sus comportamientos y predecir sus respuestas. Esto es posible, al menos en parte, gracias a la percepción (observación) de las acciones del emisor como las expresiones faciales, gestos u otras señales no verbales (Sak-Wernicka, 2017). En otras palabras, estas señales visuales permiten a la persona poder reconocer la actitud o la dirección de la atención del interlocutor para supervisar la comprensión del mensaje o ceder el turno de palabra (Clark y Krych, 2004, citado por Sak-Wernicka, 2017).

Para Zegarra-Valdivia y Chino (2017) la teoría de la mente es una capacidad de carácter mentalista que nos permite percibir y atribuir estados mentales en otras personas y, también, reconocer los propios estados mentales distinguiéndolos de los demás. Gracias a estos estados mentales las personas podemos interpretar e imaginar la conducta del otro individuo (Rabinowitz et al. 2018).

Los estudios de la teoría de la mente establecen dos niveles de capacidad mentalista. El primer nivel u orden hace referencia al sistema que recoge únicamente estados intencionales (creencias, deseos...), mientras que el segundo nivel u orden alude a creencias, deseos, etc. sobre estados intencionales de otras personas (Ortiz et al., 2010). Wimmer y Perner (1985) citados en Cuenca et al. (2005, p. 43) defienden que las atribuciones de segundo orden son esenciales para interpretar situaciones ambiguas durante el intercambio comunicativo, como son las bromas o mentiras, las ironías, el lenguaje figurado, los malentendidos, etc.

Los estados mentales de “creer”, aludiendo a la acción de pensar, pueden vislumbrarse en la siguiente proposición: “*Azahara cree que el disco está en la caja*”, pero también pueden aplicarse de manera recursiva (Zegarra-Valdivia y Chino, 2017) en la siguiente proposición: “*Cynthia cree que Azahara cree que el disco está en la cesta*”. Según los anteriores ejemplos propios, la primera proposición recoge creencias de primer orden, sin embargo, en la segunda, la atribución es de segundo orden.

Según Cuenca et al. (2005) los estados mentales no se pueden observar directamente y pueden ser “recursivamente” aplicados (p.43). El proceso que subyace al proceso de atribuciones mentales es la recursividad. Gracias a la recursividad, las personas podemos pensar: “yo pienso una determinada cosa”; o pensar: “yo pienso que pienso una determinada cosa”. La capacidad recursiva del ser humano permite situarnos en la mente de la otra persona. Sin una mente con capacidad recursiva, capaz de pensar lo que los demás piensan, las personas no podríamos comunicarnos, ni podríamos compartir significados, ni comprender y producir las reglas gramaticales que identifican nuestro lenguaje (Ivern, 2016). En definitiva, para Ivern (2018 b), “la recursividad se encuentra en la base de la toma de conciencia y su instrumento por excelencia es el lenguaje” (p. 32).

Según Ivern (2018 b) en cualquier intercambio comunicativo se produce una reflexión metalingüística y metacomunicativa de manera más o menos consciente. Por ende, el uso del lenguaje en la comunicación está estrechamente ligado con el metalenguaje y la teoría de la mente. Estos procesos metacognitivos y metalingüísticos con su carácter recursivo facilitan entender cómo las personas captamos las intenciones de los otros y cómo compartimos los significados.

Como vemos, la teoría de la mente está muy relacionada con la comunicación y el lenguaje, sin embargo, a menudo no se reconoce su interdependencia ya que solamente se establece esta relación cuando hay trastornos comunicativo-pragmáticos como el trastorno del espectro del autismo (Miller, 2006).

En definitiva, podemos evidenciar la complejidad y diversidad de todos los elementos que configuran el lenguaje y la comunicación y que, en ocasiones, se ven afectados por una extensa serie de patologías diversas (Zapata, 2016) entre las que, por el propio contenido de nuestro trabajo, destacamos la discapacidad visual.

## 4.2 *Discapacidad Visual.*

### 4.2.1 *Aproximación conceptual de la Discapacidad Visual.*

Según la OMS (2020), la visión es uno de los sentidos más dominantes de nuestro ser y, por eso, tiene un gran valor en muchos aspectos de nuestra vida. La vista es parte inseparable de la interacción social e interpersonal durante la comunicación ya que mucha de la información se transmite a partir de señales no verbales como gestos o expresiones faciales (Heine y Browning, 2002).

La visión en buen estado ayuda a mantener el contacto social, a relacionarse con el medio, a tener acceso a toda la información del medio, etc. (Wang et al., 2000; Saucedo et al., 2016). Sin embargo, cuando existen problemas en el sistema visual o en una o más funciones y se carece de este sentido en una manera total o parcial nos encontramos ante una discapacidad visual (Saucedo et al., 2016; OMS, 2020), y cuando esta aparece tempranamente puede tener importantes implicaciones en el desarrollo de la persona.

El concepto de discapacidad visual se ha venido definiendo desde dos vertientes: desde una perspectiva funcional basada en la discapacidad y desde una perspectiva basada en la medición y cuantificación de la agudeza y campo visual (Vashist et al., 2017).

Las definiciones funcionales muestran la incapacidad para realizar trabajos en los que la visión es esencial para el quehacer profesional (Vashist et al., 2017). En cambio, las definiciones de la discapacidad visual basadas en la medición recogen, por una parte, un defecto del campo visual, es decir, según Muñoz (2007), de “la porción del espacio en la cual los objetos pueden ser percibidos simultáneamente al mirar un objeto fijo e inmóvil” (p.87). Cuando existe un problema en el campo visual, este se contrae hasta tal punto que su diámetro de rango no supera los veinte grados de visión (Muñoz, 2007; Vashist et al., 2017). Por la otra parte, también recogen un defecto sobre la agudeza visual, o en palabras de Saucedo et al. (2016), sobre “la capacidad de diferenciar claramente los detalles en objetos que están ubicados a una distancia determinada” (p. 199). Esta capacidad visual se evalúa normalmente a través de una tabla optométrica a una distancia inamovible y mediante la Escala de Wecker (OMS, 2020). Dicha escala refiere una fracción x/y, siendo el numerador (x) la distancia que necesita una persona con discapacidad visual para percibir un determinado objeto y el denominador (y) la distancia a la que una persona con vista normal percibe ese mismo objeto. En definitiva, una agudeza visual de 6/18 significa que, a 6 metros de la tabla optométrica, una persona con

discapacidad visual puede ver un objeto que alguien con vista normal podría ver a 18 metros. Por ende, se considera que la visión es normal o adecuada cuando la agudeza visual es de 6/6 (OMS, 2020).

En conclusión, aunque tradicionalmente se ha contemplado la discapacidad visual únicamente desde estos parámetros, clasificándola en discapacidad visual leve (6/12), moderada (6/18), grave (6/60) o ceguera (3/60); poco a poco la literatura amplía horizontes y evalúa otras funciones visuales como la sensibilidad al contraste, la visión cromática, etc. (OMS, 2020).

#### 4.2.2 *Alteraciones frecuentes que presentan las personas con discapacidad visual.*

Según Saucedo et al. (2016), la etiología de la discapacidad visual viene marcada por múltiples factores: factores de carga hereditaria, factores congénitos, virales, como consecuencia de una enfermedad, por el género o por la edad.

En la literatura existente se recogen diferentes alteraciones que pueden provocar discapacidad visual de una manera total o parcial y que se clasifican en tres grupos: alteraciones funcionales, alteraciones de la estructura y alteraciones del sistema nervioso central (Saucedo et al., 2016; OMS, 2020).

- Las *alteraciones funcionales* afectan a la funcionalidad del sistema visual y, entre ellas, nos encontramos con la ftofobia, la ceguera nocturna, la dificultad en la discriminación de colores y la visión fluctuante.
- Las *alteraciones estructurales* afectan a los componentes u órganos del sistema visual y algunos ejemplos de ellas son la queratitis, el queratótomo, la aniridia, las cataratas, el centelleo vítreo, la retinitis, el nistagmus, la toxoplasmosis, la retinoblastoma, el albinismo, la miopía o el tracotoma.
- Por último, dentro de las *alteraciones del sistema nervioso central* se pueden mencionar la atrofia del nervio óptico y el glaucoma.

Tal y como defienden Gómez-Ulla y Ondategui-Parra (2012), cualquier discapacidad o patología visual conlleva una serie de afectaciones en el desarrollo de la persona que la padece. Implicaciones a nivel personal y social que van más allá de la mera casuística como son la aparición de episodios de depresión (dificultades en el desarrollo emocional), la dependencia (dificultades en el desarrollo de la autonomía personal), la complejidad para incorporarse al mundo laboral (dificultades en el desarrollo de autonomía y de habilidades sociales), etc. A

continuación, vamos a recoger cómo es la evolución y el desarrollo comunicativo-lingüístico de las personas con discapacidad visual desde la infancia hasta la etapa adulta y las consecuencias de las patologías en su progreso.

#### *4.2.3 Evolución y desarrollo comunicativo-lingüístico de las personas con discapacidad visual y/o ceguera.*

Francesc-Miñana (2002) citado por Bei et al., (2018) sostiene que la funcionalidad del cerebro del bebé con discapacidad visual grave o ceguera es diferente a la del bebé sin diversidad funcional visual, aunque sus estructuras anatómicas sean las mismas. Según los estudios de Bei et al., (2018), los análisis de las imágenes cerebrales de bebés con ceguera han refutado estas ideas. Asimismo, estudios como los de Rieser (2008) muestran un mayor grado de participación del córtex occipital en el procesamiento de la exploración espacial no visual a través de los sentidos del tacto y de la audición. Estas investigaciones demuestran cómo en las personas con ceguera, desde la infancia, el córtex visual es utilizado para participar en el procesamiento auditivo y táctil (Rieser, 2008; Bei et al., 2018).

Ochaíta y Rosa (1993) sostienen que las personas con ceguera poseen los mismos recursos cognoscitivos que las personas con una visión normal, a excepción de la vista. Debido a esto, se produce una reestructuración en el desarrollo cognoscitivo de la persona, en la consecución de destrezas y en el procesamiento de la información. En el desarrollo de la persona con ceguera, el resto de los sentidos y el lenguaje van a ser elementos indispensables para poder comprender el mundo y aquello que no pueden interpretar de manera directa a través de los estímulos visuales (Ochaíta, 1993; Bei et al., 2008).

La discapacidad visual, independientemente de su afectación, conlleva una serie de repercusiones en la vida de la persona y en la de su entorno (Checa et al., 2012; Sak-Wernicka, 2017). Según Sak-Wernicka (2017), este impacto depende, entre otras cosas, de la gravedad de la discapacidad, de la edad de la pérdida de la visión, la familia, los antecedentes educativos y, también, de otros aspectos personales y psicosociales.

Las diferentes etapas evolutivas se van a ver afectadas en cuestiones que cambiarán en función de las características de cada persona. En la infancia las dificultades visuales, en especial, la ceguera, pueden afectar negativamente al desarrollo cognitivo y emocional de los infantes. En los siguientes años, concretamente en la etapa de escolarización, el desarrollo del aprendizaje, la relación con sus iguales o la unión a un grupo de amistades, pueden seguir unos

patrones diferentes en comparación con sus iguales videntes. Ya en la edad adulta, será la incorporación al mundo laboral o la formación de una familia lo que podrá verse afectado. Asimismo, en las personas mayores con discapacidad visual hay que tener en consideración la comorbilidad de las limitaciones propias de la edad como son la movilidad reducida o la baja resistencia física, con las propias necesidades visuales (Checa et al., 2003; Sak-Wernicka, 2017).

Seguidamente, se procede a clarificar de manera sinóptica las características propias del desarrollo comunicativo y lingüístico (según los distintos ámbitos) en cada etapa evolutiva de las personas con discapacidad visual y/o ceguera:

En la **primera infancia**, de 0 a 6 años, existen grandes diferencias en el desarrollo evolutivo entre los niños videntes y los niños con discapacidad visual (Checa et al., 2003).

Según Revuelta (2010), una parte muy importante para el desarrollo temprano del lenguaje es la capacidad que desarrollan los niños en compartir la atención con los adultos, especialmente sus progenitores. El seguimiento de la mirada y del señalar facilita la experiencia de atención compartida. De acuerdo con Pérez (2008), dicha capacidad se establece alrededor de los ocho o nueve meses de edad y es esencial para el desarrollo comunicativo y lingüístico. La privación del sentido de la vista, en mayor o menor medida, interfiere en la capacidad para aludir a ese referente, en el que, en la mayoría de las ocasiones, confluyen las miradas de ambos individuos durante los intercambios comunicativos (Revuelta, 2010).

Pérez (2008) defiende que los bebés con discapacidad visual grave o ceguera presentan un desarrollo más inusual en la comunicación prelingüística y, en consecuencia, no suelen utilizar los gestos de indicación ni tampoco los gestos de petición. Esto es debido a que, según Pérez y Castro (1995), los niños ciegos no emplean la mirada conjunta y no pueden captar las expresiones emocionales de sus padres. Sin embargo, los bebés y sus progenitores pueden intercambiar intereses a través de recursos alternativos sonoros o táctiles. Asimismo, Lucerga y Gastón (2004) recogen que estos pequeños suelen utilizar mayor número de vocalizaciones para responder a iniciativas de interacción propuestas por los adultos.

Además, es habitual encontrarse con una carente expresividad en la gestualidad y en la voz (Checa et al., 2003). A pesar de ello, pueden llegar a desarrollar un habla completamente inteligible dentro del mismo marco de tiempo que los niños videntes si se estimula e interviene apropiadamente (James y Stojanovik, 2007).

Pese a las dificultades mostradas anteriormente, Pérez (2008) sostiene que muchos de los niños ciegos o con discapacidad visual desarrollan de manera plena su lenguaje en ausencia de información visual. Sin embargo, estudios más recientes como los de Vervloed et al. (2020) siguen mencionando un retraso en habilidades específicas de interacción social, comunicación, lenguaje y atención conjunta en los bebés con discapacidad visual.

En la **segunda infancia y adolescencia**, de 6 a 18 años, aparecen notorias dificultades en la generalización de aprendizajes y experiencias comunicativo-lingüísticas debido a las dificultades de aprendizaje por imitación y por el tipo de materiales que se suelen utilizar para presentar los conocimientos en los entornos educativos (Checa et al., 2003).

En el desarrollo de su conducta social y afectiva prosiguen las dificultades en habilidades sociales y el alejamiento en las relaciones con sus iguales. Asimismo, muestran una mayor dependencia esperada por su edad en comparación a los niños y adolescentes videntes. Además, en estas edades, es habitual encontrarse con una baja autoestima relacionada con las escasas ocasiones de éxito en comparación con sus iguales que ven (Checa et al., 2003).

Igualmente, podemos encontrar cierto retraso en contenidos léxicos o semánticos por la falta de experiencias visuales (Checa et al., 2003), tales como la adquisición tardía de pronombres personales, la adquisición pausada de términos deícticos personales y espaciales, uso menos frecuente de términos videntes (“ver”, “mirar”, ...) o mayor uso de palabras aprendidas de forma literal (James y Stojanovik, 2007).

Curiosamente, en ocasiones, se observan comportamientos propios del trastorno del espectro del autismo en su lenguaje como el uso elevado de imitaciones, repeticiones y rutinas que provocan un estilo distinto del procesamiento del lenguaje (Pérez, 1991; Pérez, 2000; James y Stojanovik, 2007). Según James y Stojanovik (2007), son los medios empobrecidos de experiencias y las dificultades de aprendizaje debido a la falta de percepción visual lo que provoca estos comportamientos, y no las dificultades visuales en si mismas.

Desde otro ángulo, Pérez (2008) mostró en sus investigaciones como los jóvenes con ceguera podían tener una excelente comprensión del habla y del lenguaje debido a la mayor atención sobre el lenguaje oral que sus iguales con visión adecuada. El habla de estos jóvenes puede ser sumamente creativa ya que su desarrollo se asemeja más al de los jóvenes que utilizan un tipo de procesamiento gestáltico.

Asimismo, Pérez-Pereira y Conti-Ramsden (2019) defienden que los jóvenes con discapacidad visual desarrollan de una manera más profunda que sus iguales videntes mecanismos de compensación para aprender y procesar el lenguaje como, la memoria verbal o el procesamiento fonológico rápido. En otras palabras, muchos de los jóvenes con una discapacidad visual tienen un procesamiento lingüístico y auditivo más rápido y eficiente que el de sus compañeros videntes.

Finalmente, en la **etapa adulta**, se subraya la importancia de la incorporación al mundo social y laboral. En la sociedad y en los trabajos, se requiere la participación en actividad que implican funcionalidad visual ya sean los deportes, los juegos, los espectáculos... Todo esto queda limitado en gran medida a los adultos con discapacidad visual (Checa et al., 2003).

Existe muy poca literatura al respecto, pero en líneas generales, se muestra cómo el lenguaje de los adultos con ceguera o discapacidad visual difiere, al menos en parte, del lenguaje de sus iguales videntes. Esto afecta negativamente a su vida social, a las oportunidades profesionales, a sus relaciones interpersonales y a su autoestima (Sak-Wernicka, 2017).

Keysar et al., (2003) citados por Sak-Wernicka (2015) señalan que los adultos con ceguera suelen tener dificultades para entender las intenciones y acciones de otras personas. Sak-Wernicka (2015) muestra en sus estudios que los adultos con discapacidad visual, independientemente de su experiencia visual, están mentalmente equipados para reconocer pensamientos, sentimientos e intenciones, es decir, que no existen grandes dificultades en los procesos que subyacen a la teoría de la mente. Aprenden a reconocer estados mentales a través de las experiencias lingüísticas y las utilizan para inferir lo que otros piensan, sienten o creen durante la comunicación. No obstante, como señala la autora, todavía se desconoce si la información que se les brinda durante los intercambios comunicativos les permite tener tanto éxito en la lectura de mentes como los adultos videntes.

Por otra parte, tal y como recoge Sak-Wernicka (2017), las personas adultas privadas de visión tienen un acceso más limitado a la comprensión de algunos conceptos. La falta de experiencias previas proporcionadas por la visión hace que el conocimiento conceptual sea más incompleto y empobrecido en términos abstractos y en elementos del entorno o de la naturaleza. A pesar de las barreras, los adultos con una discapacidad visual o ceguera pueden obtener información relevante de los objetos, conceptos o del entorno a través de la exploración táctil y, si se acompaña de una explicación bien detallada, no necesariamente están en desventaja en términos de percepción y cognición que sus iguales videntes.

Pérez-Pereira y Conti-Ramsden (2019) sostienen, al igual que con los jóvenes, que los adultos con una discapacidad visual o ceguera tienen una mayor velocidad del procesamiento auditivo en comparación con sus iguales videntes.

Globalmente, podemos resaltar que muchas de las investigaciones aquí recogidas destacan la ausencia de graves dificultades en el ámbito comunicativo-lingüístico de las personas adultas con discapacidad visual o ceguera. Esta población utiliza recursos y fuentes alternativas para compensar las dificultades o necesidades que, a priori, pueden tener. Sin embargo, si dirigimos el foco de atención a un nivel más profundo de la pragmática durante la comunicación, pueden existir dificultades notorias que compliquen la comprensión de los mensajes. En nuestro trabajo final de máster queremos señalar el esfuerzo que realiza Sak-Wernicka, profesora de la Universidad de Lublin, con sus estudios e investigaciones para intentar dar respuesta a estas cuestiones. Se detalla a continuación el estudio realizado por la autora en 2017, con el objetivo de describir los detalles del estudio replicado en este trabajo fin de máster.

### **4.3 *Sak-Wernicka y su estudio.***

Hemos considerado interesante replicar este estudio, como uno de los pocos existentes en este campo, ya que los resultados pueden tener importantes implicaciones, no solo para el análisis de la teoría del lenguaje y la comunicación, sino también para conocer el funcionamiento de las personas con una discapacidad visual o ceguera.

#### *4.3.1 Objetivos*

El estudio original de Sak-Wernicka (2017) tiene por objetivos: investigar la importancia de las claves contextuales que forman parte de la comprensión del lenguaje cotidiano en circunstancias naturales de la vida diaria de las personas con y sin discapacidad visual. Para conseguir su propósito, evaluó las interpretaciones de diferentes situaciones interactivas en dos grupos de personas adultas (con y sin discapacidad visual) y, posteriormente, analizó si difieren debido a las diferencias conceptuales, los canales a través de los cuales la información contextual es adquirida o la presencia de ambigüedades, ironías u otros elementos pragmáticos complejos

#### *4.3.2 Participantes*

Para poder realizar este estudio, Sak-Wernicka (2017) configuró una muestra de 115 participantes voluntarios divididos en dos grupos: un grupo formado únicamente por adultos

videntes (n=60) y otro grupo formado por adultos con ceguera (n=55). Todos sus participantes tenían como lengua materna el polaco y variaron en edad, sexo y nivel educativo alcanzado. La autora excluyó de su estudio a los menores de edad debido a su limitado conocimiento del mundo, conocimiento conceptual, razonamiento o pobres habilidades lingüísticas, también a las personas de muy avanzada edad debido a que, en muchos casos, tenían problemas de memoria, asociación, imaginación o pensamiento lógico y, por último, a sujetos con patologías mentales diagnosticadas tales como discapacidades intelectuales, trastornos del lenguaje, etc. que podrían alterar los datos y resultados.

#### 4.3.3 *Materiales y Procedimiento*

Para poder realizar su experimento la autora elaboró diferentes materiales. En primer lugar, realizó la grabación de doce cortos o fragmentos de vídeo de situaciones cotidianas que se podían escuchar en la calle o en casa (identificados como S1, S2 (...) y S12): encuentros en un bar, citas de amigos, discusiones de pareja, etc.

Seguidamente dividió ambos grupos de participantes videntes y con discapacidad visual en tres subgrupos relativamente iguales, asignando cada uno de ellos a una modalidad del estudio. Ninguno de los participantes fue asignado a más de un subgrupo y solo podían participar en el experimento una única vez.

Se establecieron tres modalidades diferentes para presentar las interacciones sociales. En la primera modalidad aparecían por escrito los doce diálogos; en la segunda modalidad, las situaciones se mostraron como un audio; y en la última modalidad, las doce situaciones se visualizaron como cortos de película, con imagen y audio. Seguidamente, después de cada situación, se mostraban las respectivas tres preguntas compuestas por distintos ítems a resolver. Dentro de estas preguntas incluían ítems de respuesta abierta en los que el sujeto escribía directamente su respuesta (Véase Anexo 2; ejemplo pregunta S6.3.), ítems de respuesta cerrada en los que el sujeto debía elegir una de las distintas opciones propuestas (Véase Anexo 2; ejemplo pregunta S1.1.) o ítems presentados en escalas Likert para denotar el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación contenida en el enunciado (Véase Anexo 2; ejemplo pregunta S7.5.). Estos cuestionarios fueron impresos en braille para los adultos con ceguera y en caligrafía tradicional para los adultos sin discapacidad visual. Hay que destacar que todos los cuestionarios tenían las mismas situaciones y preguntas. No hubo diferencias en el contenido, sino en el formato de presentación.

Las situaciones de estudio se llevaron a cabo de forma presencial. Los subgrupos que leyeron los diálogos solo se les permitió leer el texto una vez. Asimismo, a los grupos que escucharon la grabación y los grupos que visualizaron los cortos solo se les permitió reproducir el vídeo o audio una vez.

#### *4.3.4 Análisis*

Para poder analizar los resultados fue necesario que los participantes respondieran las preguntas e ítems establecidos para cada situación, las cuales medían sus habilidades para recuperar el contenido implícito del mensaje, asignar referencias, detectar humor, ironía o sarcasmos, resolver ambigüedades y/o incoherencias, interpretar el lenguaje figurado y reconocer la actitud de los hablantes (Véase Anexo 3).

En las preguntas solo se consideró una respuesta correcta dando el valor de 1 punto mientras que el resto de las respuestas o si la persona no respondía o elegía la opción “no lo sé” se consideró como respuestas erróneas asignándole una puntuación de 0. Las respuestas de los participantes se ingresaron en el programa SPSS y se analizaron estadísticamente. Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos y subgrupos de participantes, la autora realizó pruebas ANOVA y "post hoc".

#### *4.3.5 Hipótesis*

La elaboración de este estudio planteó varias hipótesis a tener en cuenta. En primer lugar, se recogió la posibilidad de que existiesen diferencias en la comprensión de expresiones cotidianas entre los adultos con y sin discapacidad visual fruto de las diferencias en la información contextual durante los intercambios comunicativos. Por ende, la autora planteó que la comprensión de los adultos con discapacidad visual o ceguera sería menos eficaz o con menos éxito que la de los adultos videntes. En segundo lugar, se asumió que el acceso limitado o nulo a la información contextual tendrá un efecto negativo en la comprensión de la lectura de situaciones de las personas con y sin discapacidad a diferencia de los que escuchan y observan las situaciones. La autora defiende que los adultos con visión tienen la capacidad para recordar imágenes o representaciones visuales o espaciales. En consecuencia, esperó que, al leer un texto, los participantes sin discapacidad visual obtuviesen mejores puntuaciones que sus iguales con discapacidad visual. En tercer lugar, la autora defiende que las personas ciegas tienen habilidades compensatorias desarrolladas que les permiten compensar la información a la que no pueden acceder visualmente. Esto les ayuda a estar más atentos a las señales

contextuales auditivas, por ejemplo, a través de la audición de ruidos, suspiros o pausas enfáticas. Finalmente, como hipótesis final a recoger en su estudio, plantea que las personas videntes, si se ven privadas de la visión, la cual proporciona la mayoría de las señales contextuales, mostrarían expresiones menos comprensibles y más ambiguas que las personas ciegas y, por tanto, esperaba que mostraran más éxito en la modalidad de visionar el video, pero menos éxito cuando solo podían escuchar el audio; a diferencia de las personas con discapacidad visual que podrían tener mejor ejecución en esta modalidad.

#### *4.3.6 Resultados*

Los resultados de su estudio mostraron cómo la falta o insuficiencia de información contextual puede dar lugar a malas interpretaciones de los enunciados en ambos grupos, lo que confirmó su primera hipótesis. El análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes de este estudio reveló que en las situaciones en las que las señales visuales proporcionaron una fuerte influencia para la interpretación del sentido de la situación, las personas con discapacidad visual tuvieron menos éxito que los participantes sin discapacidad visual, lo que también respaldó sus expectativas.

Respecto a la diferencia entre las modalidades de presentación de las situaciones de interacción, los resultados fueron heterogéneos y en contra de lo esperado. En algunas situaciones, los participantes que leyeron los diálogos obtuvieron menores puntuaciones, pero en otras, este subgrupo obtuvo mejores puntuaciones que las otras modalidades. Esta situación, no esperada en las hipótesis, fue interpretada por la autora aludiendo a que, a pesar de las limitadas pistas contextuales de la modalidad de lectura de textos, en las modalidades de audio o vídeo, algunos participantes se distrajeron y encontraron información confusa o equívoca. Estos subgrupos hicieron un mayor número de comentarios adicionales reflejando mayor ambigüedad en el contexto lingüístico de estas modalidades. Tampoco se observaron diferencias significativas de los grupos que escucharon el audio. Las personas con discapacidad visual no consiguieron resultados notablemente mejores que los participantes videntes en estas tareas. Esto no confirmó su hipótesis de que las personas con discapacidad visual son más sensibles y están más atentas a las señales auditivas. Asimismo, no se recogieron diferencias significativas entre los grupos con y sin discapacidad visual que visualizaron los vídeos. Sin embargo, cuando los participantes con ceguera utilizaron el sistema audio-descriptivo (descripción detallada de los elementos que aparecen en los vídeos), el desempeño de las tareas mejoró considerablemente.

En definitiva, su investigación nos hace suponer que los adultos con y sin discapacidad visual no son muy diferentes en estas tareas. La falta de información contextual, visual y de otras fuentes, influye en la comprensión de cualquier persona. Se hace evidente que la comprensión es un proceso complejo. Por lo tanto, la autora ve necesario una investigación todavía más profunda en esta área para establecer el efecto que tiene la discapacidad visual en el desarrollo, la cognición y el razonamiento.

## 5 Estudio Empírico

En el siguiente bloque presentamos nuestra réplica del estudio realizado por Sak-Wernicka (2017), el cual está detallado en el apartado anterior.

### 5.1 *Objetivos*

El presente trabajo final de máster plantea como **objetivo general**, investigar la importancia de las claves contextuales que forman parte de la comprensión del lenguaje en circunstancias naturales de la vida diaria de las personas con y sin discapacidad visual. A su vez, el objetivo general se desglosa, en la tabla 4, en varios **objetos específicos**.

**Tabla 4. Objetivos Específicos del Estudio Empírico.**

Nivel	Intergrupo	Intragrupo
<b>1. Comparaciones Globales</b>	1.1. Explorar si las personas adultas con discapacidad visual, en comparación con los adultos sin discapacidad visual, tienen el mismo éxito en la comprensión de las situaciones comunicativas cotidianas.	
<b>2. Comparaciones en función de la Modalidad</b>	2.1. Examinar si el conjunto de participantes (con y sin discapacidad visual) comprende, de modo diferente, las situaciones interactivas en función de las modalidades de presentación de las situaciones.	2.2. Comparar el desempeño en la comprensión de situaciones interactivas entre participantes con y sin discapacidad visual en función de las distintas modalidades de presentación (texto, audio, video).

- 3. Comparaciones Parciales** 3.1. Analizar si el grupo de adultos con discapacidad visual tiene el mismo éxito para resolver tareas que implican poner en juego algunas subhabilidades pragmáticas en comparación con el grupo de adultos videntes.
- 

## 5.2 *Hipótesis*

La elaboración de este trabajo plantea varias hipótesis a tener en cuenta. A nivel general y según el objetivo específico 1.1. (Véase Tabla 5), suponemos que la falta de información contextual, visual y de otras fuentes, influirá en la comprensión y la comunicación, especialmente, de las personas con discapacidad visual y/o ciega (**hipótesis 1**), quienes en comparación con sus iguales videntes conseguirán puntuaciones inferiores.

Respecto al objetivo específico 2.1. (Véase Tabla 5), para cada uno de los subgrupos consideramos que las puntuaciones de la modalidad de lectura de diálogos o texto serán inferiores a las de la modalidad de vídeo y audio debido a la carencia de claves contextuales (**hipótesis 2**).

Por su parte, en relación con el objetivo específico 2.2. (Véase Tabla 5), se espera que no existan diferencias entre grupos en la modalidad de lectura de texto (**hipótesis 3**), pero sí que se observen diferencias significativas entre los grupos en las otras modalidades, esperando mayores puntuaciones en la modalidad de escucha de audio para el grupo de discapacidad visual (**hipótesis 4**) y superiores en la modalidad de visualización de los cortos en el grupo de no discapacidad visual (**hipótesis 5**).

Finalmente, según el objetivo específico 3.1. (Véase Tabla 5), pensamos que los adultos con discapacidad visual encontrarán más dificultades a la hora de reconocer estados mentales, detectar ironías o ambigüedades ya que, la percepción de las acciones del emisor, tales como expresiones faciales, gestos u otras señales verbales, juegan un papel muy importante y, por ende, si las personas están privadas de este sentido, es muy posible que sus puntuaciones sean inferiores (**hipótesis 6**).

Para resumir, en la Tabla 5 se recogen la relación de las hipótesis de nuestro estudio con los objetivos específicos planteados.

**Tabla 5. Relación de hipótesis con los objetivos específicos del estudio.**

	Objetivo 1.1	Objetivo 2.1	Objetivo 2.2	Objetivo 3.1
<b>Hipótesis 1</b>	P. DV < P. NDV	-	-	-
<b>Hipótesis 2</b>	-	P. (1) < P. (2,3)	-	-
<b>Hipótesis 3</b>	-	-	P. (1) DV ≈ P. (1) NDV	-
<b>Hipótesis 4</b>	-	-	P. (2) DV > P. (2) NDV	-
<b>Hipótesis 5</b>	-	-	P. (3) DV < P. (3) NDV	-
<b>Hipótesis 6</b>				P. (HP) DV < P. (HP) NDV

Nota: P (puntuaciones); DV (adultos discapacidad visual o ceguera); NDV (adultos sin discapacidad visual); 1 (texto); 2 (audio); 3 (vídeo); HP (Habilidades Pragmáticas).

### 5.3 Participantes.

La muestra de participantes de nuestro estudio está formada por 60 personas adultas, de más de 18 años, divididas en dos grupos equitativos. El primer grupo está constituido por 30 adultos sin discapacidad visual (NDV) o con una visión adecuada y el segundo grupo está compuesto por 30 adultos con discapacidad visual o ceguera (DV). Todos nuestros participantes tienen como lengua materna el castellano y varían en edad, sexo y nivel educativo alcanzado. A continuación, en la Tabla 6 se recogen las principales características de la muestra de nuestro estudio.

**Tabla 6. Características de la muestra de participantes.**

	No Discapacidad Visual (n=30)	Discapacidad Visual/ Ceguera (n=30)
<b>Género</b>		
Mujer	16	21
Hombre	14	9
<b>Rango de Edad</b>		
18-25 años	8	4
26-35 años	12	12
36-45 años	4	9
46-65 años.	6	5
Media (Desviación)	34.57 (11.59)	37.20 (10.7)
<b>Estudios Educativos</b>		
Primarios	2	0
Secundarios	4	2
Bachillerato o FP	5	16
Universitarios	19	12
<b>Grado de Discapacidad</b>		
Leve		1
Moderada		5
Grave		22
Ceguera		2

#### **5.4 Instrumentos.**

Para evaluar a todos los participantes en la interpretación de enunciados que podrían contener ambigüedades estructurales, pragmáticas o léxicas, incoherencias, ironías y otros elementos de interés, se han traducido al castellano tanto las situaciones cotidianas de interacción (cortos) como los tres cuestionarios utilizados para su evaluación en el estudio original. A diferencia del estudio de la autora, hemos optado por presentar las tareas a través de metodología online por la situación sociosanitaria provocada por la COVID-19. De esta manera, todos los participantes han podido responder desde cualquier lugar y en cualquier momento sin correr ningún riesgo. Los tres cuestionarios contaban con un apartado inicial (Apartado A) en el que se recogían datos sociodemográficos de los participantes y un segundo apartado (Apartado B) con el cuestionario propiamente dicho y sus instrucciones para la realización (Véase Anexo 1). Al finalizar cada situación, se brindaba la posibilidad de aportar comentarios finales sobre las preguntas o sobre alguna situación en concreto.

Para la elaboración del material audiovisual tuvimos que, en primer lugar, traducir los guiones originales de las situaciones cotidianas de interacción (Véase Anexo 2). Seguidamente y, gracias al grupo de teatro de mi localidad natal, repartimos las doce situaciones a diferentes personas para trabajar individualmente y en pequeños grupos todos los elementos que conformaban cada situación: gestos, movimiento corporal, tono de voz, espacio... siguiendo las escasas indicaciones aportadas por la autora. Una vez trabajado, se procedió a la grabación de los doce cortos. Después de tenerlos en formato vídeo, se crearon otros doce archivos únicamente con el audio para elaborar la segunda modalidad de presentación.

#### **5.5 Procedimiento.**

Los dos grupos de adultos, con (DV) y sin discapacidad visual o ceguera (NDV), se dividieron, a su vez, en tres subgrupos de 10 personas. A todos ellos se les pidió que analizaran el mismo material (las mismas situaciones) pero presentados en distinto formato (modalidad): texto, audio y vídeo (Véase Anexo 1).

Se pidió al primer grupo de participantes videntes (NDV1) que leyeran el texto o los guiones de los doce diálogos (Véase Anexo 2). Después de cada dialogo, se les pidió que respondieran sinceramente a las preguntas con la posibilidad de aportar consideraciones al final del cuestionario. El segundo grupo (NDV2) escuchó los diálogos grabados en audio, sin leer los guiones y completaron las mismas preguntas aportando, si querían, consideraciones finales.

El tercer grupo (NDV3) visualizó los diálogos realizados en formato vídeo y se les pidió que completaran las mismas preguntas con igual de oportunidad de aportar consideraciones finales. Se utilizó el mismo procedimiento para los participantes con discapacidad visual o ceguera que fueron divididos en tres subgrupos (DV1, DV2 y DV3).

Hay que destacar el primer grupo de adultos con discapacidad (DV1) en lugar de realizar la lectura en braille se habilitó, siguiendo las indicaciones de la ONCE, la posibilidad de utilizar herramientas de accesibilidad universal que pudieran utilizar habitualmente. Además, el tercer grupo (DV3) no contó con el sistema de audio-descriptivo en la visualización de los vídeos que los participantes del estudio original utilizaban.

Asimismo, y a diferencia del estudio original, la tarea no se llevó a cabo de forma presencial, no pudiéndose controlar el número de veces que todos los subgrupos pudieran recurrir al material (leer el diálogo, escuchar el audio o visualizar el vídeo), asumiendo, por tanto, que podían acceder más de una vez.

## **5.6 Análisis.**

Para el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios, se ha utilizado el programa estadístico SPSS versión 28.0.0.0. con un sistema operativo MAC OS Big Sur versión 11.2.3.

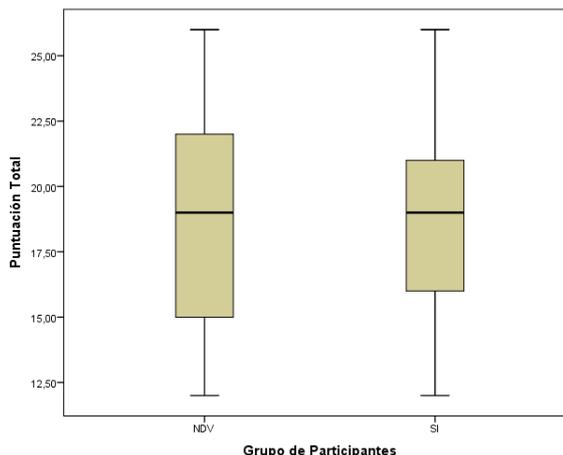
Las pruebas empleadas en el análisis de las respuestas a los cuestionarios han sido descriptivas; es decir, se ha medido la frecuencia, la media y la desviación típica de las distintas variables. Además, también se utilizaron pruebas de análisis de diferencia de medias como la *T de Student* o *Anova*, tras comprobar la adecuación de los datos a los supuestos paramétricos de normalidad de la distribución y homogeneidad de las varianzas. Señalamos también que hemos utilizado pruebas no paramétricas en aquellos casos en los que estos supuestos no se cumplieron.

Para la discusión final de los resultados se tuvieron en cuenta las consideraciones o aportaciones finales que nuestros participantes dejaron al final de cada situación en su correspondiente cuestionario. Estas cuestiones hacían referencia a dificultades que habían encontrado durante la realización de las tareas, otras posibles respuestas que no aparecían recogidas en los cuestionarios, posibles modificaciones de las preguntas para hacer más entendible su resolución o, también, cómo habían encontrado la solución de la tarea. Conviene señalar que este apartado no era obligatorio y, por ende, no todos los adultos lo completaron.

## 5.7 Resultados y Discusión.

### 5.7.1 Comparaciones de Puntuaciones Globales

La puntuación media global de los adultos sin discapacidad visual ( $M= 18.83$ ;  $DT= 4.13$ ) fue muy similar a la de los adultos con discapacidad visual o ceguera ( $M= 18.37$ ;  $DT= 3.44$ ) tal y como puede apreciarse en la figura 3.



**Figura 3. Media de las puntuaciones totales según el grupo de participantes.**

Se realizó la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors para comprobar si la variable de puntuaciones globales se distribuye normalmente, analizando por separado los dos grupos de participantes (con y sin discapacidad). Teniendo en cuenta esta prueba, podemos afirmar que en ambos casos las puntuaciones se distribuyen normalmente, ya que cumplen el supuesto de normalidad ( $p=.200$ ), tomando un alfa de .05.

Teniendo en cuenta dichos resultados, se optó por contrastes paramétricos, concretamente la prueba de *t de students*, no pudiendo concluir que existan diferencias significativas entre los grupos con (DV) y sin discapacidad visual (NDV) [ $t(58) = .48$ ,  $p = .64$ ].

Después de analizar las puntuaciones globales de cada grupo de participantes se continuó con el análisis de las puntuaciones obtenidas en cada una de las doce situaciones que conformaban los cuestionarios. Cada situación evaluaba diferentes aspectos del lenguaje y la comunicación según las preguntas que la configuraban (Véase Anexo 3). En la tabla 7 aparecen recogidas los resultados del análisis estadístico, observándose que dependiendo de las situaciones son las personas con discapacidad visual o las que no la tienen las que obtienen mejores puntuaciones.

**Tabla 7. Comparación de las medias según los participantes y la situación.**

	Participantes	M (DT)	t	gl	p
<b>S1</b>	<b>NDV</b>	3.73 (1.11)	-4.08	58	<.001
	<b>DV</b>	5.20 (1.62)			
<b>S2</b>	<b>NDV</b>	9.00 (1.31)	-2.67	58	.01
	<b>DV</b>	9.90 (1.26)			
<b>S3</b>	<b>NDV</b>	1.97 (.96)	1.66	58	.10
	<b>DV</b>	1.57 (.90)			
<b>S4</b>	<b>NDV</b>	5.10 (1.15)	.23	58	.82
	<b>DV</b>	5.03 (1.13)			
<b>S5</b>	<b>NDV</b>	5.70 (.65)	-.22	58	.83
	<b>DV</b>	5.73 (.52)			
<b>S6</b>	<b>NDV</b>	2.70 (.75)	.68	58	.50
	<b>DV</b>	2.57 (.77)			
<b>S7</b>	<b>NDV</b>	4.67 (1.88)	-2.36	58	.02
	<b>DV</b>	5.60 (1.06)			
<b>S8</b>	<b>NDV</b>	1.37 (1.27)	.57	58	.57
	<b>DV</b>	1.20 (.96)			
<b>S9</b>	<b>NDV</b>	2.77 (.57)	-.82	58	.41
	<b>DV</b>	2.87 (.35)			
<b>S10</b>	<b>NDV</b>	9.70 (1.66)	-4.08	58	<.001
	<b>DV</b>	12.93 (4.00)			
<b>S11</b>	<b>NDV</b>	5.60 (1.16)	.82	58	.42
	<b>DV</b>	5.40 (.67)			
<b>S12</b>	<b>NDV</b>	2.10 (1.18)	1.10	58	.28
	<b>DV</b>	1.77 (1.17)			

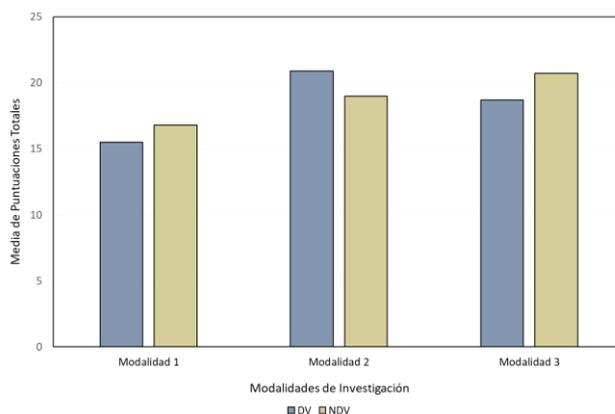
La media de los adultos sin discapacidad visual (NDV) fue mayor que los adultos con discapacidad visual y/o ceguera (DV) en las situaciones 3, 4, 6, 8, 11 y 12, si bien en todos los casos de forma no significativa. Sin embargo, la media de los adultos con discapacidad visual y/o ceguera fue mayor en las situaciones 1, 2, 5, 7, 9 y 10, y de forma significativa en la situación 1 [ $t(58) = -4.08, p < .001$ ], en la situación 2 [ $t(58) = -2.67, p = .01$ ], en la situación 7 [ $t(58) = -2.36, p = .02$ ] y en la situación 10 [ $t(58) = -4.08, p < .001$ ]. En estas situaciones, las claves auditivas a las que las personas con discapacidad visual suelen ser más sensibles (Pérez-Pereira y Conti-Ramsden, 2019), como el tono de la voz, el ritmo del habla o las pausas en el discurso, tienen una mayor relevancia frente a los estímulos visuales que aparecen (aunque se complementan) para comprender cada interacción. Véase como una entonación que transmite indiferencia o preocupación en las situaciones 1 o 2, un ritmo apagado y triste en la situación

7 o una intensidad elevada y tono de enfado en la situación 10 son elementos suprasedgmentales necesarios para llegar a interpretar con éxito las intencionalidades de cada uno de los hablantes.

Tomados en conjunto, estos resultados no apoyarían nuestra primera hipótesis del estudio ya que, a pesar de que la media de las puntuaciones globales obtenidas por el grupo de adultos sin discapacidad visual es mayor que la media del grupo de adultos con discapacidad visual, las diferencias que encontramos son mínimas y no son significativas. Como podemos observar en los resultados, en las comparativas para cada una de las situaciones no existe un patrón de puntuaciones a favor de un grupo o del otro. En algunos supuestos, puntúan más alto el subgrupo de discapacidad visual y, en otros, puntúan más alto sus iguales videntes, encontrándose en la mayoría de ellas diferencias no significativas. Estos resultados nos llevarían a plantear la idea de que, quizá, las diferencias no se encuentran a un nivel global o de grupo, sino teniendo en cuenta las claves contextuales y las subhabilidades pragmáticas que las distintas situaciones y modalidades obligan a poner en juego durante la comprensión de situaciones interactivas.

#### 5.7.2 Comparaciones de Puntuaciones por Modalidades

Después, se procedió a analizar las puntuaciones globales de las distintas modalidades de presentación (1- texto, 2- audio, 3- vídeo) según el grupo de participantes (adultos con discapacidad visual- DV y adultos sin discapacidad visual- NDV) tal y como se puede ver en la figura 4.



**Figura 4. Media de las puntuaciones totales según el grupo de participantes y la modalidad de investigación.**

En la **modalidad 1**, las puntuaciones obtenidas por el grupo DV ( $M= 15.50$ ;  $DT= 2.41$ ) fueron inferiores al grupo NDV ( $M= 16.80$ ;  $DT= 4.16$ ). Como en los análisis anteriores antes de comprobar si estas diferencias eran significativas, se efectuó la prueba de significación de

Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, pudiendo concluir que las puntuaciones de los participantes de la modalidad 1 se distribuyen normalmente, ya que se cumple el supuesto de normalidad ( $p = .08$ ).

Considerando los resultados, se realizaron contrastes paramétricos con la prueba de *t de students* y los resultados indicaron que no podemos inferir que la media del grupo de participantes sin discapacidad visual (NDV) sea significativamente superior a la media de los participantes con discapacidad visual (DV) en lectura de diálogos [ $t(18) = .86, p = .40$ ].

En la **modalidad 2**, las puntuaciones obtenidas por el grupo DV ( $M = 20.90; DT = 2.64$ ) fueron mayores que las del grupo NDV ( $M = 19.00; DT = 4.11$ ). Como para la modalidad anterior, después de realizar la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, observamos que se cumple el supuesto de normalidad ( $p = .200$ ) y se procedió a realizar los contrastes paramétricos oportunos.

Los resultados mostraron que la media del grupo de participantes con discapacidad visual (DV) no es significativamente superior a la media de los participantes sin discapacidad visual (NDV) en escucha de audios [ $t(18) = -1.23, p = .24$ ].

En la **modalidad 3**, las puntuaciones obtenidas por el grupo DV ( $M = 18.70; DT = 3.00$ ) fueron inferiores que las del grupo NDV ( $M = 20.70; DT = 3.50$ ). Como en los casos anteriores, la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors, nos mostró cómo las puntuaciones de los participantes de la modalidad 3 se distribuyen normalmente al cumplirse el supuesto de normalidad ( $p = .200$ ).

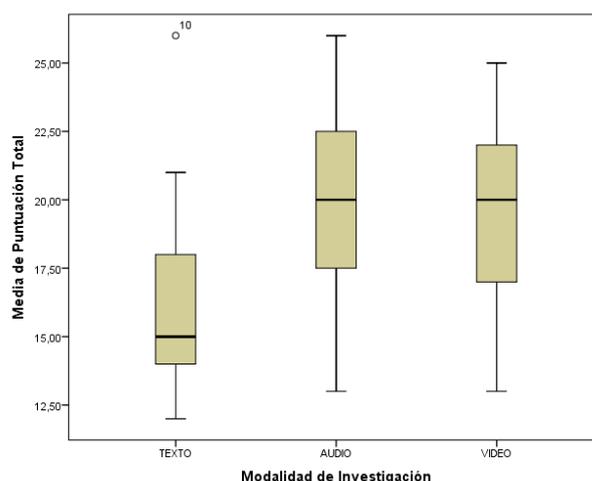
Finalmente, después de llevar a cabo la prueba de *t de students*, obtuvimos que la media del grupo de participantes sin discapacidad visual (NDV) no es significativamente inferior a la media de los participantes con discapacidad visual (DV) en la visualización de los cortos [ $t(18) = -1.38, p = .19$ ].

Los resultados del análisis de las comparaciones de medias en las distintas modalidades nos muestran que, por un lado, en la *modalidad de lectura de texto*, donde se ofrecen pocas claves contextuales a ambos subgrupos, se han conseguido puntuaciones muy similares. No observamos diferencias significativas en las comparaciones, confirmándose así nuestra hipótesis 3 del estudio. Por otro lado, y desde un principio, se hipotetizó que los adultos con discapacidad visual obtendrían mayores puntuaciones que sus iguales videntes en las tareas planteadas en la *modalidad de audio* (hipótesis 4) y de manera inversa en la *modalidad de video*

(hipótesis 5). Sin embargo, los resultados no apoyan nuestras hipótesis del estudio ya que las diferencias encontradas no son significativas. A pesar de no lograr refutar nuestras hipótesis, la realidad del análisis a nivel descriptivo nos muestra que las diferencias en las puntuaciones entre ambos grupos y las distintas modalidades se orientan hacia la dirección esperada.

Además de estos análisis, nos pareció interesante observar si entre las distintas modalidades de presentación de las situaciones de interacción existían diferencias significativas a la hora de comprender los intercambios comunicativos que tienen lugar en la vida cotidiana, independientemente de las condiciones de discapacidad visual asociadas o no a los participantes.

En su conjunto (figura 5), es decir, sin distinguir grupo de participantes, las puntuaciones más altas obtenidas fueron la modalidad de audio ( $M= 19.95$ ;  $DT= 3.50$ ), seguidas muy de cerca de la modalidad de visualización de video ( $M= 19.70$ ;  $DT= 3.33$ ) y, finalmente, la modalidad de lectura de texto ( $M= 16.15$ ;  $DT= 3.38$ ).



**Figuras 5. Media de las puntuaciones totales según la modalidad de investigación.**

A fin de encontrar diferencias significativas entre las diferentes modalidades se llevó a cabo una ANOVA. Los resultados de esta prueba indicaron diferencias significativas entre los grupos ( $F=7.81$ ,  $p=.001$ ). Los análisis *post hoc* realizados mediante el estadístico de Scheffe indican la existencia de diferencias entre las puntuaciones de la modalidad 1 tanto con la modalidad 2 ( $p=.004$ ), como con la modalidad 3 ( $p=.007$ ), no encontrándose diferencias entre estas dos últimas ( $p=.97$ ).

Teniendo en cuenta los análisis anteriores, los resultados confirman nuestra hipótesis 2 del trabajo. Como vemos, la media de las puntuaciones totales en la modalidad de lectura de

textos difiere significativamente del resto de modalidades, confirmando así, la importancia de las claves contextuales para la comprensión de situaciones interactivas cotidianas. La falta de claves en la lectura de texto ha hecho que los participantes de esta modalidad no hayan conseguido resolver las tareas con el mismo éxito que los participantes que escucharon el audio o vieron los cortos independientemente de si tenían o no discapacidad visual.

Asimismo, se analizaron las puntuaciones en cada una de las doce situaciones con el objetivo de examinar las implicaciones de las señales contextuales dependiendo de las modalidades de presentación de la información.

Tal y como se puede ver en la tabla 8, en la modalidad 1 (lectura de texto) la media de los adultos sin discapacidad visual (NDV) fue mayor que los adultos con discapacidad visual y/o ceguera (DV) en las situaciones 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11 y 12, de forma no significativa. Sin embargo, la media de los adultos con discapacidad visual y/o ceguera fue mayor en las situaciones 1, 2, 7, 10, y de forma significativa en la situación 2 [ $t(18) = -2.84, p = .01$ ] y en la situación 7 [ $t(18) = -2.70, p = .02$ ], tomando un alfa de .05.

En la modalidad 2 (escucha de audios), la media de los adultos sin discapacidad visual (NDV) fue mayor que los adultos con discapacidad visual y/o ceguera (DV) en las situaciones 8 y 11, de forma no significativa. Las medias fueron iguales en las situaciones 3 y 5. Sin embargo, la media de los adultos con discapacidad visual y/o ceguera fue mayor en las situaciones 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10 y 12, y de forma significativa en la situación 1 [ $t(18) = -3.49, p = .003$ ], en la situación 2 [ $t(18) = -2.17, p = .045$ ], en la situación 7 [ $t(18) = -2.37, p = .03$ ] y en la situación 10 [ $t(18) = -7.68, p < .001$ ], tomando un alfa de .05.

Por último, se observa que en la modalidad 3 (visualización de vídeos), la media de los adultos sin discapacidad visual (NDV) fue mayor que los adultos con discapacidad visual y/o ceguera (DV) en las situaciones 3, 5, 6, 7, 8, 11 y 12, y solo de forma significativa en la situación 12 [ $t(18) = 3.55, p = .002$ ]. Sin embargo, la media de los adultos con discapacidad visual y/o ceguera fue mayor en las situaciones 1, 2, 4, 9 y 10, y de forma significativa en la situación 1 [ $t(18) = -4.63, p < .001$ ] y en la situación 10 [ $t(18) = -6.74, p < .001$ ], tomando un alfa de .05.

**Tabla 8. Comparación de las medias según los participantes de cada situación según las modalidades de presentación.**

	Participantes	Modalidad 1	Modalidad 2	Modalidad 3
		M (DT)	M (DT)	M (DT)
S1	NDV	3.20 (1.03)	<b>4.40 (1.07)</b>	<b>3.60 (.97)</b>
	DV	3.80 (1.61)	<b>6.20 (1.22)</b>	<b>5.60 (.97)</b>
S2	NDV	<b>9.10 (.99)</b>	<b>8.60 (1.51)</b>	9.30 (1.42)
	DV	<b>10.56 (1.23)</b>	<b>9.80 (.92)</b>	9.40 (1.43)
S3	NDV	1.60 (.97)	2.10 (.87)	2.20 (1)
	DV	1.00 (.94)	2.10 (.74)	1.60 (.70)
S4	NDV	5.00 (1.25)	5.20 (1.48)	5.10 (.74)
	DV	4.20 (1.03)	5.70 (1.06)	5.20 (.79)
S5	NDV	5.60 (.70)	5.90 (.74)	5.60 (.52)
	DV	5.80 (.42)	5.90 (.57)	5.50 (.53)
S6	NDV	2.40 (1.07)	2.80 (.63)	2.90 (.31)
	DV	1.90 (.99)	3.00 (0)	2.80 (.42)
S7	NDV	<b>3.90 (1.85)</b>	<b>4.30 (2.06)</b>	5.80 (1.22)
	DV	<b>5.80 (1.22)</b>	<b>5.90 (.57)</b>	5.10 (1.20)
S8	NDV	.60 (1.07)	1.70 (1.25)	1.80 (1.21)
	DV	.40 (.70)	1.50 (.85)	1.70 (.82)
S9	NDV	2.90 (.32)	2.80 (.63)	2.60 (.70)
	DV	2.80 (.42)	2.90 (.32)	2.90 (.32)
S10	NDV	9.40 (1.50)	<b>9.70 (1.41)</b>	<b>10.00 (2.10)</b>
	DV	8.90 (4.56)	<b>14.70 (1.49)</b>	<b>15.20 (1.23)</b>
S11	NDV	5.30 (1.25)	5.90 (.57)	5.60 (1.50)
	DV	4.90 (.58)	5.80 (.63)	5.50 (.53)
S12	NDV	2.00 (1.15)	1.50 (1.43)	<b>2.80 (.42)</b>
	DV	1.80 (1.31)	2.00 (1.15)	<b>1.50 (1.08)</b>

Nota: Se marcan en negrita los contrastes de diferencia de medias con resultados significativos.

Los resultados muestran, a nivel significativo, que podemos confirmar diferencias a favor de los adultos con discapacidad visual en las situaciones que hemos destacado anteriormente. En la situación 1, las diferencias son significativas en todas las modalidades; en la situación 2, solo lo son en la modalidad de texto y audio; y en las situaciones 7 y 10 únicamente en la modalidad de audio. Sin duda, parece que estas situaciones contienen aspectos que han hecho que sean más sencillas de comprender e interpretar para las personas con DV (o más difíciles para los adultos videntes), especialmente cuando se trataban de audios. Y, a nivel no significativo, observamos como en la modalidad de lectura de textos y visualización de los

cortos existen más situaciones en las que las personas sin discapacidad visual obtienen mayores puntuaciones (aunque en todos los casos de forma no significativa), mientras que en la modalidad de escucha de audio, hay mayor número de situaciones en las que las personas con discapacidad visual tienen puntuaciones superiores (aunque no todas sean de forma significativa). Tomados en conjunto, estos datos no apoyarían nuestras hipótesis, pero sí reflejan ideas interesantes a tener en cuenta para futuros estudios.

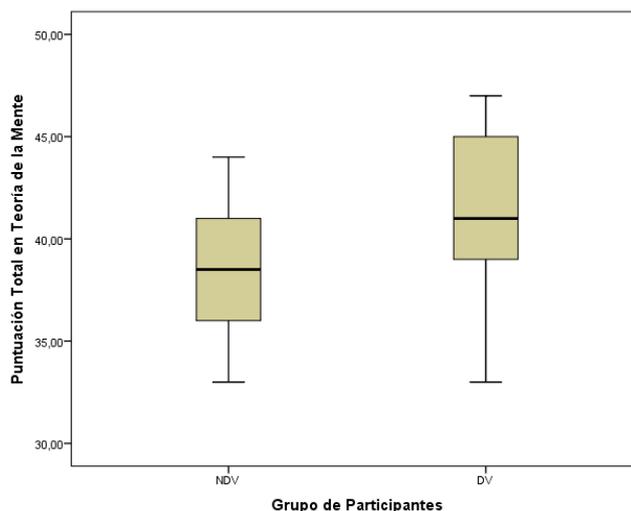
### 5.7.3 Comparaciones de Puntuaciones Parciales

Finalmente, se procedió a analizar las puntuaciones totales obtenidas en tareas o habilidades relacionadas con la teoría de la mente, la comprensión del lenguaje figurado o la detección del humor o la ironía (Véase Anexo 3).

Uno de los aspectos de la comprensión durante la comunicación que investigamos en este estudio fue la capacidad de tomar las perspectivas de los diferentes hablantes y comprender sus estados mentales, incluidas sus intenciones, emociones, creencias y/o deseos. Esta capacidad, llamada *teoría de la mente* (TOM), se examinó mediante las preguntas de siete situaciones (1.2, 2.3, 4.1, 5.1, 7.1, 10.3 y 11.1) en las que nuestros participantes debían evaluar la intensidad de ciertas emociones y marcarlas en escalas tipo Likert de cinco puntos. El 1 indicaba la ausencia de esa emoción y, por el contrario, el 5 representaba la mayor intensidad de la emoción. Por su parte, en las preguntas 6.2, 11.3 y 12.1 se pidió a los participantes que seleccionaran o sugirieran una respuesta que demostrase con más certeza lo que los dialogantes de las situaciones estaban pensando.

La puntuación media global en habilidades de TOM de los adultos sin discapacidad visual ( $M= 38.20$ ;  $DT= 3.17$ ) fue menor que la de los adultos con discapacidad visual o ceguera ( $M= 41.38$ ;  $DT= 3.64$ ).

Se realizó la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors para comprobar si la variable de puntuaciones globales en TOM se distribuye normalmente, analizando por separado los dos grupos de participantes (con y sin discapacidad). Teniendo en cuenta los resultados, podemos afirmar que en ambos casos las puntuaciones se distribuyen normalmente, ya que cumplen el supuesto de normalidad ( $p=.054$ ).



**Figura 6. Media de las puntuaciones totales en Teoría de la Mente según los participantes.**

A fin de comprobar que no existen diferencias significativas entre las varianzas en la variable de puntuaciones totales en TOM en función de la presencia o ausencia de discapacidad visual se utilizaron contrastes paramétricos con la prueba de *t de students*. Con los datos obtenidos del análisis, podemos concluir que la media del grupo de participantes sin discapacidad visual (NDV) es significativamente inferior a la media de los participantes con discapacidad visual (DV) [ $t(57) = -3.58, p=.001$ ], a favor de estos últimos.

Otra de las habilidades que se evaluaron en este estudio fue la capacidad para *detectar e interpretar el lenguaje figurado*. En las preguntas 4.2, 8.2, 9.3 y 12.3 de las correspondientes situaciones se les puso a prueba su comprensión de las metáforas, lo grotesco y las hipérboles.

La puntuación media global en habilidades de comprensión del lenguaje figurado de los adultos sin discapacidad visual ( $M=2.43; DT=.77$ ) fue ligeramente mayor (aunque casi igual) que la de los adultos con discapacidad visual o ceguera ( $M=2.40; DT=.72$ ).

Al igual que en el contraste anterior, se comprobó el supuesto de normalidad con la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov evidenciando, en este caso, que no se cumplía el supuesto de normalidad ( $p < .001$ ).

Como los datos no se organizaban normalmente, decidimos utilizar pruebas no paramétricas con el estadístico U de Mann-Whitney para muestras independientes. Los datos obtenidos del análisis nos mostraron como la media del grupo de participantes sin discapacidad visual (NDV) no es significativamente superior a la media de los participantes con discapacidad visual (DV) [ $p = .91$ ].

Por último, en tres de las situaciones se desafiaba a los participantes a resolver preguntas (5.3, 7.3 y 8.3) que examinaban el *reconocimiento e interpretación de expresiones de humor, sarcasmo o ironía*.

La puntuación media global en habilidades para detectar el humor, ironía... de los adultos sin discapacidad visual ( $M=1.73$ ;  $DT=.83$ ) fue menor que la de los adultos con discapacidad visual o ceguera ( $M=2.23$ ;  $DT=.56$ ).

Como en los contrastes anteriores, realizamos la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de Lilliefors para comprobar el supuesto de normalidad en la variable de puntuaciones globales en Detección de Humor e Ironías. Teniendo en cuenta los resultados, se confirmó que las puntuaciones no se distribuyen normalmente y no cumplen el supuesto de normalidad ( $p<.001$ ).

Como tampoco se cumplía el supuesto de normalidad, se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes. Con los datos obtenidos del análisis, podemos decir que la media del grupo de participantes sin discapacidad visual (NDV) es significativamente inferior a la media de los participantes con discapacidad visual (DV) [ $p=.011$ ]

Tomados en conjunto, los datos no confirman nuestra hipótesis 6 del trabajo. La media de las puntuaciones de los adultos con discapacidad visual en subhabilidades pragmáticas como teoría de la mente o detección de humor e ironías diferencia significativamente de las puntuaciones obtenidas por sus iguales videntes, manifestando así, que los participantes con discapacidad visual no solo han sido capaces de resolver las tareas que implican estas subhabilidades pragmáticas, sino que lo hacen con mayor precisión que los participantes sin discapacidad visual. Solo las puntuaciones en el reconocimiento del lenguaje figurado han sido ligeramente mayores en el grupo de adultos videntes, sin llegar a ser diferencias significativas.

## 6 Conclusiones

La intención de nuestro trabajo final de máster fue mostrarles cómo la comprensión no solo depende de claves derivadas del contenido lingüístico, sino que también de otras claves contextuales como los aspectos visuales, auditivos o cognitivos (Pérez y Salmerón, 2006; Sak-Wernicka, 2017). Como hemos ido observando, la literatura señala que la falta de claves contextuales puede dar lugar a la aparición de dificultades en la comprensión de interacciones comunicativas (Ochaíta, 1993; Bei et al., 2008; Sak-Wernicka, 2017). Sin embargo, y debido a la falta de investigación en nuestro contexto (Miller, 2006), todavía quedan muchas cuestiones que responder en el ámbito de la comunicación y el lenguaje en personas con discapacidad visual. Debido a esto, nuestro objetivo empírico fue intentar replicar una investigación llevada a cabo en Polonia por Sak-Wernicka (2017) con la que fundamentar la importancia de las claves que ofrece el contexto durante el proceso de la comprensión en los intercambios comunicativos.

Tras evaluar a nuestros adultos participantes, pudimos observar que la media global de los adultos videntes fue mínimamente superior (muy similar) que la de los adultos con discapacidad visual, no encontrándose diferencias significativas. Tampoco se encontraron muchas diferencias significativas cuando se analizaron por separado cada una de las situaciones de interacción y, a nivel descriptivo, no se apreció ningún patrón claro de puntuaciones, es decir, en algunas situaciones las puntuaciones de los participantes con DV eran superiores y, en otras, eran mayores las de las personas sin DV. De igual forma, Sak-Wernicka (2017) en su estudio extrajo unos resultados muy heterogéneos. En ocasiones, el grupo de adultos sin discapacidad visual puntuaba más alto y, en otras, eran los adultos con discapacidad visual quienes puntuaban mejor. Los resultados de ambos estudios nos hacen suponer que adultos con y sin discapacidad visual pueden llegar a tener las mismas fortalezas y dificultades en la interpretación y comprensión en sus interacciones comunicativas.

Asimismo, en la interpretación de situaciones interactivas presentadas en diferentes modalidades, los resultados mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en la modalidad de lectura de guiones tanto con la modalidad de escucha de audio, como con la modalidad de visualización de los cortos, no encontrándose diferencias entre estas dos últimas. Aunque ambos grupos fueron capaces de deducir y comprender las situaciones de acuerdo con la información disponible, es cierto que los participantes interpretaron mejor las interacciones cuando existía más información que la puramente lingüística de la modalidad 1

como son las claves auditivas de la modalidad 2 o las claves auditivo-visuales de la modalidad 3. Los participantes de la primera modalidad obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores a las otras dos, posiblemente porque ofrecieron interpretaciones basadas en suposiciones débiles ya que los textos proporcionan menos información contextual, de la misma manera que ocurre en el estudio de Sak-Wernicka (2017).

Finalmente, el análisis de los datos de la evaluación de las subhabilidades pragmáticas nos mostró cómo las puntuaciones obtenidas por los adultos con discapacidad visual en habilidades de teoría de la mente y en reconocimiento e interpretación del humor o ironía diferenciaban significativamente, a su favor, de las del grupo de no discapacidad visual, no encontrándose diferencias significativas en la detección e interpretación del lenguaje figurado siendo, en este caso, mayores las puntuaciones en el grupo de adultos videntes. En contraste con nuestros datos, en el estudio original, Sak-Wernicka (2017) solo reveló diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las tareas para reconocer e interpretar el humor entre los subgrupos de adultos videntes y en ninguna de las tareas que implicaban poner en juego habilidades de teoría de la mente evidenció diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de participantes (a diferencia de nuestros datos que las personas con DV mostraron mejor rendimiento en comparación con los participantes videntes). Por su parte, al igual que en el estudio llevado a cabo en este TFM, la autora tampoco encontró diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en tareas de detección del lenguaje figurado entre ambos grupos.

En definitiva, los resultados de ambos estudios nos llevan a pensar que es necesario aumentar la investigación en este campo ya que, aunque Sak-Wernicka (2017) en su estudio parecía defender la existencia de dificultades en la comprensión de situaciones comunicativas por la falta de claves contextuales, los datos obtenidos en este TFM apuntarían a que las personas con DV no solo no muestran dificultades, sino que en algunos aspectos mostrarían capacidades superiores que sus iguales sin DV. Por ende, entendemos que adultos con o sin discapacidad visual pueden llegar a tener de la misma forma dificultades y fortalezas en la comprensión del humor, del lenguaje figurado o en la lectura de mentes.

Si bien, nos gustaría destacar y somos conscientes que la generalización de los resultados obtenidos está sujeta a ciertas limitaciones. Por un lado, este estudio ha sido realizado en un contexto muy específico marcado por la situación de la pandemia en la que nos encontramos actualmente y, por ende, el tamaño de la muestra al que se ha podido acceder ha

sido reducido. Las muestras incidentales, como en nuestro caso, conllevan más inconvenientes como la no posibilidad de generalizar los resultados obtenidos en el trabajo. Por otra parte, hemos ido encontrando dificultades para replicar con exactitud el estudio realizado por Sak-Wernicka (2017) por falta de detalles en aspectos del procedimiento como, por ejemplo, saber captar las claves contextuales necesarias en la grabación de los cortos (tono de la voz, ruidos de fondo, elementos visuales...) o por tener dificultades en adaptar, al formato online, los cuestionarios originales para las personas con discapacidad visual (formato de preguntas, tiempo establecido, herramientas de accesibilidad...).

Asimismo, queremos mencionar que, a diferencia de la investigación a replicar, nuestros participantes no han tenido restricciones a la hora de visualizar, escuchar o leer las situaciones y, por tanto, han podido acceder al material siempre que lo considerasen necesario. Este aspecto diferencial con respecto al estudio original puede ser una variable clave a la hora de analizar e interpretar los resultados ya que la posibilidad de acceder cuantas veces se desee a los recursos es una forma de compensar las dificultades. Además, la muestra de adultos con discapacidad visual de nuestro trabajo ha sido mucho más variada que en el estudio de Sak-Wernicka (2017), quien solo recogía adultos con ceguera, mientras que nosotros abrimos el abanico de posibilidades, permitiendo participar desde una discapacidad visual leve a una ceguera total. Por último, otro de los aspectos diferenciadores con el estudio original ha sido el análisis estadístico realizado en las puntuaciones de los participantes. La autora original realizó un exhaustivo análisis de cada una de las subhabilidades pragmáticas que se evaluaban a través de las preguntas de los cuestionarios (Véase Anexo 3). Sin embargo, y por motivos formales de espacio, en nuestro trabajo final de máster tuvimos que limitar el análisis, centrándonos en las puntuaciones totales de los grupos de participantes, las puntuaciones de cada modalidad y las puntuaciones obtenidas en las principales subhabilidades pragmáticas mencionadas en nuestro estudio.

Más allá de estas cuestiones, el tema requiere una especial atención y debe continuar investigándose con más cuidado para confirmar si los conceptos mal entendidos o carentes de sentido realmente afectan a la comprensión y dificultan la comunicación de personas con o sin discapacidad visual. Nuestro trabajo final de máster, teniendo en cuenta que no consigue replicar los resultados obtenidos por Sak-Wernicka (2017), debe considerarse como un punto de partida para una investigación más profunda en los campos y áreas de la comunicación y el lenguaje de personas con discapacidad visual.

## 7 Referencias Bibliográficas

- Acosta, V. et al. (1996; 2002). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación en la conducta lingüística infantil*. Archidona: Aljibe.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Harvard University J. O. Ursom, Oxford: Clarendon Press.
- Bei, E., Oiberman, A., Teisseire, D. y Barres, J. (2018). Estrategias del niño ciego para alcanzar el desarrollo cognoscitivo. Estudio cualitativo. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116, 378-384.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1988). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Clegg, J. y Fails, W. (2018). *Manual de fonética y fonología españolas*. New York: Routledge.
- Cortizas, M. (2007). *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje Escolar*. A Coruña: Netbiblo.
- Cuenca, A., Esteban, C. y Molina, M. (2005). La comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados. *Psicothema*, 17, 43-48.
- Checa, J., Díaz, P. y Pallero, R. (2003). *PSICOLOGÍA Y CEGUERA Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la discapacidad visual*. Madrid: ONCE.
- Dottori, A. (2019). La teoría de los actos de habla y su relevancia sociológica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64, 165-187.
- Espinal, M., Macia, J., Mateu, J. y Quer, J. (2020). *Semántica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Félix-Brasdefer, J. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. New York: Routledge.
- França, V. (2002), Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? En Motta, L., Weber, M. França, V. y Paiva, R. (Orgs.). *Estratégias e culturas da comunicação* (pp. 13-29), Brasília: Editora.
- Gallardo, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 2, 57-61.
- Gallardo, J. y Gallego, J. (1995). *Manual de logopedia escolar*. Málaga: Aljibe.

- Gómez-Ulla, F. y Ondategui-Parra, S. (2012). *Informe sobre la ceguera en España*. Informe técnico: Fundación Retina+ y Ernest & Young.
- Heine, C. y Browning, C. (2002). Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: overview and rehabilitation directions. *Disability and Rehabilitation*, 24, 763-773.
- Iglesias, M. y Sánchez, C. (2007). *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje Escolar*. Coruña: Netbiblo.
- Ivern, I. (2016). De la pragmática a la Teoría de la Mente. En A. Martín-Aragoneses y R. López-Higes (Eds.). *Claves de la logopedia en el siglo XXI* (pp. 115-129). Madrid: UNED.
- Ivern, I. (2018 a). La pragmática: un marco teórico para interpretar la comunicación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38, 1-5.
- Ivern, I. (2018 b). Pragmática y desarrollo metalingüístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38, 31-39.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- James, D. y Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: care, health and development*, 33, 4-10.
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Ed.). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Madrid: Pirámide.
- Leech, G., Pratt, M., Ochs, E. y Gómez, J. (2000). *Pragmática: conceptos claves*. Quito: Abya-Yala.
- Leonhardt, M. (2002). *La intervención en los primeros años de vida del niño ciego y de baja visión*. Madrid: ONCE.
- Lucerga, R. y Gastón, E. (2004). *En los zapatos de los niños ciegos: guía de desarrollo de 0 a 3 años*. Madrid: ONCE.
- Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 15, 142-154.

- Muñoz, S. (2007). Fundamentos del campo visual. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 8, 85-92.
- Ochaíta, E. (1993). Ceguera y desarrollo psicológico. En A. Rosa y E. Ochaíta (Eds.), *Psicología de la ceguera* (pp. 111-202). Madrid: Alianza.
- OMS. (2020). *Informe mundial sobre la visión*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz, D., Botero, M. y Tobón, O. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1, 28-37.
- Parada, S. (2019). *Manual de morfosintaxis. Una propuesta de análisis del lenguaje desde la fonaudiología*. Chile: Centro de Comunicación de las Ciencias.
- Pelayo, N. y Cabrera, A. (2001). *Lenguaje y comunicación: conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructura, naturaleza y funciones del lenguaje y la comunicación*. Venezuela: El Nacional.
- Pérez, M. (1991). Algunos rasgos del lenguaje del niño ciego. *Anales de Psicología*, 7, 197-223.
- Pérez, M. y Castro, J. (1995). Algunas notas sobre el desarrollo de las formas de interacción social y la comunicación en el niño ciego, y sus repercusiones evolutivas. *Substratum* 7, 103-124.
- Pérez, M. (2008). Adquisición del lenguaje en niños ciegos. En A. Ruiz (Ed.), *Prototipos: Lenguaje y representación en las personas ciegas*, (pp. 183-205). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Pérez-Pereira, M. y Conti-Ramsden, G. (2019). *Language development and social interaction in blind children*. New York: Routledge.
- Pérez, P., Salmerón, T. y Pedraza, P. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediátrica de atención primaria*, 8, 679-693.
- Rabinowitz, N., Perbet, F., Song, F., Zhang, C., Eslami, S. y Botvinick, M. (2018). Machine theory of mind. *International conference on machine learning*, 4218-4227.
- Revuelta, L. (2010). Claves para la comprensión de los niños con discapacidad visual grave. *Integración. Revista sobre discapacidad visual*, 58, 1-18.

- Rieser, J. (2008). Theory and issues in research on blindness and brain plasticity. *Blindness and brain plasticity in navigation and object perception*, 3, 12.
- Ríos, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*, 72, 1-25.
- Sak-Wernicka, J. (2015). Exploring Theory of Mind Use in Blind Adults During Natural Communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 857-869.
- Sak-Wernicka, J. (2017). *Blind People's Pragmatic Abilities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Saucedo, A., Heredia, F. y Martínez, R. (2016). Discapacidad visual. *Cultura Científica y Tecnológica*, 51, 193-205.
- Serena, F. (2003). *Fonética y didáctica de la pronunciación. Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Serra, M. (2013). Comunicación y lenguaje. *La nueva neuropsicología cognitiva*, 2, 17-427.
- Vashist, P., Senjam, S., Gupta, V., Gupta, N. y Kumar, A. (2017). Definition of blindness under National Programme for Control of Blindness: Do we need to revise it? *Indian journal of ophthalmology*, 65, 92-96.
- Vervloed, M., van den Broek, E. y van Eijden, A. (2020). Revisión crítica del retroceso en el desarrollo de niños pequeños con ceguera congénita o discapacidad visual. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 67, 336-355.
- Wang, J., Mitchell, P. y Smith, W. (2000) Vision and low self-rated health: the Blue Mountains Eye Study. *Invest Ophthalmol Vis Sci*.41, 49-54.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zapata, A. (2016). Clasificación y semiología de los trastornos del lenguaje en el niño. *Revista EDUCA UMCH*, 8, 45-62.
- Zegarra-Valdivia, J. y Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuropsiquiatría*, 80, 189-199.

## 8 Anexos

### 1. Cuestionarios.

Aquí aparecen recogidos los correspondientes enlaces para acceder a cada cuestionario. Para acceder a ellos, copie el enlace y péguelo en la barra de direcciones:

- Cuestionario 1 (TEXTO):

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGKvzK7WWgou\\_1YcdKrrE7iEsSwnd10oUIV-zi53FC9JatGw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGKvzK7WWgou_1YcdKrrE7iEsSwnd10oUIV-zi53FC9JatGw/viewform)

- Cuestionario 2 (AUDIO):

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScowbCpLTmP\\_C2RiGMWJprIuyBBfW2HX0VkrLCxGle0fKdv0Q/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScowbCpLTmP_C2RiGMWJprIuyBBfW2HX0VkrLCxGle0fKdv0Q/viewform)

- Cuestionario 3 (VÍDEO):

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfttSdI39Ln\\_dCxXE0mq\\_viciY2OPRECBBOGMWMIAGK739Rdg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfttSdI39Ln_dCxXE0mq_viciY2OPRECBBOGMWMIAGK739Rdg/viewform)

## 2. Situaciones del estudio original.

En este apartado aparecen traducidos y adaptados al castellano los guiones y las preguntas originales del estudio de Sak-Wernicka (2017) utilizados para la realización de nuestro trabajo:

### SITUACIÓN 1

MUJER: Cariño, ¿qué azulejos de baño te gustan más, los verdes o los azulejos con un borde fino?

HOMBRE: Los que tienen el borde están bien.

MUJER: ¿No crees que el borde es demasiado fino?

HOMBRE: Los otros, entonces.

MUJER: A mí también me gustan más. ¡Ves lo bien que nos entendemos!

#### PREGUNTAS

1. *¿Cuál crees que era la intención de la esposa?*

- a) Quería que su esposo eligiera entre los azulejos verdes y los azulejos con el borde fino.
- b) **Quería que su esposo confirmara su elección de azulejos.**
- c) Quería asegurarse del éxito de su matrimonio.
- d) Otra intención (si es así, sugiera cuál) ...
- e) No lo sé.

2. *En una escala del 1 al 5, califique la participación del esposo en la elección de los azulejos del baño. Considere el 1 como una nula participación en la elección de los azulejos y el 5 una participación total en la elección de los azulejos.*

1	2	3	4	5
Falta de participación				Participación Total

3. *¿Qué enunciado describe mejor esta situación?*

- a) La esposa se sorprende de que su marido comparta sus gustos y hayan elegido los mismos azulejos.
- b) La esposa respeta la opinión de su marido y espera que elija los azules juntos.
- c) **La esposa ya ha elegido los azulejos verdes e intenta sugerir su elección a su marido.**
- d) Otra sugerencia (si es así, sugiera cuál) ...
- e) No lo sé.

## SITUACIÓN 2

HANNAH: ¿Cuándo sucedió?

JULIE: Hace aproximadamente una hora.

HANNAH: ¿Y qué tipo de vino?

JULIE: Borgoña.

HANNAH: Está bien. Podemos lidiar con eso. ¿Es algodón y seda?

### PREGUNTAS

1. *¿Qué ha pasado?*

- a) **Se derramó el vino.**
- b) Se terminó el vino.
- c) Julie tiene algunos problemas.
- d) Otro (sí es así, sugiera qué) ...
- e) No lo sé.

2. *El último comentario de Hanna sugiere que:*

- a) **Será difícil quitar la mancha de vino.**
- b) Es demasiado tarde para encontrar una tienda abierta y comprar el vino.
- c) Ellas discutirán los problemas de Julie.
- d) Otra sugerencia (si es así, sugiera cuál) ...
- e) No lo sé.

3. *En una escala del 1 al 5, califique la actitud de Hanna y Julie ante lo sucedido. Considere el 1 como una actitud profundamente pesimista y el 5 una actitud muy optimista ante lo sucedido.*

	1	2	3	4	5
	Profundamente pesimista				Muy optimista
Hanna					
Julie					

### SITUACIÓN 3

JOANNA: Tengo dos entradas para “Don Giovanni”.

TOM: ¿Con quién está peleando?

JOANNA: ¡Es una ópera!

TOM: ¡Nos vemos más tarde!

#### PREGUNTAS

1. Joanna tiene la intención de:

- a) Alardear de las entradas que ha podido conseguir.
- b) **Invitar a Tom a la ópera.**
- c) Decirle a Tom que ha comprado entradas para la ópera que ambos querían ver.
- d) Otra intención (si es así, sugiera cuál) ...
- e) No lo sé.

2. ¿Irá Tom a la ópera?

- a) Definitivamente sí.
- b) Probablemente sí.
- c) Más bien no.
- d) **Definitivamente no.**
- e) No lo sé.

3. ¿Qué oración describe mejor la situación?

- a) Tom está demasiado ocupado para hablar con Joanna sobre la ópera y quiere quedar más tarde.
- b) **Tom no tiene ganas de ir a “Don Giovanni” ya que no es lo suyo.**
- c) A Tom le gustaría ir a un combate de boxeo.
- d) Otra oración (si es así, sugiera cuál) ...
- e) No lo sé.





## SITUACIÓN 6

EVA: ¿Qué tienes ahí?

ARTURO: He comprado el nuevo *single* de Sting.

EVA: ¡Vamos a oírlo! (después de un rato)

EVA: ¡Tira de la pestaña!

### PREGUNTAS

1. *¿Con qué tiene problemas Arturo?*

- a) Reproducir el CD.
- b) **Abrir el CD.**
- c) Ningún problema.
- d) Otro problema (si es así, considere cuál) ...
- e) No lo sé.

2. *¿Qué oración describe mejor el comportamiento de Eva?*

- a) **Eva está impaciente por la torpeza de Arturo.**
- b) Eva hace todo lo posible por ayudar a Arturo.
- c) Eva espera que Arturo pueda hacer dos cosas a la vez.
- d) Otra oración (si es así, diga cuál) ...
- e) No lo sé.

3. *Responda a la siguiente pregunta: ¿De qué “pestaña” está hablando Eva?*

**Es la pestaña del sobre protector del CD.**

## SITUACIÓN 7

ANDREW: ¿Cómo van las cosas?

MARK: No muy bien. El fin de semana pasado murió mi loro. Vivió durante 10 años.

ANDREW: ¿Te comprarás uno nuevo?

MARK: Claro ... después de todo es solo un montón de plumas.

### PREGUNTAS

1. En una escala del 1 al 5, califique cuánto estaba Mark unido a su loro, siendo 1 nada unidos y 5 muy unidos.

1	2	3	4	5
Nada unidos				Muy unidos

2. ¿Qué hará Mark?

- a) Comprará un loro nuevo, aunque no vale la pena.
- b) No comprará un loro nuevo porque no vale la pena.
- c) **No comprará un loro nuevo porque extraña al viejo.**
- d) Otra respuesta (si es así, sugiera cuál) ...
- e) No lo sé.

3. La respuesta de Mark sugiere que:

- a) Los loros son mascotas menos valiosas que los perros o los gatos.
- b) Al contrario de lo que piensa Andrew, su loro no se puede cambiar por uno nuevo.
- c) Mark se burla de la situación porque no quiere que Andrew piense que es un sentimental.
- d) **Mark se burla de la situación, pero la muerte de su loro le entristece.**
- e) Otra respuesta (si es así, sugiera cuál) ...
- f) No lo sé

## SITUACIÓN 8

MADRE: ¡La cena está lista! (después de un tiempo)

MADRE: ¡Esto sería bueno para los del programa de *Animal Planet*!

### PREGUNTAS

1. En la expresión anterior, "esto" se refiere a:

- a) **La cena.**
- b) Algo no mencionado que la madre pueda ver.
- c) El comportamiento de los miembros de la familia.
- d) Otro (si es así, sugiera qué).
- e) No lo sé.

2. ¿Qué quiere decir la madre al decir "¡Esto sería bueno para los del programa de *Animal Planet*!"?

- a) **Quiere decir que los vegetarianos se indignarían si vieran su cena.**
- b) Quiere decir que la familia se está portando mal en la mesa.
- c) Quiere decir que su casa está infestada de alimañas.
- d) Quiere decir que la familia podría hacer carrera en televisión.
- e) Otro (si es así, sugiera qué)
- f) No lo sé.

3. La madre lo dice con:

- a) Ira
- b) Lástima
- c) Indignación
- d) Sorpresa
- e) **Diversión**
- f) Otro (si es así, sugiera qué)
- g) No lo sé.

## SITUACIÓN 9

MUJER: ¿Has llamado a la vecina para disculparte con ella?

HOMBRE: Tal y como me dijiste.

MUJER: ¿Y tu mundo se derrumbó?

### PREGUNTAS

1. *¿El hombre ha llamado a su vecina para disculparse?*

- a) **Sí.**
- b) No.
- c) No lo sé.

2. *El diálogo implica que:*

- a) La vecina es una persona difícil.
- b) **Fue difícil para el hombre disculparse con su vecina.**
- c) Algo trágico le sucedió al hombre.
- d) Otro (si es así, sugiera qué)
- e) No lo sé.

3. *¿Qué pregunta exactamente la mujer al decir "Y tu mundo se derrumbó?"*

- a) Si la vecina ofendió al hombre durante la llamada telefónica.
- b) **Si disculparse con la vecina fue realmente tan difícil.**
- c) Si le sucedió algo trágico al hombre.
- d) Otra (si es así, sugiera qué)
- e) No lo sé.

## SITUACIÓN 10

CAMARER@: ¿Ya ha elegido?

MUJER: No quiero armar un escándalo, pero en el menú tienes *Sódole* en la sección de vinos franceses.

CAMARER@: Ya veo. ¿Y para usted señor?

### PREGUNTAS

1. *¿Qué afirmación es verdadera para esta situación?*

- a) La mujer se sorprende de que en el restaurante le sirvan uno de sus vinos favoritos y más raros.
- b) **La mujer intenta señalar un error en el menú.**
- c) La mujer ha venido sola al restaurante.
- d) Otra afirmación (si es así, sugiera cuál).
- e) No lo sé.

2. *¿Cómo reacciona el camarero a la expresión de la mujer?*

- a) Toma el pedido.
- b) Toma nota de su comentario.
- c) Está avergonzado.
- d) Está nervioso.
- e) **Otra reacción (si es así, sugiera cuál)** (no hace nada, le es indiferente)
- f) No lo sé.

3. *En una escala del 1 al 5, califique las emociones dadas que siente la mujer en la situación siendo el 1 la ausencia de esa emoción y el 5 una gran presencia de esa emoción.*

	Ausencia			Gran Presencia		
Sorpresa	1	2	3	4	5	
Alegría	1	2	3	4	5	
Indignación	1	2	3	4	5	

## SITUACIÓN 11

MUJER: Cariño, te compré un suéter nuevo.

HOMBRE: ¿Lo compraste en esa tienda para gordos? ¿Siempre me compras ropa allí?

MUJER: También es una tienda para personas altas y de complexión fuerte. Además, utilizan muy buenos tejidos.

### PREGUNTAS

1. En una escala del 1 al 5, califique cuánto está satisfecho el hombre con el presente siendo el 1 nada satisfecho y el 5 muy satisfecho.

1	2	3	4	5
Nada satisfecho				Muy satisfecho

2. ¿La mujer siempre compra ropa para el hombre en la tienda para personas grandes?

- a) **Sí.**
- b) No.
- c) No lo sé.

3. La mujer compró el suéter en la tienda para personas grandes porque (elija el motivo principal):

- a) **La ropa comprada en la tienda le queda bien al marido.**
- b) La ropa comprada en la tienda está hecha de buena tela.
- c) Ella quería que él pareciera alto y bien formado.
- d) Ella quería ponerlo nervioso.
- e) Otra razón (si es así, sugiera cuál)
- f) No lo sé.

## SITUACIÓN 12

NIÑA: Papá, me encuentro mal.

PADRE: ¿¡Has visto al gato del vecino!?

NIÑA: No, ¿qué está haciendo?

PADRE: Está tirado en la calle y fingiendo estar dormido.

### PREGUNTAS

1. *¿Por qué el padre piensa que la niña está enferma?*

- a) Porque parece enferma.
- b) Porque el gato del vecino es asqueroso.
- c) **Porque la vista del gato muerto es repugnante.**
- d) Otra razón (si es así, sugiera qué)
- e) No lo sé.

2. *¿Qué no está diciendo el hombre directamente?*

- a) Que odia a los gatos.
- b) Que el gato del vecino es asqueroso.
- c) **Que el gato del vecino ha sido atropellado.**
- d) El hombre no esconde nada.
- e) Otra cosa (si es así, sugiera cuál)
- f) No lo sé.

3. *El gato de la conversación es o está:*

- a) Astuto
- b) Perezoso
- c) **Muerto**
- d) Juguetón
- e) Otra característica (si es así, sugiera cuál).
- f) No lo sé.

### 3. Ítems evaluados en cada situación.

En la siguiente tabla, extraída y traducida de Sak-Wernicka (2017), aparecen recogidas las subhabilidades pragmáticas evaluadas en las preguntas de cada situación:

Situación	Pregunta	Implicaturas	Asignación de Referencia	Resolución de Ambigüedades	Resolución de Incoherencias	Detección de Humor, Ironía...	Comprensión del lenguaje figurado	Habilidades de Teoría de la Mente
1	1							
	2							
	3							
2	1							
	2							
	3							
3	1							
	2							
	3							
4	1							
	2							
	3							
5	1							
	2							
	3							
6	1							
	2							
	3							
7	1							
	2							
	3							
8	1							
	2							
	3							

Claves para comprender contextos de interacción en adultos con y sin discapacidad visual.

<b>9</b>	<b>1</b>							
	<b>2</b>							
	<b>3</b>							
<b>10</b>	<b>1</b>							
	<b>2</b>							
	<b>3</b>							
<b>11</b>	<b>1</b>							
	<b>2</b>							
	<b>3</b>							
<b>12</b>	<b>1</b>							
	<b>2</b>							
	<b>3</b>							