

LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA **HOY**

Informe de la situación de
la lengua de signos española

Actas del Congreso CNLSE
sobre la investigación de la
lengua de signos española 2013



Centro de Normalización Lingüística
de la Lengua de Signos Española

DOCUMENTO ELABORADO POR:

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española

Islas Aleutianas, 28

28035 MADRID

Tel.: 91 376 85 60

Fax: 91 376 85 64

cnlse@cnlse.es

<http://www.cnlse.es>

EDITA:

Real Patronato sobre Discapacidad

<http://www.rpd.es>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

<http://www.msssi.es>

CUIDADO DE LA EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN:

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD)

<http://www.cedd.net>

Serrano, 140 28006 MADRID

Tel. 91 745 24 49 Fax: 91 411 55 02

cedd@cedd.net

MAQUETACIÓN:

Concetta Probanza

© **Real Patronato sobre Discapacidad, 2014**

NIPO (CD): 689-14-004-6

NIPO (en línea): 689-14-003-0

Depósito Legal: M-33412-2014

Contenido

5

Prólogo

SUSANA CAMARERO BENÍTEZ

Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad
Secretaría General del Real Patronato sobre Discapacidad

7

Informe de la situación de la lengua de signos española

87

Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013



Prólogo

La lengua de signos española es un importante activo de nuestra cultura, que ha de reconocerse, promoverse y difundirse como vehículo de comunicación de las personas sordas para el desenvolvimiento en su vida cotidiana y herramienta fundamental para su plena participación social, política, cultural y económica.

Aunque los orígenes de la lengua de signos en nuestro país datan del siglo XVI, no es hasta 2007 cuando en nuestro ordenamiento jurídico se regula su existencia, mediante la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*.

Junto a este reconocimiento de la riqueza y diversidad de las lenguas de signos, la Ley creó el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE, vinculado al Real Patronato sobre Discapacidad y cuya finalidad es investigar, fomentar, difundir y velar por el buen uso de la lengua.

Fruto de ese cometido es esta publicación que tengo el placer de presentar y que tiene por título ‘La Lengua de Signos Española hoy’. Estas páginas son un fiel reflejo de parte de la labor que realiza el CNLSE, pues contiene, por un lado, el *Informe de la situación de la lengua de signos española* y, por otro, el *Libro de Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española*.

El *Informe de la situación de la lengua de signos española* pretende dar cuenta de la presencia en nuestro país de la lengua de signos española a través de un análisis general de la situación en la que se encuentra en diferentes ámbitos. Además da testimonio de los logros y avances conseguidos y los retos y barreras pendientes, planteando propuestas de actuación para dar respuesta efectiva a dichos retos.

El *Libro de Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española* recoge las ponencias y comunicaciones presentadas durante su celebración los días 26 y 27 de septiembre de 2013. Con motivo de la conmemoración del Día Europeo de las Lenguas, el Real Patronato sobre Discapacidad, a través del CNLSE, organizó este encuentro que, como se refleja en esta publicación, alcanzó un alto nivel científico.

Este libro de actas nos da una idea de la riqueza de los trabajos y las investigaciones existentes actualmente en el análisis de la lengua de signos española. No cabe duda de que el disponer de espacios de debate facilita y enriquece el intercambio de conocimientos y experiencias de las distintas disciplinas implicadas en el desarrollo de la lengua de signos española.

Este magnífico trabajo realizado por el CNLSE no acaba aquí. Gracias a la dedicación diaria de investigación y análisis que realizan sus profesionales, la lengua de signos española mejora, se desarrolla y evoluciona. Tarea en la que la implicación de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación es una muestra más del buen hacer para mejorar la accesibilidad y calidad de vida de las personas sordas.

Finalizo este prólogo agradeciendo el trabajo de todos los profesionales e instituciones que han hecho realidad estas páginas. Gracias porque vuestra dedicación hace posible que la vida de muchas personas sea realmente diferente.

SUSANA CAMARERO BENÍTEZ

*Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad
Secretaria General del Real Patronato sobre Discapacidad*

INFORME
de la situación
de la lengua de signos
española



Índice

1. Introducción	11
1.1. Objetivos del estudio	11
1.2. Presentación del CNLSE	11
1.2.1. Misión	12
1.2.2. Objetivos	13
1.2.3. Funciones	13
1.2.4. Áreas de actuación	13
2. Marco conceptual	16
2.1. Las personas sordas y sordociegas	16
2.1.1. Aspectos cuantitativos	16
2.1.2. Aspectos cualitativos	18
2.2. La lengua de signos española	19
2.2.1. Las lenguas de signos como lenguas naturales	19
2.2.2. Las lenguas de signos como sistemas lingüísticos completos	21
2.2.3. El estudio de las lenguas de signos desde otras disciplinas	30
2.2.4. Otros beneficiarios de la lengua de signos	31
2.2.5. Diversidad de las lenguas de signos	32
3. Normalización lingüística	34
4. Ámbitos de estudio para el conocimiento del estatus de la lengua de signos española	40
4.1. Educación	41
4.2. Interpretación	52
4.3. Investigación	56
4.4. Medios de comunicación social	58
4.5. Profesionales vinculados a la lengua de signos española	63
4.5.1. Especialistas en lengua de signos española	64
4.5.2. Intérpretes de lengua de signos española	66
4.5.3. Situación actual con respecto al Título de Mediación Comunicativa	70
4.6. Apéndice legislativo	72
4.6.1. A nivel Internacional	72
4.6.2. A nivel Estatal	72
4.6.3. A nivel Autonómico	75
5. Bibliografía	78

1. Introducción

1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Tras años de lucha y reivindicación por parte de la comunidad usuaria de la lengua de signos española, liderada por la Confederación Estatal de Personas Sordas (en adelante CNSE) y apoyada por aquellos agentes que la reconocen y avalan, esta lengua ha conseguido ir introduciéndose poco a poco en los diferentes ámbitos de la vida en España. Actualmente, y aunque aún queda mucho por hacer, la presencia de esta lengua en la educación, en los medios de comunicación, como objeto de investigación en universidades y centros específicos, etc. ha dejado de ser un mito para convertirse en una realidad.

De esta forma, el presente documento pretende dar cuenta de esa presencia a través de un análisis general de la situación en la que se encuentra dicha lengua en los diferentes ámbitos estudiados, evidenciando los hitos conseguidos, dando muestra de las carencias que aún perviven y planteando propuestas de actuación para solventar estas últimas.

Y como quiera que este documento se escribe con vocación de referencia para quienes de alguna forma están implicados en el actual proceso de normalización lingüística de la lengua de signos española, además del estudio de los distintos ámbitos en los que esta lengua adquiere mayor cota de presencia, se considera oportuno –para completar este análisis– recopilar el punto de vista de profesionales y usuarios de los tres ámbitos de mayor influencia a la hora de promover y reconocer una lengua: la investigación, la educación y la interpretación. Para ello se han empleado como referencia las ponencias y el trabajo en materia de normalización lingüística de la lengua de signos española (LSE) presentado en el I SEMINARIO SOBRE LA NORMALIZACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA, celebrado el 24 de noviembre de 2011 con la colaboración del Instituto Cervantes y organizado por el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.

1.2. PRESENTACIÓN DEL CNLSE

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, en adelante CNLSE, ha sido creado por la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*.

Conforme a su ley de creación, el CNLSE tiene como finalidad investigar, fomentar y difundir la lengua de signos española, así como velar por su buen uso, observada la transversalidad en las políticas y líneas de acción en cualquiera de los ámbitos de actuación pública. En este sentido, se le debe dar prestigio a esta lengua en la sociedad, tanto como lengua propia de las personas habitualmente usuarias de la misma como para las personas que en el futuro quieran utilizarla.

El Centro es de carácter estatal y desarrolla sus acciones teniendo en cuenta la realidad lingüística de las personas usuarias de la lengua de signos española en todo el territorio del Estado Español, velando por su derecho a aprender y usar dicha lengua.

El CNLSE está integrado en el Real Patronato sobre Discapacidad y regido por un Consejo Rector de carácter paritario entre representantes de la Administración del Estado y entidades representativas del movimiento asociativo de la comunidad lingüística de las personas usuarias de la lengua de signos española.

El Consejo Rector del CNLSE queda constituido el día 21 de diciembre de 2010. Pero, si tuviéramos que elegir una fecha en la que el CNLSE comienza su andadura, sin duda sería el 1 de junio de 2011, cuando el Consejo Rector se reúne y se consolida la presentación del CNLSE, al mismo tiempo que se aprueba la Estrategia de Actuación 2011-2016. El equipo técnico del CNLSE desarrolla su trabajo en las instalaciones de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de la Comunicación, ubicadas en la calle Islas Aleutianas nº 28 de Madrid. Este organismo, si bien acaba de comenzar su andadura, recoge el testigo de una gran trayectoria en materia de normalización de la lengua de signos española de la CNSE y su tejido asociativo.

Cabe destacar la conformación del equipo al frente del CNLSE, un equipo multidisciplinar formado por profesionales expertos en lengua de signos española y en sociolingüística. Este equipo se encarga de llevar a cabo los acuerdos del Consejo Rector y desarrolla diversas acciones relacionadas con la normalización, promoción y difusión así como investigación y desarrollo de la lengua de signos española.

El CNLSE constituye la herramienta por excelencia que organiza y planifica la acción normalizadora de la lengua de signos española. Por lo que, sin lugar a dudas, se configura como un centro de referencia en normalización lingüística de lenguas signadas con carácter nacional y de gran proyección internacional.

1.2.1. Misión

La misión del CNLSE es trabajar por la normalización de la lengua de signos española, actuando como un espacio de referencia que vele por su buen uso y contribuya a garantizar los derechos lingüísticos de las personas usuarias de esta lengua.

En el desarrollo de esta misión y en las actividades que lleve a cabo, el CNLSE dará prioridad, de conformidad con los criterios de mérito, capacidad, experiencia y prestigio en la materia de que se trate, a la participación de personas sordas y sordociegas.

1.2.2. Objetivos

Los objetivos perseguidos por el CNLSE son:

- Velar por el desarrollo e impulso del proceso de normalización de la lengua de signos española así como por el buen uso de la misma.
- Actuar como centro de referencia y difusión en el ámbito de la normalización de la lengua de signos española.
- Impulsar acciones de investigación relacionadas con el marco de actuación del Centro.

1.2.3. Funciones

El CNLSE tiene las siguientes funciones:

- Constituirse como centro de referencia de titularidad pública en la normalización a nivel estatal.
- Actuar como centro de investigación.
- Asesorar a las administraciones públicas y otros agentes sociales.
- Servir de centro práctico, de reflexión y de intercambio de conocimiento.

1.2.4. Áreas de actuación

De acuerdo con la misión, los objetivos y con los fines que se le atribuyen al CNLSE en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, las áreas de actuación son las siguientes:

- **Área de normalización de la lengua de signos española**
 - Proponer medidas de normalización lingüística de la lengua de signos española y llevar a cabo los estudios y análisis necesarios para su seguimiento, evaluación y actualización.
 - Velar por el uso correcto de la lengua de signos española. Para ello, el CNLSE podrá fijar la norma que regule el uso correcto de la lengua de signos, tomando en consideración la diversidad de elementos que configuran una lengua. A través de este organismo, se buscará el consenso que permita establecer la regla común en el uso de la lengua de signos y se promoverá la elaboración de un corpus lingüístico, con especial atención a garantizar la coordinación con las comunidades autónomas.
 - Promover las acciones necesarias para incorporar el acervo literario español a la lengua de signos española.

- Atender consultas y realizar dictámenes, dentro de su ámbito de competencias, en materia de lengua de signos española, a solicitud de las administraciones públicas, de los agentes sociales, de las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias así como de entidades públicas o privadas vinculadas, directa o indirectamente a la lengua de signos.
- Atender consultas de las administraciones públicas en el diseño de los perfiles profesionales vinculados con la lengua de signos española, en campos como la interpretación, la docencia y la investigación, acordes con las necesidades sociales y del mercado de trabajo, así como en el diseño de las enseñanzas requeridas para estas cualificaciones profesionales.
- **Área de promoción y difusión de la lengua de signos española**
 - Fomentar el aprendizaje de la lengua de signos española entre las personas sordas y sordociegas, y entre las personas oyentes, así como, en su caso, entre colectivos con especiales dificultades como las personas con autismo, con parálisis cerebral o graves dificultades en el habla.
 - Fomentar la presencia de la lengua de signos española con criterios de calidad en la administración pública y en los medios de comunicación e información.
 - Editar una página web del CNLSE para la difusión de la lengua de signos española.
 - Organizar eventos sobre los ámbitos de trabajo del CNLSE (jornadas, seminarios, conferencias, etc.).
 - Promover la celebración de convenios de divulgación y sensibilización de la lengua de signos española en distintos ámbitos (educación, cultura, sanidad, etc.).
 - Fomentar la colaboración mutua con el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA) en la promoción y desarrollo de la lengua de signos, el subtitulado y la audiodescripción como vehículos de comunicación compatibles y complementarios.
- **Área de investigación y desarrollo**
 - Impulsar estudios y trabajos de gramática normativa, traducción e interpretación, lexicografía histórica y moderna de la lengua de signos española, y cualesquiera otros aspectos acordes a las necesidades de la comunidad lingüística usuaria de la lengua de signos española, intensificando el vínculo entre docencia e investigación.
 - Desarrollar una base de datos de estudios e investigaciones sobre la lengua de signos española y otras lenguas de signos, que permita el intercambio de material docente, profesional y de investigación. Asimismo se incorporarán los estudios que realice el CNLSE.

- Ofrecer un servicio de biblioteca virtual sobre la materia así como el apoyo documental a entidades públicas y privadas en materia de lengua de signos.
- Impulsar el estudio y análisis en la forma de aprendizaje de la lengua de signos española por parte de las personas sordas y sordociegas y de las personas oyentes, así como de las personas con autismo, con parálisis cerebral, o con graves dificultades en el habla.
- Promover el estudio sobre la adaptación táctil de la lengua de signos española y sus particularidades de uso por las personas sordociegas.
- Colaborar con otros centros o instituciones de las comunidades autónomas e internacionales de lengua de signos con objetivos afines al CNLSE.
- Participar en proyectos de investigación, nacionales e internacionales, prioritariamente del entorno europeo e iberoamericano.

2. Marco conceptual

2.1. LAS PERSONAS SORDAS Y SORDOCIEGAS

Consideramos conveniente comenzar el presente documento llevando a cabo un análisis detallado sobre las personas sordas y sordociegas en sus dimensiones cuantitativa y cualitativa.

Igualmente nos parece de gran importancia dar cuenta de la naturaleza lingüística de las lenguas de signos para identificar su rol en la calidad de vida de las personas sordas y sordociegas, en general, y de la lengua de signos española en el contexto social propio de la comunidad usuaria en particular, subrayando este valor lingüístico al margen de las funciones de accesibilidad en entornos en los que se usa de forma mayoritaria la lengua oral.

2.1.1. Aspectos cuantitativos

Los últimos datos indican que la población mundial con sordera es de 59 millones de personas (Haualand y Allen, 2009). Fortnum *et al.* (2001) nos ofrecen datos más concretos referidos a Reino Unido: una incidencia de la sordera hasta los tres años de edad de un 0,91% y de un 1,65% entre los nueve y dieciséis años. Aunque no estamos en disposición de valorar si estos datos son extrapolables a España, lo cierto es que se aproximan a diversos autores como Clowes (2000) que estimaba en 39.583 las personas con sordera profunda en España, y Muñoz (2000), para quien la población sorda en España constituía entre el 0,07% y el 0,1% sobre el total. Sin embargo, estas cifras se refieren únicamente a las personas con sordera profunda. Los últimos datos de los que disponemos sobre el número de personas con discapacidad auditiva¹ en España es de 1.064.100 personas, que se corresponde con una tasa de incidencia de 25,20 por cada 1.000 habitantes (INE, 2008), siendo mayor dicha incidencia en mujeres –608.500 personas– que en hombres.

Más difícil resulta determinar la población de personas sordas usuarias de la lengua de signos. Los diferentes trabajos existentes (Kyle y Allsop, 1997; Ladd, 2006; Clowes, 2000) se basan en estimaciones o expectativas. Así, por ejemplo, Woll (2001) señala que en Gran Bretaña había aproximadamente 100.000 personas sordas usuarias de la lengua de signos británica. Sin embargo, Ladd (2006) estima que en las sociedades industrializadas occidentales, las personas usuarias de la lengua de signos

¹ El Instituto Nacional de Estadística (INE) define discapacidad, a efectos de la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) 2008, como «toda limitación importante para realizar las actividades de la vida diaria que haya durado o se prevea que vaya a durar más de un año y tenga su origen en una deficiencia. Se considera que una persona tiene una discapacidad aunque la tenga superada con el uso de ayudas técnicas externas o con la ayuda o supervisión de otra persona (exceptuando el caso de utilizar gafas o lentillas)».

constituyen aproximadamente un 1 por 1.000, que aplicado a la población de Gran Bretaña en el 2001² supone un total de algo menos de 60.000 personas, cifra que no coincide con Woll.

Tal vez esta desigualdad en las estimaciones se deba a las diferentes tipologías de población utilizadas por los autores. Como apuntan Muñoz Baell *et al.* (2008), estas cifras pueden incluir: «(i) personas sordas y con discapacidad auditiva que comparten una lengua y una cultura común; (ii) personas con una pérdida auditiva de severa a profunda; (iii) personas con sordera profunda prelocutiva; (iv) población sorda desde edad temprana –independientemente del origen, grado o tipo de pérdida auditiva– que hayan vivido su infancia y edad adulta dentro de la comunidad sorda más que dentro de la comunidad oyente; o (v) usuarios de la lengua de signos, ya sean personas sordas, con discapacidad auditiva u oyentes –cuya vida social esté profundamente relacionada con la de otras personas signantes»³.

Por su parte, la ENCUESTA SOBRE DISCAPACIDADES, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA del INE (2008)⁴ contempló una recogida de datos sobre el número de personas «con discapacidades de audición que utilizan la lengua de signos»: 13.274 personas de seis o más años de edad.

Estudios realizados por la European Union of the Deaf (EUD) y por De Wit (2008) indican un total de 120-150.000 personas sordas usuarias de lengua de signos en España. Es importante saber que la fuente de estos datos es la propia CNSE y FILSE (Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes) respectivamente, consultadas al efecto para los estudios⁵. Sin embargo, es posible hacer una estimación basándose en la proporción de este colectivo con el total de población para cada uno de los países de Europa, ya que ambos informes dan cuenta de dichos datos. Los resultados indican que, de media en Europa, un 0,15 % de la población europea son personas sordas usuarias de la lengua de signos. O lo que es lo mismo: 15 de cada 10.000 ciudadanos europeos son personas sordas usuarias de lengua de signos. Si aplicáramos la media europea a la población española, obtendríamos un total de algo más de 70.000 personas sordas usuarias de lengua de signos en España.

Cabe apuntar que sólo contamos con aproximaciones y que de momento no disponemos de datos fiables sobre el número de personas usuarias de la lengua de signos en España, teniendo en cuenta asimismo que no sólo las personas sordas y sordociegas son usuarias de ésta sino que también hay que considerar a otros grupos de la población que se identifican como usuarios de la misma.

² Office for National Statistics (UK): <<http://www.statistics.gov.uk/census2001/pyramids/pages/UK.asp>>.

³ Texto original en inglés: «(i) Deaf and hard-of-hearing individuals who share a common language and culture; (ii) people with a severe-to-profound hearing loss; (iii) people who are profoundly and prelingually deaf; (iv) “early-deafened” population –regardless of the origin, degree or type of loss– who have experienced childhood and adulthood within the Deaf community rather than the hearing community; or (v) sign language users, whether deaf, hard-of-hearing or hearing –whose social lives are deeply involved with other signing people».

⁴ INE (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. Disponible en: <<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t15/p418/a2008/hogares/p01/modulo1/lo/&file=01009.px&type=pcaxis&L=0>>.

⁵ Estas cifras coinciden también con los datos proporcionados por Gallaudet Encyclopedia of Deafness and Deaf People (1987) y por Encyclopedia of Deafness and Hearing Disorders (2004). Creemos que la fuente de las mismas ha sido también la propia CNSE.

Respecto al número de personas sordociegas, es una cuestión más compleja de resolver desde el mismo momento en que «es imposible delimitar en términos numéricos en la realidad qué nivel de pérdida sensorial en un sentido, considerada en conjunción con qué otro nivel de pérdida del otro sentido, es tan limitante que convierte a la persona en sordociega» (Álvarez Reyes, 2004). La European Deafblind Network estima que hay al menos 150.000 personas en Europa⁶ y se estima que la incidencia de la sordoceguera es de 15 personas por cada 100.000, por lo que en España puede haber un total de 6.000 personas sordociegas (*ibíd.*). Y aunque la lengua de signos es uno de los sistemas de comunicación más utilizados por las personas sordociegas⁷, no disponemos de información sobre este colectivo usuario de esta lengua en España.

2.1.2. Aspectos cualitativos

Para comenzar, y aunque se ha repetido hasta la saciedad en multitud de ocasiones, debemos insistir en la idea de la heterogeneidad de las personas sordas (Alvira *et al.*, 1999; Muñoz Baell y Ruiz, 2000; Moreno, 2000). No nos referimos aquí a la diversidad humana existente en cualquier grupo humano (sexo, edad, orientación sexual, raza, etc.), sino a que ni todas las personas sordas son iguales por razón de su sordera ni tienen las mismas necesidades. Los factores fundamentales que determinan dicha heterogeneidad pueden agruparse básicamente en personales y del entorno (Moreno, 2000). Los factores personales tienen que ver con la edad a la que se adquirió la sordera, el grado de pérdida auditiva, la localización de la lesión y el momento en que se diagnostica. Los factores del entorno se refieren fundamentalmente a las características de la familia, escuela y sociedad en las que las personas sordas están inmersas.

En cualquier caso, no contamos hasta el momento con ningún estudio que defina un perfil de la persona sorda usuaria de la lengua de signos. Si bien es cierto que se presupone que los niños sordos pueden aprender la lengua de signos de sus padres sordos si son usuarios de la lengua de signos (Lane, 2005), lo cierto es que entre un 90% y un 95% de los niños sordos nace en el seno de familias con padres oyentes (Marschark, 1997; Díaz-Estébanez *et al.*, 1999; Padden, 2000). O lo que es lo mismo: la mayoría de las personas sordas usuarias de lengua de signos nacen y crecen en familias oyentes (Reagan, 2006). Conviene, por tanto, ser prudentes en el desarrollo de estereotipos respecto al usuario de la lengua de signos, pues es inexacto asociar exclusivamente la lengua de signos a las personas sordas con padres sordos, como posiblemente tampoco habrá una relación directa con otro tipo de factores, ya sean personales o sociales. Y, por otra parte, se requiere romper la aparente dicotomía entre personas usuarias de medios de apoyo a la comunicación oral y usuarias de la lengua de signos española, ya que en realidad todas las personas sordas y sordociegas son usuarias en mayor o menor medida de medios de apoyo a la comunicación oral, al margen de ser o no usuarias de la lengua de signos española.

⁶ European Deafblind Network: <<http://www.edbn.org/SEMINo2.htm>>.

⁷ World Federation of the Deafblind: <<http://www.wfdb.org/>>.

La segunda idea a recordar es la doble perspectiva que tradicionalmente ha existido sobre la naturaleza bio-social de las personas sordas (Marchesi, 1995; CNSE, 1999; Muñoz Baell y Ruiz, 2000; Minguet, 2000; CNSE, 2002; Domínguez y Alonso, 2004; CNSE, 2006). Por un lado, existe una idea que extiende el déficit auditivo a la concepción que se tiene sobre la persona sorda, se toma como referencia el déficit de audición y la intervención rehabilitadora y se centra en la patología y en sus repercusiones en el desarrollo. Suele denominarse perspectiva clínica o médica: «la perspectiva patológica se centra en el fallo del mecanismo auditivo. La sordera se define como una condición médica que requiere de algún tipo de remedio ya sea corrigiéndola o compensándola»⁸ (Muñoz Baell y Ruiz, 2000). En esta perspectiva, la normalización se basa exclusivamente en la rehabilitación auditiva y oral como objetivo final (MacDougall, 2003).

Por otro lado, en la perspectiva cultural o sociocultural, la sordera pasa a un segundo plano y «va más allá de la consideración de la sordera simplemente como anomalía, como una disfunción sensorial o como una enfermedad (...) la sordera desemboca en una forma de percibir y de vivir el mundo diferente, siendo una de las principales respuestas que las personas sordas dan a su propia situación la lengua de signos, una interesante aportación que contribuye a la diversidad cultural de la especie humana» (CNSE, 2002).

Uno de los estudios sobre la visión que los demás tienen sobre las personas sordas y la visión que éstas tienen sobre sí mismas es de Acosta (2003). Este estudio concluye que los profesionales consultados mantienen una perspectiva de la sordera como un déficit y patología, que conlleva que se generen «bajas expectativas para los sordos», con tendencia a la búsqueda de la «perfectibilidad humana» en el deseo de que las personas sordas se asemejen lo más posible a las personas oyentes. En cambio, las mismas personas sordas «no se consideran ni deficientes ni minusválidos; por el contrario, entienden la sordera desde la perspectiva de la diversidad humana» y cuentan con la lengua de signos como uno de los rasgos culturales más característicos.

2.2. LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

2.2.1. Las lenguas de signos como lenguas naturales

Las lenguas de signos son lenguas naturales igual que cualquier otra lengua oral (Sandler y Lillo-Martin, 2006). En ningún caso dependen de otra lengua oral para su desarrollo ni son sistemas alternativos de comunicación. Son «sistemas de comunicación visuales, cuyo desarrollo ha surgido ante la necesidad de comunicar entre individuos privados del canal auditivo» (Baez y Cabeza, 2005), surgen espontáneamente en los grupos de personas sordas de todo el mundo (Woll *et al.*, 2001). Un ejemplo

⁸ Texto original en inglés: «the pathology perspective focuses on the failure of the hearing mechanism. Deafness is defined as a medical condition that requires some kind of remediation, either through correction or compensation».

reciente podemos encontrarlo en Pinker (1994), que constató el nacimiento de una lengua de signos en Nicaragua cuando comenzaron a crearse escuelas que agrupaban a niños sordos. El *New York Times Magazine*⁹ lo encabezaba con un elocuente título: “A Linguistic Big Bang”.

Existe un precedente importante sobre el conocimiento de la lengua de signos en España: el de Lorenzo Hervás y su *Escuela Española de Sordomudos* (1795, en Herrero, 2008) en el que se demuestra que la lengua de signos es una lengua natural y se compara su gramática con la de las lenguas orales conocidas. Hervás venía a culminar la gran tradición española que inauguran Pedro Ponce de León (1550) y Juan Pablo Bonet (1620), pero al mismo tiempo da un giro de 180º a la tradición oral, reivindicando por primera vez en España el empleo de la lengua de signos en la educación de las personas sordas y haciendo hincapié en que esa lengua fuera la suya, la natural, sin signos artificiales como los de L’Epée.

Fuera de España, hay que esperar a Tylor (1865) que, en su primer estudio científico titulado *Las investigaciones sobre la historia temprana de la humanidad y el desarrollo de la civilización*¹⁰, llevó a cabo uno de los primeros acercamientos a la naturaleza lingüística de la lengua de signos británica (Aroca *et al.*, 2003). Sin embargo, tuvimos que esperar hasta Tervoort (1954) para tener un conocimiento más detallado sobre el funcionamiento de la lengua de signos. Sin duda, el trabajo que dio comienzo a toda la serie de investigaciones lingüísticas posteriores sobre las lenguas de signos fue *Sign Language Structure* de Stokoe (1960), un lingüista estadounidense. La investigación de Stokoe tardó un tiempo en ser reconocida (Herrero, 2002), pero dio paso a otras investigaciones también en Europa (Engberg-Pedersen *et al.*, 1981 en Dinamarca; Bergman, 1982 en Suecia; Deuchar, 1984 en Inglaterra; Prillwitz, 1985 en Alemania; Volterra, 1987 en Italia) y, finalmente, en España (Rodríguez González, 1992; Muñoz Baell, 1998, 1999; Quer *et al.*, 2005¹¹). Todas estas investigaciones sugieren que las lenguas de signos se estructuran en los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales, cumplen con las características formales de la lengua y ejercen las mismas funciones comunicativas, aspectos éstos a los que volveremos más adelante.

El carácter natural de las lenguas de signos se ve reforzado empíricamente –además de las investigaciones lingüísticas mencionadas– por otras investigaciones psicolingüísticas que se han interesado por el desarrollo infantil de la lengua de signos en niños sordos. En general, en todas las investigaciones psicolingüísticas se ha constatado que los niños sordos con acceso temprano a la lengua de signos (por ejemplo, con padres sordos) siguen de forma similar las etapas de cualquier niño oyente en la adquisición de una lengua oral (Bellugi y Klima, 1972; Collins-Ahlgren, 1975; Schlesinger y Meadow, 1972; en España: Viader, 1991; Juncos-Rabadán *et al.*, 1997; Álvarez *et al.*, 2002).

Un artículo de Mayberry y Squires (2006) hace un recorrido por las diferentes investigaciones realizadas en hasta nueve lenguas de signos diferentes y todas ellas sugieren que las fases de adquisición y

⁹ *New York Times Magazine* (1999): “A linguistic Big Bang”. Disponible en: <<http://www.nytimes.com/library/magazine/home/19991024mag-sign-language.html>>.

¹⁰ Título original en inglés: *Researches into the early history of mankind and the development of civilization*.

¹¹ Ésta última sobre la lengua de signos catalana.

desarrollo en niños sordos ocurren de forma similar: balbuceo manual (que así denominan) alrededor de los 10 meses de edad, primeros signos alrededor de los 12 meses, etc.

Pero, ¿cómo se definen las lenguas de signos? La gran mayoría de los expertos en lingüística, diccionarios y enciclopedias de lingüística coinciden en afirmar que las lenguas de signos son lenguas visuales y gestuales. Esta diferencia en el canal de transmisión de la lengua conlleva una diferencia en su forma de producción y recepción pero completamente congruente con la tipología de la lingüística universal.

«Por lengua de signos suele entenderse como una lengua visogestual, no vocal usada ante todo por las personas sordas, y no basada en la lengua de la comunidad oyente del lugar. La lengua de signos no se identifica con versiones signadas de lenguas orales y no puede traducirse signo-palabra igual que a la hora de traducir una lengua oral a otra, son “intraducibles” palabra por palabra»¹² (Malmkjær, 2002).

«Como lenguas viso-manuales, explotan un medio físico totalmente diferente al sistema vocal-auditivo de las lenguas orales. Estas dos modalidades físicas tan radicalmente diferentes también tienden a tener un efecto sobre la estructura de las lenguas a través de las cuales se transmiten»¹³ (Brown, 2006).

«Son las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales» (Ley 27/2007, artículo 4).

2.2.2. Las lenguas de signos como sistemas lingüísticos completos

Antes de continuar profundizando en el conocimiento de la lengua de signos, y observando que existe una gran cantidad de creencias infundadas o mitos en torno a esta lengua, consideramos necesario llevar a cabo un breve recorrido sobre su naturaleza lingüística, características y funciones como tal.

La *lengua* ha sido estudiada desde diferentes ámbitos a lo largo de la historia (lingüística, sociología, psicología, medicina, etc.). Si nos centramos en el campo de la lingüística, comprobamos que dentro de éste existen diferentes enfoques dependiendo de la corriente lingüística desde la que se estudie: prescriptiva, descriptiva, tradicional, estructural, funcional o generativa. En esta línea, dentro de cada enfoque lingüístico encontramos tantas definiciones de lengua como autores e incluso, en ocasiones, comprobamos que muchos de ellos no definen el concepto de lengua en sí (probablemente por la difi-

¹² Texto original en inglés: «By sign language is usually meant a visualgestural, non-vocal language used primarily by the deaf, and one not based on the language of the surrounding hearing community. Sign language is not to be identified with signed versions of spoken languages and cannot be translated sign-for-word into speech any more than two spoken languages are word-for-word intertranslatable».

¹³ Texto original en inglés: «As manual-visual languages, sign languages exploit a completely different physical medium from the vocal-auditory system of spoken languages. These two dramatically different physical modalities are also likely to have an effect on the structure of the languages through which they are transmitted».

cultad que lleva implícita dicha tarea) sino que llevan a cabo análisis y estudios de sus características, de sus elementos, de sus funciones, usos, acepciones y excepciones.

Por ello, y teniendo en cuenta la limitación de tiempo dada para el presente documento y los objetivos finales del mismo, no es relevante el conocimiento de las diferentes corrientes lingüísticas habidas a lo largo de la historia así como las numerosas definiciones que existen sobre la lengua, sino centrarnos, más bien, en definir las características y funciones generales que pueden ser aplicadas a todas ellas. De esta manera, pondremos de manifiesto el carácter de la lengua de signos española como lengua natural.

La búsqueda de características comunes a todas las lenguas ha sido objeto de estudio a lo largo de toda la historia de la lingüística. Ya los filósofos retóricos presocráticos discutían hasta qué punto el lenguaje era “natural”, y hasta qué punto “convencional”, y durante la Edad Media, con los estudios gramaticales controlados por los filósofos, se empezó a relacionar el lenguaje con la mente humana. Esta tendencia culmina en el siglo XX con el lingüista estadounidense Noam Chomsky quien, enfrentándose a los estructuralistas –que defendían el concepto de la lengua como sistema– consideraba que la lengua era un producto de la mente del hablante, quien tiene la capacidad innata para aprender y usar una lengua. Según Chomsky, la capacidad de aprender una lengua es genética, ya que no se entiende cómo es posible que el ser humano aprenda un sistema tan complejo como una lengua a partir de estímulos tan pobres e incompletos. Es decir, la persona que ha aprendido una lengua es capaz de formular enunciados que nunca antes ha escuchado, porque conoce las reglas según las cuales los enunciados deben formarse. Este conocimiento no es adquirido mediante el hábito sino que es una capacidad innata. Todo ser humano que nace ya lleva consigo esta capacidad, que es la Gramática Universal, reglas gramaticales que rigen a todas las lenguas por igual.

Han sido y son muchos los autores que han hecho alusión a las características específicas del lenguaje humano. Cada uno de ellos las cataloga de forma diferente (utilizando diferentes términos para hacer incluso alusión a un mismo concepto), se deshace de aquellas que considera irrelevantes y añade aquellas que juzga necesarias. En este sentido, tras analizar la literatura científica sobre el tema, decidimos basarnos en la clasificación establecida por Hualde *et al.* (2003). Los motivos de dicha elección son principalmente tres: se trata de una fuente relativamente reciente y, por lo tanto, actualizada; el grado de profundidad con el que se trata el tema se ajusta perfectamente a las necesidades de este documento y además cuenta con el *sello de garantía* de haber sido publicada por una prestigiosa editorial (Cambridge University Press).

Estos autores comienzan con la “arbitrariedad” como una de las características específicas del lenguaje humano. Se entiende por arbitrariedad al hecho de que «no existe una relación directa o una dependencia entre los elementos de un sistema de comunicación y la realidad a la que se refieren» (Hualde *et al.*, 2003). Las lenguas son mayoritariamente arbitrarias dado que, por lo general, no existe relación alguna entre los significantes y los significados a los que están asociados. Por el contrario, hablamos de «comunicación icónica» (Hualde *et al.*, 2003) cuando existe una relación directa entre el vocablo o signo y su referente. Popularmente se le ha atribuido a la lengua de signos un carácter icónico, es decir, identificándolo con el mimo o pantomima. Sin embargo, podemos afirmar que hay un componente icónico en todos los sistemas lingüísticos; en el caso de lenguas orales son principal-

mente las onomatopeyas que, si bien es cierto que varían de una lengua a otra, contienen un elevado porcentaje de iconicidad en el contexto cultural en el que están inmersas.

En lo que a la lengua de signos española se refiere, por todos es conocido el ilusorio mito sobre su elevado componente mímico, un síntoma más del desconocimiento que se tiene sobre la realidad de esta lengua. Si bien es cierto que existe una gran cantidad de signos icónicos, deben ser considerados arbitrarios en el momento en el que precisan de una convención social para su uso y conocimiento. Así, Muñoz Baell (1998) explica que esta idea es un malentendido muy extendido entre aquellos que desconocen las lenguas de signos: «es cierto que muchas personas, que no conocen las lenguas de signos, pueden interpretar de forma correcta algunos de ellos (los signos), preferentemente aquellos que reflejan propiedades del mundo exterior; la mayoría de signos, sin embargo, no lo hacen. Es más, frecuentemente los elementos que componen la lengua de signos inducen a la confusión por su apariencia icónica. Así, aunque en ocasiones puede parecer obvio el significado de un signo que ya se conoce, la praxis demuestra que resulta mucho más complicado predecirlo atendiendo directa estrictamente a su forma».

En esta misma línea, Peidro Albújar (2000) hace referencia a un artículo de Armstrong (1983) en el que el lingüista alude a una diferencia cuantitativa más que cualitativa entre las lenguas orales y las lenguas de signos en lo que a la arbitrariedad se refiere: «este lingüista muestra un punto de vista diferente. No ve en las lenguas de signos una carencia de signos arbitrarios, sino que hace reflexionar sobre el argumento contrario: son las lenguas habladas las que tienen una iconicidad limitada, ya que deben ser, a la fuerza, arbitrarias porque no tienen otra opción». Estudios más recientes profundizan y aportan claridad: Minguet *et al.* (2001) recogen una tipología de los signos que pone de manifiesto que en la lengua de signos española, al igual que ocurre en cualquier otra lengua (oral o de signos), existe un elevado índice de arbitrariedad, así como signos cuyo componente principal es la iconicidad. Añaden que no se trata de una clasificación taxonómica sino que un mismo signo puede encuadrarse bajo más de una categorización¹⁴.

La segunda característica, citada por Hualde *et al.* (2003), es el «desplazamiento», entendiéndose por tal el hecho de que «las señales o signos pueden referirse a eventos lejanos en el tiempo o en el espacio con respecto a la situación del hablante». Herrero (2009) dedica un apartado a las «predicaciones verbales» en la primera *Gramática didáctica de la lengua de signos española*, llevando a cabo un análisis y una explicación exhaustiva del verbo en lengua de signos española. Estudia minuciosamente su flexión, realiza una tipología de verbos que existen desde el punto de vista semántico, sintáctico y morfológico, analiza la concordancia, el orden de las palabras en las predicaciones verbales, la expresión de tiempo oracional (en donde distingue entre la expresión del tiempo genérico y la expresión del tiempo relativo), la expresión del aspecto (diferenciando entre incoativo, ingresivo, puntual, durativo o imperfectivo, terminativo o perfectivo, egresivo, iterativo, continuativo, frecuen-

¹⁴ Por iconicidad «se entiende esa relación por la que el *representamen* reproduce características del objeto, aunque la imitación, la semejanza, es siempre relativa y debe estar convencionalizada para ser reconocida y poder funcionar como signo (...) los signos icónicos parecen transparentes, y en parte lo son, pero sólo para aquellos que comparten la misma semiótica lingüística (la misma lengua) y las mismas convenciones» (Minguet *et al.*, 2001).

tativo y gradual) y, por último, la expresión de la modalidad (explicando su incidencia, los recursos lingüísticos para su expresión así como los tipos de modalidad que existen en la lengua de signos española). No es necesario aquí un conocimiento minucioso de todos estos aspectos del verbo, pues lo verdaderamente relevante es que demuestra –desde el punto de vista científico– que la lengua de signos española permite efectivamente hablar de temas que aluden al pasado, al presente y al futuro así como desarrollar ideas y conceptos abstractos como cualquier otra lengua, cumpliendo por tanto la característica de desplazamiento.

Tercera: unidades discretas¹⁵. Las unidades de las lenguas son discretas en el sentido en que «las lenguas usan un conjunto reducido de elementos (sonidos) que contrastan claramente entre sí. Cuando las unidades de un sistema de comunicación son claramente separables en elementos distintos decimos que el sistema es discreto. Los sonidos de la lengua son perceptibles por el oyente como unidades diferenciadoras. En los sistemas de comunicación animal las señales (...) tienden a ser analógicas, es decir, se presentan en escalas continuas de intensidad variable, de manera que la longitud, el tono o la intensidad de la señal puede variar con el grado de la emoción o el contenido informativo que se intenta expresar. Pero un “liiiiibro” no es un objeto más grande ni más pesado que un “libro” en ninguna lengua natural» (Hualde *et al.*, 2003).

Toda lengua humana posee esta propiedad. Las lenguas orales contienen unidades mínimas sin significado (fonemas). Estos fonemas o sonidos se organizan en sílabas que, combinadas entre sí, dan lugar a la formación de palabras de forma ilimitada. La combinación de éstas últimas da lugar a la construcción de frases que a su vez da lugar a la construcción de textos o discursos enteros. «La lengua es un sistema y sus elementos se organizan de una forma sistemática. No todos los sonidos que físicamente podemos hacer están dentro del sistema lingüístico, sino sólo un conjunto muy limitado» (Minguet Soto, 2001). En este sentido, a pesar de la capacidad humana general para realizar los mismos sonidos, no todos ellos están incluidos en el sistema lingüístico en el que cada individuo está inmerso. Así, podemos encontrar sonidos presentes en lenguas que no se encuentran en otras. Hablamos, por ejemplo, de las vocales abiertas o cerradas del francés /ɛ/ versus /ə/, la /j/ española o la /ð/ inglesa de *father* –entre otras.

La falsa creencia de que esta característica del lenguaje no era aplicable a la lengua de signos española ha perdurado en el tiempo. Se consideraba que «los signos eran un todo, un gesto natural que no se podía dividir en partes más pequeñas y por tanto que no tenía estructura» (*ibíd.*). El primero en desmentir dicha creencia y, por tanto, en argumentar que los signos sí tenían estructura fue Stokoe (1960).

Si bien es cierto que los lingüistas no dudan sobre la estructura de los signos de la lengua de signos, no existe consenso respecto a su designación. Herrero (2002) recoge los diferentes términos acuñados por los lingüistas para designar los fonemas de la lengua de signos: «Stokoe ofrecía un listado (declaradamente inconcluso) de lo que llamaba “queremas” (...) la supuesta congruencia con el término “fonema” quedaba puesta en evidencia por su caracterización de los queremas como “aspectos

¹⁵ Este rasgo está en séptima posición en Minguet Soto (*ibíd.*). El motivo por el que lo explicamos en tercer lugar es porque consideramos que facilita la comprensión de puntos posteriores.

del signo”; esta confusión llevó a algunos investigadores a sustituirlo por el de “primes” (Bellugi, 1972) y luego por el de “parámetros formativos” o fonológicos (Battison, 1974, 1977, 1978; Klima y Bellugi, 1979; Wilbur, 1979)» (Herrero, 2002).

Aparte de este debate terminológico, aún se siguen realizando investigaciones sobre el número de queremas, primes o parámetros formativos que definen realmente la lengua de signos española. No consideramos necesario desarrollar aquí cada una de las propuestas llevadas a cabo por los lingüistas que las han abordado ni entrar en discusiones metódicas sobre cuál es la más acertada. Sin embargo, sí que es relevante exponer una de ellas con el objetivo de constatar que, efectivamente, la lengua de signos española posee una articulación dual al igual que cualquier otra lengua. Y que, de la misma forma que «no todos los sonidos que físicamente podemos hacer están dentro del sistema lingüístico, sino sólo un conjunto muy limitado, no todos los gestos o acciones manuales que son físicamente posibles están dentro del sistema de la lengua de signos», sino sólo un conjunto muy limitado (Minguet Soto, 2001).

Tomando como referencia los parámetros formativos recogidos en la *Gramática didáctica de la lengua de signos española*, por ser la primera obra de estas características de gran actualidad, «los signos tienen cuatro elementos que son equivalentes a los fonemas de las lenguas orales, y así los consideramos en esta gramática; juntos, constituyen la articulación del signo:

- Lugar (L): los signos se realizan en un lugar al que llamamos lugar de articulación.
- Configuración (Q): los signos adoptan, en el lugar de articulación o en contacto con él, una forma manual.
- Orientación (O): los signos, al ejecutarse, adoptan una orientación determinada de la mano.
- Movimiento (M): los signos realizan normalmente un movimiento a partir de su ubicación.

(...) todo signo, como toda palabra en las lenguas orales, además de la articulación fonológica (manual en LSE, oral en el español), que es la base de su realización, se produce con otros componentes que acompañan y se superponen a esta articulación, y que pueden tener un valor fonológico supra-segmental. En las lenguas orales, estos componentes son el tono, la duración y la intensidad entre otros. En las lenguas de signos, incluida la lengua de signos española, son los llamados componentes no manuales, a través de la expresión facial (las cejas, los ojos, la nariz, las mejillas, los labios, la lengua) y la postura de la cabeza, los hombros o el cuerpo» (Herrero, 2009).

Tanto los fonemas en lengua oral como los parámetros formativos en lengua de signos se oponen entre sí de forma absoluta y no admiten gradaciones. Dos signos o dos palabras pueden diferenciarse por un único elemento discreto que los hace «pertener a lexemas sin ninguna relación de significado» (Lara Burgos y Vega Expósito, 1999a). Por lo tanto, la lengua de signos española merece ser tratada bajo los mismos principios desde los que se trata a las lenguas orales, dada su validez como lengua y acabar, de una vez y para siempre, con la eterna falacia de pensar en ella como un sistema sustitutivo de la lengua oral.

Cuarta: articulación dual. «Los sonidos de una lengua no tienen significado intrínseco pero se combinan entre sí de diferentes maneras para formar elementos (palabras, por ejemplo) que poseen significado. Un sistema de comunicación que se organiza de acuerdo con dos niveles, uno en el que los elementos mínimos carecen de significado y otro en el que esas unidades se agrupan formando unidades significativas, es un sistema dual» (Hualde *et al.*, 2003).

Las lenguas de signos, al igual que las lenguas orales, son sistemas que constan de dos niveles. Un nivel físico constituido por unidades mínimas sin significado: *queremas, primes o parámetros formativos* (dependiendo de la denominación que prefiramos) que son a las lenguas de signos lo que los fonemas son a las lenguas orales. Y un segundo nivel en el que estos *queremas, primes o parámetros formativos* se combinan entre sí para formar signos que transmiten significado; o lo que es lo mismo, un segundo nivel en el que las unidades mínimas sin significado se combinan entre sí para constituir unidades mínimas con significado, los morfemas. «Esta dualidad es uno de los rasgos que más contribuye a hacer del lenguaje un sistema económico ya que, con un conjunto limitado de sonidos o parámetros distintos, podemos producir una cantidad de combinaciones (palabras o signos) de significados diferentes» (Peidro Albújar, 2000).

Teniendo en cuenta la tipología sintáctica de los morfemas, en las gramáticas tanto de las lenguas de signos como de las lenguas orales se habla de la existencia de morfemas ligados y morfemas libres: «son morfemas libres los que pueden aparecer aisladamente en el habla constituyendo un enunciado y morfemas ligados los que nunca aparecen sino asociados a otros morfemas también ligados» (Bosque y Demonte, 1999). Nuevamente, no haremos aquí un análisis comparativo de dicha similitud gramatical. Es suficiente poner de manifiesto su existencia y las repercusiones que ésta tiene respecto a una lengua, como es la lengua de signos española, que se encuentra aún hoy en su proceso de normalización. Como curiosidad nos gustaría resaltar el hecho de que, al llevar a cabo una sencilla comparación de los mismos, pueden encontrarse morfemas ligados y libres comunes a ambas lenguas, así como morfemas ligados que son libres en la otra lengua y viceversa.

Quinta: Productividad. «Existe en las lenguas humanas una capacidad infinita para entender y expresar significados distintos, usando elementos conocidos para producir nuevos elementos» (Hualde *et al.*, 2003). No sólo las lenguas orales permiten una producción ilimitada de oraciones y la posibilidad de hablar de todo tipo de ámbitos y temas: «cuando dos signantes nativos se comunican espontáneamente ofrecen una prueba convincente de la capacidad productiva o creativa de este lenguaje: a partir de un conjunto finito de lexemas y de una serie de reglas de combinación, el signante sordo puede producir o entender cualquier mensaje concebible» (Lara Burgos y Vega Expósito, 1999b).

En esta misma línea, Rodríguez González (1992) recoge en la primera investigación sobre la lengua de signos española –publicada por la CNSE– la opinión de Bill Moody¹⁶ sobre la creatividad de la lengua de signos: «La créativité et la sensibilité des sourds dans leur usage des symboles est extraordinaire... Ayant noté que le vocabulaire des gestes internationaux est limité au début, et qu'il se développe

¹⁶ Actor norteamericano, intérprete del sistema de signos internacional y director de un programa de enseñanza de lengua de signos en París, en el International Visual Théâtre.

au fur et à mesure que la communication l'exige, ils s'attachent au processus –plus important– de l'agencement des gestes (1979)».

De esta forma, queda patente que la productividad como rasgo intrínseco a las lenguas de signos es un hecho que no ha suscitado duda alguna desde antaño. Frente a otros rasgos más controvertidos, la capacidad de estas lenguas para crear signos nuevos que se ajusten a las necesidades comunicativas del momento es incuestionable. Este rasgo es común a todas las lenguas, y por extensión, a las lenguas de signos.

Sexta: prevaricación. «Consiste en la posibilidad de emitir mensajes que no sean verdaderos, en la posibilidad de mentir» (Hualde *et al.*, 2003). Austin (1962), filósofo de Oxford, fue el primero en investigar la capacidad de las oraciones «para ejecutar acciones, para concretar un propósito comunicativo por encima del sentido expresado por la suma de las unidades léxicas separadas que constituyen la oración». En otras palabras, una oración es mucho más que la suma de los significados de los significantes que la componen. Son pocas las situaciones en las que se cumple la ecuación «significante = significado». Este rasgo definitorio del lenguaje está muy en consonancia con la teoría de los actos del habla, cuyo primer promotor fue el propio Austin, y en la que se estudia la fuerza comunicativa implícita en las realizaciones verbales.

No existen hasta el momento estudios específicos en los que se aplique la teoría de los actos del habla a las lenguas de signos. Sin embargo, no parece muy arriesgado adelantar que los distintos actos de habla son, sin la menor duda, aplicables a la lengua de signos española: en esta lengua también se distinguen tanto actos locutivos (la idea o el concepto de la frase, es decir, aquello que se dice), como actos elocutivos (la intención o finalidad concreta del acto de habla) y actos perlocutivos (el o los efectos que el enunciado produce en el receptor en una determinada circunstancia). Del mismo modo, comparte con otras lenguas actos asertivos o expositivos (el hablante niega, asevera o corrige algo, con diferente nivel de certeza), actos directivos (el hablante intenta obligar al oyente a ejecutar una acción), actos compromisorios (el hablante asume un compromiso, una obligación o un propósito), actos declarativos (el hablante pretende cambiar el estado en que se encuentra alguna cosa) y actos expresivos (el hablante expresa su estado anímico).

Séptima: reflexividad. «Cuando un sistema de comunicación permite referirse a él mismo decimos que el sistema es reflexivo» (Hualde *et al.*, 2003). Hacen referencia al lingüista Roman Jakobson que afirmó que una de las funciones del lenguaje es precisamente la función metalingüística o reflexiva: la lengua nos permite construir oraciones cuyo sujeto sea la lengua misma. Esta característica, una vez más, es perfectamente aplicable a la lengua de signos española al igual que a cualquier otra lengua. Prueba de ello son los cursos de lengua de signos impartidos por las propias personas sordas, profesionales de la enseñanza (ver, por ejemplo: CNSE, 2006).

Octava: creatividad. «El uso del lenguaje humano no está condicionado por estímulos exteriores ni interiores en la producción del enunciado. Los enunciados son impredecibles en condiciones normales, mientras que la comunicación animal tiende a estar controlada mucho más rígidamente por estímulos externos que el comportamiento humano» (Hualde *et al.*, 2003). En todas las lenguas, tanto orales

como signadas, existen actos de habla, frases hechas y expresiones fijas condicionadas por la cultura que las rodea. A excepción de éstas, las personas tienen la capacidad de construir frases nuevas que ayuden a satisfacer sus necesidades, cualesquiera que sean, en los diferentes contextos en los que se encuentren. En esta misma línea, el usuario de una lengua tiene la capacidad de entender y procesar información completamente nueva.

En otro orden de cosas, en 1948, Shannon y Weaver establecieron su famoso ‘Modelo de la Comunicación’, según el cual los elementos necesarios para que se lleve a cabo un acto de comunicación son: emisor, receptor, canal, código, mensaje y situación o contexto. Karl Bühler da el primer paso en el estudio de las funciones que el lenguaje puede tener en los diferentes contextos comunicativos. En *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (1934)¹⁷ expone su teoría acerca de las funciones que puede tener el signo lingüístico dependiendo de la relación que establezca con los componentes de la situación comunicativa. Bühler establece tres funciones básicas del lenguaje que Roman Jakobson completa en 1948 con otras tres funciones más. No es objeto de este documento realizar un análisis lingüístico de las herramientas, construcciones léxicas, giros gramaticales y semánticos, etc. de los que se sirve la lengua de signos española para expresar enunciados cuya función sea informar, ordenar, o transmitir un sentimiento, un deseo o una emoción. Sin embargo, podemos remitirnos rápidamente a Rodríguez González (1992), que lleva a cabo un estudio detallado del signo lingüístico gestual y estudia el significado expresivo implícito en los signos así como las formas léxicas de las que se sirven los usuarios de la lengua de signos española para transmitir deseos, ruegos, mandatos, duda o posibilidad. O a Wilcox y Wilcox (1997) cuando relatan algunos ejemplos de la función fática en la lengua de signos.

A pesar de no contar con estudios en España relativos a la producción literaria en esta lengua, se ha llevado a cabo la traducción de numerosas narraciones literarias y poéticas de escritores y poetas de reconocido prestigio. Basta consultar la Biblioteca de Signos¹⁸ –en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes– en la que podemos encontrar poesías en lengua de signos española de poetas españoles de la talla de Antonio Machado o Pablo Neruda. Otra línea muy fructífera es la iniciada desde el año 2002 por Fundación CNSE en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, editando en lengua de signos española diversas obras de la literatura clásica y de nuestros tiempos: *Las Aventuras de Don Quijote*, *El Lazarillo de Tormes*, *la Celestina*, *Bodas de Sangre* o *El Principito*¹⁹.

Pero lo que definitivamente acaba de demostrar el potencial de las lenguas de signos es que son lenguas de cultura. Herrero (2007) explica la influencia de las lenguas de signos en la concepción humana del lenguaje así como el papel que van a jugar en los próximos tiempos. Así, argumenta que el ser lenguas de cultura las impregna de un significado y futuro valioso para toda la humanidad en relación a dos hechos en cierto modo opuestos: la diversidad lingüística y el carácter insustituible de

¹⁷ Traducción de Marías, J. (1950): “Teoría del lenguaje”, *Revista de Occidente*. Madrid.

¹⁸ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Biblioteca de Signos: <<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/signos/>>.

¹⁹ Para más información puede consultarse la página web de la Fundación CNSE: <www.fundacioncnse.org>.

la lengua de signos. Afirma que «la historia de las lenguas se ha producido siempre entre la variedad que les da la vida y el registro que las deja como legado» (*ibíd.*). En este sentido, testimonia que el hecho de que la comunidad lingüística signante nazca dispersa unido al fonocentrismo social ha provocado que, esta comunidad, viva hasta hace poco ignorada y casi repudiada, cuestión que parece dificultar su posibilidad de dejar legado.

Sin embargo, a diferencia de las lenguas orales, cuya riqueza cultural está vinculada a la diversidad en proporción inversa al poder político –hecho que hace que nazcan y mueran dependiendo del poder que tengan sus hablantes–, las lenguas de signos son las únicas que renacerán siempre. Añade que hay muchas lenguas orales que desaparecerán con la globalización al imponerse unas sobre otras, situación que considera que no afectará a las lenguas de signos. Ello se debe a que la comunidad lingüística signante no está anclada a un único lugar y su lengua nunca podrá ser sustituida por otra dominante (oral). «Su aparente debilidad es su fuerza: siendo lenguas minoritarias, muchas veces carentes de política lingüística estatal, van a resistir» (*ibíd.*).

Por último, observa que las lenguas de signos son, en el conjunto de las lenguas humanas, una fuente de expresión que supera en muchos aspectos a las lenguas orales dado su carácter *tetradimensional*: profundidad, alzado, tiempo y lateralidad. Esta última se pierde en lengua oral y se mantiene en este estado hasta que aparece la escritura. Para Herrero, la lengua oral es una especie de escritura fonológica de la lengua manual y la fonación del lenguaje es lo que ocasionó que perdiera su carácter somático reduciéndose al semántico (según el mismo autor, la cultura occidental es, sobre todo, semántica oral). En este sentido, Herrero alude a la proliferación de los registros visuales que han permitido a las lenguas de signos acceder a la cultura, hecho que ha ocasionado un gran cambio en el reconocimiento lingüístico de las lenguas de signos como lenguas naturales: «su derecho al uso comunicativo pero también cultural» (*ibíd.*).

En definitiva, la lengua de signos española reúne todas las características como lengua, cumple con las funciones que le son propias y es lengua de cultura. Sobra decir que, obviamente, como quiera que no existe ninguna lengua oral universal, la lengua de signos tampoco lo es²⁰. ¿Alguien sigue creyendo que en los países latinoamericanos las personas sordas usan la misma lengua de signos española sólo por el hecho de que las personas oyentes hablan la lengua española? Por si aún existieran dudas, siempre podemos echar mano de las investigaciones sociolingüísticas acerca de la variación en las lenguas de signos. Kyle y Woll (1985) en un estudio sobre más de 15 lenguas de signos, encontraron que el grado de inteligibilidad entre las mismas era como máximo de un 40%. De acuerdo con varios autores (Gudschinsky, 1956; Blair, 1990; SIL, 1991) esto viene a indicarnos que las lenguas de signos estudiadas son lenguas diferentes o, a lo sumo, pertenecientes a la misma familia lingüística, pero en todo caso lenguas diferentes. Así, Parkhurst y Parkhurst (2006) encuentran que la inteligibilidad de la

²⁰ La creencia de que la lengua de signos es universal está muy extendida socialmente. Uno de los estudios que confirma este mito social podemos encontrarlo en Ferrer Manchón *et al.* (2002). Sobre una muestra de 160 personas oyentes en la Comunidad Valenciana –de las que el 78,8% no había tenido nunca contacto alguno con personas sordas– un 58,2% de los encuestados creía que la lengua de signos era universal. Resulta llamativo el hecho de que además un 73,10% de los encuestados tenía formación universitaria.

lengua de signos española con la lengua de signos americana (ASL) es de un 21 % y de un 18 % con la lengua de signos mexicana, todo lo cual nos indica claramente que son lenguas distintas.

Hay un último aspecto con el que creemos oportuno finalizar este apartado. Se ha acusado con frecuencia que la lengua de signos española –o las lenguas de signos en general– carece de un sistema de escritura, lo que a la vista de un profano la hace, por decirlo de alguna manera, “vulnerable” frente a otras lenguas. Al margen de que la mayoría de las lenguas del mundo carezca de un sistema de escritura o no se use habitualmente para escribir²¹ –que incluso así puede parecer un endeble argumento basado en el discurso de la “solidaridad”–, no es cierto que las lenguas de signos no hayan desarrollado sistemas de escritura. Sin ir más lejos, la que se considera la primera descripción lingüística moderna de una lengua de signos (Stokoe, 1960) incluía una propuesta de sistema de escritura. Y ya, en 1989, la CNSE daba a conocer en España otros sistemas como el *SignWriting* y el *Signfont*²². Se ha extendido bastante el primero, un sistema de transcripción escrita denominado también en español *signoescritura* (Parkhurst y Parkhurst, 2002)²³, hasta en 38 países²⁴, o el sistema de notación *HamNoSys* (Zienet, 1997).

Para la lengua de signos española, Herrero (2003) ha creado un sistema de escritura alfabético (conocido como SEA²⁵), tras varios años de revisión de los sistemas de escritura no alfabéticos en otras lenguas de signos (Herrero y Alfaro, 1999). Esta propuesta tiene el gran valor de permitir un procesamiento completo similar al de otras lenguas escritas, la traducción a la lengua de signos española de cualquier texto y la investigación de su morfología y sintaxis de manera análoga a cualquier lengua oral. El sistema ya ha sido utilizado con éxito en el primer diccionario normativo de la lengua de signos española (Fundación CNSE, 2008) y, sin duda, será un importante apoyo para la normalización de esta lengua. Éste es, además, un excelente ejemplo de cómo la acción investigadora al servicio de la comunidad resulta mucho más enriquecedora, y de cómo la actividad de la comunidad retroalimenta la investigación elevando los resultados y la calidad de los mismos.

2.2.3. El estudio de las lenguas de signos desde otras disciplinas

El conocimiento de las lenguas de signos no sólo ha despertado el interés de los expertos en lingüística. Las lenguas de signos han sido también objeto de estudio por otras disciplinas científicas, por

²¹ Los expertos señalan que sólo un 70 % de las lenguas orales tienen escritura o se usan habitualmente en su forma escrita. Según Ong (1996), sólo 78 lenguas orales en el mundo cuentan con una literatura escrita.

²² Puede leerse una breve introducción a los sistemas de escritura y transcripción en Lara Burgos y Vega Expósito (1999c).

²³ Para un conocimiento detallado de este sistema, puede consultarse: <<http://www.signwriting.org/>>.

²⁴ SignWriting. Who uses SignWriting?: <<http://www.signwriting.org/about/who/who.html>>.

²⁵ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Biblioteca de Signos: Lecciones de escritura alfabética en LSE. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?seccion=signos&conten=materias&pagina=cat_materiales1&tit3=Lecciones+de+escritura+alfab%E9tica+de+LSE>.

ejemplo, recientemente de la neurolingüística. Se sabe que el uso de la lengua oral activa mayormente el hemisferio izquierdo del cerebro. Cuando se piensa en una lengua visual y espacial, como las lenguas de signos, puede creerse que se activarán fundamentalmente las áreas cognitivas visoespaciales del hemisferio derecho. Sin embargo, las investigaciones muestran que la lengua de signos también está controlada principalmente por el hemisferio izquierdo de la misma forma que las lenguas orales (Rönnberg *et al.*, 2000; MacSweeney *et al.*, 2002), aunque obviamente también hay algunas diferencias, por ejemplo, para el procesamiento de algunos aspectos espaciales de la lengua de signos, como las construcciones de clasificadores (Poizner *et al.*, 1987; Emmorey, 2002; Emmorey *et al.*, 2002). De esta manera, en la lengua oral se refleja una mayor actividad en el córtex auditivo del lóbulo temporal superior mientras que la lengua de signos activa el córtex visual de la región occipital temporal posterior e inferior (Söderfeldt, 1997). Este tipo de investigaciones no sólo nos permiten conocer mejor las semejanzas o diferencias entre las lenguas, sino que también pueden tener aplicaciones importantes en el tratamiento de lesiones cerebrales (Woll, 2002).

Por otra parte, también se han iniciado en los últimos años algunos estudios con niños sordos en el paradigma de la teoría de la mente (también conocida por sus siglas en inglés como ToM), es decir, la capacidad que las personas tienen para reflexionar y entender su propio estado mental y el de los demás, aspectos tales como la comprensión de las creencias, emociones e intenciones de uno mismo y de los otros. Aunque es un campo en el que aún es necesario profundizar (Jackson, 2001), lo cierto es que los niños sordos que usan la lengua de signos también cuentan con las mismas habilidades en los diversos aspectos de la teoría de la mente. Incluso algunas investigaciones apuntan a que los niños sordos que han tenido un acceso temprano a la lengua de signos son significativamente más hábiles en su razonamiento socio-cognitivo que los niños sordos de familias oyentes (Courtin, 2000; De Villiers *et al.*, 2000). Para una revisión más completa sobre el tema, puede consultarse a Valmaseda (2004).

2.2.4. Otros beneficiarios de la lengua de signos

Bien es sabido que una rampa en el acceso al edificio del Ayuntamiento no es una solución arquitectónica de la que sólo hacen uso las personas con discapacidad física: también beneficia a madres con carrito, a personas mayores o a aquel transportista que alivia el peso de muchos kilos de un bulto que, a la postre, podría dañar su espalda. De la misma manera, es preciso romper una lanza por otros beneficios de la lengua de signos menos conocidos o menos extendidos, pero no por ello menos importantes.

La lengua de signos tiene efectos positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, no sólo para niños sordos, sino también para niños oyentes. De hecho, el estudio de las lenguas de signos está contribuyendo a la comprensión de diversos aspectos de las lenguas orales (Lucas, 2001). En este sentido, las investigaciones señalan que la introducción de la lengua de signos en el currículo de preescolar con niños oyentes produce un incremento significativo en el vocabulario de los mismos (Daniels, 1994, 1995; Heller *et al.*, 1998). Fruto de estos descubrimientos, hace algunos años se inició

una línea de producción de obras divulgativas y orientadoras para padres oyentes con hijos oyentes para el aprendizaje de la lengua de signos (por ejemplo Acredolo y Goodwyn, 2002; García, 2003; Beyer, 2007). Actualmente, la idea de utilizar signos de la lengua de signos con bebés oyentes se ha puesto en marcha en algunos países como Gran Bretaña, los Países Bajos, Australia y Sudáfrica e incluso se han creado centros para la formación de instructores en la materia. En España, aparte de la traducción al español de literatura anglosajona, contamos con la obra publicada por Fundación CNSE *Entiéndelo antes de hablar* (2011), en la que, por primera vez, se expone el método propuesto por los investigadores anglosajones aplicado a la lengua de signos española.

Por último, hay evidencias de que los programas de aprendizaje de la lengua de signos benefician también a otros sectores de población con discapacidad cuando se usa como sistema alternativo de comunicación, tales como los niños con autismo o con síndrome de Down (Seal & Bonvillian, 1997; Ronski & Sevcik, 1997; Goldstein, 2002). De hecho, el gran cambio en el campo de la rehabilitación del lenguaje, la denominada “comunicación total”, entendida como cambio de paradigma, es fruto de la relación de muchos profesionales en la educación de personas sordas. En este sentido, numerosos sistemas alternativos de comunicación se nutren de los principios de la comunicación visual de la lengua de signos española y, sobre todo, de su léxico natural, como el programa de comunicación total de *Benson Schaeffer*, los bimodales y/o idiomas signados²⁶.

2.2.5. Diversidad de las lenguas de signos

¿Cuántas lenguas de signos hay en el mundo? Puede ser difícil conocer la respuesta, como lo es la tarea de precisar el número de lenguas orales que existen en el mundo. Por un lado, porque no es fácil precisar cuándo dos lenguas son diferentes o variedades lingüísticas de la misma lengua (May, 2006). Y por otro lado, por la velocidad a la que sucede el cambio lingüístico (Crystal, 1997). Las lenguas nacen, mueren e incluso “renacen”²⁷ a lo largo del tiempo: según la UNESCO (2003), «todos los años, por lo menos 10 idiomas desaparecen. De los 6.000 idiomas hablados en el mundo actualmente, aproximadamente la mitad se encuentran bajo esta amenaza (...) Si no se hace nada al respecto, la mitad de los idiomas hablados hoy desaparecerán durante el curso de este siglo». Observamos aquí que se refiere a las lenguas habladas, pero como apuntamos más arriba, en el pasado y aún en el siglo XXI es probable que estén surgiendo nuevas lenguas de signos (Pinker, 1994). Esta viva diversidad lingüística hace difícil la respuesta a nuestra pregunta.

²⁶ La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) trabaja en la actualidad, junto a la Fundación CNSE, para incorporar de forma sistematizada y planificada los signos propios de la lengua de signos española en los sistemas alternativos de comunicación y en sus sesiones de rehabilitación, principalmente para conseguir una acción coordinada al servicio de la estandarización del material lingüístico.

²⁷ Un caso de “renacimiento” de una lengua podemos encontrarlo en el hebreo (Spolsky, 2004).

La Ley 27/2007, de 23 de octubre, reconoce que en España hay dos lenguas de signos: la lengua de signos catalana en la Comunidad Autónoma de Cataluña y la lengua de signos española para el resto del Estado. Este hecho puede sorprender al profano. Si ya ha entendido que la lengua de signos no es universal, ahora puede preguntarse el motivo de por qué no existe una lengua de signos por cada lengua oral. Sin embargo, la evolución y desarrollo histórico de las lenguas de signos y las lenguas orales han seguido caminos diferentes. Un estudio de la Federación Mundial de Personas Sordas (WFD) llevado a cabo en 1991 (Supalla *et al.*, 1993) indica que en 14 de los 42 países consultados hay más de una lengua de signos. La explicación que cita es: «normalmente a causa de las divisiones geopolíticas o religiosas dentro del país, las cuales conducen a varias comunidades sordas (6 casos de 42), o porque hay escuelas de sordos separadas que conducen a varias comunidades sordas (8 casos de 42)».

Un estudio de Parkhurst y Parkhurst (2006) analiza las variedades lingüísticas de la lengua de signos en España en 18 localidades a través de una lista de 200 palabras y pruebas de comprensión de videos en lengua de signos (videos de seis localidades diferentes). Se observó que en casi todas las localidades en las que existía una comunidad sorda activa, podía encontrarse una variedad de la lengua de signos española. Sin embargo, se mantenía en todo caso una similitud de aproximadamente un 85 %, por lo que seguía tratándose de la misma lengua.

En cualquier caso, dependiendo de las estimaciones de cada autor, puede ir de las 130 lenguas de signos que se recogen en el catálogo de lenguas *Ethnologue* en el momento de redacción de este documento, hasta miles de ellas, tantas como lenguas habladas (Padden, 2000; Skutnabb-Kangas, 2002).

3. Normalización lingüística

La lengua de signos española así como sus usuarios en España, principalmente las personas sordas y sordociegas, han experimentado en los últimos tiempos y de forma muy rápida, importantes transformaciones. Por una parte, la aprobación de la Carta Magna en 1978 –en la que se reconoce el derecho de las minorías lingüísticas a preservar, respetar y utilizar su lengua propia– ha influido no sólo a nivel legislativo en cuanto a protección y derechos lingüísticos de las lenguas del Estado, sino que este hecho, unido a los cambios sociales acaecidos en España desde esa fecha, ha favorecido un estado de opinión en la sociedad, que poco a poco entiende y, a su vez, valora esta diversidad lingüística.

Cabría, pues, preguntarse qué supone para la comunidad lingüística usuaria de la lengua de signos española el reconocimiento de esta lengua en la Ley 27/2007: básicamente representa el derecho de cualquier persona sorda o sordociega a utilizarla libremente, o bajo la elección de sus padres o tutores cuando sean menores, con plena validez y eficacia jurídica, sin que se le pueda exigir que se comunique en una lengua distinta a la lengua de su elección en aras de la eliminación de las barreras que impidan su acceso a la información y a la comunicación, como se expresa en el Preámbulo de la Ley.

Por otra parte y muy unido a este hecho, la lengua de signos española está viviendo cambios formales y de dominio o uso: si bien hasta hace pocos años se limitaba a ser utilizada en círculos restringidos, concretamente en el entorno asociativo y escolar, de personas sordas y sordociegas y sus familias, el número de personas usuarias está aumentando día a día como lo está haciendo el número de ámbitos en los que la lengua de signos española tiene más presencia. Si cualquier medida o actuación sobre una lengua debe ser coherente y consecuente con la realidad social, también lo es para la lengua de signos española. El entorno social y político de una lengua concreta repercute de forma directa y está íntimamente ligado a la situación en que se verá inmersa, de la misma forma que los cambios sociales en la población repercutirán en el estatus e imagen social de la lengua. Los cambios sociales que han tenido lugar dentro la comunidad lingüística usuaria de la lengua de signos española en los últimos años, el inicio de su enseñanza como segunda lengua a la sociedad, la incorporación de ésta en distintos estamentos del sistema educativo, la proliferación de investigaciones, el aumento de profesionales de la interpretación y un largo etc. han provocado la actual transformación social y lingüística que estamos viviendo.

El estudio sistemático de la planificación lingüística no se empezó a realizar hasta mediados del siglo XX, cuando el lingüista norteamericano E. Haugen (1959), comenzó a interesarse por los problemas sociolingüísticos de los países que habían sido colonizados y que habían conseguido su independencia, acuñando el término de *language planning*. En estos casos, la situación de multilingüismo hacía difícil la decisión de cuál debía ser la lengua oficial del país. Es decir, el concepto de planificación lingüística lleva intrínseco el concepto de desequilibrio –siempre que dos a más lenguas entran en convivencia– o contacto lingüístico –las realidades lingüísticas que se derivan de estos contactos provocan distintas soluciones lingüísticas, tales como diglosia o bilingüismo–, así como el concepto de toma de decisiones. Además, hay que ser conscientes de que cualquier transformación de la realidad

supone una actuación de planificación lingüística: el hecho de que se decida incluir un término u otro en un diccionario, o el hecho de introducir una metodología bilingüe en los centros educativos donde haya personas sordas escolarizadas, son sólo alguno de los ejemplos.

Por lo tanto, la planificación lingüística es una actividad bastante común en cualquier parte del mundo cada vez que una persona o grupo de personas toma una decisión que afecta a la lengua o lenguas que utiliza una comunidad (Moreno Fernández, 1991). Creemos necesario, sin embargo, concretar una concepción de planificación lingüística a efectos de este estudio, ya que cada época, país o región ha tenido necesidades diferentes que han requerido programas de planificación lingüística también diferentes, llegando en la actualidad a existir numerosas definiciones de planificación lingüística. Son muchas las definiciones aportadas por diversos autores acerca de esta idea: según Marcos Marín, en 1951 Robert May propuso la designación de glotopolítica o política lingüística y, en 1957, Uriel Weinreich lo adoptó para referirse a la experiencia de la reforma de la lengua noruega, haciéndose general a partir de este momento. Posteriormente se desarrolló en relación con los casos de estandarización lingüística, como en España con el vasco o catalán, aunque la planificación lingüística puede atender a otras muchas razones, como la revitalización de una lengua o el establecimiento de lenguas oficiales en ex colonias (como ha ocurrido en las colonias africanas y asiáticas).

Una de las definiciones de planificación lingüística más conocidas es la de Kloss (1969), para quien «la intervención sistemática sobre una o más lenguas con ciertos objetivos y estrategias se realiza para modificar la lengua misma (planificación de corpus, normativización) o la utilización de la lengua y su valor social (planificación de estatus, normalización)». Das Gupta (1973) defiende el hecho de que «la planificación no tiene por qué limitarse a una única lengua», y Fishman (1973) –todavía más amplia– la define como «la búsqueda organizada de soluciones para problemas lingüísticos». En España y desde la propuesta de Aracil, se ha extendido el uso del término normalización, para este mismo concepto, como «la reorganización de un sistema lingüístico con el objetivo de resolver unas determinadas carencias» (Aracil, 1986). Según Cooper (1997a), planificación lingüística son los esfuerzos conscientes para influir en el comportamiento de los demás, en el aprendizaje, la estructura y las funciones de las variedades lingüísticas, en la medida que estos esfuerzos son maneras explícitas de resolver o regular problemas lingüísticos y conseguir objetivos que están relacionados a través de la intervención (institucional o no) en los usos lingüísticos. Es el conjunto coherente de actuaciones de política lingüística dirigido a cumplir unos objetivos que transformen la realidad sociolingüística, pero teniendo en cuenta que no sólo son las medidas de actuación las que forman parte de la planificación lingüística, sino que también existe lo que podría denominarse «planificación por omisión»: que el Gobierno no se pronuncie o se pronuncie en contra es igualmente una actitud, y por lo tanto, no pronunciarse en ese sentido sería no apoyarlo, por ejemplo.

Pueden servirnos también en esta aproximación otras definiciones más recientes como la de Christian (1992), para quien la planificación lingüística consiste en el «empeño sistemático y explícito por resolver los problemas de la lengua, y lograr objetivos relacionados, por medio de una intervención institucionalmente organizada en el uso de las lenguas». Este autor considera que la planificación es una intervención para influir de esta manera en el futuro uso de una lengua, y Cooper (1997) añade la transmisión de la lengua (adquisición y aprendizaje) como una tercera dimensión de la planificación: «la planificación

lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos».

Observamos así que existe un amplio abanico de definiciones e incluso de denominaciones de la misma idea de planificación lingüística, pero con el común denominador de la intencionalidad de actuar sobre una lengua con variados propósitos. Además, esta intencionalidad debe organizarse de manera que las actuaciones de promoción de una lengua no tengan carácter puntual y desconectado del resto de actuaciones. Así, una aproximación a la normalización o a la planificación lingüística que se precie debe incluir factores tan determinantes como: los actores sociales, los comportamientos lingüísticos en los que se pretende influir, los destinatarios de las acciones de normalización lingüística, los objetivos que persigue, los medios de los que dispone y cualesquiera otros factores que puedan determinar la planificación. Respecto a los actores sociales, es necesario distinguir claramente entre el cuerpo dedicado a esta planificación (técnicos, lingüistas, políticos, etc.) y los individuos o grupos de personas usuarias.

Por otra parte, se precisa detectar las necesidades y las aportaciones que deberá tener esta planificación, y en base a esta detección o análisis, habrá algunas acciones que se dirijan a toda la población en general, y otras propuestas que se puedan enfocar a un sector concreto. En el primer caso, una campaña en los medios de comunicación, mientras que la incorporación de una lengua como una asignatura optativa en el currículo del Sistema Educativo sería una acción enfocada al sector educativo. En todo ello, hay que tener en cuenta los factores situacionales, estructurales y culturales que circundan a esta lengua y analizar los medios con los que se cuenta dado que, siguiendo a Corbeil (1983), existen unos principios que favorecerán su éxito:

- Principio de convergencia: el impacto de la actuación reguladora será mayor si se propone una misma opción.
- Principio de dominancia: tener en cuenta los actores sociales dominantes.
- Principio de persistencia o inercia social: tener en cuenta que el cambio es más costoso que la innovación.
- Principio de coherencia interna del sistema lingüístico: no proponer actuaciones que violenten los principios del sistema lingüístico.

Puede observarse así que es de vital importancia prever o intuir las reacciones que tendrán los usuarios de una lengua que va a ser planificada, ya que en último término son precisamente los usuarios los que deciden si aceptan o no ciertos cambios que se llevarán a cabo, al menos, para minimizar el fracaso. La historia nos ofrece numerosos ejemplos de cómo fracasan determinadas políticas normalizadoras cuando la comunidad minoritaria percibe cómo se imponen patrones lingüísticos estándares que les son ajenos.

La *Carta Europea para las Lenguas Regionales y Minoritarias* (hecha en Estrasburgo, 1992) recoge que «el derecho a usar una lengua minoritaria en la vida pública y privada» es «inalienable, de acuerdo con los principios recogidos en el Acuerdo Internacional de Derechos Civiles y Políticos». Además, se enfatiza

el valor de la «interculturalidad y el multilingüismo, considerando que la protección y promoción de las lenguas minoritarias o regionales no debe ir en detrimento de las lenguas oficiales y de la necesidad de aprenderlas». La UNESCO (1999), comparte esta visión y afirma que el objetivo principal de una planificación lingüística sería permitir a las personas que utilicen las lenguas que ellas quieren utilizar, fomentando el multilingüismo. Para alcanzar estos objetivos, la mayoría de los autores están de acuerdo con que es necesario llevar a cabo el proceso en cuatro etapas que, a su vez, reflejan la estructura básica de la planificación lingüística: selección, codificación, implantación y elaboración.

Debemos aquí hacer un inciso para aclarar cierta confusión terminológica derivada del origen anglosajón de la disciplina: planificación lingüística, normalización lingüística, política lingüística, etc. derivan todas ellas del paradigma de la política y la planificación lingüística, en inglés generalmente *language policy and planning* (en ocasiones abreviada LPP). Sin embargo, en España todos los autores coinciden en que es necesario distinguir dentro de este paradigma entre dos conceptos fundamentales y diferentes: *normalización* y *normativización*²⁸. La normalización lingüística consiste en favorecer el uso en todos los ámbitos de una lengua minoritaria o minorizada mediante la legislación y cuantas otras medidas políticas se propongan. La normativización lingüística consiste en realizar la norma de esa lengua y su variedad estándar, por medio de diccionarios, gramáticas de uso, etc. (no en vano, toda planificación requiere de la modernización de su léxico general, como diccionarios, desarrollo de la función estilística, etc. y la puesta a punto de términos adecuados a las necesidades tecnológicas y científicas de los usuarios de la lengua en cada momento).

Ricento (2006) hizo una revisión de las aproximaciones teóricas y tipologías existentes sobre la planificación y política lingüística, y propuso un marco integrador. En esta propuesta, podemos observar que la denominación en español de “normalización” se corresponde con *status planning* y *acquisition planning*, mientras que la “normativización” se corresponde con *corpus planning*. En cualquier caso, es recomendable y necesario que ambas, normativización y normalización, se aborden conjuntamente en la planificación lingüística de una lengua, e incluso llegan a definirse como dos caras de la misma moneda (Fishman, 1979; Fishman, 2004; Ricento, 2006).

Asimismo, es importante diferenciar entre una lengua codificada –lengua que ha sido normativizada independientemente de su alcance social– y una lengua estandarizada, la cual dispone de una variedad que ha superado las etapas de vehiculación y elaboración, y se ha convertido en variedad de uso general y de referencia. Conviene además insistir aquí en que entre la lengua normativizada y la lengua estándar puede haber mayor o menor distancia en función del estatus social de los usuarios; normalmente hay una tendencia a la normativización proporcional a la tendencia al uso formal de la lengua.

A nuestros efectos, y siguiendo la corriente terminológica mayoritaria en España, entendemos por normalización lingüística, como se ha citado más arriba, la definición propuesta por Aracil (1986): el

²⁸ Podríamos añadir que, en inglés, el término *language standardization* significa en español “normalización lingüística” en su sentido más amplio: incluye la planificación del estatus y la planificación del corpus. No tiene nada que ver, pues, con el español “estandarización de la lengua”.

conjunto de actuaciones intencionadas, organizadas y sistematizadas para la promoción del estatus y del corpus de una lengua, lo cual equivale más al término de planificación o política lingüística en la literatura anglosajona.

Siguiendo a los más destacados expertos en materia de normalización de lenguas, entendemos la normalización de la lengua de signos española en un enfoque de trabajo a favor de una comunidad lingüística minorizada. No olvidemos que la Ley 27/2007 y el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) no deben ser un fin en sí mismos, sino tan sólo herramientas –el medio– para colocar a la lengua de signos española en el estatus que le corresponde como lengua. Además de para la eliminación de las barreras de comunicación que afectan a las personas sordas y sordociegas usuarias de esta lengua para su plena integración y participación social. Por ello, la normalización de la lengua de signos española debe llevarse a cabo en un paradigma esencialmente social: nuestra comunidad lingüística convive en un entorno en el que las normas de uso social de la lengua de signos española son claramente más restringidas que las determinadas para la lengua oficial y, por otra parte, todas las personas que componen esta comunidad son bilingües en mayor o menor medida, frente al evidente desconocimiento del resto de la sociedad en la que conviven. Y finalmente, como consecuencia de lo anterior, los miembros de esta comunidad minorizada sienten frecuentemente la necesidad de presentarse a sí mismos también como miembros de la comunidad mayoritaria, relegando a un segundo término su propia idiosincrasia.

Como bien señala Ricento (2006), «la investigación en la política y planificación lingüística debe ser entendida como una actividad multidisciplinar, en la que se toman herramientas metodológicas y conceptuales de diversas disciplinas que precisan ser aplicadas adecuadamente a los problemas del mundo real y a los desafíos relacionados con el lenguaje que, por definición, están integrados en todos los aspectos de la sociedad y la vida social»²⁹ (el subrayado es nuestro). Este hecho podemos entenderlo claramente con Spolsky (2004) a propósito de la creación de léxico para una lengua: supongamos que como consecuencia de una efectiva política lingüística de normalización de la lengua de signos española, las personas sordas y sordociegas pueden acceder, a través de esta lengua, a cada vez más ámbitos sociales. Como ya hemos señalado, esto debe ir acompañado necesariamente de una normativización de la lengua. Por ejemplo, la intérprete de lengua de signos necesitará del léxico adecuado para interpretar a un alumno sordo o sordociego una clase universitaria de química. Spolsky nos explica así que la creación del léxico no es una cuestión sencilla y técnicamente lingüística³⁰: «En 1970 muchos lingüistas pensaban que era un error intentar controlar la elaboración léxica (Fishman, 1983). Una década después, muchos parecen creer que todo lo que se necesitaba para desarrollar un nuevo léxico era una sencilla habilidad técnica. Lo que no percibieron, se queja Fishman (1983:109), fue que la gestión del éxito dependía de la comprensión del “complejo y delicado contexto

²⁹ Texto original en inglés: «research in LPP [language policy and planning] must be understood as both a multidisciplinary activity, in that conceptual and methodological tools borrowed from various disciplines need to be appropriately integrated and applied to real-world problems and challenges involving language, which, by definition, are embedded in all aspects of society and social life».

³⁰ Spolsky se refiere a las lenguas orales, pero la misma situación se puede dar en las lenguas de signos.

social”. La competencia técnica debe ser suficiente para crear una nomenclatura en química, pero es claramente insuficiente para que los neologismos se acepten, gusten, se aprendan y se usen»³¹ (el subrayado es nuestro).

Similar es el paradigma social en el que la lengua de signos española ha sobrevivido hasta estos momentos. No cabe duda de que cualquier análisis, estudio o trabajo con dicha lengua no puede descartar esta situación social mantenida a lo largo de la historia y que ha ido configurando la lengua de signos española.

Por otra parte, el dominio de la lengua de signos protege a las personas sordas y sordociegas usuarias de esta lengua, en tanto en cuanto la lengua de signos es su instrumento para construir y organizar la parte más crítica y creativa del individuo. Permite entender y distinguir la intención de otros signantes y facilita la dialéctica y la persuasión. Ésta ha sido una de las principales razones por las que el propio movimiento asociativo CNSE no ha escatimado esfuerzos por velar y conservar la lengua de signos española a pesar de tanto tiempo en situación de minorización y exclusión social. Al respecto, debemos recordar que, en España, únicamente la CNSE ha elaborado una propuesta de planificación lingüística de la lengua de signos (Aroca *et al.*, 2001; CNSE, 2002; Ferreiro y Esteban, 2009), y a ésta se le han sumado otros agentes que complementan y fortalecen estos procesos de normalización.

³¹ Texto original en inglés: «In the 1970’s, many linguists thought it was a mistake to attempt to control lexical elaboration (Fishman 1983). A decade later, many seemed to believe that all that was required in order to develop an acceptable new lexicon was a simple technical skill. What they failed to appreciate, Fishman (1983: 109) complained, was that successful management depended on understanding “the delicate and complex social context”. Technical competence may be enough to create a nomenclature in chemistry, but it is certainly not enough to have the new terms accepted, liked, learned and used».

4. Ámbitos de estudio para el conocimiento del estatus de la lengua de signos española

No se conoce hasta el momento ningún estudio descriptivo del estatus de la lengua de signos española en el Estado Español, y tras recurrir a los estudios llevados a cabo a nivel internacional para determinar los ámbitos que pueden ser indicadores del estatus de la lengua de signos española, podemos observar que coinciden concretamente en los tres siguientes: educación, interpretación y medios de comunicación³².

Uno de los trabajos más recientes, la investigación de Hualand y Allen (2009), recalca la importancia de cuatro factores básicos para el ejercicio de los derechos humanos en las personas sordas, que coinciden casi plenamente con los ámbitos anteriormente señalados:

- Reconocimiento y uso de la(s) lengua(s) de signos, incluyendo el reconocimiento de la cultura e identidad sorda y su respeto.
- Educación bilingüe en lengua(s) de signos y la(s) lengua(s) estatal(es).
- Accesibilidad a todos los ámbitos de la sociedad y de la vida, incluyendo la legislación para asegurar la igualdad de ciudadanía para todos y prevenir la discriminación.
- Interpretación de la lengua de signos.

Además, la propuesta de la CNSE (2003) para una planificación lingüística de la lengua de signos³³, única propuesta de estas características hasta el momento en España, también incluye igualmente la educación, la interpretación y los medios de comunicación como ejes estratégicos dentro de la normalización de la lengua. Por la coincidencia en todos estos trabajos, a todas luces relevante en la vida de las personas sordas usuarias de esta lengua, estimamos conveniente profundizar en el estatus de la lengua de signos en los siguientes ámbitos:

- Educación bilingüe-bicultural (lengua de signos española y lengua castellana y/o lenguas autonómicas).

³² Supalla *et al.* (1993): national sign language in the country; official recognition of sign language; sign language research; sign language teaching; use of sign language in deaf education; use of manual alphabet; sign language interpreters; sign language on television; information on sign language books. Timmermans (2005): European Union; Council of Europe; Constitution and legislation; use of sign language in education; sign language interpretation; use of sign language in media, politics, cultural expressions and religion. Andrada y Domingo (2006): use of sign language in education; use of sign language in interpreting; use of sign language in teaching; use of sign language in media; research on the use of sign.

³³ Ésta es la única propuesta existente en España para la planificación lingüística de la lengua de signos española hasta el momento de publicación de este estudio. Si bien este trabajo pretende únicamente orientar sobre los ámbitos susceptibles de ser planificados en la normalización de esta lengua, no indica al mismo tiempo que son ámbitos evaluables y, por lo tanto, pueden constituir buenos indicadores del estatus de la lengua.

- Interpretación en lengua de signos española.
- Uso de la lengua de signos española en medios de comunicación.
- Otros ámbitos de normalización de la lengua de signos española: ámbito jurídico y enseñanza como segunda lengua. Asimismo profundizaremos en la situación de la investigación de la lengua de signos en España.

4.1. EDUCACIÓN

Son muchas las razones por las que se considera el ámbito educativo uno de los principales agentes en la normalización de una lengua. No puede cuestionarse el potencial de este ámbito si lo que se pretende es elaborar medidas y políticas cuyo objeto sea la promoción y desarrollo de una lengua. Cualquier planificación lingüística que se precie (ver apartado anterior) incluye este ámbito junto con la interpretación y los medios de comunicación como principales promotores. Llegados a este punto se recogen y analizan factores como la presencia de la lengua de signos española en el actual sistema educativo, su propuesta curricular, su inclusión en los distintos Proyectos Educativos y la gestión de los recursos por parte de las autoridades educativas para poner en marcha este modelo educativo sin que peligren los principios de la educación inclusiva.

Y en el caso que nos ocupa, en lo que se refiere a la inclusión de la lengua de signos española en nuestro sistema educativo, ha de considerarse siempre en el espacio que propone la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la mencionada Ley 27/2007, que reconoce el derecho de opción por la lengua de signos española y deja la elección en manos de los principales interesados: las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, o sus padres o representantes legales cuando se trate de menores o estén incapacitadas. Para garantizar este derecho elemental (libertad de elección) es preciso que las administraciones educativas faciliten el aprendizaje y uso de la lengua de signos española en los centros educativos que determinen.

Álvaro Marchesi apuntaba que la lengua de signos puede usarse en la escuela con alumnado sordo desde diferentes aproximaciones pedagógicas (Marchesi, 1995), por tanto el tratamiento y uso que recibe la lengua de signos puede entenderse desde un apoyo educativo puntual hasta situarla en el mismo estatus lingüístico que su homóloga, la lengua oral, en un proyecto educativo bilingüe. Teniendo en cuenta las históricas dificultades de las personas sordas para alcanzar los niveles educativos medios en la sociedad, y el relevante papel que la educación tiene en cualquier proceso de normalización lingüística, creemos oportuno dedicar un apartado a conocer el papel que la lengua de signos –y la lengua de signos española más concretamente– juega en la educación de los niños y jóvenes sordos.

Rodríguez Ortiz (2005) hace una rápida revisión de las investigaciones sobre el potencial de las lenguas de signos y su necesidad en la educación de las personas sordas. Según podemos leer en los trabajos de Rodríguez Ortiz: «estudios que han comparado el rendimiento académico de los hijos con sordera con progenitores signantes y de los hijos con sordera de progenitores oralistas han encontrado que el rendimiento es mayor en el primer caso (Stuckless y Birch, 1966; Meadow, 1968, 1980;

Meadow *et al.*, 1981; Vernon y Koh, 1970, 1971; Conrad, 1979; Marchesi, 1981, 1995; Fernández, 1996; Stokoe y Battison, 1981; Bonvillian, Orlansky y Novak, 1983; Schlesinger, 1978; Wilbur, 1986; Muselman, Lindsay y Wilson, 1988; Greenberg, 1980), lo que parece debido a los beneficios que el uso temprano de la lengua de signos aporta al desarrollo de las personas sordas (Virole, 1996)». Como vemos, son una gran cantidad los estudios que corroboran los beneficios del aprendizaje temprano de la lengua de signos, llevando incluso a Morales (2008) a afirmar que «el bilingüismo es un nuevo modelo que puede llegar a resolverlo (el analfabetismo crónico de este alumnado)». Y sin embargo no se conoce ningún estudio cuyo resultado pueda indicar que este enfoque educativo implique algún riesgo o fracaso en los resultados.

Asimismo, se han dirigido diversas investigaciones a comprobar si el conocimiento de la lengua de signos en niños sordos en programas educativos bilingües contribuye al aprendizaje de la lectura y escritura de una lengua oral. Pocas investigaciones sugieren que la lengua de signos no facilita directamente la adquisición de la lectura en una lengua oral: un artículo teórico de Mayer y Wells (1996) ponen en duda la denominada «teoría de interdependencia lingüística» propuesta por Cummins (1989, 1991), por la que las competencias adquiridas en una primera lengua pueden transferirse al aprendizaje de una segunda lengua. Mayer y Wells, basándose en otros estudios, argumentan que esto no es posible entre dos lenguas de modalidades diferentes como la lengua de signos y la lengua oral. En esta misma línea insisten Mayer y Akamatsu (1999). Sin embargo, como bien señala Niederberger (2008) «la hipótesis de que la ASL no puede facilitar el aprendizaje de lectura y escritura ha sido fuertemente criticada por la ausencia de apoyo empírico» (Hoffmeister 2000: 146)³⁴. Niederberg lleva a cabo una investigación en lengua oral francesa y lengua de signos francesa en Suiza con un grupo de 49 niños con sordera severa y profunda que demuestra la existencia de una relación positiva entre el conocimiento de la lengua de signos y la adquisición de la lengua oral escrita. La misma autora (*ibíd.*) hace una revisión en su estudio que constata que todas las investigaciones similares coinciden en los mismos resultados con la suya, e invalida así claramente la hipótesis de Mayer y Wells, y de Mayer y Akamatsu.

Consecuentemente, conociendo las dificultades de las personas sordas para alcanzar buenos niveles de competencia en la lectura, una de las principales cuestiones que quedaban sin resolver era justamente cómo la lengua de signos contribuía a mejorar esta situación. En palabras de Domínguez y Alonso (2004), la pregunta es: «¿pueden los niños sordos desarrollar representaciones fonológicas en ausencia de la información acústica? y, si la respuesta es afirmativa, ¿cuál es el origen de estas representaciones fonológicas?» dadas las diferencias de modalidad lingüística entre la lengua de signos y la lengua oral –visual frente a auditiva–.

Hasta el momento:

Por una parte, contamos con investigaciones que confirman que las personas con sordera prelocutiva profunda, que seguían una ruta fonológica en la adquisición de la lengua oral, necesitaban «recodi-

³⁴ Texto original en inglés: «the hypothesis that ASL cannot facilitate the acquisition of literacy has been strongly criticized for lack of empirical support (Hoffmeister 2000: 146)».

ficar» las palabras en un código que combinaba la información proveniente de los restos auditivos, ayudas visuales (sistemas alternativos de la comunicación, como la palabra complementada³⁵) y la lectura labial (Dodd *et al.*, 1998; Harris y Beech, 1998; LaSasso *et al.*, 2003).

Y por otra parte, estudios como el de Strong y Prinz (1997) –realizado sobre 160 niños sordos de entre 8 y 15 años de edad– indican que, aunque la lengua de signos por sí sola probablemente no produce los efectos demostrados en la investigación, lo cierto es que incluso una baja exposición y uso de la lengua de signos americana en niños sordos ya tiene efectos positivos sobre el aprendizaje escrito y leído del inglés.

No fue hasta el 2007 cuando Paul Miller (2007), profesor-investigador de la Universidad de Haifa, llevó a cabo una investigación para determinar el papel de las lenguas de signos y las lenguas orales en la retención de la palabra escrita por las personas sordas prelocutivas usuarias de la lengua de signos. Para ello, seleccionó cuidadosamente a un grupo de 11 estudiantes sordos prelocutivos usuarios de la lengua de signos y 25 estudiantes oyentes. El experimento consistía en la retención por los participantes de listas de series de palabras, debiendo intentar reconocerlas entre bancos de palabras, así como recordar el orden en el que habían aparecido. A la pregunta de si una constante exposición temprana a la lengua de signos hace que las personas sordas interioricen un código general de memoria del que luego hacen uso para mediar el procesamiento de información en la memoria de trabajo, la respuesta es definitivamente sí: «the answer to this question is definitely yes». Además, los jóvenes sordos usuarios de la lengua de signos categorizaron las palabras escritas con la misma eficacia que los estudiantes oyentes, ya que los jóvenes sordos usaron su primera lengua como un código para mediar en el procesamiento de la palabra escrita.

Todavía se requiere profundizar en este tipo de estudios para conocer cuáles son las estrategias utilizadas por las personas sordas en la fijación en la memoria de la palabra escrita y poder así aplicarlas de forma sistemática en la educación, nada apunta a que la lengua de signos desde una temprana edad sea perjudicial para el aprendizaje de la lengua oral.

Otra cuestión que ha preocupado a padres y educadores largo tiempo atrás es la posibilidad de que el uso de la lengua de signos pueda perjudicar –además de la comprensión lectora– a la lectura labial o a la inteligibilidad del habla. Al respecto, y volviendo a Rodríguez Ortiz, la autora hace una revisión de diferentes estudios que constatan no existir diferencias entre niños sordos que proceden de hogares en los que se usa la lengua de signos y niños sordos de hogares que usan la lengua oral, por lo que «la lengua de signos no perjudica la inteligibilidad del habla ni la lectura labiofacial» (Rodríguez Ortiz, 2005).

La investigación sobre la lingüística de las lenguas de signos y su potencial en la educación no es el único factor que ha impulsado la incorporación de las lenguas de signos en las escuelas con alumnado sordo y promovido la puesta en marcha de programas de educación bilingüe-bicultural en lengua

³⁵ Torres, S., Ruiz, M.J., (1996): *La palabra complementada. El modelo oral complementado: Introducción a la intervención cognitiva en Logopedia*. Madrid: CEPE. Para ampliar información sobre la Palabra Complementada en España, puede consultarse: <<http://www.uma.es/moc/>>.

de signos y lengua oral. El estudio llevado a cabo por Muñoz Baell *et al.* (2008b) en el que participaron hasta 41 prestigiosos expertos sordos y oyentes del ámbito de la educación de personas sordas procedentes de Europa, Estados Unidos y Canadá, Latinoamérica y Australia, indica que éste es el tercer factor, por detrás de otros dos más relevantes y decisivos. El primero de ellos son los «cambios sociales y políticos, tales como: mayor conciencia de la sociedad, aceptación, reconocimiento y cambio de actitudes y perspectivas hacia el bilingüismo, diversidad y cuestiones de las personas sordas; un mayor reconocimiento de los derechos de los grupos minoritarios, derechos humanos o civiles y movimientos de personas con discapacidad». El segundo factor apunta al creciente activismo de las propias organizaciones de personas sordas. Sean cuales sean las causas, este modelo educativo se ha extendido a todo el mundo desde las primeras experiencias en Suecia a comienzos de los años 80 hasta llegar a España en 1994 (Muñoz Baell, 2001; Fernández Viader, 2004; Morales, 2008).

Pero, ¿qué es la educación bilingüe de alumnado sordo? La Ley 27/2007 la define como el «proyecto educativo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares. En el caso de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas se referirá a las lenguas orales reconocidas oficialmente y las lenguas de signos españolas». Gregory (1996) define la educación bilingüe como un «enfoque en la educación de los niños sordos que incluye tanto la lengua de signos de la comunidad sorda como la lengua hablada/escrita de la comunidad oyente». Muñoz Baell *et al.* (2008a) definen una escuela bilingüe-bicultural para el alumnado sordo «como un colegio cuyo objetivo es reflejar la realidad de cómo la juventud y los adultos sordos viven en una sociedad que incluye a una comunidad sorda, creando un ambiente bilingüe-bicultural en el que los niños sordos pueden desarrollar, de manera temprana, destrezas bilingües-biculturales mediante la adquisición y el uso de al menos dos lenguas (una lengua de signos y una oral como segunda lengua) así como dos culturas (cultura sorda y cultura oyente) como aspectos integrales de su currículo y de su entorno para maximizar el potencial de los niños, para que puedan controlar sus propias vidas, para que se desarrollen íntegramente y para que alcancen una participación plena tanto en la comunidad sorda como en la sociedad en su conjunto». Por último, Morales (2008) prefiere hablar de un *bilingüismo inter-modal* o *bilingüismo bimodal* para referirse a las situaciones bilingües en las que dos o más lenguas utilizan diferentes canales para la comunicación, justamente el caso de las lenguas de signos y las lenguas orales.

Los beneficios académicos y personales de una educación bilingüe-bicultural en el alumnado sordo fueron evidentes desde las primeras evaluaciones en los países nórdicos (por ejemplo Heiling, 1995; Svartholm, 1995). No está tan clara, sin embargo, la puesta en práctica de este enfoque educativo, y cada país o incluso cada centro escolar tiene su propio modelo. Las experiencias conocidas conjugan diversos proyectos educativos, elementos organizativos, perfiles profesionales docentes, tiempos y espacios³⁶. Como señala Muñoz Baell (2001), «no existe un modelo universal de educación bilingüe para el alumnado sordo, de la misma forma que no existe un modelo único para los muchos programas bilingües de minorías lingüísticas en el mundo». Sin embargo, Beltran *et al.* (2002) señalan que

³⁶ Podemos encontrar una magnífica revisión de experiencias bilingües con alumnado sordo en España en: APANSCE (1998) y APANSCE (1999).

los requisitos previos para cualquier acción educativa bilingüe deberían ser el conocimiento de la comunidad sorda y su lengua de preferencia, tener en cuenta las necesidades del alumnado sordo y contar con un currículo ordinario introduciendo las adaptaciones oportunas³⁷. En cualquier caso, lo cierto es que «la educación bilingüe para el alumnado sordo se ha convertido, ya en la actualidad, en una alternativa real (...) ha sabido ganarse ya un lugar destacado en la respuestas a las necesidades de un alumnado sordo en edad escolar muy heterogéneo» (Muñoz Baell 2001).

En la investigación de Kyle y Allsop (1997) sobre el estatus de las lenguas de signos en Europa, se observa que sólo un 9 % de las personas sordas en España había tenido su primer contacto con la lengua de signos en la escuela, mientras que el 91 % restante lo había hecho fuera de ella, y sólo un 21 % de los niños sordos tenía la oportunidad de aprender la lengua de signos española antes de los cinco años de edad. Como Kyle y Allsop apuntan «es por supuesto un indicador del estatus de la lengua»³⁸. Además, los autores (analizando los datos del estudio en función de la edad de los participantes) observan que la lengua de signos española en la educación cae en desuso desde 1975. Este hecho posiblemente esté relacionado con la tendencia europea desde los años 80 de promover una política de inclusión de los niños con necesidades específicas en centros ordinarios –incluyendo a los niños sordos–, una política educativa también seguida en España (Meijer 1998, 2003).

Pero independientemente de la modalidad educativa, los datos más recientes nos indican tanto una recuperación del valor de la lengua de signos en la escuela como una extensión de las experiencias bilingües-biculturales en España. Así, en 1994 comienzan a funcionar en España las primeras experiencias educativas bilingües en lengua de signos y lengua oral para alumnado sordo (Fernández-Viader, 2004). Algunas de estas experiencias pudieron ponerse en marcha gracias a la iniciativa de la CNSE y el apoyo del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuando ambos firmaron un Convenio de colaboración para la introducción de profesionales sordos expertos en lengua de signos española en algunos colegios con alumnado sordo (Moreno, 2000).

El último estudio conocido que nos aporta una muy relevante información sobre el estatus de esta lengua en el sistema educativo español es el llevado a cabo por Muñoz Baell *et al.* (2008a) que, con gran rigor y precisión, localiza los centros escolares de educación primaria que usan la lengua de signos con alumnado sordo. La investigación se lleva a cabo en un marco teórico de promoción de la salud en la escuela y se identificaron un total de 111 centros escolares «que usan la lengua de signos como medio de comunicación con los alumnos sordos y con discapacidad auditiva en todas las comunidades autónomas excepto La Rioja, Ceuta y Melilla»^{39 40}. No es posible contrastar en un primer momento

³⁷ Para un análisis desde otras perspectivas y más detallado, puede consultarse a Plaza Pust (2001).

³⁸ Texto original en inglés: «it is of course, an indicator of status of the language».

³⁹ Texto original en inglés: «using a sign language as a means of communications with d/Deaf and hard-of-hearing students Spreads over all the Spanish Autonomous Regions except for La Rioja, Ceuta and Melilla».

⁴⁰ El cumplimiento teórico de la metodología científica no permitió identificar centros escolares en estas tres comunidades autónomas, aunque sabemos que también cuentan con centros que usan la lengua de signos española en sus aulas. De hecho, la CNSE mantiene un Convenio de colaboración con el Ministerio de Educación para la dotación de especialistas en lengua de signos española en centros de educación primaria e intérpretes en educación secundaria.

esta información con la proporcionada por Kyle y Allsop, de manera que nos indique una tendencia en el estatus de la lengua de signos española en la educación. Sin embargo, los autores no valoran positivamente estos resultados ya que «aunque algunas de las escuelas que han iniciado el cambio hacia un modelo educativo bilingüe cumplen las recomendaciones recogidas en la Convención de la ONU –aprendizaje de la lengua de signos, reconocimiento de la identidad lingüística de las comunidades sordas, promoción de un entorno escolar de apoyo y completamente accesible y contratación de profesorado sordo competente en lengua de signos–, la mayoría de ellas se encuentran todavía en una fase preliminar de formulación y puesta en práctica de programas educativos bilingües-biculturales. En concreto, las respuestas al cuestionario indicaron que tan sólo 30 escuelas (27,03 %) utiliza la lengua de signos como medio de comunicación con alumnado s/Sordo y con discapacidad auditiva, cuentan con modelos lingüísticos y culturales sordos trabajando en las escuelas, colaboran con la comunidad sorda local y tienen más de un año de experiencia en este modelo educativo»⁴¹ (Muñoz Baell *et al.*, 2008a).

Muñoz Baell *et al.* concluyen sobre los resultados del estudio que «la mayoría de las escuelas se encuentran todavía en una fase de formulación e implementación de programas educativos bilingües-biculturales». En definitiva se está avanzando positivamente hacia las recomendaciones de la Convención de la ONU, pero no se dan los «prerrequisitos básicos para alcanzar el tipo de cambios pedagógicos y actitudinales en las prácticas y políticas educacionales necesarios para que las personas sordas sean real y efectivamente tratadas como iguales»⁴². Estas conclusiones coinciden en cierto modo con los resultados del estudio cualitativo llevado a cabo por Morales (2008a, 2008b) sobre cinco centros escolares de Barcelona y cuatro centros de Madrid en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Morales cataloga estos proyectos educativos bilingües con alumnado sordo como *pre-bilingües*: «la lengua de signos es la lengua vehicular de la escuela y para el acceso a los contenidos del currículum escolar, pero todavía no es materia de enseñanza formal que permita el pleno desarrollo en los estudiantes de una conciencia crítica de la lengua». La denominación de los proyectos educativos con alumnado sordo en España como pre-bilingües apunta a una investigación anterior de Tesserolo (1990), quien acuña el término de *pseudo-bilingüismo*, que define así: «se da un pseudo bilingüismo cuando uno de los dos sistemas de comunicación de referencia está tan avanzado como para cumplir funciones culturales e institucionales. El otro sistema, por el contrario, permanece con un comportamiento estándar llevando a cabo funciones predominantemente pragmáticas. El

⁴¹ Texto original en inglés: «although some schools are achieving the UN Convention's recommended standards –sign language learning, recognition of Deaf communities' linguistic identity, promotion of a supportive and fully accessible school environment and hiring of Deaf teachers qualified in sign languages–, most of them are still at a preliminary stage of formulating and implementing DBiBi educational programmes. In particular, the questionnaire responses reported that only 30 schools (27.03 %) use sign language as a means of communication with d/Deaf and hard-of-hearing children, have Deaf role models working in the school, collaborate with the local Deaf community and have more than 1 year experience».

⁴² Texto original en inglés: Muñoz-Baell *et al.* concluyen sobre los resultados del estudio que «most of them are still at a preliminary stage of formulating and implementing DBiBi [Deaf Bilingual-Bicultural] educational programmes». En definitiva, se está avanzando positivamente hacia las recomendaciones de la Convención de la ONU, pero no se dan las «preconditions for achieving the sort of substantial pedagogical and attitudinal changes in educational policy and practices which World lead to Deaf people being treated as equals».

bilingüismo de las personas sordas (compuesto por lengua de signos y lengua oral) es un lenguaje unidireccional, como puedan ser las lenguas de las minorías lingüísticas»⁴³.

El abordaje de la educación de los niños y niñas sordos en España se antoja sobradamente complicado ya que muchas son las variables a considerar. La manera en que se concibe al alumno sordo es un factor determinante en la orientación o la valoración del estado de la cuestión: si se le concibe como una persona a la que hay que *rehabilitar* o *curar*, o si, por el contrario, se le contempla de forma global e integral, con el desarrollo socioemocional como uno de los objetivos y contenidos primordiales, fuente de promoción de salud para el alumnado sordo, una concepción en la que la audición es un factor más de su desarrollo pero no el único ni el más importante.

Si tuviéramos que elegir un calificativo para describir al alumnado sordo sería sin lugar a dudas el de la heterogeneidad, y en función de los factores tanto personales como sociales podemos encontrar en las aulas alumnos que poco tienen en común salvo su consideración como sordos. En cualquier caso este asunto, el de la educación, precisamente por sus importantísimas implicaciones en la calidad de vida de las personas sordas, reviste de crucial importancia. Y para garantizar que, efectivamente, las claves más significativas cuando nos referimos a cómo y en qué medida la lengua de signos española está presente en las aulas y cuáles serían los elementos a considerar para formular los criterios para abordar una educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral, quedan recogidas tomaremos como hilo conductor el articulado de la ya mencionada Ley 27/2007. En lo que respecta a la educación, se reseña:

«Artículo 7. Del aprendizaje en la Formación Reglada.

1. Las Administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, de acuerdo con lo especificado en el artículo 5.c) de esta Ley, haya optado por esta lengua. En caso de que estas personas sean menores de edad o estén incapacitadas, la elección corresponderá a los padres o representantes legales.
2. Las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego o sus padres o representantes legales en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados.
3. Los planes de estudios podrán incluir, asimismo en los centros anteriormente citados, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas como asignatura optativa para el conjunto del alumnado, facilitando de esta manera la inclusión social del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego usuario de las lenguas de signos españolas fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural.

⁴³ Texto original en inglés: «we have a pseudo bilingualism when one of the two reference systems of communicating people is so advanced as to reach cultural and institutional functions. On the contrary, the other system remained at a standard behaviour, undertaking predominantly pragmatic functions. The deaf people's bilingualism (made of sign language and verbal language) is a unidirectional language, such as the language of the linguistic minorities».

4. Con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas y, en su caso, para el uso previsto en el Capítulo II del Título I de esta Ley, la Administración educativa competente determinará las Titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio, considere oportunas y propiciará su formación inicial y permanente.
5. Las Administraciones educativas establecerán Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego.

Artículo 8. Del aprendizaje en la Formación no Reglada.

1. Las Administraciones educativas fomentarán la cooperación de las familias, con menores sordos, con discapacidad auditiva y sordociegos, con la institución escolar o académica y cooperarán con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, y de sus familias, en la realización de cursos de formación para el aprendizaje de las lenguas de signos españolas.
2. Las Administraciones públicas competentes, asimismo, cooperarán con las Universidades y con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y de sus familias en el aprendizaje de las lenguas de signos españolas en otros ámbitos sociales.

Artículo 10. Acceso a los bienes y servicios a disposición del público.

a) Educación.

Las Administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen.

Igualmente promoverán la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas por las personas usuarias de las lenguas de signos españolas en los centros que se determinen.

En el marco de los servicios de atención al alumnado universitario en situación de discapacidad promoverán programas e iniciativas específicas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, con el objetivo de facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo.

Disposición adicional cuarta. Régimen transitorio de la situación de los intérpretes y profesionales de las lenguas de signos españolas.

El Gobierno de la Nación, a propuesta de las administraciones competentes, de acuerdo con la legislación vigente en la materia, analizará la situación de los intérpretes y profesionales de las lenguas de signos españolas que han adquirido su formación a través de enseñanzas no regladas, con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley, en orden a su regulación administrativa.

Disposición adicional quinta. Profesionales de las lenguas de signos.

Después de la entrada en vigor de la presente Ley el Gobierno elaborará un estudio sobre los profesionales de las lenguas de signos y las titulaciones necesarias para su desempeño.»

Son muchas las cuestiones planteadas en estos artículos. En primer lugar, se menciona el aprendizaje de la lengua de signos por el alumnado sordo. Como Ley que reconoce la lengua de signos española, no obvia la importancia para su comunidad usuaria de facilitar oportunidades para su enseñanza y aprendizaje. Por las mismas razones por las que se enseña a los niños y niñas la lengua castellana, la lengua de signos española ha de ofrecerse para que el alumnado sordo (que opte por esta modalidad bilingüe) cuente también con esta lengua como herramienta al servicio de su desarrollo para fraguar pensamiento, estructurar las experiencias, compartir sentimientos y comunicar con su entorno. Hasta nuestros días no existía una propuesta organizada para la enseñanza de esta lengua, lo que suponía una carencia importante en el desarrollo de este alumnado que partía, en muchas ocasiones, en desigualdad con respecto al alumnado oyente.

Sin embargo, en la actualidad, los esfuerzos se dirigen a dotar a la lengua de signos del papel que le corresponde en la educación (escolar y familiar) del alumnado sordo, como herramienta potenciadora del aprendizaje, de la lectoescritura y del progreso de la lengua oral; compatible con las ayudas técnicas, los implantes cocleares y todo tipo de apoyo a la comunicación oral. En la educación del alumnado sordo se trata de sumar recursos y apoyos y no de restar, con el fin de desarrollar potenciales y competencias en las dos lenguas y mejorar las expectativas de una vida adulta más rica.

La inclusión de la lengua de signos española en la formación reglada trae consigo una serie de cuestiones que sería conveniente tener en cuenta como: el currículo, el material didáctico, o el perfil profesional encargado de impartir esta materia en los centros y –por consiguiente– su adecuada formación.

En lo que se refiere al currículo, la CNSE –en el marco del Convenio de colaboración con el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se suscribe desde 1994– desarrolló, con las aportaciones de numerosos expertos, el *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo* (2003)⁴⁴ y, posteriormente, las *Propuestas Curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria* (2005)⁴⁵. Además, actualmente se están elaborando distintos materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de signos española tanto en los centros educativos como en los hogares.

Llegados a este punto, e intuyendo las ocasiones en las que se hace referencia a la educación bilingüe-bicultural, conviene apuntar de nuevo algunas definiciones de la misma en el marco de la educación para personas sordas:

«Artículo 4. Definiciones. (...) Educación bilingüe: Proyecto educativo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares. En el caso de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas se referirá a las lenguas orales reconocidas oficialmente y las lenguas de signos españolas.»

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas (...).

⁴⁴ Documento disponible en: <http://www.fundacioncse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/libro_blanco.pdf>.

⁴⁵ Documento disponible en: <http://www.fundacioncse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/propuesta_curricular.pdf>.

«(...) para las personas Sordas el bilingüismo se refiere al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signos, y una auditivo-vocal, la lengua oral.»

Guía de Educación Bilingüe para niños y niñas sordos. CNSE, 2002

«(...) programas educativos bilingües en lengua de signos y lengua oral se pueden definir como un modelo que:

- contempla la utilización de una o varias lenguas de signos y una o varias lenguas orales como lenguas vehiculares en la escuela.
- reconoce a la comunidad sorda como una minoría con su propia lengua y cultura, consecuencia directa del actual reconocimiento social, político y educativo de los derechos fundamentales de las personas sordas usuarias de lenguas de signos.
- cumple las recomendaciones recogidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.»

Dossier divulgativo del estudio “Invirtiendo en salud: bases para el estudio benchmarking de la educación de los/as niños/as sordos/as en España”.

Irma María Muñoz Baell. Fundación CNSE, 2009

Continuando con el eje de contenidos que nos ofrecía el articulado, sería conveniente configurar un mapa o una red de centros bilingües-biculturales para garantizar este derecho en condiciones de igualdad en todo el Estado. En la actualidad, la oferta del modelo educativo bilingüe-bicultural en España es muy dispar y preocupa la desequilibrada distribución territorial de estos programas educativos, en tanto en cuanto se incrementan las desigualdades en lugar de promover un mayor acceso a la educación y un trato más equitativo.

La filosofía educativa en España junto a la actual concepción de la discapacidad han alimentado un ajuste en materia educativa en la legislación española, para configurar escuelas como verdaderos centros al servicio de la socialización, agentes compensadores de desigualdades en los que todos tienen cabida, estableciendo un único currículo para todos y permitiendo las adaptaciones necesarias. Poco a poco, las escuelas han ido configurándose de tal manera que la diversidad sea uno de sus principales valores. El alumnado sordo y oyente, por tanto, aprende en estas escuelas conviviendo con esta diversidad.

Las escuelas bilingües son escenarios compartidos por alumnado sordo y oyente, y en este sentido se manifiesta la ley cuando favorece –además de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española para alumnado sordo– la enseñanza de esta lengua para el alumnado oyente como materia optativa.

Mención expresa hace la ley de los profesionales de la lengua de signos española. De hecho, el siguiente apartado del presente documento (apartado 3.5) se reserva a esta cuestión. Más allá de velar por la calidad de la lengua de signos española que se ha de enseñar en las escuelas, conviene recordar que la incorporación de profesionales sordos responde a la necesidad de contribuir a los procesos de identificación personal del alumnado sordo. No en vano la CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS

DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD recoge como uno de los derechos de las personas sordas, además de la promoción de su identidad lingüística, contar con maestros con discapacidad cualificados en lengua de signos (artículo 24, apartado 4)⁴⁶.

Por último, la ley indica que las Administraciones educativas fomentarán la cooperación de las familias con menores sordos, con discapacidad auditiva y sordociegos, con la institución escolar o académica y cooperarán con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, y de sus familias, en la realización de cursos de formación para el aprendizaje de la lengua de signos española.

Con independencia de las determinaciones previstas en los artículos 7 y 8 (sobre el aprendizaje en la formación reglada y no reglada), el artículo 10.a establece que «las Administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen»; promoviendo, a su vez «la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas».

Ahora bien, la experiencia en los centros que ofrecen esta modalidad educativa en España, y la inevitable comparación con otras escuelas afines en el entorno europeo, señalan lo difícil que resulta encajar el perfil profesional de la interpretación en las etapas de infantil y primaria. Sin embargo, en secundaria y en educación superior estos profesionales responden de forma satisfactoria al acceso de las personas sordas a los distintos currículos. En las primeras etapas se requiere otro perfil que se adecúe a los niveles de conocimiento de la lengua de signos española por parte del alumnado y las características psico-evolutivas que les corresponden por edad. Mientras que la responsabilidad del intérprete se centra en la transmisión de mensajes en dos lenguas distintas (lengua de signos española de los alumnos y alumnas sordos y lengua oral del conjunto del profesorado y el resto de compañeros), con niños y niñas de infantil y primaria se requieren perfiles más ligados a la docencia que a la interpretación.

Como quiera que la voluntad de la sociedad –siendo la legislación un garante de la misma– y la permanente demanda de la comunidad usuaria de la lengua de signos española es la inclusión de la modalidad bilingüe-bicultural en el abanico de la actual oferta educativa, queda pendiente por tanto la determinación de medidas y políticas que puedan facilitar esta voluntad: hacer real y efectivo el derecho al aprendizaje y uso de las lenguas de signos en los centros educativos o de formación no reglada. Las administraciones competentes favorecerán un marco normativo sobre las condiciones mínimas para el aprendizaje, conocimiento y la utilización de la lengua de signos en los centros educativos, así como otras medidas tendentes para facilitar, por un lado, el uso de la lengua de signos española como lengua vehicular y, por otro, a determinar aquellos centros en que su aprendizaje y uso sea posible.

⁴⁶ «A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad».

Como lo que se pretende es una escuela inclusiva –con la flexibilidad necesaria para responder a las necesidades de cada alumno y alumna sorda y que incorpore los perfiles profesionales diversos acorde con el proyecto y enfoque metodológico del centro– se debe apostar por una inclusión real de todo el alumnado, facilitando las ayudas y recursos técnicos necesarios integrados en el entorno escolar, donde se fomente la comunicación signada y oral. En este sentido, sería conveniente revisar los perfiles, las funciones y las competencias de estos profesionales.

Una distribución responsable de los recursos requiere un análisis exhaustivo de la realidad territorial, competencial, de infraestructuras y, por supuesto, una adecuada identificación de necesidades. Es preferible aprovechar los recursos materiales, profesionales y personales, las experiencias educativas que se identifican como bilingües y las estructuras actualmente disponibles para racionalizar la puesta en marcha de esta modalidad educativa que crear y desarrollar nuevas herramientas. El avance en España en metodologías bilingües pone a disposición a maestros y maestras, sordos u oyentes, con un alto (y demostrable) dominio de la lengua de signos española. Toda vez que estas experiencias se consagran sería conveniente definir los nuevos perfiles profesionales para la docencia de la lengua de signos y para la docencia del resto de materias curriculares (y otras especialidades) bajo el paraguas de la educación bilingüe.

Para finalizar este punto, la consolidación de una red de centros con programas educativos bilingües-biculturales no depende sólo de las escuelas sino también de su entorno, y se requiere la puesta en marcha de una estrategia de actuación planificada en la que participen activamente todos los sectores y organismos relevantes implicados.

Una estrategia que contemple entre otros un análisis de la actual oferta educativa bilingüe y la que se requiere, con datos concretos sobre cuál es la necesidad en cuanto a número de centros/población, en función de la demanda actual y esperada y adjuntar la propuesta económica para dotar esta oferta.

4.2. INTERPRETACIÓN

Hoy en día, aún persiste la creencia popular de que traducción e interpretación se refieren a una misma actividad profesional. Consideran al traductor o intérprete como un profesional que domina dos códigos lingüísticos y que posee la capacidad para “traducir” de uno a otro y viceversa. Esta idea está muy en consonancia con la falsa creencia de que traducir o interpretar (entendiéndolos como una misma actividad) consiste en sustituir una palabra por su equivalente en otra lengua. Estas ideas distan enormemente de la realidad. La finalidad de este documento no requiere que llevemos a cabo un minucioso análisis sobre este tema, pero trataremos de aclarar ciertos conceptos básicos relativos a estas profesiones. Para ello, existe una inmensa bibliografía a la que podemos recurrir.

Así, es cierto que tanto traducir como interpretar implican «un acto de comunicación (...) el análisis del mensaje original y su conversión a un código comprensible para el receptor» (Lara y De los Santos, 1999), que requiere del conocimiento de dos códigos lingüísticos así como de dos realidades culturales diferentes. Pero no son una misma actividad: cada una implica una formación y el aprendizaje

de técnicas, estrategias y recursos diferentes. «A pesar de que ambas profesiones comparten unos mismos objetivos, actúan a partir de principios similares y coinciden en una misma base teórica, el carácter escrito, oral o signado del mensaje determina una forma de actuación y un enfoque diferentes» (*ibíd.*). De esta forma, la diferencia principal entre la traducción y la interpretación está justamente en el soporte en el que se desarrollan.

En traducción, el mensaje que es objeto de análisis se encuentra en un formato estático y fijo en el tiempo: el texto escrito o la grabación en el caso de la lengua de signos. Aquí, el objetivo del traductor es el de llevar a cabo la traducción de un texto (grabado o escrito) perteneciente a una lengua y cultura determinada a un texto (grabado o escrito) –meta– en una lengua y cultura diferente. Este hecho permite al traductor la posibilidad de conocer el texto o grabación de manera íntegra antes de comenzar a traducir. Posee tiempo para estudiar las intenciones del autor, el objetivo del mismo y sus dificultades, la época en la que fue escrito o grabado y sus características así como la posibilidad de buscar documentación en la lengua meta que le pueda ser de utilidad.

En interpretación, por su parte, el mensaje objeto de análisis se encuentra por lo general en un formato diferente: la palabra oral o el signo. «Interpretar es un acto de comunicación que consiste en verter el contenido de un mensaje original emitido en una lengua determinada a otra comprensible para el receptor» (*ibíd.*). El intérprete sólo puede llevar a cabo un proceso de documentación y un estudio general del tema antes de que se realice la situación de interpretación. Por lo general, sabe el tema que se va a tratar pero no cómo ni hasta qué punto de profundidad. Cuenta con el factor “sorpresa” y con la imposibilidad de retroceder en la ejecución de su interpretación. A diferencia del traductor, no puede “borrar” sus palabras o signos para sustituirlos por otros. Sin embargo, puede beneficiarse de esta situación. El hecho de contar con los interlocutores *in situ* posibilita no sólo la obtención de un *feedback* por parte de los usuarios sino, en ciertas ocasiones, la posibilidad de pedir aclaraciones o repeticiones de la información objeto de interpretación.

En el caso de la guía-interpretación con personas sordociegas «el intérprete, en primer lugar, debe conocer y dominar a la perfección los distintos sistemas de comunicación utilizados por este colectivo, tanto a nivel expresivo como receptivo (...) interpretar a personas sordociegas no es sólo conocer sus sistemas de comunicación, ni comunicarse con ellas, ni siquiera es tan sólo transmitir mensajes, sino que hay algo más: el objetivo final es introducir a la persona sordociega en el contexto, ubicarla en la situación en la que ambos se encuentran de forma que “vea, sienta y oiga” lo mismo que su intérprete (...) el papel del guía-intérprete consiste en proporcionar a la persona sordociega una imagen lo más completa posible de la situación de interpretación, a través de la transmisión de los distintos elementos que la componen, de forma que la persona sordociega comprenda el contexto y se encuentre en igualdad de condiciones con respecto al resto de los interlocutores a la hora de participar, actuar o tomar decisiones» (Gómez Viñas y Romero, 2004).

Común a las actividades profesionales descritas está el hecho de que todas ellas pueden llevarse a cabo desde o hacia la lengua materna del profesional. De esta forma, podemos distinguir entre:

- Traducción/interpretación directa: el profesional recibe el mensaje en una lengua que no es la suya propia y lo traduce/interpreta hacia su lengua materna.

- Traducción/interpretación inversa: el profesional recibe el mensaje en su lengua materna y lo traduce/interpreta hacia otra que no es la suya propia.

Una vez trazadas unas pinceladas básicas generales, dejaremos a un lado la traducción propiamente dicha para centrarnos en la interpretación y más concretamente en la interpretación de la lengua de signos española y la guía-interpretación.

Al mirar la historia de la interpretación de lenguas orales y compararla con la de la lengua de signos encontramos una brecha importante respecto al momento en el que se oficializaron. En lo que a las lenguas orales respecta, si bien es cierto que se tiene constancia de que existía ya desde antaño, es a partir de la Primera Guerra Mundial cuando empieza a ser reconocida como tal. Sin embargo, la interpretación de lengua de signos española ha de esperar hasta 1987, año en el que la CNSE crea el primer ‘Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos’. Consideramos este dato como un importante indicativo del estatus tardío de la lengua de signos en el Estado Español. Si bien es cierto que desde los inicios han convivido personas que hablaban idiomas diferentes, también han convivido con personas sordas y sordociegas, por lo que, tanto los problemas de comunicación de unos como de otros deberían de haberse solventado en un mismo momento.

La Ley 27/2007, en su artículo 4, entiende por intérprete de lengua de signos al «profesional que interpreta y traduce la información de la lengua de signos a la lengua oral y escrita y viceversa con el fin de asegurar la comunicación entre las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, que sean usuarias de esta lengua, y su entorno social». Y como guía-intérprete al «profesional que desempeña la función de intérprete y guía de la persona sordociega, realizando las adaptaciones necesarias, sirviéndole de nexo con el entorno y facilitando su participación en igualdad de condiciones». En el *Real Decreto 2060/1995, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas*, se recogen los requerimientos generales de cualificación profesional que estos profesionales deben desarrollar: «Interpretar de la Lengua de Signos Española y/o de otras lenguas de signos del Estado Español, así como del Sistema de Signos Internacional a las lenguas orales oficial y cooficiales del Estado Español y viceversa, y realizar las actividades de guía-interpretación de personas sordociegas, utilizando correctamente los sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación y aplicando las técnicas adecuadas de interpretación según el modelo y tipo de servicio».

Ambas figuras requieren de unas características a alcanzar para el buen ejercicio de la profesión. Éstas se dividen en personales, intelectuales, éticas y conocimientos generales (Lara y De los Santos, 1999). Entre las características personales:

- Flexibilidad: para que pueda adaptarse a las diferentes situaciones y contextos posibles con los que se encuentre, no sólo respecto a los diferentes ámbitos en los que se puede llevar a cabo la situación interpretativa sino también a los diferentes contextos lingüísticos.
- Autocontrol: para ser capaz de mediar entre dos personas de lenguas y culturas diferentes controlando los nervios y el estrés que puede ocasionar esta situación.

- Distancia profesional: para no implicarse emocional o afectivamente con los usuarios y para que la situación motivo de interpretación no les afecte personalmente.
- Discreción: con el objetivo de ser un mero puente de comunicación y de que sus funciones no puedan confundirse con las de un mediador o asesor.

En lo que se refiere a las características intelectuales, éstas son:

- Concentración: para no distraerse con ruidos, luces o conversaciones ajenas a la situación de interpretación.
- Memoria: tanto a corto como a largo plazo, para poder retener la información mientras se emite el mensaje anterior y para poder recurrir a ella cuando lo necesite.
- Agilidad y fluidez verbal: para llevar a cabo una interpretación de calidad. Es necesario que el profesional de este campo tenga una buena riqueza léxica en ambas lenguas así como una variedad de recursos a los que acudir cuando sea necesario.
- Agilidad mental: para poder procesar, ordenar, traducir y emitir el nuevo mensaje en el menor tiempo posible.

Respecto a las características éticas se mencionan la confidencialidad, la neutralidad, el sentido de la responsabilidad. Éstas también se encuentran recogidas en el *Código Deontológico de los Intérpretes de Lengua de Signos del Estado Español* elaborado por FILSE⁴⁷.

Por último, pero no por ello menos importante, es necesario que el profesional de este sector no sólo tenga un buen conocimiento de las lenguas y culturas implicadas en la interpretación sino que, asimismo, posea un buen acervo cultural.

Desde que en 1987 se creara el 'Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos' por el que se reconocía, por primera vez en España, «la existencia de un grupo de personas cualificadas para ejercer la profesión» (Lara y De los Santos, 1999c), el servicio público de intérpretes de lengua de signos y de guía-intérpretes se extendió rápidamente hasta nuestros días con la promoción y gestión llevada a cabo por la red asociativa de la CNSE en todas las comunidades autónomas y localidades españolas (Ferreiro *et al.*, 2007).

Teniendo en cuenta el número de personas sordas usuarias de la lengua de signos española según la media europea y el total de intérpretes, se estima que la ratio es de alrededor de un intérprete por cada 36 personas usuarias. Sin embargo, la realidad nos indica que solo alrededor de un 25,17% de los intérpretes disponibles está trabajando como tal (De Wit, 2005), disminuyendo así la ratio real a un intérprete por cada 143 personas sordas, mientras que en otros países hay un intérprete por cada 10 personas sordas.

⁴⁷ FILSE. Código Deontológico: <http://www.filse.org/index.php?option=com_content&task=view&id=9&Itemid=6>.

FILSE alerta sobre la situación laboral de estos profesionales pues, lejos de encontrar la estabilidad y la consolidación de este perfil, se estima que existe un grave retroceso. La alta tasa de desempleo junto al dato sobre la temporalidad de sus contratos (81%, frente al 14 % de contratos indefinidos y un escaso 3% de autoempleo) no propicia una situación muy alentadora. Además, FILSE estima que en momentos de crisis como los actuales, en los que se están revisando los convenios a través de los cuales se ofertan estos servicios, la reducción de los mismos llegará al 20 %.

Esta situación trastoca lo que en principio se podría suponer al amparo de la Ley 27/2007 por la que se reconocen las lenguas de signos en España. Ya en su artículo 9, se estipula que «de conformidad con la presente Ley se encomienda a los poderes públicos promover la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas a todas las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, cuando lo precisen, en las diferentes áreas públicas y privadas que se especifican en el presente capítulo (...)».

Si bien se ha avanzado exponencialmente en la cantidad y calidad de los servicios que se prestan, las fuentes consultadas para la elaboración del presente informe demuestran que aún estamos lejos de ofrecer un entorno accesible en lengua de signos tal y como se recoge en la Ley.

4.3. INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que, según el artículo 15 de la Ley 27/2007, los fines del CNLSE son «investigar, fomentar, difundir y velar por el buen uso de esta lengua», en la situación actual de la lengua de signos española y desde el punto de vista experto de la propia comunidad lingüística, la normalización de esta lengua también debe promocionarse bajo el parámetro de la investigación.

El estatus actual de la lengua de signos española y su reconocimiento lingüístico ha sido posible, en gran medida, gracias a las investigaciones y publicaciones que se han elaborado por parte de diferentes instituciones. Conviene destacar, por un lado, la gran labor del movimiento asociativo liderado por la CNSE cuyas publicaciones tratan de subsanar las principales necesidades de la comunidad sorda y de los profesionales desde diferentes ámbitos y, por otro, mencionar a las universidades que han aportado el punto de vista científico a la lengua de signos española.

Las JORNADAS SOBRE NUESTRA IDENTIDAD: EL PROGRESO ESTÁ EN VUESTRAS MANOS, celebradas en Madrid en marzo de 1992 y organizadas por la CNSE, marcan un antes y un después respecto a la reivindicación de la comunidad lingüística usuaria de la lengua de signos española sobre su lengua y al derecho a usarla en todos los ámbitos.

La CNSE publicó en 1957 su primer diccionario de lengua de signos española (Marroquín Cabiedas, 1957). Le han sucedido una gran cantidad de obras lexicográficas y se dio un avance cuantitativo importante cuando, en 1981, se publica un nuevo diccionario (Pinedo, 1981) reeditándose y actualizándose en 1989, 1999, 2000 y 2003. Por su parte, la Fundación CNSE publicó en 2008 el primer diccionario normativo de la lengua de signos española con un marcado criterio de uso, totalmente

bilingüe en lengua de signos española y castellano, y accesible en diversos entornos (teléfono móvil, Internet, DVD y papel). Para el desarrollo de este diccionario se creó una base de datos lexicográfica multimedia denominada ‘Tesoro de la lengua de signos española’⁴⁸, corpus lingüístico único en España. En esta labor destaca el apoyo e implicación de las comunidades autónomas a través de las federaciones miembros de la CNSE, de la Real Academia Española (RAE) así como la colaboración de la Universidad de Alicante.

Respecto a las obras de carácter científico, se publicó en España el primer trabajo de investigación sobre la lengua de signos española (Rodríguez González, 1992), una tesis leída en la Universidad de Valladolid en 1990. En esta década se suceden tesis referentes a la lengua de signos, se empiezan a crear grupos y unidades de investigación en las universidades (A Coruña, Alicante, Barcelona, Valencia, Valladolid, Vigo, etc.) y, más adelante, se crea en el año 2005, la Red Interuniversitaria para la investigación y docencia de las lenguas de signos en la que participan varias universidades del Estado. Asimismo, destaca la publicación de la primera gramática moderna de la lengua de signos española, dirigida por Ángel Herrero Blanco (2009).

Otro espacio de gran relevancia científica es el CONGRESO NACIONAL DE LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA, celebrado cada cuatro años. La CNSE ha presidido la primera y segunda edición junto a las Universidades de Alicante (2001) y Valladolid (2005) respectivamente, y preside en el año 2009 la tercera edición del Congreso junto a la UNED. Estos congresos sirven para profundizar en la investigación y promoción de dicha lengua, así como para compartir las últimas innovaciones y conocimientos en la materia. Sin embargo, hay que remontar a los años 90 que es cuando se celebran los primeros encuentros de equipos de investigación de la lengua de signos: desde el desaparecido CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial) dependiente del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a principios de la década, pasando por el I ENCUENTRO DE EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (CNSE, 1997) y el TALLER DE LINGÜÍSTICA Y PSICOLINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS DE SIGNOS (Federación de Asociaciones de Persoas Xordas de Galicia y Universidad de A Coruña, 1999).

El 24 de noviembre de 2011, el CNLSE realiza el I SEMINARIO SOBRE LA NORMALIZACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA con la colaboración del Instituto Cervantes y en el que se trató, entre otros temas, la situación de la investigación de la lengua de signos en España. Resulta evidente la importancia de la investigación para el proceso de normalización lingüística de las lenguas en general y de las lenguas de signos en particular, así como la necesidad de realizar el trabajo de investigación en red tanto a nivel nacional como internacional (Quer, 2011). Asimismo en el marco del Seminario, Ventura Salazar ofreció un análisis DAFO muy interesante sobre la situación de la investigación de la lengua de signos en España del que consideramos importante resaltar algunos aspectos en este apartado. Si bien se ha contado con el impulso de la comunidad científica, encontramos que todavía quedan algunas lagunas por cubrir:

- Las investigaciones sobre la lengua de signos española no llegan a gozar del mismo prestigio académico dentro de la comunidad científica que el resto de investigaciones referentes a las

⁴⁸ Tesoro de la Lengua de Signos Española. Disponible en: <<http://www.fundacioncnse.org/tesorolse/>>.

lenguas orales. Lo cual, redundando en una falta de medios para la consecución de más trabajos de investigación y de mayor difusión para los que ya se han hecho o están en proceso de elaboración.

- El número de investigadores en este campo es reducido, se encuentra disperso (en diferentes universidades, instituciones o áreas de conocimiento), y en general sus grupos de investigación o bien no son específicos, o bien no están plenamente consolidados.
- Exclusión de la lengua de signos española del catálogo tradicional de títulos universitarios. La presencia de esta lengua en determinadas titulaciones es a todas luces insuficiente.
- Aún existen pocos departamentos de las universidades españolas que estén interesados en abrir nuevas líneas de investigación sobre los múltiples aspectos de la lengua de signos española (psicolingüística, pragmática, adquisición de la lengua de signos como primera o segunda lengua, etc.).
- No hay suficientes investigadores sordos y, salvo en algunas universidades, no se cuenta con el criterio de profesionales sordos expertos en lengua de signos española para investigar.

Ventura Salazar (2011) concluyó que, en el momento actual, investigar la lengua de signos española es difícil y no está exenta de incertidumbres, aunque en los últimos veinte años se ha avanzado muchísimo y existen prometedoras perspectivas de futuro. Existe un interés creciente por la lingüística hacia las lenguas de signos como objeto de estudio.

De esta forma, no podemos olvidar que las investigaciones sobre la lengua de signos española repercuten directamente sobre el estatus de esta lengua y sobre las personas sordas y sordociegas, por lo que debe cuidarse especialmente la calidad de dichos trabajos.

Por último, hemos podido constatar que las universidades han llevado a cabo diversas investigaciones sobre la lengua de signos que impulsaron el descubrimiento del valor de estas lenguas y han facilitado que las personas sordas iniciaran un proceso de empoderamiento, caso claro del lingüista estadounidense Stokoe cuando iniciaba sus investigaciones lingüísticas sobre la lengua de signos americana, que tardó en ser reconocido (Herrero, 2002; Sacks, 2003). Una vez iniciado este proceso, en el que los movimientos sociales de personas sordas tienen cada vez una mayor participación política y social, los conocimientos científicos actúan de importante inyección de las reivindicaciones sociales. Desde el CNLSE se pretende difundir e impulsar la investigación de calidad de la lengua de signos española a través del trabajo en red.

4.4. MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

En 2003, el Consejo de Ministros elaboró el Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 (MTAS, 2003), en el que se recogen los compromisos del gobierno en lo que respecta a la promoción de la accesibilidad. Su objetivo final es conseguir la «Accesibilidad Universal» de todos los entornos, productos y servicios para superar las barreras que actualmente discriminan a las personas con discapacidad.

En esta misma línea, la Resolución del Parlamento Europeo sobre *Televisión sin fronteras* (2003/2033 [INI] del 4 de septiembre de 2003), en su artículo 34 dice: «renueva su llamamiento a la Comisión para que promueva una mejora del acceso a los medios para personas con deficiencias sensoriales; considera que la Comisión debería introducir en su programa de trabajo un informe de referencia anual sobre los progresos realizados en todos los Estados miembros para hacer accesible la televisión digital a las personas con discapacidad y que este informe debería basarse en Planes de acción nacionales sobre mejora del acceso de las personas con discapacidad a la televisión digital, presentados a la Comisión por cada uno de los Estados miembros». Hasta la actual *Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual* (BOE núm. 79, de 1 de abril de 2010) en la que explícitamente en su artículo 8 se recuerda el derecho de las personas sordas a una televisión accesible, en abierto y con cobertura estatal o autonómica y la obligación de los poderes públicos por evitar cualquier tipo de discriminación.

Ya la mencionada *Ley 27/2007* también aludía a la misma idea en su artículo 14 sobre los medios de comunicación social, telecomunicaciones y sociedad de la información y, efectivamente, mucho hemos avanzado en la incorporación de contenidos signados en los medios.

Nótese la diferencia entre los conceptos de emisión y/o interpretación en lengua de signos española que recoge la *Ley 7/2007*. La emisión es un concepto mucho más amplio por suponer espacios conducidos en lengua de signos española, por ejemplo *En lengua de signos*, e incluye también espacios en los que se incorpora la interpretación a la lengua de signos española. Se trata de un asunto relevante desde la perspectiva sociocultural de la lengua. Un programa pensado en lengua de signos española, desde la fase de los guiones y las escaletas hasta su retransmisión, podría perfectamente ser conducido por personas sordas usuarias de esta lengua, con los matices sociales que este aspecto contiene. La promoción y difusión de la lengua de signos española se vincularía directamente con la promoción y reconocimiento de los profesionales sordos –periodistas, presentadores, directores, realizadores, cámaras, etc.–. Sin embargo, la incorporación de la interpretación, si bien es aplaudida, requiere “simplemente” la presencia de un profesional cuya función de todos es conocida relegando a un segundo plano la oportunidad de construir programas y, por ende, televisiones más plurales en las que la diversidad, efectivamente, se considere un valor añadido en sus parrillas.

A nivel estatal, en 1977 comenzó a emitirse en Televisión Española el programa *Hablamos*, que se emitía simultáneamente en lengua de signos y lengua oral, con carácter semanal y de 30 minutos de duración. Dirigido a las personas sordas, ofrecía noticias y reportajes de actualidad. Se dejó de emitir en 1982, año en que se introdujo un informativo diario interpretado a la lengua de signos española de cinco minutos de duración, cuya emisión se prolongó hasta 1997 (CNSE, 2002). En esta misma fecha, La 2 de Televisión Española comenzó a emitir el programa *En otras palabras*, espacio de noticias y reportajes de actualidad dirigido especialmente a las personas sordas. En febrero de 2008 este programa fue sustituido por *En lengua de signos*, que se emite por la misma cadena de Televisión Española y por el Canal Internacional.

Por su parte, la CNSE ha firmado varios convenios para promover la presencia de la figura del intérprete de lengua de signos en los actos y acontecimientos públicos del país:

- En 2001 se firmó un acuerdo entre el Congreso de los Diputados, la CNSE, la Fundación CNSE y Televisión Española para la incorporación de intérpretes de lengua de signos española en el debate del estado de la nación.
- En 2002 se firmó un Convenio de colaboración entre el IMSERSO y la CNSE para promover el uso de la lengua de signos española en las Administraciones Públicas y, aunque actualmente se firme con otras instituciones, el espíritu de aquel acuerdo sigue en vigor.
- En 2005 se firmó un acuerdo entre la CNSE y la Presidencia de Gobierno (acción independiente) que posibilitó la presencia de la lengua de signos española, por primera vez, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros. Posteriormente, esta acción se incorporó al convenio firmado en 2002.

Y en el ámbito Autonómico, impulsadas bien por las demandas del movimiento asociativo de personas sordas usuarias de la lengua de signos, que luchan contra cualquier vulneración de la Ley 51/2003 y de la Ley 27/2007 o bien por un interesante cambio de voluntades en los gobiernos, cada vez más televisiones adaptan su programación a las personas sordas. Podemos destacar el programa *Telesigno* que se emite en Canal Sur desde 1994 en colaboración con la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (FAAS), así como otros programas que se emiten en lengua de signos española en Murcia, Valencia o País Vasco, entre otros.

Incluso la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión se suma a las iniciativas por consolidar un medio más accesible, gestionando por ejemplo la incorporación de la interpretación signada a la emisión del debate en el marco de las elecciones generales del 20 de noviembre de 2011. Sin duda, se hace eco de una de las demandas que las personas sordas reclaman desde hace mucho tiempo, ya que para muchas de ellas poder tomar postura política, evaluar o sopesar los programas de los partidos políticos y, en definitiva, participar de la vida democrática, sólo es posible si se ponen en marcha medidas de este tipo. La voluntad de lograr una emisión completamente accesible para las personas sordas, la acción coordinada y la sinergia entre las distintas entidades incluidas CNLSE y CESyA, han permitido que finalmente se aproveche la infraestructura de las cadenas de televisión y así ampliar su abanico de posibilidades informativas y comunicativas.

Aún hoy se siguen sucediendo acciones que, si bien pueden parecer aisladas o iniciativas puntuales, todo apunta a que las políticas y medidas que las televisiones van incorporando dejarán entrever una televisión mucho más plural, diversa y que incorpore a la lengua de signos española ya no sólo como un medio para garantizar la tan laureada, por todos, accesibilidad universal, sino más bien como plataforma para la promoción y reconocimiento social y cultural de una comunidad y de su lengua.

Con el imperativo legal que se desprende de la Ley 27/2007 y la 7/2010, la voluntad de adecuar la televisión a una sociedad más justa y solidaria, el trabajo de las organizaciones representativas de las personas sordas y la labor institucional y de las Administraciones así como la sinergia entre todos estos agentes, cada vez estamos más cerca de ver cumplida una televisión que emita también en lengua de signos española. Para llegar a este escenario plausible se requiere la toma en consideración de otros elementos que guíen decisiones referidas al qué, al cómo y al cuándo.

A partir de aquí abordaremos la presencia de la lengua de signos española en Internet. Se antoja como una tarea ardua y complicada, principalmente por la diversidad de plataformas a través de las cuales puede comprobarse la presencia de la lengua de signos española. Otra dificultad estriba en la categorización de este universo tan heterogéneo, no puede considerarse de la misma forma las páginas y portales de titularidad pública y las de carácter privado, campañas de marcado interés institucional con otras que responden a intereses puramente mercantiles. En esta categorización también convendría aproximarse de distinta forma y con distinto grado de expectativa si las páginas y/o sus contenidos son de carácter social, económico, sanitario y/o de índole educativos, así como si lo que se está presentando con carácter general son servicios especialmente sensibles como el o60, 112, etc. La cantidad y la calidad de los contenidos que se deciden incorporar en lengua de signos española en determinadas páginas y/o portales también varía, en algunas de ellas se signan determinados contenidos (normalmente más estáticos) y no se suelen interpretar otros contenidos de secciones más dinámicas o que requieren actualizaciones de forma permanente.

De igual modo no pueden considerarse contenidos signados con carácter individual y espontáneos, como determinados blogs o videos particulares, con espacios de carácter institucional o empresarial. Esta disparidad de criterios se multiplica si además también se considera el factor de la corrección en la lengua de signos española que se puede identificar, así se localizan espacios de gran calidad lingüística en la que se cuidan no sólo los elementos comunicativos sino que además se adecuan otros aspectos más técnicos como el tamaño de la ventana, la iluminación, el formato de video, etc. y se desprende cualificación profesional en los interlocutores así como también se pueden encontrar numerosos espacios signados sin ningún criterio lingüístico (incluso por alumnos no competentes aún en lengua de signos española) ni cuidado técnico, que sin duda transmiten una imagen distorsionada de la lengua de signos, su riqueza y valor.

Es habitual que las páginas y portales en Internet opten por alguna de las siguientes formas para mostrar al visitante la accesibilidad en lengua de signos española:

- Incluyendo un apartado de título similar a “Accesibilidad”, desde la cual se puede acceder a una página en la que se muestran aquellos contenidos accesibles en lengua de signos española.
- Incrustando directamente en la página un área de signado o enlaces en cada información que esté disponible en lengua de signos española, desde los que se accede a la reproducción del video signado.

En cualquiera de los casos, el usuario de Internet puede saber de la disponibilidad de la lengua de signos española desde la página inicial. Suele darse un esfuerzo por parte del webmaster o de la institución para que la información de la disponibilidad de contenidos en lengua de signos sea visible, fundamentalmente porque supone un valor añadido a la imagen corporativa o institucional.

Los avances tecnológicos y el desarrollo acelerado de los servicios y redes de telecomunicaciones están propiciando la difusión generalizada de las ventajas de la Sociedad Interactiva. Se requiere, por tanto, la inclusión del principio de Accesibilidad Universal en las políticas, medidas y proyectos para afianzar el diseño y accesibilidad de los nuevos medios y herramientas para todos los ciudadanos.

La tendencia no puede ser sino la de perseguir que la Sociedad de la Información sea una sociedad inclusiva, también para las personas sordas y sordociegas, y no una nueva vía para la exclusión ciudadana o en ocasiones denominada *infoexclusión*. En este sentido, en el artículo 20.1 de la Constitución Española de 1978 se reconocen y protegen los derechos a comunicar o recibir libremente información por cualquier medio de difusión. En lo que respecta a la comunidad sorda en particular, en el artículo 14 sobre los medios de comunicación social, telecomunicaciones y sociedad de la información de la Ley 27/2007 se establece que «las páginas y portales de Internet de titularidad pública o financiados con fondos públicos se adaptarán a los estándares establecidos en cada momento por las autoridades competentes para lograr su accesibilidad a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas mediante la puesta a disposición dentro de las mismas de los correspondientes sistemas de acceso a la información en la lengua correspondiente a su ámbito lingüístico».

Cabe mencionar la publicación de la norma de calidad UNE 139804:2007 aprobada por AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) sobre requisitos para el uso de la lengua de signos española en redes informáticas (Resolución de 17 de enero de 2008).

Como quiera que esta breve aproximación no sesgue la percepción de la cuestión que aquí se aborda, se recogen algunos ejemplos de organizaciones (además de la propia CNSE y Fundación CNSE que han promovido páginas webs y portales específicos en lengua de signos española así como la red asociativa) y entidades privadas que han incorporado la lengua de signos española al menos en la información institucional esencial, tales como el CERMI Estatal, Plataforma de ONG de Acción Social, Telefónica, Bankinter, Fundación Vodafone España, ASISA, UNED, Adif, Orange, etc.

Por último, si bien el cine no figura habitualmente entre los ámbitos de estudio sobre el estatus de la lengua de signos, parece interesante dejar constancia de la escasa presencia que esta lengua ha tenido en el cine español en contraste con la amplia filmografía internacional. Tras un breve análisis si bien existe una destacada producción internacional de películas dirigidas y protagonizadas por las mismas personas sordas usuarias de la lengua de signos, nos referimos aquí al cine producido para circular en las salas comerciales, un cine que llega a un amplio público y que, precisamente por ser visto por incluso millones de espectadores oyentes en todo el mundo, puede tener un impacto significativo en la normalización de la lengua de signos.

Las personas sordas y sordociegas conviven y comparten una sociedad mayoritariamente oyente. Sus vidas pueden ser tan interesantes como las de cualquier otra persona, independientemente de su particular vivencia de la discapacidad, como miembros que participan activamente en su familia y en la sociedad. Algunas películas han reflejado esta inclusión social dentro de la *normalidad*, personajes integrados en la historia que se quiere contar que perfectamente podrían haber estado protagonizados por personas oyentes. Otras películas introducen personajes sordos u oyentes usuarios de la lengua de signos con el único ánimo de servir de elemento narrativo novedoso u original en el conjunto de la obra cinematográfica. Y finalmente, otras películas giran alrededor de la lengua de signos y la vida de sus personas usuarias. Este último caso queda perfectamente representado en la popular película *Hijos de un Dios menor*, estrenada en 1986, y que tuvo un enorme impacto social, no sólo

porque cosechó numerosos premios internacionales⁴⁹, sino también por la importante repercusión en taquilla (sólo en España fue vista por casi un millón y medio de personas⁵⁰). La promoción de la lengua de signos española en el cine puede ser también un ámbito de normalización lingüística relevante.

4.5. PROFESIONALES VINCULADOS A LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

La regulación administrativa de los profesionales relacionados con la lengua de signos española es un tema que cobra especial relevancia desde la aprobación de la Ley 27/2007. En sus disposiciones adicionales cuarta y quinta se recoge la necesidad de analizar la situación de los intérpretes y profesionales de las lenguas de signos españolas que han adquirido su formación a través de enseñanzas no regladas con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley, en orden a su regulación administrativa, y el estudio sobre los profesionales de las lenguas de signos y las titulaciones necesarias para su desempeño. Y para soporte de estas medidas la mencionada Ley ya prevé en sus disposiciones finales (especialmente se llama la atención en las primera y cuarta) que es el Gobierno quien dictará cuantas disposiciones se requieran para el desarrollo de la misma, incluida la elaboración de un reglamento específico que la desarrolle. Un asunto que se estudia con especial preocupación en la Comisión de Seguimiento de la Ley, creada en el seno del Consejo Nacional de la Discapacidad atendiendo a su Disposición adicional primera, y se pretende que se aborde con prioridad y celeridad.

Cabe mencionar que, inherente al proceso de normalización de la lengua de signos española, al aumentar los contextos y los servicios en los que ésta tiene cabida están surgiendo nuevos yacimientos de empleo y distintos perfiles más allá de la mera docencia, interpretación y/o investigación. En este apartado se detallan, por su larga trayectoria, el especialista y el intérprete de lengua de signos española y se describen, además, las funciones del ADECOSOR (Agente de Desarrollo de la Comunidad Sorda). Sin embargo, el abanico de profesiones vinculadas a esta lengua es cada vez más amplio en su afán de responder a las necesidades y demandas de esta comunidad al mercado de trabajo.

⁴⁹ Entre otros: cuatro nominaciones a los Oscar de Hollywood (incluida mejor película y mejor guión adaptado), ganador de un Oscar a la mejor actriz, tres nominaciones en el Festival Internacional de Berlín con dos premiadas, tres nominaciones a los Globos de Oro con dos premiadas.

⁵⁰ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Base de datos de películas calificadas: *Hijos de un dios menor*. Disponible realizando la búsqueda en: <<http://www.mcu.es/bbddpeliculas/cargarFiltro.do?layout=bbddpeliculas&cache=init&language=es>>.

Profesión	Perfil	Cualificación (CNCP)	Titulación
Intérprete de LSE y guía-intérprete para personas sordociegas	Interpretación y traducción	—	Técnico Superior en interpretación de la Lengua de Signos Real Decreto 2060/1995
Especialista LSE	Docencia e investigación	—	—
ADECOSOR	Mediación sociocultural	Promoción y desarrollo de la comunidad sorda <i>Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa el CNCP</i>	

4.5.1. Especialistas en lengua de signos española

Respecto al estatus del profesorado de la lengua de signos española, únicamente contamos en España con algunos estudios promovidos por la CNSE y su Fundación, amén de una propuesta de Mora *et al.* (2006) para el ámbito universitario, aunque ésta no va precedida de estudio alguno que aporte datos relevantes sobre la situación de esta profesión o sobre las necesidades del mercado laboral. Ferreiro *et al.* (2007) llevan a cabo un análisis documental para la reconstrucción de la evolución histórica del profesional docente de la lengua de signos española, donde se observa que las primeras experiencias tienen lugar con la puesta en marcha de los cursos de lengua de signos española promovidos por la CNSE desde 1978. Estos profesionales aún no cuentan con formación ni titulación académica.

En la actualidad se ofrece con carácter no reglado esta formación profesional ocupacional que incluye módulos formativos tales como Lingüística aplicada a la lengua de signos, Aspectos socioculturales de la comunidad sorda o Metodología de enseñanza de la lengua de signos, todo ello por un total de 700 horas lectivas, incluyendo prácticas. De acuerdo con Ferreiro *et al.* (2007) hubo un *boom* en la formación de estos profesionales a finales de los años 90, y hoy en día se mantiene constante. La base de datos de la CNSE registra hasta el año 2011 un total de 323 profesionales sordos especialistas en lengua de signos española.

Aunque no existe cualificación profesional de especialista en lengua de signos española (en el marco del CNCP) no significa que este perfil no cuente con estándares de competencia que garanticen su labor, formación y regulación de forma exhaustiva. La lengua de signos española lleva enseñándose desde hace más de 30 años y es el especialista –figura profesional cuya denominación y perfil profesional ha ido variando en el tiempo– quien se ha encargado de enseñar y transmitir formalmente esta lengua, así como los rasgos psicosociales y culturales de la comunidad sorda a todo tipo de alumnado.

Las funciones del especialista en lengua de signos española se definen en tres ámbitos distintos: la enseñanza de la lengua de signos española como primera o segunda lengua, la investigación sobre variados aspectos relacionados con la lengua, la cultura y la identidad en la comunidad sorda y labores de asesoramiento sobre temas educativos, sociales, lingüísticos y culturales.

Por tanto, se trata de un perfil profesional que requiere de su revisión especialmente en lo que se refiere a su ejercicio en el sistema educativo, para el desarrollo de su labor en la escuela, bien por las características evolutivas del alumnado, sordo u oyente, o bien porque para enseñar lengua de signos española como primera o segunda lengua en las aulas, convendría ubicar su formación al mismo nivel, y con el mismo reconocimiento que el resto de sus homólogos de magisterio u otros profesores de idiomas. Ello conllevaría el diseño de la formación necesaria, en el ámbito de los estudios de grado universitario, que incluyera las competencias propias de este perfil, así como las necesarias para el ejercicio de la docencia que se encuentran recogidas en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, *por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.*

Los contextos en los que actualmente desempeña su labor quedan detallados en el siguiente cuadro:

Escuelas de educación infantil, primaria y ESO (en menor medida en secundaria postobligatoria)	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula con alumnado sordo • En el aula con alumnado oyente (como segunda lengua) • En algunas actividades extraescolares
	Para las familias	<ul style="list-style-type: none"> • En cursos • En reuniones de padres y madres con el equipo docente • En servicios de asesoramiento y/o orientación
	Para los profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • En cursos • En reuniones del equipo docente y/o directivo
Centros de formación profesional	En el CFGS en interpretación de la lengua de signos	<ul style="list-style-type: none"> • En las reuniones de equipos docentes • En tutorías • En algunas actividades extraescolares
	En otros títulos	
	En cursos de formación ocupacional de especialistas en lengua de signos española e intérpretes de lengua de signos española	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula para determinados módulos formativos • En las reuniones de equipos docentes • En tutorías • En algunas actividades extraescolares
Universidad	En el aula para determinadas asignaturas	
	En estudios e investigaciones	
	En tutorías	
	En algunas actividades extra-académicas	
	En servicios de atención a estudiantes con discapacidad	
Movimiento asociativo de personas sordas y/o familias	En cursos	
	En el desarrollo de proyectos y servicios	
	En el desarrollo de estudios e investigaciones	
	En la elaboración de materiales	
Empresas, entidades privadas, sindicatos y otras ONGs	En cursos de formación profesional continua	
	En el desarrollo de proyectos	
	En servicios de orientación y/o asesoramiento	

No teniendo constancia de algún tipo de formación reglada para el profesorado de la lengua de signos, la Fundación CNSE promovió el estudio cualitativo de Abadía *et al.* (2006), que con un detallado análisis documental pretendía «observar si los programas actuales de enseñanza incorporan contenidos relativos a los últimos conocimientos científico-sociales producidos sobre este colectivo y dar así con criterios que permitan orientar la mejora de las enseñanzas universitarias para, atendiendo al espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior, responder adecuadamente a las necesidades sociales y a la demanda del mercado de trabajo». Partiendo de un total de 119 titulaciones universitarias y, a través de sucesivos criterios de selección, se observó que en el curso académico 2005/2006, 22 universidades ofrecían algún tipo de estudios universitarios de muy variadas características sobre las personas sordas, pero en ningún caso estudios oficiales.

Posteriormente, en el curso 2006/2007 se iniciaron dos nuevas titulaciones de posgrado en las Universidades de Barcelona y de Valladolid adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. A pesar de la oficialidad de estos estudios, no van precedidos del correspondiente grado y su duración es limitada. Por ello, la formación del profesorado de la lengua de signos española puede únicamente equiparar su estatus al profesorado de otras lenguas orales mediante un grado universitario, tal y como se está haciendo para dichas lenguas orales.

Gracias a estos profesionales de la lengua de signos española que, sin poder acceder en su momento a una titulación académica de carácter oficial relacionada con la enseñanza de esta lengua, se comprometieron a desempeñar con suma dedicación su labor, la sociedad ha ido conociendo cada vez más la lengua de signos española y a las personas sordas y sordociegas, favoreciéndose con ello la eliminación de las barreras de comunicación y de los estereotipos y prejuicios.

Finalmente cabe apuntar que en la última actualización del Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO-2011), elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, se incluyen las figuras de Especialista en Lengua de Signos, Adecosor e Intérprete de Lengua de Signos.

4.5.2. Intérpretes de lengua de signos española

Podemos constatar que la formación de los profesionales de la interpretación de la lengua de signos y guía-interpretación de personas sordociegas en España ha ido variando lentamente a lo largo de las tres últimas décadas. Los primeros cursos destinados a la formación de intérpretes de lengua de signos fueron puestos en marcha y desarrollados por la CNSE en 1981 (CNSE, 1986). Se trata de una actividad formativa orientada a la capacitación de intérpretes como culminación de los cursos previos de comunicación en lengua de signos española iniciados en 1978. El programa, financiado en aquel momento por el INSERSO, se denominó I CURSO DE INTÉRPRETES MÍMICOS y en su primera promoción obtuvieron la correspondiente titulación de diez intérpretes (Ferreiro *et al.*, 2007).

En 1986, los cursos de formación de intérpretes de lengua de signos española comenzaron a impartirse en colaboración con el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), depen-

diente entonces del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Un año más tarde, en 1987, se creó el primer ‘Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos’ gestionado por la CNSE mediante convenio con la Consejería de Bienestar Social de la Comunidad de Madrid. Para acreditar la competencia de dichos intérpretes, la CNSE procedió a la expedición del ‘Carné de intérprete de lengua de signos española’, el cual se obtenía mediante la superación de pruebas de competencia profesional y exámenes teóricos. A estas pruebas podían presentarse los alumnos interesados en la profesión que hubieran finalizado con éxito los cursos de comunicación en lengua de signos española, así como las personas que estaban ejerciendo como intérpretes pero que no gozaban de reconocimiento de ningún tipo.

El servicio público de intérpretes de lengua de signos y de guía-intérpretes se extendió rápidamente hasta nuestros días con la promoción y gestión llevada a cabo por la red asociativa de la CNSE en todas las comunidades autónomas y localidades españolas (Ferreiro *et al.*, 2007). Casi paralelamente, desde 1988, la ONCE y ASOCIDE comenzaron a organizar e impartir cursos de formación en técnicas de guía-interpretación con personas sordociegas, lo que permitía la especialización de aquellos intérpretes acreditados por la CNSE que lo desearan.

Un paso cualitativo importante en el estatus de la profesión se dio en 1994. En el marco de un Convenio de Colaboración firmado entre la CNSE y el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC, 1994), la CNSE presentó el primer proyecto de formación de intérpretes de lengua de signos y guía-intérpretes como currículo de una rama de Formación Profesional, con la colaboración de FILSE –antes Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos de España (ILSE)– y de la ONCE. El proyecto fue aprobado y recogido en el *Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas*.

Ante este panorama (intérpretes con titulación no reglada e intérpretes con titulación reglada) y, en un intento de homogeneizar la profesión, CNSE, FILSE y ASOCIDE firmaron en 2005 un Convenio de Colaboración con el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el desarrollo de acciones en relación con la formación profesional del título mencionado, y se elaboró en 2008 un informe en el que se detalla la situación referida al conjunto de profesionales de la interpretación reconocidos con anterioridad a la puesta en marcha del Ciclo. Esta línea de trabajo se encuentra en consonancia con lo establecido en la Ley 27/2007 en la Disposición adicional cuarta, que estipula que «el Gobierno de la Nación, a propuesta de las administraciones competentes, de acuerdo con la legislación vigente en la materia, analizará la situación de los intérpretes y profesionales de las lenguas de signos españolas que han adquirido su formación a través de enseñanzas no regladas, con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley, en orden a su regulación administrativa».

Para realizar una aproximación cuantitativa de la realidad de este perfil profesional recurrimos a la CNSE. Sus bases de datos reflejan que el colectivo de intérpretes de lengua de signos española formados y titulados por vías no regladas conforman un total de 753 profesionales; de los que 224 cuentan además con la titulación de guías-intérpretes de personas sordociegas reconocida por ASOCIDE. Sobre el total de profesionales, sólo un 10,4 % son hombres frente a un 89,6 % de mujeres. Asimismo, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el número de alumnos titulados a través del Ciclo Formativo en el curso 2009/2010 asciende a 4.151.

Desde entonces las personas sordas, sin duda también gracias a la dedicación de estos profesionales, han visto cómo cada vez eran más numerosos y distintos los ámbitos en los que participaban y por ende la presencia de la lengua de signos española aumentaba casi exponencialmente, al tiempo que se consideraban otras vías de formación que pudieran responder a la actual demanda, que poco tiene que ver con la que se pudo plantear en la década de los 90. Coyunturalmente, en otros países, la formación y acreditación de estos profesionales se ubica en niveles universitarios y no en los que se corresponden con la Formación Profesional.

En España, en el proceso de creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales llevado a cabo por el Gobierno con las cualificaciones profesionales propuesta por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) –cuya competencia se centra únicamente en cualificaciones profesionales de niveles 1, 2 y 3, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1128/2003– se constata que el nivel competencial de estos profesionales queda fuera de los niveles 1, 2 y 3 objeto de estudio y, para algunas de sus competencias, podría superarlos. Como consecuencia no se desarrolló la cualificación profesional correspondiente y, por ende, no es factible la actualización del título, Formación Profesional de Grado Superior al tener que estar necesariamente los títulos que se elaboren referenciados al CNCP, según lo previsto tanto en la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación*, como en el *Real Decreto 1538/2006* y el *Real Decreto 1147/2011* que, sucesivamente, *se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*.

En estos momentos, la oferta de formación a nivel universitario es muy limitada, a pesar de lo cual es muy heterogénea. Conviene, tal y como recogen las Disposiciones adicionales cuarta y quinta de la Ley 27/2007, que se analicen y determinen los nuevos planes de formación y acreditación y se analicen y propongan vías para regular la situación de los profesionales que vienen desarrollando su labor antes de la puesta en marcha del actual título. Ambas tareas deberán fraguarse con la implicación de las entidades que representan los intereses de usuarios, profesionales, y de quienes prestan estos servicios. Y sobre todo, basándose en un ejercicio de análisis que impida repetir los inconvenientes detectados.

En este sentido, es necesario que se acometan estos trabajos con celeridad ya que en tanto en cuanto se multiplican los contextos y ámbitos susceptibles de prestar este servicio de interpretación se complica la situación en la que concurren profesionales titulados y/o acreditados por diferentes vías. Se comprueba, con más frecuencia de la que cabría desear, que la oferta de puestos de trabajo (principalmente si es de empleo público) no considera a aquellos profesionales que se acreditaron por vías no formales.

Por ello, la disposición adicional cuarta de la Ley 27/2007 contempla el análisis por parte del gobierno de la situación de los intérpretes y profesionales de las lenguas de signos españolas que han adquirido su formación a través de enseñanzas no regladas, con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley, en orden a su regulación administrativa. En este orden de las cosas cabe mencionar la imposibilidad de acogerse al procedimiento para el reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas por la vía de la experiencia laboral, y vías no formales de formación, como dicta el Real Decreto 1224/2009 precisamente porque no existe cualificación profesional en el CNCP.

La situación descrita cierra formalmente todas las vías a un posible reconocimiento y acreditación de las competencias de los profesionales que, durante años, han venido desempeñando estas tareas,

quedando salvaguardados sus derechos exclusivamente por el artículo 9 de la Carta Magna pero sin que, a diferencia de lo que ha ocurrido con otras profesiones en situación similar, por parte del Gobierno se hayan adoptados las medidas reglamentarias, o se hayan formulado las propuestas legislativas que regulen la situación de los profesionales.

Por su parte FILSE, la entidad que representa los intereses de estos profesionales, demanda sobre todo dos aspectos que este proceso de regulación ha de contemplar. Por un lado, abrir un proceso de homologación para los profesionales formados por vías no regladas y, por otro, establecer un criterio único de cara a la contratación por parte de las administraciones públicas del perfil profesional del intérprete de lengua de signos.

A continuación se enumeran los contextos más frecuentes en los que esta figura profesional desarrolla sus funciones:

Ámbito jurídico	En entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Con letrados • Con notarios • Procesos de arbitraje y/o mediación • Etc.
	Declaraciones y comparecencias	
	Entorno penitenciario	
	Gestiones administrativas en comisarías	
Ámbito sanitario	Consulta médica	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina general • Atención especializada
	Sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de preparación al parto • Rehabilitación física • Atención psicológica • Etc.
	Urgencias	
Ámbito educativo	Educación infantil y primaria	Tutorías y/o reuniones
	Educación secundaria y postobligatoria.	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula • Determinadas actividades extraescolares o extra-académicas • Reuniones de padres y madres • Reuniones de alumnos • Reuniones con el equipo docente o directivo del centro (cuando algún miembro del equipo docente o directivo, el padre y/o la madre, es usuario de lengua de signos española)
	Otros tipos de enseñanzas y formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanzas escolares de régimen especial (artísticas, idiomas, etc.) • Educación de adultos • Formación no reglada: formación ocupacional y complementaria. • Formación continua • Conferencias, jornadas, mesas redondas, etc.
	Universidad	Tutorías, laboratorios, acciones formativas complementarias, reuniones organizativas, aula, etc.
Ámbito cultural, deportivo y del ocio	Ámbito cultural: museos, teatro, cine, visitas guiadas, etc.	
	Ámbito deportivo: cursos, competiciones, eventos, comentarios, etc.	
	Ámbito del ocio: (celebraciones, actividades de tiempo libre, talleres, parques temáticos, etc.)	

Ámbito religioso	Actos religiosos: bodas, bautizos, funerales, etc.	
	Cursos, ejercicios espirituales, etc.	
Ámbito laboral	Puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de trabajadores • Negociación colectiva • Formación de trabajadores • Etc.
	Actividad sindical	
	Mediación laboral	
Ámbito de los medios de comunicación	Prensa y radio	<ul style="list-style-type: none"> • En entrevistas • Programas o informaciones específicamente orientados a la audiencia sorda • En general, en cualquier programa televisivo que quiera ser accesible en lengua de signos española para personas sordas • Gestión de medios • Redes sociales
	Televisión	
	Ruedas de prensa	
Ámbito de los transportes	Puntos de información y atención al público	
	Instrucciones sobre normas de funcionamiento y seguridad	
Ámbito de la Administración Pública	Campañas institucionales de información, sensibilización e información	
	Gestiones básicas	
Ámbito político y de participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Mítines • Debates • Intervención y participación en órganos de Gobierno • Etc. 	
Ámbito privado	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones • Grupos de trabajo • Etc. 	

4.5.3. Situación actual con respecto al Título de Mediación Comunicativa

Conviene abordar, en primer lugar, el perfil profesional del Agente de desarrollo de la comunidad sorda, ADECOSOR, creado en el seno del movimiento asociativo de personas sordas. Este perfil responde a la necesidad de contar con un profesional experto en comunidad sorda, un profesional cuya formación le permitiera trabajar dentro y fuera de las entidades propias de las personas sordas. Desde dentro, apoyando y dinamizando la actividad asociativa, y desde fuera, como elemento de enlace con funciones de mediación social. Así desarrolla competencias en asuntos referidos a la accesibilidad universal, elaboración e implementación de proyectos de difusión y/o sensibilización ligados a las personas sordas, su realidad y necesidades, el papel que juega la lengua de signos con valor identitario, el alto grado de diversidad social dentro del colectivo, etc. Por otro lado, toda vez que se identifica un sector que no está recibiendo la atención socio-sanitaria que precisa, como lo es el colectivo de personas sordas que presenta un alto grado de dependencia; en la formación de este profesional se incluyen herramientas y contenidos para poder paliar la situación de exclusión y a veces de gran abandono que sufren muchas

personas sordas derivadas de su situación socioeconómica y/o cultural, como pueden ser personas mayores, con otra discapacidad añadida, inmigrantes, con trastornos de salud mental, etc.

En el proceso antes mencionado de actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se concluyeron los trabajos para el diseño de las cualificaciones: Promoción, desarrollo y participación de la comunidad sorda (que corresponde con la actual figura del ADECOSOR) y Mediación entre la persona sordociega y la comunidad. Ambas cualificaciones se aprobaron recientemente con la publicación del *Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad⁵¹.

Con la nueva configuración de la Formación Profesional se puede optar por el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o de vías no formales de formación. En este sentido ya están publicadas las Guías de evidencia de las dos cualificaciones antes mencionadas⁵².

En el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la elaboración de títulos de formación profesional, se toma en consideración el diseño de una nueva figura profesional que responda al nuevo marco legal, principalmente a la *Ley 27/2007 por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral* y la *Ley 39/2006, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*.

Un nuevo título que se nutre de las cualificaciones antes mencionadas y una unidad de competencia que se refiere a la aplicación de sistemas alternativos de comunicación propia de la cualificación Educación de habilidades de autonomía personal y social, que comparte formación con otros Ciclos Formativos de Grado Superior como el de Integración Social y Animación Sociocultural y que además facilita el acceso a estudios de grado universitario. Fruto de estos trabajos es un borrador del Proyecto de Real Decreto, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa.

⁵¹ Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/1/RD1096_2011_SSC.pdf>.

⁵² Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/Acreditacion/Guias/GEC_SSC449_3.pdf>.

4.6. APÉNDICE LEGISLATIVO

4.6.1. A nivel Internacional:

Parlamento Europeo, Resolución de la lengua de signos de 1988:

⟨http://www.parlament.cat/porteso/rec_doc/doc_parlam/DP143_UE.pdf⟩

(id) Resolución de la lengua de signos de 1998

⟨<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51998IP0985:ES:HTML>⟩

INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE 96, 21 de abril de 2008.

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>⟩

4.6.2. A nivel Estatal:

Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE núm. 47, de 23 de febrero de 1996). Crea el título mencionado de formación profesional, con concreción de sus competencias profesionales, módulos formativos correspondientes, convalidaciones con otros estudios o por experiencia laboral, perfiles del profesorado, etc.

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06890-06916.pdf>⟩

Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado m correspondiente al título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos (BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 1997). Desarrolla el currículo de este ciclo formativo.

⟨<https://www.boe.es/boe/dias/1997/09/11/pdfs/A26956-26962.pdf>⟩

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 307, de 24 diciembre 2001).

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>⟩

Mandato-Marco a la Corporación RTVE previsto en el artículo 4 de la Ley 17/2006, de 5 de junio, de la Radio y la Televisión de Titularidad Estatal, aprobado por los Plenos del Congreso de los Diputados y del Senado (BOE núm. 157, de 30 de junio de 2008). Establece que la Corporación RTVE hará accesible la difusión de sus contenidos para las personas sordas a través de la lengua de signos de forma progresiva (artículo 17), aunque este extremo ya queda concretado en la Ley 8/2009 que acabamos de ver.

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/30/pdfs/A28833-28843.pdf>⟩

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). La LOE, se inspira, entre otros principios (artículo 1) en la «igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la

no discriminación (...) con especial atención a las que deriven de la discapacidad» (letra b); así como en el «desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades» (letra l). Incluyendo, por otra parte, entre sus fines (artículo 2) «la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad». Además de estos principios generales se incluyen en la Ley Orgánica regulaciones específicas destinadas a los alumnos con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo; entre otras: artículo 26.5 (principios pedagógicos); artículos 71 y 72 (alumnado con necesidad específica de apoyo educativo); artículos 73 y 74 (alumnado que presenta necesidades educativas especiales); o artículo 110 (accesibilidad a los centros educativos, garantizando una atención inclusiva y universal accesible a todos los alumnos).

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>⟩

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>⟩

Real Decreto 45/2007, de 19 de enero, por el que se modifica el Reglamento de la organización y régimen del Notariado, aprobado por Decreto de 2 de junio de 1944 (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2007). Modifica dicho Reglamento introduciendo intérpretes de lengua de signos para personas sordas cuando éstas no pudieran leer una escritura ante notario (artículo 97).

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/29/pdfs/A04021-04070.pdf>⟩

Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado.

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/24/pdfs/A12852-12856.pdf>⟩

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social (BOE núm. 279, de 21 de noviembre de 2007). Determina que las páginas de Internet de las administraciones públicas o financiadas con fondos públicos deben ser accesibles en lengua de signos de acuerdo con la Ley 27/2007 (artículo 5.1.). Asimismo indica que los contenidos audiovisuales de la televisión deben ser accesibles en lengua de signos mediante interpretación, lo que será objeto de concreción por la Ley General de la Comunicación Audiovisual (artículo 10).

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/21/pdfs/A47567-47572.pdf>⟩

Real Decreto 1544/2007, de 23 de noviembre, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los modos de transporte para personas con discapacidad (BOE núm. 290, de 4 de diciembre de 2007). Establece diversas medidas en el transporte de ferrocarril, marítimo y en ferrocarril metropolitano, fundamentalmente dirigidas a la accesibilidad a la información transmitida por megafonía, incidencias o situaciones de emergencia mediante la interpretación a la lengua de signos o la señalización de la existencia, en su caso, de este servicio (artículo 1.8.4. del anexo I, artículos 13 y 15.6. del anexo II, artículo 1.1.7.1. del anexo VI).

⟨<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/04/pdfs/A49948-49975.pdf>⟩

Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE núm. 310, de 27 de diciembre de 2007).

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53278-53284.pdf>

Resolución de 17 de enero de 2008, de la Dirección General de Desarrollo Industrial, por la que se publica la relación de normas UNE aprobadas por AENOR durante el mes de diciembre de 2007 (BOE núm. 31, de 5 de febrero de 2008). Publica la aprobación de la norma UNE 139804:2007, que establece los requisitos para el uso de la lengua de signos española en redes informáticas, por AENOR, entidad designada por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio para certificar la calidad industrial (anexo).

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/02/05/pdfs/A06377-06384.pdf>

Orden PRE/446/2008, de 20 de febrero, por la que se determinan las especificaciones y características técnicas de las condiciones y criterios de accesibilidad y no discriminación establecidos en el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo (BOE núm. 48, de 25 de febrero de 2008). Promueve el establecimiento de un servicio de intérpretes de lengua de signos para la accesibilidad de las personas sordas a los servicios de atención al ciudadano de la Administración General del Estado (artículo 7.1.e.).

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/02/25/pdfs/A11086-11090.pdf>

Real Decreto 899/2009, de 22 de mayo, por el que se aprueba la carta de derechos del usuario de los servicios de comunicaciones electrónicas (BOE núm. 131, de 30 de mayo de 2009).

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/05/30/pdfs/BOE-A-2009-8961.pdf>

Ley 8/2009, de 28 de agosto, de financiación de la Corporación de Radio y Televisión Española (BOE núm. 210, de 31 de agosto de 2009). Se establece que antes del 1 de enero de 2013, la Corporación RTVE debe emitir como mínimo diez horas de interpretación en lengua de signos (artículo 9.1.e.).

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/31/pdfs/BOE-A-2009-13988.pdf>

Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual (BOE núm. 79, de 1 de abril de 2010). Determina que antes del 31 de diciembre de 2010 los canales de televisión privada deben ofertar dos horas semanales de interpretación en lengua de signos en su programación, y los canales de televisión pública diez horas semanales (artículo 8 y disposición transitoria quinta).

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>

Real Decreto 921/2010, de 16 de julio, por el que se modifica el Estatuto del Real Patronato sobre Discapacidad aprobado por el Real Decreto 946/2001, de 3 de agosto, para regular el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. (BOE núm. 73, de 17 de julio de 2010).

<http://www.rpd.es/documentos/BOE-A-2010-11428.pdf>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE núm. 318, de 31 diciembre de 2010). Se alude a las personas con discapacidad en numerosos artículos: 4, 12, 13, 15, 22, 24, 26, 29, 30, 35, 36, 38, 62, 64, 65 y 66.

Las cuestiones que se tratan son: la no discriminación, la efectividad de los derechos de los estudiantes con discapacidad, la adaptación a sus necesidades específicas en los procesos de acceso y admisión, la promoción de la movilidad nacional e internacional de las personas con discapacidad, la adaptación de las tutorías, la firma de convenios con empresas para la realización de prácticas externas, la adaptación de las pruebas de evaluación, la accesibilidad en la comunicación de las calificaciones, la adaptación de las revisiones de ejercicios, la promoción de la participación de las personas con discapacidad en la representación estudiantil, la difusión de la información de forma accesible, así como los servicios de atención al estudiante y el impulso de programas de actividades físicas y deportivas.

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación de la normativa española a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (BOE núm. 184, de 2 de agosto de 2011).

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/02/pdfs/BOE-A-2011-13241.pdf>

4.6.3. A nivel Autonómico:

Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana (BOE núm. 156, 28 de junio de 2010).

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/28/pdfs/BOE-A-2010-10216.pdf>

Comunidad Autónoma de Andalucía: Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía (BOJA núm. 244, de 15 de diciembre 2011).

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/244/d/updf/d4.pdf>

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE núm. 83, de 6 de abril de 2010). Se ordena la aplicación en los centros educativos de Ceuta y Melilla de lo dispuesto en la Ley 27/2007 y establece los intérpretes de lengua de signos española como criterio para la dotación de recursos (artículo 9 y Anexo III).

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

Xunta de Galicia: Plan de Acción Integral para as Persoas con Discapacidade 2010-2013.

http://www.fademga.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=861&lang=gl

ESTATUTOS DE AUTONOMÍA: son las normas institucionales básicas de cada una de las comunidades autónomas

Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Andalucía:

«Artículo 37. Principios rectores.

1. Los poderes de la Comunidad Autónoma orientarán sus políticas públicas a garantizar y asegurar el ejercicio de los derechos reconocidos en el Capítulo anterior y alcanzar los objetivos básicos establecidos en el artículo 10, mediante la aplicación efectiva de los siguientes principios rectores:

(...)

6º. El uso de la lengua de signos española y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de las personas sordas que opten por esta lengua, que será objeto de enseñanza, protección y respeto».

<http://www.juntadeandalucia.es/html/especiales/NuevoGobiernoVIII/images/17estatuto.pdf>

Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Aragón.

«Artículo 25. Promoción de la autonomía personal.

2. Los poderes públicos aragoneses promoverán la enseñanza y el uso de la lengua de signos española que permita a las personas sordas alcanzar la plena igualdad de derechos y deberes».

<http://www.cortesaragon.es/fileadmin/templates/fich/LO5.07.pdf>

Estatutos de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Castilla-León

«Artículo 13. Derechos sociales.

8. Derechos de las personas con discapacidad. Las personas de Castilla y León con algún grado de discapacidad tienen derecho a la igualdad de trato y de oportunidades, a la accesibilidad en cualquier ámbito de su vida, así como a las ayudas públicas necesarias para facilitar su plena integración educativa, laboral y social. Mediante ley se asegurará la supresión de barreras en los espacios y dependencias de uso público y en el transporte público colectivo de pasajeros. La ley reconocerá asimismo la participación de las personas con discapacidad en la definición de las políticas que les afecten a través de las asociaciones representativas de sus intereses.

Los poderes públicos promoverán el uso de la lengua de signos española de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto. Además, se implementará la utilización por las Administraciones Públicas de la Comunidad de los sistemas que permitan la comunicación a los discapacitados sensoriales».

http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/195/628/ESTATUTO%20DE%20AUTONOMIA.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadername1=Cache-Control&blobheadername2=Expires&blobheadername3=Site&blobheadervalue1=no-store%2Cno-cache%2Cmust-revalidate&blobheadervalue2=0&blobheadervalue3=JCYL_delaPresidencia&blobnocache=true

Estatut d'Autonomia de Catalunya

«Artículo 50. Fomento y difusión del catalán.

(...)

6. Los poderes públicos deben garantizar el uso de la lengua de signos catalana y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de las personas con sordera que opten por esta lengua, que debe ser objeto de enseñanza, protección y respeto».

http://www.parlament.cat/porteso/estatut/eac_ca_20061116.pdf

Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana

«Art. 13. 4. La Generalitat garantizará el uso de la lengua de signos propia de los sordos, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto».

http://www.gva.es/contenidos/publicados/multimedia/Estatuto_de_Autonomia.pdf

Estatuto de Autonomía de las Illes Balears

«Artículo 19. Derechos en relación con las personas dependientes.

3. Las Administraciones públicas de las Illes Balears garantizarán el uso de la lengua de signos propia de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto».

http://web.parlamentib.es/RecursosWeb/DOCS/EstatutAutonomiaIB_cas.pdf

Estatuto de Autonomía de Extremadura

«Artículo 7. Principios rectores de los poderes públicos extremeños.

Los poderes públicos regionales:

(...)

15. Promoverán la autonomía, la igualdad de oportunidades y la integración social y laboral de las personas con discapacidad, con especial atención a su aportación activa al conjunto de la sociedad, a la enseñanza y uso de la lengua de signos española y a la eliminación de las barreras físicas».

<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/10E/11LO0001.pdf>

5. Bibliografía

- Abadía, M. Á. *et al.* (2006): *Hacia la normalización de contenidos de enseñanza sobre las personas sordas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Fundación CNSE.
- Abadía, M. Á. *et al.* (2002): *Guía de educación bilingüe*, Madrid: CNSE.
- Acosta, V.M. (2003): “Un estudio de la sordera como construcción social: visiones externas *versus* visiones internas”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23 (4): 178-194.
- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (2002): *Baby Signs. How to talk with your baby before your baby can talk*, New York: McGraw-Hill.
- Álvarez, M. *et al.* (2002): “Adquisición temprana de la sintaxis en Lengua de Signos Española (LSE)”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22 (3): 157-162.
- Álvarez Reyes, D. (2004): “La sordoceguera: una discapacidad singular”. En: Gómez Viñas, P. y Romero Rey, E.: *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*, Madrid: ONCE.
- Alvira, F.; Cruz, A. y Blanco, F. (1999): *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: una aproximación cualitativa*, Madrid: IMSERSO.
- Aroca, E.; Ferreiro, E. y Vicente, C. (coords.) (2003): *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*, Madrid: CNSE.
- Austin, J. (1962): *How to Do Things With Words*, Oxford: Oxford University Press.
- Backenroth, G. (1991): Self-actualization of deaf people through group discussion: preliminary research results on social network. En: *XI World Congress of the World Federation of the Deaf. Proceedings*, Tokyo, Japan 2-11 July 1991.
- Báez, I.C. y Cabeza, C. (2005): “Algunas reflexiones sobre el estatus de las lenguas de señas de los sordos en el contexto de la globalización”. En: Rio-Torto, G.M.; Figueiredo y Fátima Silva, O.M. (eds.): *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*, Portugal: Univ. Porto.
- Bellugi, U. & Klima, E.S. (1972): “The roots of language in the sign talk of the deaf”, *Psychology Today*, 6: 61-76.
- Beltrán, M.A. *et al.* (2002): *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*, Madrid: CNSE.
- Bergman, B. (1982): *Studies in Swedish Sign Language*, Doctoral dissertation. Department of Linguistics, University of Stockholm.
- Beyer, M. (2007): *Teach your baby to sign. An illustrated guide to simple sign language for babies*, USA: Fair Winds Press.
- Blair, F. (1990): *Survey on a Shoestring: A Manual for Small-Scale Language Surveys*, Dallas: Summer Institute of Linguistics & University of Texas.
- Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Real Academia Española y Espasa.

- Brown, K. (ed.) (2006): *Encyclopedia of language and linguistics*, Amsterdam; Boston: Elsevier.
- Clowes, B. (ed.) (2000): *INCLUDE Deaf Europeans*, United Kingdom: European Society for Mental Health and Deafness Secretariat.
- CNLSE (2011): *Actas del I Seminario sobre la Normalización de la Lengua de Signos Española*, Madrid: CNLSE.
- CNSE (1999): *Retos para el Siglo XXI. Resoluciones del II Congreso de la Confederación Nacional de Sordos de España*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2002): *Actas del III Congreso de la CNSE. Un nuevo impulso a la participación*, Valladolid: CNSE.
- CNSE (2005): *Propuestas Curriculares orientativas de la lengua de signos para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2006): *Actas del IV Congreso CNSE*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2006): *Libro Verde para la regulación del Especialista en LSE e Intérprete de LSE*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2006): *Plan de Normativización y Normalización de la Lengua de Signos Española*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2010): *Normativa 1/10 sobre la enseñanza de la lengua de signos española como segunda lengua*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2010): *Informe sobre la situación actual de la regulación de profesionales de las lenguas de signos españolas*, Madrid: CNSE.
- Collins-Ahlgren, M. (1975): "Language development of two deaf children", *American Annals of the Deaf*, 120: 524-539.
- Courtin, C. (2000): "The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: the case of theories of mind", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (3): 266-276.
- Crystal, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of Language (2nd ed.)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, M. (1994): "The effects of sign language on hearing children's language development", *Communication Education*, 43 (4): 291.
- Daniels, M. (1995): "Seeing language: the effect of sign language on vocabulary development in young hearing children", *81st Annual Meeting of the Speech Communication Association*, november: 18-21.
- Deuchar, M. (1984): *British Sign Language*, London: Routledge & Kegan Paul plc.
- De Villiers, P.A. et al. (2000): "Theory of mind development in signing and non-signing deaf children: The impact of sign language on social cognition", *TISLR Conference*, Amsterdam, 22-27 July, 2000.
- De Wit, M. (2008): *Sign Language Interpreting in Europe: 27 countries*, Baarn: M. De Wit.
- Díaz-Estébanez, E. et al. (1996): *Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dodd, B.; McIntosh, B. & Woodhouse, L. (1998): "Early lip-reading ability and speech and language development of hearing-impaired pre-schoolers". In: Campbell, R. & Dodd, B. (eds.) (1998): *Hearing by the eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech*, Hove, England: Psychological Press.

- Domínguez Gutiérrez, A.B. y Alonso Baixeras, P. (2004): *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- EFSLI (2011): *Sign Language Interpreters Training Programs*, EU: Efsli.
- Emmorey, K. (2002): *Language, cognition, and the brain: insights from sign language research*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emmorey, K. *et al.* (2002): “Neural systems underlying spatial language in American Sign Language”, *NeuroImage*, 17: 812-824. (en línea) <<http://lcn.salk.edu/publications/2002/Emmorey%20-%20Neural%20system%20ASL%202002.pdf>>.
- Engberg-Pedersen, E.; Hansen, B.; Sørensen, K. (1981): *Døves tegnsprog: Træk af dansk tegnsprogs grammatik*, Aarhus: Aarkona.
- España. Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.
- España. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre de 2007, pp. 43251-43259.
- España. Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 73, de 26 de marzo de 2002, pp. 11981-11991.
- España. Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 47, de 23 de febrero de 1991, pp. 6890-6916.
- España. Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 218, de 11 de septiembre de 1997, pp. 26956-26962.
- España. Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 256, de 25 de octubre de 2007, pp. 43445-43539.
- España. Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209, de 31 de agosto de 2011, pp. 94668-94872.
- Esteban Saiz, M.L. (2009): “La normalización de una lengua desde dentro de la comunidad lingüística: el caso de la lengua de signos española en la comunidad sorda”, *38 Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, 2-5 febrero. SEL.
- Fernández-Viader, M.P. y Fuentes, M. (2004): “Education of deaf students in Spain: legal and educational politics developments”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3): 327-332. (en línea) <<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/9/3/327.full.pdf>>.

- Ferreiro, E. y Esteban, M. L. (2009): *La Normalización de la Lengua de Signos Española como patrimonio lingüístico y cultural*, Madrid: CNSE.
- Ferreiro, E. (2010): *Personas sordas e intérpretes de lengua de signos*, Madrid: CNSE.
- FILSE (SD): *La Formación de Intérpretes de Lenguas de Signos en la Universidad española*, Madrid: FILSE. (en línea) <http://www.filse.org/images/stories/Informe_FILSE-Universidad.pdf>.
- FILSE (2010): *La interpretación de la lengua de Signos. Situación y soluciones*, Madrid: FILSE.
- Fortnum, H.M. et al. (2001): "Prevalence of permanent childhood hearing impairment in the United Kingdom and implications for universal neonatal hearing screening: questionnaire based ascertainment study", *BMJ*, 323 (7312): 536-540.
- Fundación CNSE (2008): *Diccionario Normativo de la Lengua de Signos Española*, Madrid: Fundación CNSE [DVD].
- Fundación CNSE (2011): *Diccionario Normativo de la Lengua de Signos Española*, Madrid: Fundación CNSE [versión en papel].
- Fundación CNSE (2011): *Entiéndelo antes de hablar*. Madrid: Fundación CNSE.
- García, J. (2003): *Sign with your baby. How to communicate with infants before they can speak*. Seattle: Sign2Me. (2ª ed. 2006)
- Goldstein, H. (2002): "Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5): 373-396.
- Gómez Viñas, P. y Romero Rey, E. (2004): *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*, Madrid: ONCE.
- Gras, V. (2008): "Can signed language be planned?". In: Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Philadelphia: John Benjamins B.V.: 165-193.
- Gregory, S. (1996): "Bilingualism and the education of deaf children". In: Knight, P.; Swanwick, R.: *Bilingualism and the education of deaf children: advances in practice: conference proceedings*, Leeds: University of Leeds. (en línea) <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000306.htm>>.
- Gudschinsky, S. (1956): "The ABCs of Lexicostatistics (Glottochronology)", *Word*, 12: 175-210.
- Harris, M. & Beech, J.R. (1998): "Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3: 273-288.
- Haualand, H. & Allen, C. (2009): *Deaf People and Human Rights*, Finland: World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf.
- Heiling, K. (1995): *The development of Deaf Children: Academic achievements levels and social processes*, Hamburg: SIGNUM press.
- Heller, I. et al. (1998): "Let's all Sign! Enhancing language development in an inclusive preschool", *Teaching Exceptional Children*, 30(3): 50-53.
- Herrero, A. y Alfaro, J.J. (1999): "Fonología y escritura de la lengua de signos española", *ELUA, Estudios de Lingüística*, 13: 89-116.

- Herrero, A. (2002): "La investigación lingüística de las lenguas de signos", *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 1: 9-47.
- Herrero, A. (2003): *Escritura alfabética de la lengua de signos española*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Herrero, A. (2007): "Lenguas de signos: lenguas fraternas". En: CNSE: *Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas, 2007*, Madrid: CNSE: 70-88.
- Herrero, A. (ed.) (2008): *Escuela Española de Sordomudos*. Lorenzo Hervás y Panduro, Alicante: Universidad de Alicante.
- Herrero, A. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española*, Madrid: Editorial SM y Fundación CNSE.
- Hualde, J.I.; Olarrea, A. y Escobar, A.M. (2003): *Introducción a la lingüística hispánica*, New York: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística (2008): *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008*. (en línea) <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase&L=0>>.
- Jackson, A.L. (2001): "Language facility and Theory of Mind Development in Deaf Children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3): 161-176.
- Juncos-Rabadán, O. et al. (1997): "Primeras palabras en la Lengua de Signos Española (LSE). Estructura formal, semántica y contextual", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(3): 170-181.
- Kyle, J. & Allsop, L. (1997): *Sign on Europe. A Research Project on The Status of Sign Language in Europe*, Great Britain: Centre for Deaf Studies and European Union of the Deaf.
- Kyle, J.G & Woll, B. (1985): *Sign language, the Study of Deaf people and their language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, P. (2006): "Sign Language: Communities and Cultures". En: Brown, K. (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 11, Elsevier: 296-303.
- Lane, H. (2005): "Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3): 291-310. (en línea) <<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/10/3/291.full.pdf>>.
- Lara Burgos, P. y De los Santos Rodríguez, E. (1999): *Técnicas de interpretación de lengua de signos*, Madrid: CNSE.
- Lara Burgos, P. y Vega Expósito, M. (1999a): "Sistemas de escritura o de transcripción de las lenguas de signos", *Faro del Silencio*, 171: 16-19.
- Lara Burgos, P. y Vega Expósito, M. (1999b): "Fundamentación lingüística de las lenguas de signos", *Faro del Silencio*, 168.
- LaSasso, C.; Crain, K. & Leybaert, J. (2003): "Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to cued speech", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8(3):250-270.
- Lucas, C. (2001): *The Sociolinguistics of Sign Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDougall, J.C. (2003): "Universal Access to health care for the Deaf", *14th World Congress of the World Federation of the Deaf. Congress Proceedings*, Montreal, Quebec, Canada, July 18-26. WFD & CAD.

- MacSweeney, M. *et al.* (2002): "Neural systems underlying British Sign Language and audiovisual English processing in native users", *Brain*, 125(7): 1583-1593.
- Malmkjær, K. (ed.) (2002): *The Linguistics Encyclopedia*, New York: Routledge.
- Marchesi, A. (1995): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*, Madrid: Alianza Psicología.
- Marschark, M. (1997): *Raising and education a deaf child*, New York: Oxford University Press.
- May, S. (2006): "Language policy and minority rights". En: Ricento, T. (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Malden, MA: Blackwell Publishing: 255-272.
- Mayberry, R.I. & Squires, B. (2006): "Sign Language: Acquisition". En: Brown, K. (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 11, Elsevier: 291-296.
- Mayer, C. y Akamatsu, C.T. (1999): "Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1): 1-8.
- Mayer, C. y Wells, G. (1996): "Can the linguistic interdependence theory support a Bilingual-Bicultural model of literacy education for deaf students?", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2): 93-107.
- Miller, P. (2007): "The role of spoken and sign languages in the retention of written words by prelingually deafened native signers", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2): 1-25.
- Minguet Soto, A. (coord.) (2000): *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*, Valencia: Fundación FESORD C.V.
- Minguet Soto, A. (coord.) (2001): *Signolingüística. Introducción a la lingüística de la LSE*, Valencia: Fundación FESORD C.V.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias (Alumnado, profesorado y centros)*. (en línea) <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>>.
- Morales, E. (2008a): "Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos / lengua oral)". Comunicación presentada en el Curso *Las lenguas de signos como lenguas minoritarias: perspectivas lingüísticas, sociales y políticas*, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Barcelona (CUIMPB), 23 y 24 de julio de 2008.
- Moreno Rodríguez, A. (2000): *La comunidad sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos*, Madrid: CNSE.
- Muñoz Baell, I. (1998): "Componente Fonético-Fonológico de la LSE", *Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos*, 1: 1-27.
- Muñoz Baell, I.M. (2000): "Empowering the deaf. Let the deaf be deaf", *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(1): 40-44.
- Muñoz Baell, I.M. (2005): "La educación bilingüe con alumnado sordo en el marco internacional: de la teoría a las prácticas". En: Muñoz, I.M. *et al.*: *Estudios sobre la lengua de signos española. I Congreso Nacional de Lengua de Signos Española. Alicante 2001*, Alicante: Universidad de Alicante: CNSE: FESORD.
- Muñoz Baell, I.M. *et al.* (2008a): "Setting the stage for school health-promoting programmes for Deaf children in Spain", *Health Promotion International*, 23(4): 311-327.

- Muñoz Baell, I.M. *et al.* (2008b): "Preventing disability through understanding international megatrends in Deaf bilingual education", *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(2): 131-137.
- Muñoz Baell, I.M. *et al.* (2009): *Iniciativa, Escuela Saludable e Inclusiva*, Madrid: Fundación CNSE.
- Niederberger, N. (2008): "Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data". In: Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Amsterdam: John Benjamins: 29-50.
- Padden, C. (2000): "Deaf", *Journal of Linguistic Anthropology*, 9: 54-57.
- Parkhurst, S. y Parkhurst, D. (2002): *Signoescritura: un sistema para escribir y leer las lenguas de signos*, Madrid: PROEL.
- Parkhurst, S. & Parkhurst, D. (2006): *Spanish Sign Language Survey*. SIL International. (en línea) <<http://www.sil.org/silesr/2007/silesr2007-008.pdf>>.
- Pedro Albújar, A. (2002): "Lenguaje y comunicación animal". En: AA.VV.: *Apuntes de lingüística de la Lengua de Signos Española*, Madrid: Fundación CNSE: 21-37.
- Pinker, S. (2000): *The language instinct: how the mind creates language*, New York: Perennial classics.
- Poizner, H.; Klima, E.S. & Bellugi, U. (1987): *What the hands reveal about the brain*, Cambridge: MIT Press.
- Prillwitz, S. (1985): *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*, Hamburg: Forsch.
- Quer, J. *et al.* (2005): *LSC-Gramàtica Bàsica*, Barcelona: FESOCA.
- Reagan, T. (2005): "Language policy and sign languages". In: Ricento, T. (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, London: Blackwell Publishing: 329-345.
- Rodríguez González, M.A. (1992): *Lenguaje de signos*, Madrid: CNSE.
- Rodríguez Ortiz, I.R. (2005): "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1): 28-37.
- Romski, M.A. & Sevcik, R.A. (1997): "Augmentative and alternative communication for children with developmental disabilities", *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3: 363-368.
- Rönnerberg, J.; Söderfeldt, B. & Risberg, J. (2000): "The cognitive neuroscience of signed language", *Acta Psychologica*, 105: 237-254.
- Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006): *Sign language and linguistic universals*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlesinger, H.S. & Meadow, K.P. (1972): *Sound and sign. Childhood deafness and mental health*, Berkeley: University of California Press.
- Seal, B.C. & Bonvillian, J.D. (1997): "Sign language and motor functioning in students with autistic disorder", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27: 437-466.
- SIL (1991): "Language Assessment Criteria Statement", *Notes on Scripture in Use and Language Programs*, 28: 44-48.

- Skutnabb-Kangas, T. (2002): *Sign Languages – How the Deaf (and other Sign language users) are deprived of their Linguistic Human Rights*. (en línea) <<http://www.terralingua.org/2/DeafHR.html>>.
- Söderfeldt, B. et al. (1997): “Signed and spoken language perception studied by positron emission tomography”, *Neurology*, 49(1): 82-87.
- Stokoe, W.C. (1960): *Sign Language Structure*, Silver Spring: Linstok Press.
- Strong, M. & Priz, P.M. (1997): “A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1): 37-46.
- Supalla, T. et al. (1993): *Report on the status of sign language*, Helsinki: World Federation of the Deaf.
- Svartholm, K. (1995): “Bilingual education for the deaf: evaluation of the Swedish model”. *XII World Congress of the World Federation of the Deaf. Proceedings*, Vienna, Austria, 6-15 July 1995.
- Tervoort, B.T. (1954): *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen*, Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.
- Tylor, E.B. (1865): *Researches into the early history of mankind and the development of civilization*, Boston: Estes & Lauriat.
- UNESCO (2003): “El dilema de la lengua materna”, *Educación hoy*, 6, julio-septiembre, UNESCO. (en línea) <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/1308005.pdf>>.
- Valmaseda, M. (2004): “El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervenciones desde la escuela”. En: Domínguez Gutiérrez, A.B. y Alonso Baixeras, P: *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Volterra, V. (ed.) (1987): *La Lengua Italiana dei Segni: la comunicazione visivo gestuale dei sordi*, Bologna: Il Mulino.
- Wilcox, S. & Wilcox, P.P. (1997): *Learning to see. Teaching American Sign Language as a second language*, USA: Gallaudet University.
- Woll, B. (2001): “Language, culture, identity and the deaf community”, *The Linguist*, 40: 98-103.
- Zienet, H. (1997): “Sistema de notación Hammnosys”. En: *Seminario Nacional sobre la lingüística de las lenguas de signos*, Madrid: CNSE.

ACTAS

del Congreso CNLSE
sobre la investigación
de la lengua de signos
española 2013



Índice

1. Presentación	91
2. Comités	94
3. Programa	95
4. Comunicaciones	97
Estudio contrastivo de la LSE y la DGS desde diferentes perspectivas	
Marisol Benito Rey	99
Efecto de la iconicidad en sordos lectores	
Noemí Fariña Díaz	
Moisés Betancort Montesinos	
Eva Gutiérrez Sigut	111
Tipología de los cuantificadores en la LSE	
Ana Fernández Soneira	123
La construcción social de una lectora sorda y signante	
David Poveda	
Marta Morgade	
Javier Patiño-González	
Briana Ronan	133
El proceso de adquisición de parámetros formacionales de la Lengua de Signos Española en niños de 0 a 3 años	
Susana Martín Aguado	145
La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria	
Inmaculada C. Báez Montero	
María C. Bao Fente	163
¿Y para cuándo una propuesta curricular para el aprendizaje de la LS como primera lengua?	
Rubén Nogueira Fos	
Francisco Martínez Sánchez	177

Lengua de signos en televisión. Necesidades y demandas de los usuarios	
Esther Gil Sabroso	199
Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso de adaptación del BSL-Receptive Skill Test (Test de Habilidades Receptivas)	
Marian Valmaseda	
Mar Pérez	
Rosalind Herman	
Nuria Ramírez	
Ignacio Montero	209
Signos lista de la LSE y espacios mentales implicados en su construcción	
Saúl Villameriel García	225
Del protolenguaje a lenguaje: del lenguaje mímico a lengua de signos española	
Nizar Kasmi Ismail	247
Comparación de la situación sociolingüística de la Lengua de Signos en Andalucía, Islandia y Brunei	
Juan Pablo Mora	
Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz	267
Una radiografía fonológica de la LSE (lengua de signos española)	
Brendan Costello	
Manuel Carreiras	275
Lengua de Signos y mirada. La influencia de la utilización de la Lengua de Signos durante la percepción visual	
Sara Pérez López	291
Anexo: Galería fotográfica	303

1. Presentación

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) del Real Patronato sobre Discapacidad, que tiene como finalidad investigar, fomentar y difundir la lengua de signos española (LSE), así como velar por su buen uso, ha sido creado por la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, tiene en cuenta que el estatus actual de la lengua de signos española y su reconocimiento lingüístico ha sido posible, en gran medida, gracias a las investigaciones y publicaciones que se han elaborado por parte de diferentes instituciones. En el actual escenario sociopolítico y cultural, en el que son constantes los cambios y retos en el campo de la investigación científica y teniendo en cuenta el auge de la lengua de signos española como lengua de cultura recientemente reconocida en el abanico de la diversidad cultural y lingüística de España, es requerida la creación de espacios para compartir nuevos paradigmas y enfoques científicos en la actividad académica e investigadora.

Este congreso toma el testigo del I SEMINARIO SOBRE LA NORMALIZACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA que el CNLSE llevó a cabo con la colaboración del Instituto Cervantes el 24 de noviembre de 2011 y en el que se trató, entre otros temas, la situación de la investigación de la lengua de signos en España. Y del segundo seminario, celebrado el 29 de noviembre de 2012, organizado en colaboración con la Fundación CNSE y el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y que en esa ocasión se dedicó a debatir sobre el entorno profesional vinculado a la lengua de signos española, y que pudo reunir a más de 350 expertos de diferentes áreas.

Después, el Real Patronato sobre Discapacidad, a través del CNLSE con la colaboración de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación, organizó el Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española los días 26 y 27 de septiembre de 2013, coincidiendo con la celebración del Día Europeo de las Lenguas. La difusión de las investigaciones realizadas por la comunidad científica en cualquiera de sus disciplinas y la consolidación de una Red de Investigación, ofreciendo también un espacio de encuentro para la actividad académica universitaria en el que intercambiar conocimientos y experiencias; fueron sin duda los principales motores del Congreso. La celebración de dicho evento ha perseguido distintos objetivos:

- Promover la actividad investigadora cuyo objeto de estudio es la lengua de signos española, a través de la difusión de las investigaciones realizadas por la comunidad científica en cualquiera de sus disciplinas y la consolidación de una Red de Investigación.
- Ofrecer un espacio de encuentro para la actividad académica universitaria referida a la lengua de signos española para el intercambio de conocimientos y experiencias.
- Elevar el prestigio académico de las investigaciones sobre la lengua de signos española equiparándolo al que le corresponde a las investigaciones referentes a las lenguas orales.

- Facilitar un espacio para la difusión de investigaciones, estudios, conclusiones, resultados e innovaciones (tecnológicas, sociales y culturales) entre la comunidad científica vinculada a la lengua de signos española.
- Fomentar la permanencia o promoción de más centros de investigación dedicados a la lengua de signos española.
- Fomentar la incorporación de la lengua de signos española en el catálogo tradicional de títulos universitarios así como multiplicar su presencia en determinadas titulaciones.
- Abrir nuevas líneas de investigación sobre los múltiples aspectos de la lengua de signos española (psicolingüística, pragmática, adquisición de la lengua de signos como primera o segunda lengua, etc.).
- Promover la participación en los equipos de investigación de investigadores sordos para incorporar el criterio de profesionales sordos expertos en lengua de signos española en la actividad investigadora.

La organización del Congreso se ha estructurado en ponencias y mesas redondas, ofrecidas por expertos de reconocido prestigio, y en comunicaciones diversificadas, que han versado sobre la investigación de la lengua de signos española desde ópticas integradoras, más allá de las tradicionalmente lingüísticas, de índole neurolingüística, psicolingüística, sociolingüística, educativa, cultural, medios de comunicación, jurídica, etc. Se han abordado estudios interesantes como la relación entre el nivel lector y el uso de la lengua de signos que indican una correlación positiva entre ambos; el proceso de adquisición de los parámetros fonológicos de la lengua de signos española en niños con edades tempranas; la incorporación de la lengua de signos en la televisión; la evaluación de la competencia lingüística en lengua de signos; o los procesos mentales de la lengua de signos, entre otros.

Por ello, al haberse configurado el Congreso como un espacio único en nuestro país para la difusión de investigaciones, estudios, conclusiones, resultados e innovaciones tecnológicas, sociales y culturales entre la comunidad científica vinculada a la lengua de signos española, se ha observado conveniente la creación de este dossier, que contiene las comunicaciones presentadas, sin olvidar que las investigaciones sobre la lengua de signos española repercuten directamente sobre el estatus de esta lengua y sobre las personas sordas y sordociegas, y que, desde el CNLSE, se pretende difundir e impulsar la investigación de calidad de la lengua de signos española, puesto que el análisis y el estudio de la lengua de signos española garantizan los procesos de normalización y la aplicación de nuevos horizontes científicos mejorarán, sin duda, la calidad de vida de las personas usuarias de esta lengua.

El CNLSE pretende seguir contribuyendo a la actividad investigadora en esta ocasión dedicando recursos y esfuerzos en la edición de este volumen, un pequeño testimonio del gran trabajo que en la actualidad se está desarrollando para alcanzar mayores cotas de reconocimiento y estudio de nuestra lengua. Sin duda para avanzar en esta senda tan importante es la investigación propiamente dicha, como lo es la difusión de los resultados. Incluso podemos aventurar que el avance no es real si esta información no se comparte, se discute y se producen las sinergias adecuadas para ver los resultados implementados en políticas, programas o productos tecnológicos que sin duda repercutirán en la comunidad lingüística.

En la clausura del Congreso CNLSE, en el que han participado más de 350 personas, el Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad, Juan Manuel Moreno Bonilla, ha asegurado que este Congreso «marca un punto importante de inflexión en materia de lengua de signos española, una lengua que abre las puertas al mundo a las personas sordas», además de comprometerse a trabajar para «lograr el pleno cumplimiento de la Ley de la Lengua de Signos» e incidir en la «necesidad de recuperar el espíritu de la Ley 27/2007, e involucrar en este proceso a la Administración pública, los ayuntamientos, las comunidades autónomas, las universidades y a las propias personas sordas».

2. Comités

Comité de Honor

Preside: SU MAJESTAD LA REINA.

D. José Ignacio Wert Ortega. Ministro de Educación, Cultura y Deporte.

Dña. Ana Mato Adrover. Ministra de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

D. José Manuel Moreno Bonilla. Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad-Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad.

D. Víctor García de la Concha. Director del Instituto Cervantes.

D. Emilio Lora-Tamayo D'Ocón. Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

D. Ignacio Tremiño Gómez. Director del Real Patronato sobre Discapacidad-Director General de Políticas de Apoyo a la Discapacidad. Presidente del Consejo Rector del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.

Dña. Concepción M^a Díaz Robledo. Presidenta de la CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas y de su Fundación.

D. José Manuel Blecua Perdices. Director de la Real Academia Española.

Dr. Ángel Herrero Blanco. Catedrático de Lingüística General de la Universidad de Alicante.

Comité organizador

M^a José Casares San José-Martí

Jesús Celada Pérez

María Luz Esteban Saiz

M^a Victoria García Calabria

M^a Sol González Acedo

Mónica Rodríguez Varela

David Sánchez Moreno

3. Programa

Los vídeos Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española están disponibles en el siguiente [enlace](#), así como de manera individual pinchando en las diferentes partes del programa.

Jueves 26 de septiembre	9:00	Recepción.
	10:00	Acto de apertura: JESÚS CELADA PÉREZ. Consejero Técnico-Coordenador del Real Patronato sobre Discapacidad. MARÍA LUZ ESTEBAN SAIZ. Directora del CNLSE.
	10:30	Ponencia. Procesamiento de signos: correlatos conductuales y neuronales de los parámetros configuracionales. MANUEL CARREIRAS VALIÑA. Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL). Presenta: JOSÉ MANUEL BLECUA PERDICES. Director de la Real Academia Española.
	11:30	Pausa
	12:00	Ponencia. La investigación lingüística en lenguas de signos como fundamento de la normalización. JOSEP QUER VILLANUEVA. ICREA-Universitat Pompeu Fabra. Presenta: VIOLETA DEMONTE BARRETO. Directora del Instituto de Lengua, Literatura y Antropología del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Centro Superior de Investigaciones Científicas.
	13:00	Mesa de Universidades: Perspectivas de trabajo y grupos de investigación. MARÍA DEL CARMEN CABEZA PEREIRO. Facultad de Filología y Traducción. Universidad de Vigo. CARLOS MORIYÓN MOJICA. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. GEMMA BARBERÀ ALTIMIRA. UMR 7023 (CNRS & Paris 8). Modera: MARÍA LUZ ESTEBAN SAIZ. Directora del CNLSE.
14:00	Comida	
Tarde		Mesa de Comunicaciones. Modera: ARÁNZAZU DÍEZ ABELLA. Coordinadora de investigación y materiales de lengua de signos española de la Fundación CNSE.
	16:00	Estudio contrastivo de la LSE y la DGS desde diferentes perspectivas. MARISOL BENITO REY (Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares).
	16:30	Efecto de la iconicidad en lectores sordos. NOEMÍ FARIÑA, M. BETANCORT (Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna) y E. GUTIÉRREZ (Deaf, Cognition and Language Research Centre, University College London).
	17:00	Tipología de los cuantificadores en la LSE. ANA M ^a FERNÁNDEZ SONEIRA (Universidad de Vigo).
	17:30	La construcción social de una lectora sorda y signante. DAVID POVEDA, MARTA MORGADE, JAVIER PATIÑO-GONZÁLEZ (Universidad Autónoma de Madrid) y BRIANA RONAN (Teachers College, Columbia University).
	18:00	El proceso de adquisición de parámetros formacionales de la lengua de signos española en niños de 0 a 3 años. SUSANA MARTÍN AGUADO (USILSE-Universidad de Valladolid).
	18:30	La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela Primaria. INMACULADA C. BÁEZ MONTERO (GRILES-Universidad de Vigo) y MARÍA C. BAO FENTE (Universidad de A Coruña).
19:00	Fin de la jornada	

	<p>Mesa de Comunicaciones. Modera: ROBERTO SUÁREZ MARTÍN. Coordinador de la Red Estatal de Enseñanza de la Lengua de Signos de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)</p>
9:00	<p>¿Y para cuándo una propuesta curricular para el aprendizaje de la LS como primera lengua? FRANCISCO MARTÍNEZ SÁNCHEZ y RUBÉN NOGUEIRA FOS (Proyecto ABC, IES Infante D. Juan Manuel, de Murcia).</p>
9:30	<p>Lengua de signos en televisión. Necesidades y demandas de los usuarios. ESTHER GIL SABROSO (Universidad Complutense de Madrid).</p>
10:00	<p>Evaluación de la competencia gramatical en LSE. MARIAN VALMASEDA y MAR PÉREZ (Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, Comunidad de Madrid).</p>
10:30	<p>Signos lista de la LSE y espacios mentales implicados en su construcción. SAÚL VILLAMERIEL GARCÍA (USILSE-Universidad de Valladolid).</p>
11:00	Pausa
	<p>Mesa de Comunicaciones. Modera: EMILIO FERREIRO LAGO. Coordinador de Innovación Tecnológica de la Fundación CNSE.</p>
11:30	<p>De protolenguaje a lenguaje: De lenguaje mímico a lengua de signos española. NIZAR KASMI ISMAIL.</p>
12:00	<p>Comparación de la situación sociolingüística de la Lengua de Signos en Andalucía, Islandia y Brunei. JUAN PABLO MORA e ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ ORTIZ (Universidad de Sevilla).</p>
12:30	<p>Una radiografía fonológica de LSE. BRENDAN COSTELLO y MANUEL CARREIRAS (BCBL, Basque Center on Cognition, Brain and Language).</p>
13:00	<p>Lengua de Signos y Mirada. La influencia de la utilización de la Lengua de Signos durante la percepción visual. SARA PÉREZ LÓPEZ (Universidad de Valladolid).</p>
13:30	<p>Ponencia. Lengua de Signos como lengua natural: la dignidad y los derechos humanos como referencia de la actuación de los Poderes Públicos. ENRIQUE BELDA PÉREZ-PEDRERO. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad de Castilla-La Mancha. Presenta: MARÍA LUZ ESTEBAN SAIZ. Directora del CNLSE.</p>
14:30	<p>Clausura. JUAN MANUEL MORENO BONILLA. Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad. CONCEPCIÓN M^a DÍAZ ROBLEDO. Presidenta de la CNSE y su Fundación. MARÍA LUZ ESTEBAN SAIZ. Directora del CNLSE.</p>

4. Comunicaciones

Estudio contrastivo de la LSE y la DGS desde diferentes perspectivas

Marisol Benito Rey

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ / UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

RESUMEN⁵³:

La presente investigación se acerca a la lengua de signos española y a la deutsche gebärdensprache o lengua de signos alemana a través de un estudio comparativo llevado a cabo desde diferentes perspectivas. Gracias a la elaboración y presentación de un novedoso corpus de vocabulario básico hispano-alemán y a un posterior análisis lingüístico del mismo, hemos podido extraer numerosas conclusiones relativas a los tres apartados principales –fonología, morfología y sintaxis– en los que está estructurada la investigación. Realizamos asimismo un repaso de la evolución de la enseñanza y aprendizaje de personas sordas a lo largo de la historia, desde el siglo XVI hasta la actualidad, en ambos países objeto de nuestro estudio.

Palabras clave: Lengua de signos española, lengua de signos alemana, lingüística, evolución de la enseñanza de la lengua de signos.

⁵³ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

Partiendo de los criterios clasificatorios empleados por Henri Wittmann en su sistematización de las distintas lenguas de signos no vocales, hemos podido observar que las dos lenguas objeto de nuestro estudio –lengua de signos española (en adelante LSE) y lengua de signos alemana (en adelante DGS)– pertenecen a familias lingüísticas distintas (Wittman, 1991; Russo *et al.*, 2007). Si bien las lenguas orales alemana y española pertenecen a la rama indoeuropea –siendo la primera una lengua de la rama germánica y la segunda de una rama latina– la clasificación de la LSE y la DGS es bien distinta. La DGS o *deutsche gebärdensprache* pertenece al mismo grupo de lenguas de signos que la lengua de signos israelí (ISL, *israeli sign language*), la lengua de signos austriaca (ÖGS, *österreichische gebärdensprache*) y la lengua de signos polaca (PSL, *polish sign language*). La lengua de signos española (LSE) comparte grupo sin embargo con la lengua de signos francesa (LSF, *lange des signes française*) y la lengua de signos americana (ASL, *american sign language*). Las lenguas de signos sistematizadas por Wittmann han sido agrupadas siguiendo el criterio de similitud lingüística que éstas presentan.

El objetivo primordial de la presente investigación era mostrar hasta qué punto son diversas entre sí las lenguas de signos española y alemana, teniendo en cuenta que las lenguas orales de España y Alemania lo son, desde el punto de vista lingüístico. Y tras advertir que la DGS y la LSE pertenecen a distintas familias, hemos intentado constatar las semejanzas y diferencias existentes entre la LSE y la DGS en los diferentes apartados de la investigación.

La presente comunicación es el fruto de una investigación acerca del estudio comparativo de la lengua de signos española y la *deutsche gebärdensprache* o lengua de signos alemana, llevado a cabo desde diferentes perspectivas. En primer lugar hemos realizado un breve recorrido histórico sobre la evolución de las lenguas de signos, lo que nos ha permitido mostrar una visión global acerca del tema. La historia de la lengua de signos no es tan solo la historia de la lengua específica de las personas sordas, sino que va unida a la enseñanza de la misma y a la historia de la propia comunidad sorda. Nuestro análisis destacaba, asimismo, figuras que hemos considerado relevantes en lo que respecta a la evolución histórica de la enseñanza de la lengua de signos de ambos países.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LSE Y DE LA DGS

Los registros históricos de la enseñanza de la lengua de signos en España dan comienzo en la Edad Media, en el ámbito de los conventos y monasterios. No es casualidad que se originaran precisamente en ese contexto, pues la lengua de signos era idónea para comunicarse en silencio, sin romper los votos de las distintas órdenes religiosas (Gascón *et al.*, 2004). El monje benedictino Pedro Ponce de León (1512-1584) fue probablemente uno de los primeros teóricos que trató de sistematizar la lengua de signos. Le siguen Juan de Pablo Bonet (1573-1633), *valet servant* del rey Felipe IV; Manuel Ramírez de Carrión (1579-1653), maestro de nobles sordos; el maestro del nieto de Luis XV de Francia, Jacobo Rodríguez Pereira (1734-1780); el jesuita Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809); Francisco Roberto Prádez (1773-1836), primer maestro sordo de la escuela madrileña; el médico y maestro de la Real

Escuela de Sordomudos de Madrid, Juan Manuel Ballesteros y Santamaría (1794-1869); Francisco Fernández Villabrille (1811-1864), autor del *Diccionario usual de mímica y dactilología* y, finalmente, el otorrino Faustino Barbera y Martí (1850-1924).

Las primeras huellas de la historia alemana de la enseñanza para sordos datan de 1591, con la publicación de *Oratio de surditate et muditate* por parte del médico Salomon Alberti (1540-1600). Las aportaciones del médico suizo Johann Konrad Amman (1669-1724) influirán notablemente en los autores del ámbito germánico, entre los que destacan el maestro de sordos Georg Raphael (1673-1740); Samuel Heinicke (1727-1790), maestro y diplomático; el sacerdote Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi (1737-1783); el Dr. Dieter Eschke (1766-1811), yerno de Heinicke; el pastor evangélico Viktor August Jäger (1794-1864); Otto Friedrich Kruse (1801-1880), profesor sordo; el pedagogo y discípulo de Pestalozzi, Friedrich Moritz Hill (1805-1874); el director de escuela para sordos, Georg Schibel (1807-1900); el profesor Wilhelm Daniel Arnold (1810-1879); el maestro Ulrich Karl Schöttle (1813-1886); los directores de escuelas para sordos, Wilhelm Hubert Cüppers (1827-1906), Eduard Rößler (1828-1896), Eduard Walther (1840-?), Johannes Vatter (1824-1916) y, finalmente, el profesor oyente de Breslau, Johannes Heidsiek (1891-1942). Durante el Tercer Reich, la comunidad sorda será paulatinamente desprestigiada, llegándose a la exterminación de muchos de sus miembros (Scharf, 2007).

Se observan notables diferencias evolutivas entre España y Alemania. La época de mayor esplendor en la enseñanza de sordos en España coincide con la labor realizada por Ponce de León, De Pablo Bonet y Ramírez de Carrión, en el periodo comprendido entre mediados del siglo XVI y finales del siglo XVII, lo que corresponde en gran parte al Siglo de Oro español en diferentes ámbitos de la cultura, y coincide con el auge económico de dicha nación. El siglo XVIII en España supone un retroceso en lo que respecta a la enseñanza de sordos. En Alemania, por el contrario, se puede hablar de un auge de la educación de la comunidad sorda a partir de la publicación de la primera obra de Samuel Heinicke de enseñanza para sordos, su *Biblische Geschichte des Alten Testaments* (1776). Asimismo las consecuencias de la Guerra de los Treinta Años incidieron negativamente en el desarrollo de la enseñanza para sordos en la nación germana. Así pues, antes de la proclamación de la Ley Moyano (Plann, 2004), solo existían en España dos escuelas para sordos frente a las 115 existentes en Alemania. A partir del siglo XIX, los progresos en educación se verán reflejados en la didáctica relativa al colectivo sordo, de manera muy destacada frente a España, como muestra la proliferación de escuelas específicas para sordos en diversas ciudades germanas.

Por otro lado cabe destacar que la lengua *natural* de los sordos, la lengua de signos, no se ha incluido en la enseñanza oficial de la comunidad de ninguno de los dos países hasta, aproximadamente, los años cincuenta del siglo XX. Su uso quedaba restringido al ámbito privado, nunca al de la escuela.

El análisis de la evolución histórica de la enseñanza de la lengua de signos en Alemania demuestra además cómo, antes del CONGRESO MUNDIAL DE MAESTROS DE SORDOS de 1880, el método oral ya era el preferido y adoptado por la mayoría de docentes de personas sordas en sus escuelas y sus métodos. La conclusión derivada de este congreso, que habría de tener una repercusión mundial, reforzó dicha idea, pues ésta fue que la lengua oral debía ser el principal instrumento en la enseñanza para sordos. Tras este simposio internacional se concluyó prácticamente a nivel mundial, que para enseñar

a la comunidad sorda, se debía hacer uso exclusivamente de la lengua oral (Gascón *et al.*, 2004; González, 1992; Plann, 2004; Sacks, 2008). En España, sin embargo, se puso en práctica el método mixto (mezcla de lengua manual y oral) que, por otra parte, era el que se empleaba ya con anterioridad al congreso de 1880. Así, en tierras germanas ha existido, tradicionalmente, una clara predilección por el oralismo puro, centrándose la enseñanza de sordos, ante todo, en la práctica de la lengua oral y en la escritura, con una ausencia casi total del uso de la lengua de signos, siendo muy pocos autores, entre ellos Heidsiek, los defensores del empleo del lenguaje manual.

Quizás lo más sorprendente de este recorrido por la historia sea observar cómo, a lo largo del tiempo, en todos los países y en todas las épocas ha prevalecido la idea de que la persona sorda es una persona *enferma* y con unas capacidades cognitivas mermadas. Siendo calificados habitualmente como *minusválidos*, los sordos han sido víctimas del rechazo social y político, llegando en determinadas épocas a sufrir persecuciones e incluso a ser exterminados. El punto de inflexión hacia una tímida integración de la comunidad sorda en la sociedad no llega hasta 1960, gracias a la obra de quien fuera uno de los artífices de este cambio de concepción social, tanto dentro de la comunidad normooyente como dentro de la propia comunidad sorda: el lingüista estadounidense William C. Stokoe (1919-2000). Stokoe ha sido uno de los primeros teóricos en defender la idea de que la comunidad sorda es, en realidad, una comunidad *cultural*, con una lengua y cultura comunes.

Por otra parte, el estudio de la evolución histórica de las lenguas de signos demuestra que éstas se han conservado a lo largo de la historia, a pesar de todas las vicisitudes y prohibiciones que ha sufrido, debido principalmente a que se trata de lenguas *naturales*; es decir, con una estructura lingüística sólida.

Queremos destacar brevemente en el ámbito legislativo, dos leyes que han supuesto un avance para las comunidades sordas de ambos países, al permitir el reconocimiento oficial de sus respectivas lenguas de signos por parte de los dos estados. En Alemania el reconocimiento de la DGS se produjo en 2002 con la Ley de igualdad de oportunidades de discapacitados 28/2002 o *Behindertengleichstellungsgesetz*. En España dicho reconocimiento no fue efectivo hasta 2007, cuando la llamada Ley 27/2007 marcó un punto de inflexión hacia un interés creciente por el colectivo sordo. La situación respecto a la integración del colectivo sordo no es mayor en Alemania que en España, observándose en ambos países una actitud de abandono similar hacia a las lenguas de signos por parte de la Administración.

2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

El análisis lingüístico de ambas lenguas nos ha permitido extraer numerosas conclusiones relativas a los tres apartados mayores –fonología, morfología y sintaxis– en que está estructurada la investigación. A continuación, resumimos los resultados obtenidos en dichos apartados.

2.1. Fonología

Como sucede con la mayoría de los alfabetos de las lenguas orales –en los que no todas las lenguas poseen las mismas letras dentro de sus abecedarios– las lenguas de signos y, en concreto, la española y la alemana, poseen distintas letras en sus respectivos alfabetos. Aunque la mayoría de estas letras coinciden en ambas lenguas, éstas presentan ligeras variaciones en su realización. Las letras que más se diferencian en las lenguas estudiadas corresponden a sonidos o grafías propias de cada país, concretamente los siguientes sonidos: <ch> y <ñ> en el español y <sch> y <ß> del alemán. Ambas lenguas de signos objeto de nuestro estudio poseen un alfabeto dactilológico unimanual.

Tras nuestra investigación, corroboramos que existen, dentro de la fonología de ambas lenguas, tres parámetros de formación de los signos: los parámetros estructurales manuales, los parámetros estructurales no manuales y los signos bimanuales. Podemos afirmar además que dichos parámetros son tanto formativos como estructurales de las lenguas de signos.

Los *parámetros estructurales manuales* –configuración, ubicación, movimiento, dirección y orientación– son comunes a ambas lenguas. Se observan, sin embargo, ligeras variaciones entre ellos. Así, en la configuración manual, por ejemplo, existen diferencias por el hecho de que los parámetros se extraen del alfabeto dactilológico. Por otro lado, la ubicación en la que se llevan a cabo los signos varía entre las 25 y 31 locaciones para la LSE y las 30 para la DGS. El espacio signante, es común a todas las lenguas de signos y, en concreto, a las lenguas objeto del estudio. En cuanto a los movimientos, se observa que se ha producido en ambas lenguas una evolución en las tres últimas décadas hacia una mayor precisión en la expresión. Si hacia 1980 se partía de una idea de movimiento poco específico, hoy en día se distingue claramente entre movimientos de realización de signos *internos* o *externos*. La LSE presentaba en un primer momento tan solo 18 configuraciones que se han ampliado con el tiempo, mientras la DGS llega a listar hasta un total de 21. Hemos observado asimismo las diferentes direcciones que puede sufrir un signo en el momento de efectuarse, en las que concluimos que son las mismas en ambas lenguas, con la salvedad de que en la DGS se presentan estas direcciones desde otro plano, además del frontal, concretamente desde el plano superior, por lo que se pasa de las 10 direcciones en la LSE a las 16 en la DGS. Por último, en lo que respecta a los parámetros estructurales manuales, hemos atendido a la orientación de la mano, concluyendo que contamos con nueve parámetros para la LSE y tan solo ocho para la DGS. En definitiva, si bien se observan algunas diferencias entre ambos sistemas, los parámetros apenas varían de una lengua a otra, funcionando ambas lenguas de manera similar (Herrero, 2008; Oviedo, 2001; Papaspyrou *et al.*, 2008; Prillwitz, 1985; Rodríguez, 1992).

Las microexpresiones que adoptan tanto el rostro como el cuerpo son conocidas como *parámetros estructurales no manuales*; del mismo modo que sucedía con los componentes manuales, el más mínimo error al realizar estos provoca un fallo en el signo y, por ende, en el mensaje. El presente estudio demuestra la existencia de este hecho en ambas lenguas. Destacamos que más de la mitad de estos componentes no manuales vienen expresados por el rostro; de ahí que la información más sustancial la manifieste esta parte del cuerpo (Boyes Braem, 1990). Además, existen signos que se realizan

manualmente de la misma manera y en los que el cambio de significado se plasma únicamente mediante la expresión del rostro y la boca. En este apartado no hemos observado diferencias en cuanto al tipo y el modo de estos componentes, por lo que deducimos que son fenómenos que se producen del mismo modo en la LSE y en la DGS. Como hemos podido observar, los elementos no manuales han mostrado ser una parte fundamental, dado que transmiten información indispensable para la comprensión del mensaje.

Otro de los parámetros estructurales fonológicos de las lenguas de signos es la *bimanualidad*; es decir, el hecho de que un signo se lleve a cabo con una o ambas manos. No todos los signos bimanuales son iguales; por tanto, consideramos que la sistematización más correcta debe seguir los siguientes parámetros: signos bimanuales que presentan formas *simétricas* (aquellos signos en los que ambas manos realizan el mismo movimiento a la vez), formas *medias* (aquellos signos en los que las dos manos tienen misma configuración pero diferente ejecución) y formas *dominantes* (en las que se dan configuraciones y movimientos distintos) (Herrero, 2008; Papaspyrou *et al.*, 2008). Estos tres tipos de bimanualidad se encuentran tanto en la DGS y como en la LSE y su funcionamiento es el mismo.

2.2. Morfología

Dentro de la morfología de la lengua de signos, clasificamos los distintos tipos de signos en tres grupos: icónicos (aquellos cuya realización recuerda claramente al objeto al que representa); simbólicos (arbitrarios y, por ende, no transparentes, pues la realización no aclara el significado); y déicticos (que se basan principalmente en señalar aquello a lo que quieren designar) (Oviedo, 2001).

Nuestra investigación pone de manifiesto que tan solo el 40 % de los signos en las lenguas de signos analizadas son icónicos, hecho que contradice la idea generalmente extendida entre la comunidad normo-oyente, según la cual la mayoría de los signos de cualquier lengua de signos debieran ser de este tipo (Oviedo, 2001). Hemos podido constatar, tras el estudio del corpus, que aquellos signos icónicos que hacen referencia a la forma o al uso del objeto, son los que más se asemejan tanto en la LSE como en la DGS. Por lo demás, los signos déicticos se realizan de manera similar en las distintas lenguas de signos.

Asimismo, hemos advertido a lo largo del presente estudio, cómo muchas de las diferencias relativas al vocabulario vienen dadas por motivos socioculturales, o derivados de lo que llamamos cultura y civilización del país (*Landeskunde*). Dado que las diferencias hunden sus raíces en la cultura autóctona, cualquier persona sorda que conozca la cultura del otro país, puede, fácilmente, llegar a “deducir” un signo, siempre y cuando éste posea un cierto grado de iconicidad.

El fenómeno de los verbos direccionales es otro aspecto que ha llamado nuestra atención a lo largo del presente estudio. Un verbo de estas características contiene en su realización toda la información necesaria para expresar una oración. Dependiendo del origen del signo, tomaremos dicho punto de

partida como sujeto de la acción, y el punto de finalización como objeto del mismo. Entre estos verbos encontramos acciones como PREGUNTAR, DECIR, etc. La única diferencia entre ambas lenguas (la DGS y la LSE), radica en la variedad de algunas realizaciones, pues en lo que respecta a la manera de llevar a cabo estos signos y a los puntos de partida y de finalización de los mismos, son éstos idénticos en ambas lenguas.

Otro punto a destacar en este estudio es el relativo a los clasificadores, mediante los cuales algunos elementos se sobreentienden, por las diferentes configuraciones que adopte la mano durante la realización de un determinado signo. Estas formas manuales guardan relación con el aspecto del objeto representado. En el caso del verbo COMER, la mano adopta formas distintas según aquello que se va a comer, por lo que estos clasificadores nos sirven para plasmar, en un mismo signo, objeto y verbo (Russo *et al.*, 2007). Otro ejemplo interesante es el del verbo NADAR, en el que la mano se mueve de forma diferente si quien nada es una persona, un pez, u otro animal. En este caso, el verbo va unido al sujeto de la frase. Asimismo, los clasificadores permiten expresar, a través de un movimiento simple con el verbo, el complemento circunstancial de lugar. Estos clasificadores permiten afirmar que las lenguas de signos poseen un principio de simultaneidad del que no disponen las lenguas orales. Así pues, concluimos que los clasificadores son característicos de ambas lenguas de signos.

No existe unanimidad respecto a la expresión del género en ninguna de las lenguas analizadas. La LSE pospone el signo específico de HOMBRE o MUJER a una determinada palabra para indicar el género de dicho vocablo, mientras que en la DGS esa diferencia de género viene dada, principalmente, por las configuraciones de la boca o por signos distintos para cada género. Así, los signos *BRUDER* (hermano) y *SCHWESTER* (hermana) se realizan del mismo modo, con excepción de las disposiciones bucales. Mientras los signos, *MANN* (hombre) y *FRAU* (mujer), son dos signos claramente diferenciados y no necesitan aclaración mediante configuración bucal.

El plural se expresa en ambas lenguas recurriendo a procedimientos similares: en primer lugar se repite el signo un determinado número de veces, en segundo lugar se utiliza el numeral que se antepone al objeto del que se quiere indicar el plural. Tanto en la DGS como en la LSE el procedimiento para indicar el plural es el mismo; la única diferencia consiste en que en la DGS, ese numeral se suele adaptar al signo, llegando a formar un todo. Por último, para señalar el plural existe, además, la opción de los adverbios de cantidad que se unen a la palabra concreta. Aunque dichos adverbios posean una realización distinta en una y otra lengua, éstos se comportan del mismo modo. El concepto de la reduplicación está íntimamente unido a la cuantificación: en ambas lenguas, el sistema consiste en repetir el signo varias veces acompañándolo de un movimiento de cabeza concreto. Esta iteración no solo es exclusiva de los sustantivos, también se observa en los verbos en ambos idiomas (Herrero, 2008; Oviedo, 2001; Papaspyrou *et al.*, 2008; Prillwitz, 1985; Rodríguez, 1992).

El funcionamiento de los numerales es, en principio, similar en una y otra lengua. El único aspecto que llama la atención es que en Alemania se comienza a contar la unidad con el pulgar, mientras en España se considera al dedo índice como la unidad. En el caso de las decenas, centenas y millares, observamos en la DGS que éstas se realizan como un bloque, mientras en la LSE se signan, a partir de 15, como unidades independientes.

Es importante señalar que los tres planos temporales (presente, pasado y futuro) se articulan en el espacio de manera similar en ambas lenguas. El presente se localiza en la zona más cercana al hablante en la zona delantera a éste, el futuro se manifiesta en esa misma zona pero en un lugar más alejado del signante mientras, el pasado, se expresa en la parte posterior. Cuanto más lejanos en el tiempo se desarrollen los hechos a narrar, más apartados del cuerpo se realizarán, llegando incluso a llevarse a cabo junto con expresiones faciales que denotan distancia temporal (Herrero, 2008; Oviedo, 2001; Papaspyrou *et al.*, 2008; Prillwitz, 1985; Rodríguez, 1992). Estos tres planos físicos son comunes a la mayor parte de las lenguas de signos, y las dos lenguas que nos ocupan, se comportan en este aspecto de este mismo modo. La única salvedad que cabe mencionar a este respecto es la posición al comienzo de las frases del complemento temporal, en el caso de la DGS.

2.3. Sintaxis

Dentro del apartado relativo a la estructura de la oración o sintaxis oracional, concluimos que mientras la lengua de signos española permite una mayor libertad y flexibilidad en el orden de las palabras dentro de la frase, el orden en la lengua de signos alemana posee una disposición más rígida, siendo su estructura oracional: sujeto + objeto + verbo. Tanto la lengua de signos española como la lengua de signos alemana permiten observar cómo la relación de los componentes gramaticales, tales como el sujeto, el verbo y el objeto, queda expresada a través del orden que estos elementos adoptan en la oración.

El fenómeno de la negación funciona con los mismos principios en la LSE y en la DGS (negación con el dedo, movimiento de derecha a izquierda con la cabeza) con una pequeña diferencia: el movimiento *alpha*. Éste consiste en negar con un solo movimiento algunos verbos (principalmente modales) sin necesidad de emplear ninguna partícula negativa. Ese hecho es característico de la DGS. Mientras en dicha lengua encontramos numerosos casos especialmente en el ámbito de los verbos modales, solo hemos podido constatar uno en la LSE, la negación de HAY. Por el contrario, en la LSE observamos que es posible negar mediante el deletreo de NO, hecho que no hemos advertido en la DGS (Herrero, 2008; Papaspyrou *et al.*, 2008).

Las oraciones interrogativas se comportan de forma similar, en tanto en cuanto la partícula interrogativa figura al final de la oración, tanto en la LSE como en la DGS. Las preguntas añaden siempre, en ambos casos, un componente facial que se hace más evidente en preguntas en las que no está presente esa partícula interrogativa.

En ambas lenguas los clasificadores son relevantes en la morfología y en el plano sintáctico, puesto que al indicar una acción con el sujeto implícito, estamos expresando, en ese caso, una oración. Este hecho nos lleva a afirmar que en ambas lenguas, un único signo puede servir para expresar una oración completa.

En las oraciones directas el signante adopta el papel de la persona que está hablando; mientras que, en el discurso indirecto, el signante deja claro en todo momento, que no es él el que habla, mediante la utilización de muletillas como: él dice, ellos dicen, entre otros. En ocasiones, esta diferenciación se observa cuando el signante gira el cuerpo a derecha o a izquierda, dependiendo de dónde sitúe a la persona que está hablando. Este hecho es común a la LSE y a la DGS.

Otra similitud entre la lengua de signos española y la lengua de signos alemana es que ninguna de ellas indica expresamente los verbos de las oraciones copulativas, siendo éstos fácilmente deducibles por el contexto.

El análisis contrastivo del corpus empleado en el presente estudio, nos ha permitido constatar que las diferencias más relevantes entre los sistemas lingüísticos de la lengua de signos española (LSE) y la Deutsche Gebärdensprache (DGS) radican, principalmente, en el léxico, y no tanto en la estructura fonológica y sintáctica. Éstas últimas revelan una similitud mucho mayor de la que, a primera vista, podría percibirse.

3. BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO DÍAZ, A.L. (1995): *Historia de las deficiencias*, Madrid: Escuela Libre.
- AHLGREN, I. y HYLSTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum Verlag.
- ALFARO, J.J. y HERRERO, A. (1999): “Fonología y escritura de la Lengua de Signos Española”, *ELUA. Estudios de Lingüística*, 13: 86-116.
- BAKER, A.; VAN DEN BOGAERDE, B. y CRASBORN, O. (eds.) (2003): *Cross-linguistic Perspectives in Sign Language Research. Selected Papers from TISLR 2000*, Hamburg: Signum.
- BOYES BRAEM, P. (1990): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*, Hamburg: Signum Verlag.
- CRICKMORE, B.L. (1990): *Education of the Deaf and Hearing Impaired: a Brief History*, Mayfield: Education Management Systems.
- DIMMOCK, A.F. (1993): *Cruel Legacy. An Introduction To The Record Of Deaf People In History*, Edinburgh: Scottish Workshop Publications.
- DURANTI, A. (2000): *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.
- FAIRÉN, M. (1988): *Aportación española a la enseñanza de sordomudos*, Zaragoza: Real Academia de Medicina de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2008): *La cantidad a manos llenas: La expresión de la cuantificación en la lengua de signos española y la comunidad sorda*, Madrid: Fundación CNSE.
- FERREIRA, L. (1995): *Por uma Gramática Línguas de Sinais*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- FISCHER, R. y LANE, H. (eds.) (1993): *Looking back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, Hamburg: Signum.
- FRASER, B. (2009): *Deaf History and Culture in Spain*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- GASCÓN, A. y STORCH DE GRACIA Y ASENSIO, J. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GASCÓN, A. y STORCH DE GRACIA Y ASENSIO, J. (2006): *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GONZÁLEZ, G. (1992): *Historia de la Educación del Sordo en España*, Valencia: Nau Llibres.
- HERRERO, A. (2002): “La investigación lingüística de las lenguas de signos”, *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 1: 4-97.
- HERRERO, A. (2008): *Gramática didáctica de la Lengua de Signos Española (LSE)*, Madrid: SM.
- JARISCH, A. (1851): *Methode für den Unterricht der Taubstummen in der Lautsprache im Rechnen und in der Religion*, Regensburg: Verlag von G. Joseph Manz.
- KARTH, J. (1902): *Taubstummenbildungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Ein Überblick über seine Entwicklung*, Breslau: Verlag von Wilh. Gottl. Korn.
- KERN, E. (1952): *Staatliche Gehörlosenschule Heidelberg. 50 Jahre Taubstummenbildung*, Heidelberg: Streckel & Co.
- KESTNER, K. (2007): *777 Gebärden 1-3. Das große Lernprogramm für Deutsche Gebärdensprache*, Guxhagen: Verlag Karin Kestner.
- KLIMA, E. y BELLUGI, U. (1979): *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- LANE, H. (1984): *When the Mind Hears. A History of the Deaf*, New York: Vintage Books.
- LIDDELL, S.K. (1979): *American Sign Language Syntax*, The Hague; Paris; New York: Mouton De Gruyter.
- LIDDELL, S.K. (2007): *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LIDDELL, S.K. y JOHNSON, R. (1989): “American Sign Language: the Phonological Base”, *Sign Language Studies*, 64: 195-278.
- LÓPEZ, J.J. (1995): *Problemática actual de la sordera*, Madrid: Editmex.
- LÓPEZ, M. (2005): *La educación de las personas con sordera. La escuela oralista española*, Valencia: Universidad de Valencia.
- MATHUR, G. y RATHMANN, Ch. (2011): “Constraints on two types of nonconcatenative morphology in signed languages”. En: Matur G. y Napoli, D.J.: *Deaf around the World*, Oxford: Oxford University Press: 54-66.
- MINGUET, A. (coord.) (2000): *Signolingüística. Introducción a la lingüística de la LSE*, Comunidad Valenciana: Fesord.
- OVIEDO, A. (2001): *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*, Cali: Universidad del Valle.
- PAPASPYROU, Ch. et al. (2008): *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute*, Hamburg: Signum Verlag.

- PINEDO, F.J. (2007): *Diccionario de la Lengua de Signos Española*, Madrid: Fundación CNSE.
- PLANN, S. (2004): *Una minoría silenciosa. Investigaciones sobre la Lengua de Signos Española y la comunidad sorda*, Madrid: Fundación CNSE.
- PLANN, S. (2007): *The Spanish National Deaf School. Portraits from the Nineteenth Century*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- PRILLWITZ, S. (1985): *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*, Hamburg: Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache.
- PRILLWITZ, S. (1989): *HamNoSys. Version 2.0*, Hamburg: Signum Press.
- PRILLWITZ, S. y VOLLHABER, Th. (eds.) (1990): *Current Trends in European Sign Language Research*, Hamburg: Signum Press.
- RODRÍGUEZ, M.A. (1992): *Lenguaje de signos*, Madrid: CNSE.
- RUSSO, T. y VOLTERRA, V. (2007): *Le lingue dei Segni. Storia e semiotica*, Roma: Carocci.
- SACKS, O. (2008): *Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen*, Hamburg: Rowohlt Verlag.
- SANDLER, W. y VAN DER HULST, H. (1994): "Phonological Theories Meet Sign Language: Two Theories of the Two Hands", *Toronto Working Papers in Linguistics*, 13 (1): 43-73.
- SANDLER, W. y LILLO-MARTIN, D. (2006): *Sign Language and Linguistic Universals*, New York: Cambridge University Press.
- SCHARF, L. (2006): *Taubstumme in der Hitlerjugend? Fridolin W. erzählt. Biografie und Dokumentation zu Gehörlose im 3. Reich*, Heusenstamm: Wilhelm & Adam.
- SCHARF, L. (2007): *Rechtlos, schutzlos, taub und stumm! Gehörlose Juden unterm Hakenkreuz 1933-1945*, Heusenstamm: Wilhelm & Adam.
- SCHUMANN, G. y P. (eds.) (1912): *Samuel Heinickes Gesammelte Schriften*, Leipzig: Ernst Wiegandt Verlagsbuchhandlung.
- SEGUÍN, E. (1932): *Jacobo Rodríguez Pereira, primer maestro de sordomudos en Francia. Biografía y análisis de su método*, Madrid: Francisco Beltrán. [Trad. de J. Orellana].
- STOKOE, W.C. (1960): *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. Studies in linguistics: Occasional papers*, 8, Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University at Buffalo.
- STOKOE, W.C. (1972): *Semiotics and Human Sign Languages*, The Hague, Paris: Mouton.
- STOKOE, W.C. (2001): *Language in Hand. Why Sign Came Before Speech*, Washington: Gallaudet University Press.
- STOKOE, W.C. (eds.) (1980): *Sign and Culture. A Reader for Students of American Sign Language*, Maryland: Linstok Press.
- STOKOE, W.C.; CASTERLINE, D.C. y CRONEBERG, C.G. (1976): *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington: Linstok Press [reedición de la publicación de 1965].
- STOKOE, W.C. y KUSCHEL, R. (1979): *A Field Guide for Sign Language Research*, Maryland: Linstok Press.

- STRIXNER, S. y WOLF, S. (2004): *Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache*, Wiesbaden: Marixverlag.
- VOLTERRA, V. (1987): *La lingua italiana dei segni*, Bologna: Il Mulino.
- VOLTERRA, V. (2004): *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna: Il Mulino.
- VV. AA. (1881): *Atti del Congresso Internazionale tenuto in Milano dal 6 all' 11 settembre 1880 pel miglioramento della sorte dei Sordomuti*, Roma: Tipografia eredi Botta.
- VV.AA. (2002): *Manual de LSE niveles, I, II y III*, Madrid: Federación de Sordos de la Comunidad de Madrid (FeSorCam).
- WERNER, H. (1932): *Geschichte des Taubstummenproblems bis in 17. Jahrhundert*, Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- WITTMANN, H. (1991): "Classification Linguistique des Langues Signées non Vocalement", *Revue québécoise de linguistique T&A* 10, Québec: Presses de l'Université du Québec: 215-288.
- WOLFF, S. (1998): "Von der 'Taubstummen-Unterrichtskunst' zur Didaktik des Gehörlosenunterrichts (Teil II)", *Das Zeichen*, 12, Jahrgang, 43, Seedorf: 10-18.
- WOLLERMANN, R.; WOLLERMANN, O. y WOLLERMANN, E. (1911): *Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummenunterrichts*, Erster Band; Stettin: Verlag von Teetzmann.

Efecto de la iconicidad en sordos lectores

Noemí Fariña Díaz

Moisés Betancort Montesinos

FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Eva Gutiérrez Sigut

DEAF COGNITION AND LANGUAGE RESEARCH CENTRE. UNIVERSITY COLLEGE LONDON

RESUMEN⁵⁴:

En la sociedad actual el lenguaje escrito es una de las principales vías de adquisición y transmisión del conocimiento. Los sordos lectores generalmente encuentran problemas para alcanzar el mismo nivel lector que los oyentes de su misma edad (Allen, 1986; Conrad, 1979). Estudios que han investigado la relación entre el nivel lector y el uso de la lengua de signos indican que existe una correlación positiva entre ambos (Izzo, 2002; Prinz y Strong, 1998; Padden y Ramsey, 1998), sugiriendo que los lectores sordos acceden al léxico de signos para recuperar el significado de la palabra escrita (Treiman y Hirsh-Pasek, 1983). El presente trabajo estudia cómo una propiedad idiosincrática de la lengua de signos, la iconicidad, influye en la lectura de palabras en castellano en personas sordas, específicamente sobre el efecto de concreción, tradicionalmente encontrado en las personas oyentes en tareas de lectura. 16 participantes sordos y 24 controles oyentes sin conocimiento de LSE realizaron una tarea de decisión léxica sobre: palabras concretas con correspondencia a un signo icónico (por ejemplo AVIÓN), palabras concretas con correspondencia a un signo arbitrario (por ejemplo BANCO), palabras abstractas con correspondencia a un signo icónico (por ejemplo AMOR) y palabras abstractas con correspondencia a un signo arbitrario (por ejemplo MIEDO). Nuestros resultados indican que existe un efecto facilitador de la iconicidad durante el reconocimiento de palabras escritas para los participantes sordos, modulando el efecto de imaginabilidad.

Palabras clave: acceso léxico, iconicidad, concreción, lengua de signos.

⁵⁴ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

Acceder con facilidad al lenguaje escrito es importante, ya que es una de las vías de adquisición y transmisión del conocimiento, así como una actividad que se encuentra implicada en la mayoría de actividades de nuestra vida cotidiana. De ahí que sea uno de los objetivos prioritarios que se abordan de manera inicial en la escolarización. Uno de esos aspectos de la lectura que más se ha investigado en español es el acceso al léxico y el reconocimiento visual de palabras (Pagán, Marín y Perea, 2012; Pereiro, Juncos-Rabadán, Facal y Álvarez, 2006; Álvarez, Carreiras y Perea, 2004; Carreiras, Ferrand, Grainger y Perea, 2005; Molinaro, Duñabeitia, Marín-Gutiérrez y Carreiras, 2010).

El estudio de los procesos de acceso al léxico de signos de las lenguas signadas en la población sorda no ha sido abundante (Gutiérrez, Baquero y Mena, 2006; Baus, Gutiérrez-Sigut, Quer y Carreiras, 2008; Carreiras, Gutiérrez-Sigut, Baquero y Corina, 2008). El estudio de los procesos de acceso al léxico mediante tareas de lectura en la población sorda es más escaso aún.

La población sorda, en general, no llega a un nivel de lectura competente en comparación con la población oyente. Varias investigaciones confirman estos datos, tanto en el caso de los niños (Conrad, 1979; Marschark y Harris, 1996) como en los adultos (Perfetti y Sandak, 2000). Esto puede deberse a varios motivos fundamentales. El primero de ellos es que los sistemas de escrituras alfabéticas, como es el caso del español, están basados en la lengua oral (Harley, 1995). Para muchos sordos la lengua oral es su segunda lengua y no tienen adquiridas las habilidades adecuadas debido a que tienen limitado el acceso a los estímulos auditivos (Perfetti y Sandak, 2000). La lengua natural de la mayoría de la población sorda es la lengua de signos, que carece de un sistema de escritura.

Uno de los aspectos que ha llamado la atención de los investigadores es el papel que tiene la fonología oral en la lectura de personas sordas. La fonología aparece, generalmente, como el aspecto más importante en la lectura. Sin embargo, Nielsen y Luetke-Sahlman (2002) determinan que la conciencia fonológica es necesaria en el procesamiento de la información escrita y su acceso, pero no es suficiente como mecanismo mediador en el aprendizaje de la lectura de las personas sordas. Campbell y Wright (1988) realizaron una valoración del juicio de la rima en sordos y oyentes, donde concluyeron que los sordos utilizan la ortografía para determinar la rima, y no la fonología. También, Izzo (2002), realizó un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y la capacidad de lectura de un grupo de estudiantes sordos signantes, donde no encontró relación entre ellas. Se concluye que los estudiantes sordos, aunque tengan acceso a cierta información fonológica (Transler, Leybaert, y Gombert, 1999; Colin, Magnan, Ecalte y Leybaert, 2007), parece que también usan otras estrategias visuales (Harris y Moreno, 2004).

Estudios más recientes se han centrado en la lectura y la influencia de la lengua de signos en la misma. Observando que existe una alta relación entre ambas (Izzo, 2002; Prinz y Strong, 1998; Padden y Ramsey, 1998). Mayberry, del Giudice y Lieberman (2011) realizaron un meta-análisis de 57 artículos sobre la lectura en sordos, observando que la habilidad lectora de una persona sorda es predicha más fuertemente por la capacidad lingüística, en lengua oral o lengua de signos, incluso más que por el

procesamiento fonológico, que era lo esperado (Nielsen y Luetke-Stahlman, 2002; Colin, Magnan, Ecalle y Leybaert, 2007; Campbell y Wright, 1988; Izzo, 2002; Harris y Moreno, 2004). Treiman y Hirsh-Pasek (1983) encontraron que, de la misma manera que los oyentes realizaban una codificación fonológica durante la lectura silenciosa, los sordos utilizaban una estrategia de codificación similar pero mediante los signos, accediendo al léxico de signos primeramente para recuperar el significado de la palabra escrita. Morford, Wilkinson, Villwock, Piñar y Kroll (2011) realizaron un estudio en el que los sujetos debían decidir si la pareja de palabras escritas que aparecían en la pantalla tenían o no una relación semántica entre sí. Entre los pares de palabras con o sin relación semántica, algunos de ellos mantenían una relación fonológica entre sus signos correspondientes en lengua de signos americana (ASL), por ejemplo PÁJARO-PATO (existe relación semántica y fonológica en ASL –misma localización del signo–) o PERRO-SILLA (no existe relación semántica pero sí fonológica en ASL –misma localización del signo–). Observaron que, cuando debían responder afirmativamente a un par de palabras porque existía entre ellas una relación semántica, respondieron más rápidamente a los pares que también tenían relación fonológica en ASL (622 ms) respecto a los que no tenían relación fonológica (645 ms). En los casos que tenían que rechazar un par de palabras por no haber relación semántica, fueron más lentos al responder cuando el par de palabras guardaba una relación fonológica en ASL (709 ms) en comparación con los pares que no tenían dicha relación (678 ms). Concluyeron que los sordos lectores activaban signos mientras procesaban palabras escritas de la lengua oral, aun cuando no era necesario usar la ASL.

Si las personas sordas activan los signos a la hora de leer, podemos pensar que todas las demás propiedades de la lengua signada influyen en el acceso al léxico y a su significado cuando leen. Una de estas propiedades es la iconicidad de los signos. El carácter visual de la lengua de signos resulta más fácil para realizar representaciones más transparentes e icónicas de la realidad que percibimos en comparación con las lenguas orales (Taub, 2001). El grado de iconicidad en las lenguas de signos está motivada por la mayor o menor libertad que se pueda dar en la articulación de los signos. Esta motivación puede ser directa, donde se representa o presenta la totalidad de la realidad u objeto (por ejemplo AVIÓN, la mano adquiere la forma del avión); o indirecta, la cual puede ser por metonimia, en la que se hace una asociación del concepto con un aspecto físico (por ejemplo PENSAR, localizas el signo en la zona de la cabeza, donde está el cerebro, órgano encargado de pensar); o realizando una sinécdoque, en la que se representa una parte del todo (por ejemplo LOBO, sólo se hace referencia a las orejas, figura 1).

Figura 1. Signos en LSE de AVIÓN, PENSAR Y LOBO



El efecto que la iconicidad tiene en el procesamiento de la lengua de signos ha sido objeto de estudio en varias investigaciones. A pesar de que en algunos estudios no se encontró ningún efecto de iconicidad en tareas de memoria a corto plazo (Poizner, 1981) ni de priming (Bosworth y Emmorey, 2010), otros autores, como Thompson, Vinson y Vigliocco (2010) estudiaron el alcance de los efectos de iconicidad en una tarea de decisión fonológica, donde los participantes debían decidir si la articulación de los dedos era recta o curva y donde el significado del signo era irrelevante. Los resultados muestran que la iconicidad influye en el tiempo de latencia, reconociendo los signos icónicos más tarde. Con esto concluyen que el significado se activa automáticamente cuando la iconicidad de un signo es muy alta y esto lleva a una interferencia en la toma de decisiones. Más tarde, Thompson, Vinson, Woll y Vigliocco (2012) estudiaron el papel que juega la iconicidad en el procesamiento y adquisición de la lengua de signos, encontrando que existe una mayor facilidad para aprender signos icónicos que arbitrarios en edades tempranas de la adquisición del lenguaje. Ormel, Hermans, Knoors y Verhoeven (2009) observaron un efecto facilitador de la iconicidad en el reconocimiento de pares de imágenes y sus signos correspondientes cuando la relación entre éstos era de un alto grado de iconicidad, obteniendo menos tiempo de latencia en las respuestas y un menor número de errores. Más tarde, Ormel *et al.* (2012) encontraron también un efecto facilitador con pares de palabras e imágenes cuando el signo correspondiente tenía una alta iconicidad. Estos estudios demuestran que el efecto de iconicidad, no sólo está presente en la lengua de signos, sino que influye en la lectura.

A la hora de realizar un estudio sobre el efecto de la iconicidad, es importante controlar otros factores para no confundir efectos (Thompson *et al.*, 2010). Uno de estos factores es la concreción de los conceptos (concreto vs. abstracto), ampliamente estudiado en oyentes. Existe una tendencia a que la mayoría de signos icónicos se correspondan a conceptos concretos, aunque hay excepciones. Algunos conceptos abstractos, a pesar de no poseer en sí una imagen física o visual, nos pueden evocar una ligera representación mental asociándolos a realidades físicas o visuales. En estos casos, existen signos icónicos que hacen referencia a conceptos abstractos, como por ejemplo AMOR (asociación con el corazón) o TIEMPO (asociación con el reloj) (Thompson *et al.*, 2010) (Figura 2).

Figura 2. Signos en LSE de AMOR y TIEMPO



Varias investigaciones han realizado estudios sobre el efecto de la concreción en lenguas orales. En tareas de decisión léxica los resultados muestran que las palabras concretas se reconocen más rápido que las palabras abstractas (Schwanenflugel, Harnishfeger y Stowe, 1988; Monsalve y Vega, 2001). La relación de la concreción y las clasificaciones de la iconicidad deben estar bien controladas con el fin de contrastar los efectos de iconicidad que posee la lengua de signos y no confundirse con el efecto de concreción, dada la alta relación que existe entre ambos.

Hasta ahora, no han sido muchos los estudios que han investigado el papel de la iconicidad de la lengua de signos en la lectura, y ninguno de ellos en lengua de signos española (en adelante LSE). El objetivo de este trabajo es estudiar el efecto de iconicidad de la LSE y de concreción de los conceptos en el acceso al léxico cuando un grupo de personas sordas llevan a cabo un experimento en el que deciden si lo que leen es una palabra o una pseudopalabra. Al mismo tiempo decidimos que un grupo de oyentes llevara a cabo el mismo experimento actuando de grupo de comparación. Mediante una tarea de decisión léxica y midiendo los tiempos de respuesta, se espera un efecto de concreción en ambos grupos, siendo las palabras concretas reconocidas y procesadas más rápidamente que las abstractas. Igualmente atendiendo a lo encontrado en la literatura, esperamos que la iconicidad de los signos muestre un efecto facilitador en el reconocimiento de palabras disminuyendo el tiempo de respuesta.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 16 adultos sordos signantes (8 hombres y 8 mujeres), cuya edad media de la muestra fue de 31,3 años ($dt = 8,6$). Todos ellos utilizaban la LSE como lengua preferente en su comunicación diaria. En cuanto al nivel lector, la media de puntuación en el Test de Boston fue de un percentil 40 y un nivel III en el 'Test de Análisis de Lectura y Escritura' (T.A.L.E.). Por otra parte, participaron 24 adultos oyentes (10 hombres y 14 mujeres), donde la edad promedio de la muestra fue de 31,6 años ($dt = 7,3$), y sin conocimiento de la LSE. El grupo de oyentes obtuvo como media de puntuaciones en nivel lector un percentil 80 en el Test de Boston y un nivel IV en el T.A.L.E.

2.2. Materiales

Se generaron palabras a través de la base de datos EsPal (Duchon, Perea, Sebastián-Gallés, Martí y Carreiras, 2013) bajo unos criterios de búsqueda específicos. Se generaron dos listas de palabras: concretas vs. abstractas. Para la generación de las palabras se marcaron valores mínimos y máximos

de diferentes propiedades: número de letras, número de sílabas, frecuencia léxica, familiaridad, imaginabilidad y concreción (Tabla 1). Además se seleccionó una sola categoría gramatical, en este caso, sustantivos. Cada lista se dividió en palabras cuyos signos en LSE eran icónicos y palabras cuyos signos eran arbitrarios, atendiendo a los informes de una persona sorda especialista en LSE (ELSE) y a un intérprete de LSE. Se controlaron también las siguientes propiedades lingüísticas de los signos en LSE para que el efecto buscado no pudiera ser atribuido a características fonológicas de los signos: el tipo de signo, la localización espacial, la configuración de ambas manos y el movimiento de la mano activa. Quedando cuatro listas resultantes (concretas/signo icónico, concretas/signo arbitrario, abstractas/signo icónico y abstractas/signo arbitrario), se seleccionaron 20 palabras de cada una (total 80 palabras) controlando las variables tanto de la palabra como del signo.

Tabla 1. MEDIAS POR CONDICIÓN DE LAS PROPIEDADES DE LAS PALABRAS

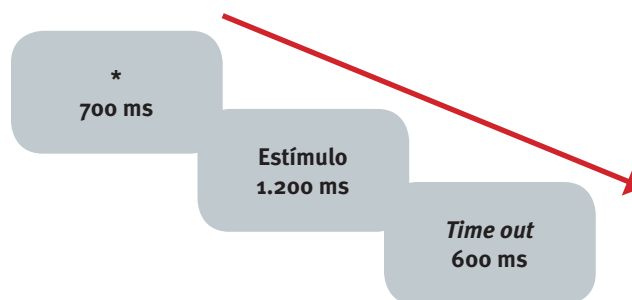
	Concretas Signo icónico	Concretas Signo Arbitrario	Abstractas Signo Icónico	Abstractas Signo Arbitrario
Nº de letras	5	5,4	6	5,95
Nº de sílabas	2,3	2,4	3	2,4
Frecuencia	78,1	79,2	76,0	70,8
Familiaridad	6,4	6,3	6,1	6,0
Imaginabilidad	6,2	5,9	4,3	3,6
Concreción	5,6	5,6	3,4	3,5

Igualmente se construyeron 80 pseudopalabras a partir de una lista de palabras bajo las mismas condiciones de longitud y familiaridad que los ítems. Las pseudopalabras se generaban cambiando una o dos letras de la original, resultando totalmente pronunciables en castellano. La generación de las pseudopalabras se hizo a través del software *Wuggy* (Keuleers y Brysbaert, 2010).

2.3. Procedimiento

Los participantes realizaron una tarea de decisión léxica individualmente en una sala acondicionada para ello controlando variables extrañas al pase experimental. La presentación de los estímulos y el registro de los tiempos de respuesta se realizaron mediante el software *Inquisit 3.0* (Draine, 2009) en un ordenador portátil *Acer Aspire One* con procesador *Intel Atom N270* (1.60 GHz), pantalla de 8.9 pulgadas con resolución de 1024x600 y tarjeta gráfica *Intel GMA950 Express*.

La secuencia de evento de cada ensayo fue la siguiente:



- Presentación de un punto de fijación en el centro de la pantalla, durante 700 ms.
- Presentación del estímulo durante 1.200 ms.
- Blank con un *time out* de 600 ms.

El participante podía dar repuesta desde el inicio del estímulo y disponía de un tiempo máximo de 1.800 ms. para ejecutarla. Los tiempos de respuesta fueron medidos desde el inicio de la presentación del estímulo hasta el momento del inicio de la respuesta de los participantes. El siguiente ensayo comenzaba inmediatamente después de la respuesta o transcurrido el tiempo máximo (*time out*).

Para asegurar la comprensión de las instrucciones por parte del grupo de personas sordas, éstas se presentaron en texto en la pantalla del ordenador y además fueron explicadas en un vídeo en LSE a cada uno de los participantes. Se les pidió que respondieran presionando una tecla u otra según considerasen que el estímulo que veían era una palabra o una pseudopalabra. También se les pidió que respondieran rápidamente pero con la mayor precisión posible.

Los participantes recibían 6 ensayos de práctica y 160 experimentales. El orden de aparición de los estímulos estaba pseudoaleatorizado, controlando que no se presentaran consecutivamente la misma condición. La respuesta de los participantes fue también contrabalanceada, de manera que la mitad de los mismos debía responder al SÍ con la mano derecha y al NO con la mano izquierda. La otra mitad debía hacerlo al contrario. El ordenador registraba los tiempos de respuesta y los errores.

2.4. Análisis de los datos

Se construyó un diseño factorial mixto 2x2x2, siendo el primer nivel intergrupo (sordos vs. oyentes), el segundo factor intragrupo (palabras concretas vs. arbitrarias) y el tercer factor intragrupos tipo de signo (icónico vs. Arbitrario). Se llevó a cabo un análisis *mixed* tanto para los efectos principales como

las interacciones. El análisis de las posibles interacciones y efectos principales fue seguido de anovas por sujetos y por ítems simultáneamente. La preparación de los datos y los posteriores análisis se hicieron con el *ULLRtoolbox* (Hernández y Betancort, en línea).

3. RESULTADOS

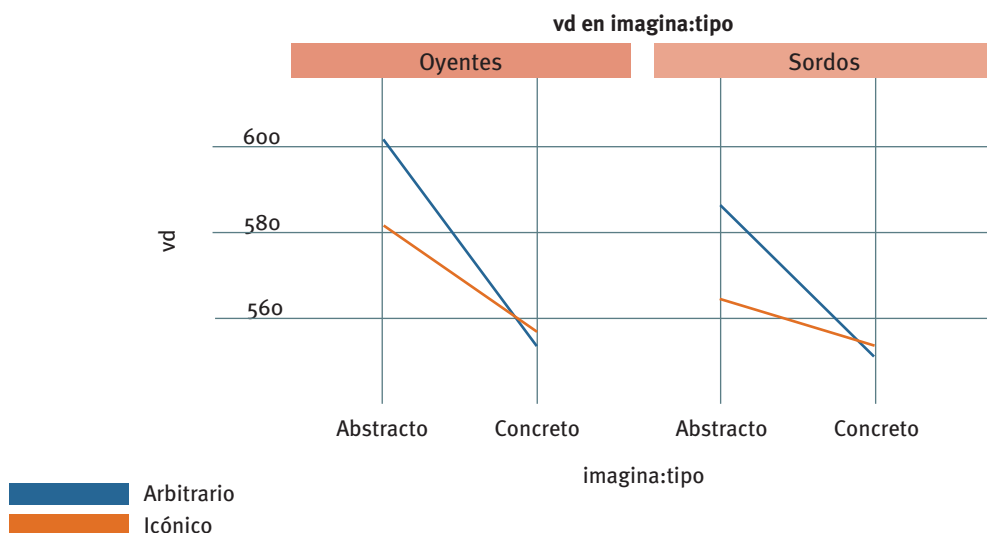
El análisis de la interacción triple no resultó significativo [$\chi^2(1)=0,12, p=0,72$]. Sin embargo, se observó que el análisis de los efectos simples de la interacción por ítems mostró que los sordos lectores, al procesar palabras abstractas, fueron más rápidos cuando éstas correspondían a un signo icónico en comparación con las que correspondían a un signo arbitrario [$t_2(37,9)=2,57; p<0,05; \eta^2=0,14$]. El efecto fue significativo por ítems pero no por sujetos [$t_1(15)=1,63; p=0,23$]. Atendiendo a la manipulación experimental de la iconicidad, los resultados mostraron que cuando los lectores sordos procesaban una palabra cuyo signo era icónico, las medias de tiempo de respuesta no fueron significativamente distintas ni por sujetos ni por ítems entre palabras abstractas y concretas [$t_1(15)=1,86; p>0,05 / t_2(34,6)=1,29; p>0,05$].

En el análisis del grupo de oyentes, los efectos simples por sujetos y por ítems mostraron que las palabras concretas fueron más rápidamente procesadas que las abstractas, ya fuera el signo arbitrario [$t_1(23)=6,10; p<0,001; \eta^2=0,61 / t_2(36)=6,55; p<0,001; \eta^2=0,54$] o icónico [$t_1(23)=3,39; p<0,01; \eta^2=0,33 / t_2(37)=3,39; p<0,01; \eta^2=0,23$], mostrando un efecto principal de concreción. Sorprendentemente, los efectos simples de la interacción por sujetos mostraron que los oyentes, al procesar palabras abstractas, fueron significativamente más rápidos cuando éstas correspondían a un signo icónico frente a un signo arbitrario [$t_1(23)=2,83; p<0,05; \eta^2=0,25$], sin embargo no hubo significación en el efecto simple por ítems [$t_2(37,9)=2,29; p>0,05$].

Tabla 2. MEDIAS DE TIEMPOS DE RESPUESTA DE AMBOS GRUPOS

		Arbitrario	Icónico
SORDOS	Abstracto	587 msec (dt=27,5)	564 msec (dt=28,5)
	Concreto	551msec (dt=20,9)	554 msec (dt=20,6)
OYENTES	Abstracto	601 msec (dt=25,8)	582 msec (dt=26,0)
	Concreto	553 msec (dt=20,3)	557 msec (dt=22,1)

Figura 3. Interacción *Concreción***Tipo de signo* en ambos grupos



4. DISCUSIÓN

La iconicidad y la concreción de los conceptos coexisten en las lenguas de signos. Por ello, nos planteamos un diseño experimental que nos permitiera manipular ambos conceptos. Nuestro objetivo era doble, por un lado apresar el ya demostrado efecto de concreción en el procesamiento léxico (Schwanenflugel, Harnishfeger y Stowe, 1988; Monsalve y Vega, 2001), y por otro lado, investigar el efecto que la iconicidad pudiera tener en el procesamiento de la lectura de palabras en sordos lectores.

Los resultados indican que, en el grupo de los sordos, la iconicidad de la LSE influye en el procesamiento léxico cuando leen palabras. Este efecto encontrado parece facilitar el acceso de las palabras. En las palabras abstractas, la iconicidad de la lengua de signos suaviza el efecto de concreción. Cuando el signo era arbitrario, las abstractas fueron reconocidas más lentamente que las concretas, obteniendo en esta condición un efecto de la concreción. Pero cuando el signo que correspondía a la palabra era icónico, desaparecen las diferencias entre concretas y abstractas.

En el grupo control, encontramos un efecto no predicho que podría interpretarse como un efecto de iconicidad en oyentes. Esto es poco probable, ya que el grupo de personas oyentes desconocían la LSE. Entre otras posibles explicaciones podríamos especular con un posible efecto relacionado con el grado de imaginabilidad de las palabras. Algunos conceptos abstractos cuyos signos en LSE son icónicos tienden a ser más imaginables que otros, habiendo una mayor relación con un objeto o realidad física. Estas mínimas representaciones mentales podrían actuar como facilitador en el procesamiento

de estas palabras abstractas, frente a otras palabras abstractas con menor grado de imaginabilidad. Este efecto no predicho nos lleva a concluir que es importante y necesario tener en cuenta la imaginabilidad de las palabras en futuros estudios para evitar confusiones en los efectos encontrados respecto a la iconicidad. A pesar de ello, este efecto no predicho no es lo suficientemente robusto, por lo que hemos encontrado en este grupo el efecto de concreción esperado, el cual no se ha encontrado en el grupo de sordos.

Nuestros resultados van en la línea de los estudios sobre el acceso léxico en la lectura donde muestran un uso del léxico de los signos para llevar a cabo esta tarea (Morford *et al.*, 2011). Asimismo, nuestro estudio apoya la investigación de Ormel *et al.* (2012) sobre el efecto de iconicidad en tarea de lectura de palabras, aún cuando no se requiere un uso de la lengua de signos para ello.

En conclusión, la iconicidad de la lengua de signos influye en la lectura de palabras y su acceso al léxico, teniendo un efecto facilitador en su reconocimiento. Asimismo, disminuye el efecto de concreción que tradicionalmente se ha encontrado. Esto nos hace pensar que quizás los mecanismos de lectura de las personas sordas son diferentes a los de los oyentes, existiendo un papel mediador de la lengua de signos en el acceso al léxico de los sordos lectores.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, C.; CARREIRAS, M. & PEREA, M. (2004): "Are syllables phonological units in visual word recognition?", *Language and Cognitive Processes*, 19(3): 427-452.
- BAUS, C.; CARREIRAS, M. y EMMOREY, K. (2013): "When does Iconicity in Sign Language Matter?", *Language Cognition Process*, 28(3): 261-271.
- BAUS, C. *et al.* (2008): "Lexical access in Catalan Signed Language (LSC) production", *Cognition*, 108(3): 856-865.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. S. (1976): "Two faces of sign: iconic and abstract", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280(1): 514-538.
- BOSWORTH, R. G. & EMMOREY, K. (2010): "Effects of iconicity and semantic relatedness on lexical access in American Sign Language", *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 36(6): 1573.
- CAMPBELL, R. & WRIGHT, H. (1988): "Deafness, spelling and rhyme: How spelling supports written word and picture rhyming skills in deaf subjects", *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40(4): 771-788.
- CARREIRAS, M. *et al.* (2005): "Sequential effects of phonological priming in visual word recognition", *Psychological Science*, 16(8): 585-589.
- CARREIRAS, M. *et al.* (2008): "Lexical processing in Spanish sign language (LSE)", *Journal of Memory and Language*, 58(1): 100-122.

- CATES, D. *et al.* (2013): "Location, location, location", *Sign Language Studies*, 13(4): 433-461.
- CONRAD, R. (1979): *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*, New York: HarperCollins Publishers.
- COURTIN, C. (2000): "The Impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children The Case of Theories of Mind", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3): 266-276.
- COURTIN, C. & MELOT, A. M. (1998): "Development of theories of mind in deaf children", *Psychological perspectives on deafness*, 2: 79-102.
- DRAINE, S. C. (2009): Inquisit. 3.0.
- DUCHON, A. *et al.* (2013): "EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties", *Behavior Research Methods*, 45: 1246-1258. (en línea) <http://www.bcbl.eu/bcbl-corporativa/wp-content/uploads/2014/01/Duchon_et_al_BRM_2013.pdf>.
- FLAVELL, J. H. (1988): "The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations". In: Astington, J.W.; Harris, P.L. & Olson, D.R. (eds.): *Developing theories of mind*, Canada: Cambridge University Press: 244-267.
- GUTIÉRREZ, E.; BAQUERO, S. & MENA, Y. (2006): "Es la forma de la mano una unidad de acceso a la Lengua de Signos Española: LSE? Is handshape an access parameter in Spanish Sign Language?", *Cognitiva*, 18(2): 111-121.
- HARLEY, T. A. (1995): *The psychology of language: from data to theory*, Hove: LEA Taylor & Francis.
- HARRIS, M. & MORENO, C. (2004): "Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3): 253-268.
- HERNÁNDEZ, J. A. & BETANCORT, M.: *ULLRtoolbox*. (en línea) <<https://sites.google.com/site/ullrtoolbox/>>.
- IZZO, A. (2002): "Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf", *American annals of the deaf*, 147(4): 18-28.
- KELLY, L. P. (2003): "Considerations for designing practice for deaf readers", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2): 171-186.
- KEULEERS, E. & BRYLSBAERT, M. (2010): "Wuggy: A multilingual pseudoword generator", *Behavior Research Methods*, 42(3): 627-633.
- MARSCHARK, M. & HARRIS, M. (1996): "Success and failure in learning to read: The special case of deaf children". En: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (eds.): *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, London: Lawrence Erlbaum Associates: 279-300.
- MAYBERRY, R. I.; DEL GIUDICE, A. A. & LIEBERMAN, A. M. (2011): "Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2): 164-188.
- MOLINARO, N. *et al.* (2010): "From numbers to letters: Feedback regularization in visual word recognition", *Neuropsychology*, 48(5): 1343-1355.
- MONSALVE, A. & VEGA, F. C. (2001): "Asimetría hemisférica en el reconocimiento de palabras: efectos de frecuencia e imaginabilidad", *Psicothema*, 13(1): 24-28.
- MORFORD, J. P. *et al.* (2011): "When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?", *Cognition*, 118(2): 286-292.

- NIELSEN, D. C. y LUETKE-STAHLMAN, B. (2002): "Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children", *American annals of the deaf*, 147(3): 11-19.
- ORMEL, E. *et al.* (2009): "The role of sign phonology and iconicity during sign processing: the case of deaf children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4): 436-448.
- ORMEL, E. *et al.* (2012): "Cross-language effects in written word recognition: The case of bilingual deaf children", *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(02): 288-303.
- PADDEN, C. & RAMSEY, C. (1998): "Reading ability in signing deaf children", *Topics in Language Disorders*, 18(4): 30-46.
- PEREA, M. & ROSA, E. (1999): "Psicología de la lectura y el procesamiento léxico visual: Una revisión de técnicas experimentales y de procedimientos de análisis", *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*, 20(2): 69-90.
- PERFETTI, C. A. & SANDAK, R. (2000): "Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1): 32-50.
- PERNISS, P.; THOMPSON, R. L. & VIGLIOCCO, G. (2010): "Iconicity as a general property of language: evidence from spoken and signed languages", *Frontiers in psychology*, 1: 227.
- POIZNER, H. (1981): "Processing of formational, semantic, and iconic information in American Sign Language", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7(5): 1146-59.
- PRINZ, P. M. & STRONG, M. (1998): "ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction", *Topics in Language Disorders*, 18(4): 47.
- SCHWANENFLUGEL, P. J.; HARNISHFEGGER, K. K. & STOWE, R. W. (1988): "Context availability and lexical decisions for abstract and concrete words", *Journal of Memory and Language*, 27(5): 499-520.
- STEIN, J. (1973): *Random House Dictionary of the English Language*, New York: Random House.
- TAUB, S. F. (2001): *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMPSON, R. L.; VINSON, D. P. & VIGLIOCCO, G. (2010): "The link between form and meaning in British Sign Language: Effects of iconicity for phonological decisions", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(4): 1017-1027.
- THOMPSON, R. L. *et al.* (2012): "The Road to Language Learning Is Iconic Evidence From British Sign Language", *Psychological science*, 23(12): 1443-1448.
- TRANSLER, C.; LEYBAERT, J. & GOMBERT, J. (1999): "Do deaf children use phonological syllables as reading units?", *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(2): 124-143.
- TREIMAN, R. & HIRSH-PASEK, K. (1983): "Silent reading: Insights from second-generation deaf readers", *Cognitive Psychology*, 15(1): 39-65.
- VIGLIOCCO, G. & VINSON, D. P. (2007): "Semantic representation", *The Oxford handbook of psycholinguistics*: 195-215.
- VIGLIOCCO, G. *et al.* (2005): "Language and imagery: effects of language modality", *Proceedings of the Royal Society. B: Biological Sciences*, 272 (1574): 1859-186.

Tipología de los cuantificadores en la LSE

Ana Fernández Soneira

UNIVERSIDAD DE VIGO

RESUMEN⁵⁵:

La LSE (lengua de signos española) adolece todavía, a día de hoy, de estudios gramaticales suficientes que permitan una descripción amplia de su funcionamiento. No contamos más que con una gramática descriptiva, algunos diccionarios que, en los últimos años, tienen como objetivo fundamental establecer un estándar, artículos sobre aspectos determinados, etc. En este trabajo nos centraremos en el análisis de un elemento gramatical específico: los cuantificadores (en adelante CC), por tratarse de elementos imprescindibles a la hora de estudiar no solo la cuantificación, sino el comportamiento de los verbos, la expresión del plural, etc. En lengua de signos española, al igual que en español (cfr. Leonetti, 2007), la etiqueta cuantificador es semántica, porque estos elementos pertenecen a distintas categorías y desempeñan diferentes funciones como determinantes, nombres, adjetivos o adverbios. Pero al no haber estudios suficientes de LSE no se puede corroborar que cada uno de los signos descritos en los manuales y diccionarios se use solo con los significados señalados y no con otros. En este trabajo pretendemos avanzar en la sistematización de los cuantificadores. La pregunta sobre si los cuantificadores en LSE están o no sistematizados debería ser respondida cuanto antes con el fin de avanzar en su estudio gramatical en la lengua de signos española.

Palabras clave: cuantificadores, sistematización, lengua de signos española (LSE).

⁵⁵ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN⁵⁶

La cuantificación en la lengua de signos española (LSE) presenta una gran variedad de procedimientos de expresión, algunos estandarizados, como el uso de CC, y otros más discursivos, sobre todo en contextos en los que las características específicas de la LSE, en cuanto que lengua visual, permiten o exigen una expresión diferente.

En este trabajo analizaremos solamente la expresión a través de cuantificadores indefinidos. Los CC numerales ya han sido analizados en trabajos anteriores (Fernández Soneira, 2008a, 2009b) y otros CC como los universales, los comparativos o los focales merecen también un estudio aparte, ya que presentan diversos contextos de uso, pero por falta de espacio no serán tratados en este análisis⁵⁷.

Las páginas que siguen son únicamente un esbozo de lo que pretende ser, en el futuro, una descripción completa de los CC existentes en la LSE. En estas líneas apuntaremos las realizaciones estándar de los diferentes cuantificadores indefinidos existentes en la LSE, siguiendo varios estudios⁵⁸, y mencionaremos la existencia de otras expresiones más específicas cuya realización se apoya en las características diferenciales de las lenguas signadas: el uso del espacio, la iconicidad y la metáfora.

El objetivo principal es avanzar en la sistematización de los cuantificadores. Para conseguirlo, creemos necesario dividir el trabajo en varias fases:

- a. Clasificación de los cuantificadores, es decir, elaboración de un repertorio de todos los signos cuantificadores existentes en la LSE.
- b. Representación semántica. Debemos ser capaces de responder a preguntas tales como qué complementos seleccionan los CC o sobre qué dominio actúan.
- c. Comportamiento sintáctico, es decir, qué función cumplen y cuál es su distribución sintáctica.
- d. Sería interesante también realizar un análisis fonológico de estas unidades. Partimos de la hipótesis de que la articulación de algunos cuantificadores está ligada a la información de cantidad que expresan; por ejemplo, los CC universales presentan una articulación cerrada que abarca a todos los elementos sobre los que actúa el cuantificador.

⁵⁶ Este trabajo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto de investigación *Hacia un corpus textual digital de lengua de signos española: accesibilidad, gramática y enseñanza LSE/L2*, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Referencia: FFI2010-20972 (subprograma FILO), proyecto del Grupo de Investigación de Lengua Española y Lenguas Signadas (GRILES) de la Universidad de Vigo.

⁵⁷ Vid. Fernández Soneira 2012 para el análisis de TODO.

⁵⁸ En LSE, al no haber estudios lingüísticos suficientes, no se puede corroborar que cada uno de los signos descritos en los manuales y diccionarios se use solo con los significados señalados y no con otros. Además, no todas las realizaciones observadas aparecen en las fuentes bibliográficas consultadas.

2. LOS CUANTIFICADORES. APROXIMACIÓN A SU SEMÁNTICA

En lengua de signos española, al igual que en español (Leonetti, 2007), la etiqueta “cuantificador” es semántica, porque estos elementos pertenecen a distintas categorías y desempeñan diferentes funciones como determinantes, nombres, adjetivos o adverbios, pero comparten ciertas propiedades semánticas que nos llevan a agruparlos. Podríamos considerarlos como una categoría léxica independiente (Leonetti, 2007: 12) y asumir duplicidades sintácticas.

Tomaremos, como punto de partida, la siguiente definición de los cuantificadores:

«Las palabras de la clase semántica de los CC se definen como aquellas que expresan qué cantidad de entidades de un conjunto dado o qué cantidad de una materia dada presenta una cierta propiedad, o bien en qué grado se manifiesta una propiedad» (Leonetti, 2007: 16).

Este autor identifica ciertas características semánticas que definen a los CC en las lenguas naturales: expresan una operación de cuantificación sobre un dominio determinado, establecen relaciones de ámbito o alcance con otros elementos lingüísticos y seleccionan ciertos rasgos semánticos en la expresión con la que se combinan. Desde un punto de vista sintáctico los divide en CC adnominales y adverbiales y, a continuación, establece subclases tal y como se muestra en el siguiente cuadro (Leonetti, 2007: 16):

Cuadro 1: CLASES DE CUANTIFICADORES

CUANTIFICADORES		
ADNOMINALES	UNIVERSALES	<i>TODO CADA AMBOS</i>
	EXISTENCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • numerales • indefinidos • gradativos • comparativos • interrogativos / relativos <i>TRES ALGUNOS MUCHO MÁS CUÁNTO</i>
ADVERBIALES	<ul style="list-style-type: none"> • frecuentativos • gradativos o escalares • focales o presuposicionales 	<i>SIEMPRE BASTANTE SÓLO</i>

Otros autores, como Sánchez López (1999: 1027), consideran la cuantificación como un fenómeno sintáctico, ya que el uso de estos elementos desencadena la interpretación cuantitativa de otros elementos:

«Son elementos que dicen qué cantidad de individuos u objetos de un dominio dado tienen una determinada propiedad o en qué medida una propiedad es poseída por un individuo u objeto».

Su clasificación distingue entre cuantificadores propios (MUCHOS, TRES, CADA) y cuantificadores focales (TAMBIÉN, SOLO)⁵⁹.

3. LOS CUANTIFICADORES INDEFINIDOS EN LA BIBLIOGRAFÍA DE LSE

En los manuales consultados, los CC son tratados sucintamente y su análisis no suele abarcar mucho más que el repertorio que hace cada autor y la posición que ocupan en la secuencia en la que aparecen. Por ejemplo, M^a Ángeles Rodríguez (1992: 291-2912) alude a su posición sintáctica y afirma que en general se colocan antes del referente al que cuantifican. En el repertorio de cuantificadores, identifica ALGO, ALGUNO, CUANTOS, DEMASIADO, DOBLE, MUCHOS, NINGUNO/NADIE, OTRO-S Y TODO-S.

En la *Gramática Didáctica de la LSE* (2009: 177-178), Herrero Blanco diferencia entre indefinidos y los adverbios de cantidad. Considera que los indefinidos más comunes son ALGUNOS, MUCHOS, POCOS, MAYORÍA, BASTANTE y DEMASIADOS e indica que se signan igual en singular/plural y en masculino/femenino. Los diferencia de los pronombres indefinidos y adverbios de cantidad: ALGO, ALGUIEN, NADA, NADIE, DEMASIADO, MAYORÍA, MUCHO, POCO, aunque afirma que se signan como los adjetivos correspondientes. El único cuantificador del que señala que tiene varias realizaciones es NADA (en función de su significado), si bien 4 las incluye en el grupo de las locuciones adverbiales.

En cuanto a los repertorios de los diccionarios, encontramos algunas diferencias en sus entradas léxicas, no solo por el hecho de que aparezcan en unos volúmenes y en otros no, sino también porque, en ocasiones, las realizaciones articulatorias de los signos son diferentes. Para ejemplificarlo, presentamos a continuación un cuadro comparativo de los cuantificadores indefinidos que se identifican en tres de las fuentes consultadas:

Cuadro 2: LOS CC INDEFINIDOS EN LOS DICCIONARIOS DE LSE

PINEDO (2005)	DILSE (2011)	SEMATOS (en línea)
ALGO	ALGO	ALGO
ALGUIEN		ALGUIEN
ALGÚN	ALGUNO	ALGUNO
BASTANTE	BASTANTE	
CUALQUIERA	CUALQUIERA	
DEMASIADO	DEMASIADO	DEMASIADO
MUCHO	MUCHO	(MUCHO TIEMPO)
NADA	NADA	NADA
	NADIE	
	OTRO	
POCO	POCO	

⁵⁹ En el grupo de los propios incluye también los numerales y los gradativos. En los focales la autora distingue: los incluyentes (TAMBIÉN, TAMPOCO) y los excluyentes (SOLO, APENAS). En su opinión, todos ellos pueden modificar a una oración o a los sintagmas nominal, adjetival, preposicional y verbal.

Tomamos como referencia de base el *Diccionario normativo de la lengua de signos española* (en adelante DILSE) por tratarse del primer diccionario normativo de la LSE cuya pretensión es estandarizar la lengua de signos. El objetivo del DILSE es «contribuir a la normalización lingüística de la LSE, difundiendo una variedad estándar de la LSE que se pueda utilizar en los medios de comunicación y en la enseñanza; los signos recopilados en el *Diccionario Normativo de la LSE* son los más extendidos y correctos (Sánchez Moreno, 2009: 297)». Tiene solo 4.158 y se dice que no se han incluido todas las acepciones que los términos presentan en el diccionario de la RAE, pero esta afirmación es contradictoria, tal y como demuestran algunas entradas analizadas en este trabajo. Además, creemos que hay ausencias muy importantes en el diccionario.

En cuanto a la selección de los signos se nos habla de los siguientes criterios (Sánchez Moreno, 2009: 300-301): uso (son los más utilizados); prestigio (usados por personas sordas de autoridad); corrección o ajuste a la norma (cánones de articulación correctos); evolución (variantes más evolucionadas); otros criterios (uso mayoritario, aceptación por la comunidad, etc.).

La revisión de los cuantificadores indefinidos recogidos en el DILSE y su comparación con las entradas de otros manuales refleja que no se han recogido todos los signos CC indefinidos existentes en la lengua, tal y como sucede con el cuantificador VARIOS que no aparece en ninguno de los diccionarios consultados; además encontramos una serie de peculiaridades que dificultan saber qué signo debemos elegir para expresar un determinado contenido y en qué contextos debemos usarlos.

Nuestro análisis ha revelado las siguientes contradicciones:

- Propuesta de diferentes signos para un mismo concepto en diferentes fuentes bibliográficas. Es el caso del signo NADIE en los diccionarios DILSE (2011) y Pinedo (2005).

Figura 1. NADIE



Dilse, 2011

Pinedo, 2005

- Propuesta de un mismo signo para conceptos diferentes: en el DILSE, el signo visto en el punto anterior para expresar NADIE es el propuesto también para expresar NINGUNO.

Figura 2. NADIE / NINGUNO



Dilse, 2011

- Propuesta de dos signos diferentes para un mismo concepto: DEMASIADO. En este caso, podemos pensar que se trata de signos sinónimos, puesto que, además, comparten la misma definición. Si nos guiamos por los criterios de elección de los signos, citados en líneas anteriores, tales como proponer los más extendidos y correctos, concluimos que ambas realizaciones se usan por igual, se ajustan a la norma, etc. Faltan por resolver cuestiones como los contextos de uso o el registro en el que se usa cada uno de estos signos.

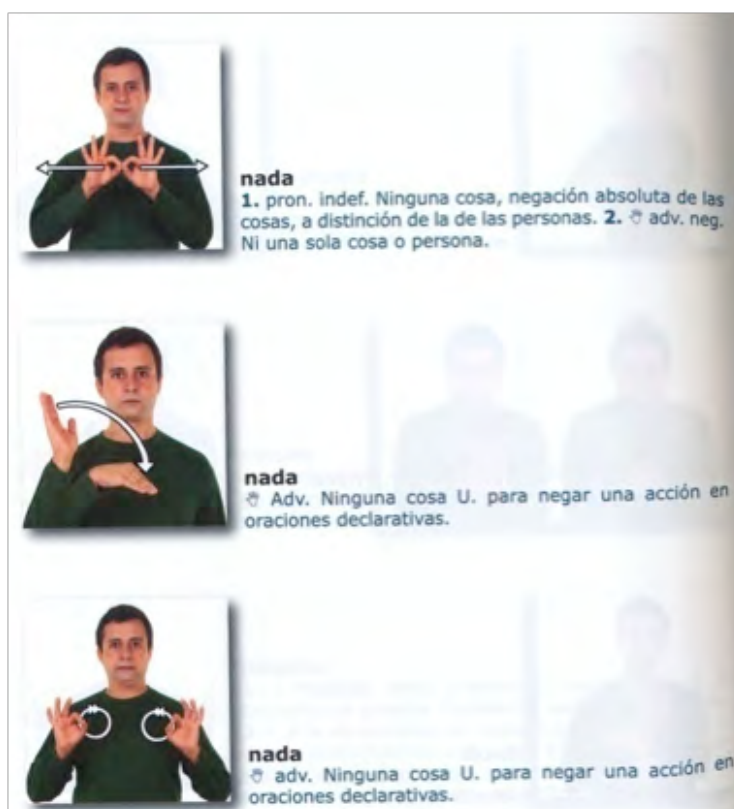
En otras fuentes, como la *Gramática Didáctica* (2009: 178) solo se hace referencia a la existencia del segundo signo de los que aparecen a continuación; por el contrario, en el diccionario *Sématos* solo se nos ofrece como realización de este contenido el primer signo.

Figura 3. DEMASIADO



- Propuesta de diferentes variantes de expresión para un mismo concepto. En el caso del cuantificador NADA, por ejemplo, la mayoría de las fuentes consultadas nos ofrece una serie de variantes que se emplean, en general, en diferentes contextos. Sin embargo, encontramos algunas ambigüedades como las que aparecen en la entrada del DILSE que se muestra a continuación: los signos 2 y 3 remiten al mismo contexto de uso y no tenemos ninguna indicación de posibles particularidades de cada uno de ellos.

Figura 4. NADA (variantes estándar)



- Además creemos que algunas de las variantes propuestas pertenecen a registros informales o coloquiales, sin que se haga ninguna referencia a este hecho, tal y como se observa en la siguiente figura:

Figura 5. NADA (4 variantes)



Por último, observamos grandes diferencias en el tratamiento que, en las diferentes fuentes consultadas, se da a los CC, puesto que algunos, como hemos visto en el caso de NADA, son profusamente tratados y se nos ofrecen hasta 15 realizaciones diferentes, y otros apenas tienen presencia.

4. REFLEXIONES FINALES

Tal y como apuntábamos en líneas anteriores, este trabajo es el punto de partida de un estudio cuyo objetivo final es sistematizar la clase de los cuantificadores en LSE.

¿Para qué una propuesta de sistematización?

- a. Para avanzar en el estudio gramatical de la LSE.
- b. Para sistematizar no solo los signos estándar sino las variantes que presentan los cuantificadores en contextos de uso específicos. En un trabajo anterior, centrado en la expresión de la totalidad (Fernández Soneira, 2012: 138), concluíamos que:

«Lo que sí parece evidente es que la lengua de signos española tiene un nivel mayor de dependencia del contexto a la hora de la elección del léxico apropiado para una determinada situación, por lo que el estudio de las variantes que no son consideradas estándar se antoja imprescindible».
- c. Para corroborar con qué significado se usa cada uno de los signos descritos.
- d. Para poder estudiar no solo los repertorios léxicos de los cuantificadores sino los contextos de uso en los que se utilizan, los elementos a los que se unen, el comportamiento de los verbos con los que se emplean, etc.
- e. Otra cuestión interesante que también queda por abordar sería el análisis de los contextos, en los que no se emplean los cuantificadores para transmitir la idea de cantidad sino que se recurre a la explotación del espacio sígnico, a la modificación de los parámetros formativos de los signos y a la utilización de los componentes no manuales e intentar descubrir si estos procedimientos presentan también una cierta sistematización.

5. BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ SONEIRA, A. (2008): *La cantidad a manos llenas. La cuantificación en la lengua de signos española*, Madrid: Fundación CNSE.
- FERNÁNDEZ SONEIRA, A. (2009): “La utilización del espacio en contextos icónicos: el caso de los numerales en la lengua de signos española”, *ELUA Estudios de Lingüística*, 23: 115-134.
- FERNÁNDEZ SONEIRA, A. (2012): “La cuantificación indefinida en la lengua de signos española (LSE): la expresión del cuantificador TODO”, *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2: 123-139.
- FUNDACIÓN CNSE (2011): *Diccionario normativo de la lengua de signos española (DILSE)*, Madrid: Fundación CNSE.
- HERRERO BLANCO, Á. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: SM.
- LEONETTI, M. (2007): *Los cuantificadores*, Madrid: Arco/Libros.

- PINEDO PEYDRÓ, F. (2005): *Diccionario de lengua de signos española*, Madrid: CNSE.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M^a. Á. (1992): *Lenguaje de Signos*, Barcelona: Confederación Nacional de Sordos de España y Fundación ONCE.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (1999): “Los cuantificadores”. En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I: *Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid: Espasa Calpe: 1025-1128.
- SÁNCHEZ MORENO, D. (2009): “Proyecto DILSE III: Primer diccionario normativo de la lengua de signos española”. En: *Estudios sobre la lengua de signos española*, Madrid: UNED: 297-310.
- Diccionario Sématos. (en línea) <<http://www.sematos.eu/lse.html>>, acceso 15 de octubre de 2013.

La construcción social de una lectora sorda y signante

David Poveda

Marta Morgade

Javier Patiño-González

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Briana Ronan

TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY

RESUMEN⁶⁰:

El desarrollo de la lectura y la escritura en los niños y las niñas sordas es una tarea compleja que se enfrenta a numerosos obstáculos (Domínguez, 2006). Igualmente, se señala que usar de manera habitual la lengua de signos como medio de comunicación puede facilitar el proceso de adquisición de la lecto-escritura y la entrada a la cultura escrita de la infancia sorda. No obstante, esta relación entre lengua de signos y literacidad es compleja. Por una parte, incorporar la lengua de signos es un proceso imbricado en la construcción de la identidad personal, con consecuencias sociales y educativas importantes (Poveda *et al.*, 2012; Skelton y Valentine, 2003). Por otra parte, incluso en el caso de que los niños y las niñas se encuentren en un entorno socio-educativo claramente orientado al uso de la lengua de signos, su lugar en el aprendizaje de la lectura no es directo, sino que, como señalan Padden y Ramsey (1998), debe ser elaborado y “cultivado” explícitamente.

Palabras clave: prácticas lectoras, identidad sorda, cultivo de la lectura.

⁶⁰ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

Llegar a considerarse una persona “aficionada a la lectura”, “a la que no le gusta leer”, “fan de novelas de fantasía y ciencia-ficción” o cualquiera de las múltiples maneras con las que podríamos describir nuestra relación con la lectura y la escritura es un proceso complejo que implica múltiples componentes cognitivos, psicolingüísticos, sociales y culturales (Aliagas, 2008; Alvermann, 2001). Cuando centramos la mirada en la infancia y la adolescencia, periodos en los que habitualmente se considera que estas maneras de relacionarse con la lectura y la cultura escrita se desarrollan y consolidan, la aproximación tradicional ha sido considerar el aprendizaje de la lecto-escritura y la adquisición del “hábito lector” un proceso evolutivo relativamente pautado, que pasa por diferentes momentos y etapas que deben superarse. Igualmente, desde esta perspectiva evolutiva, la lectura se tiende a conceptualizar como un fenómeno/proceso sobre el cual, sin duda, deben contemplarse múltiples componentes pero estos preferentemente se conceptualizan como formando sucesivas “sedimentaciones” competenciales. Así, sobre la capacidad de decodificación se asienta la comprensión lectora, sobre la comprensión lectora se asienta la posibilidad de aprender a través de la lectura, sobre ésta el modo en que la lectura permite relacionarse con el mundo, sobre la relación con el mundo, la identidad lectora que se construye, etc. (e.g. Alexander and Fox, 2004).

No obstante, desde mediados de los años 80, sin negar la importancia de la investigación evolutiva-psicolingüística, se ha ido desarrollando una mirada más social a la literacidad en las que todos estos procesos se consideran entremezclados y estructurados de manera más dinámica (Gee, 2004). Específicamente, en años recientes, los procesos identitarios relacionados con la lectura y la construcción de una identidad lectora han cobrado cada vez mayor relevancia como un elemento central en los procesos de aprendizaje de la lectura (Moje and Luke, 2009) –y del aprendizaje en general (Lave and Wenger, 1991) y las prácticas letradas– más que ser vistos como un epifenómeno que emerge una vez quedan más o menos consolidadas un conjunto de competencias psicolingüísticas y hábitos lectores. En el caso de la infancia y adolescencia sorda signante y su relación con el texto escrito, esta invitación a plantearse un escenario más complejo queda aún más justificada. Hay varios elementos distintivos sobre el proceso de aprendizaje de la lectura en personas sordas y el modo en que la comunidad sorda utiliza la lectura y el texto escrito frente a personas oyentes que podrían señalarse para justificar esta postura. Nosotros señalaremos sólo dos elementos que son especialmente relevantes para comprender el modo en que niños, niñas y adolescentes sordos signantes se relacionan con la lectura.

- a. Frecuentemente la relación entre el código escrito alfabético y la lengua oral se presenta como relativamente continua y “natural”. Con esto no estamos afirmando que desde un punto de vista objetivo esta relación entre código escrito-lengua oral “está ahí”, sino que los agentes implicados en gestionar el aprendizaje de esta relación (adultos, docentes, otros lectores, aprendices incipientes) parten de la premisa de que los elementos del alfabeto (código escrito) reflejan una propiedad inherente de la lengua oral (los sonidos/fonemas) que puede señalarse, asociarse, practicarse y enseñarse con bastantes garantías de éxito. Como sabemos, los resultados de la investigación transcultural y la propia experiencia lectora en diferentes lenguas con sistemas de escritura alfabéticos han puesto en cuestión esta relación

“natural”; mostrado cómo es producto de procesos fuertemente definidos por elementos histórico-culturales pero muy consolidados en las sociedades alfabetizadas (Olson, 1994). Por el contrario, cuando pensamos en el modo que personas sordas signantes afrontan la relación entre lengua de signos y código escrito esta “presunción de continuidad” queda completamente suspendida: el alfabeto/código escrito no representa componentes intuitivos/naturales de la lengua de signos y, más aún, de hecho aprender a leer implica simultáneamente familiarizarse con otra lengua con otra gramática, morfología, historia lingüística, etc. –es decir, como se ha señalado en múltiples ocasiones, para una persona sorda signante aprender a leer supone una experiencia bi/multilíngüe (Domínguez, 2006).

Esto no quiere decir, entonces, que la lengua de signos no sea relevante, ni contribuya al proceso de aprendizaje de la lectura en niños y niñas sordas; sino que, como han discutido Padden y Ramsey (1998), esta relación debe ser “cultivada”. Es decir, el modo en que la lengua de signos puede establecer conexiones con el código escrito es algo que adultos (padres, docentes, otros agentes) signantes deben trabajar de manera explícita y reflexiva con niños y niñas sordas signantes, para hacer relevante tanto estas relaciones más moleculares entre lengua de signos y alfabeto como el papel más amplio de la lengua de signos en la experiencia y prácticas lectoras de las personas sordas. Para nosotros esta noción de “cultivo” no tiene tanto la virtud de descubrir una nueva relación entre lengua y código escrito sino que más bien permite visibilizar y hacer mucho más explícita la naturaleza profundamente socio-cultural, construida a través de prácticas sociales, de la relación entre lengua, comunicación, habla/signo y escritura, que ha quedado “naturalizada” en las sociedades alfabetizadas.

- b. La incorporación de las cuestiones identitarias para comprender la experiencia letrada y la relación de los niños y las niñas (y, especialmente, adolescentes) con la cultura escrita requiere un “giro” añadido en el caso de la infancia y adolescencia sorda. Como muestran ya varias investigaciones, hay un abanico de construcciones identitarias posibles para los jóvenes y adolescentes sordos, en las cuales su “discapacidad auditiva”, la lengua de signos y la comunidad/cultura sorda pueden ocupar una variedad de lugares (Skelton y Valentine, 2003; Maxwell, 1985). Más aun, como sugiere uno de los estudios del cual hemos extraído datos para esta comunicación, el tipo de identificación que se desarrolla en relación con la sordera/lengua de signos también desempeña un papel en el tipo de prácticas lectoras y, especialmente, en el tipo de relación que se establece con la lectura (Poveda *et al.*; 2012). Específicamente, en el caso de adolescentes sordos signantes (auto-definidos y auto-identificados con la cultura/comunidad sorda) el acto de lectura queda vinculado a la identidad sorda y una mirada política a la relación entre lectura-sordera que no está presente en adolescentes sordos “oralistas” o que tienen una relación mucho más marginal con la lengua de signos.

En esta comunicación presentamos un estudio de caso que pensamos puede contribuir a continuar el debate sobre los puntos que acabamos de señalar. El caso a examinar es Cristina, una niña-adolescente sorda y signante que, por diferentes circunstancias afortunadas para nosotros, participó en dos investigaciones diferentes que documentaron con cierto detalle sus prácticas y experiencias lectoras a los nueve y catorce años de edad. Como veremos más abajo, Cristina desde temprano en su infancia

se define como una lectora intensa, relacionada con una variedad muy amplia de textos escritos e igualmente muy implicada en las actividades de la comunidad sorda. De esta manera, la combinación de los datos de ambos estudios permite presentar un retrato longitudinal de la experiencia y trayectoria lectora de Cristina en dos momentos diferentes de su desarrollo, su infancia media y su adolescencia, que se han señalado como muy relevantes en el desarrollo lector.

Centramos el análisis de la experiencia lectora de Cristina en dos elementos que experimentan cambios/continuidades a lo largo del tiempo: (a) la construcción de su narración personal sobre su origen como “lectora”; (b) la red de relaciones y agentes sociales que sustentan su relación con la lectura en los dos momentos en los que sus prácticas fueron documentadas. Ambos aspectos pensamos que pueden servir para ampliar algunas cuestiones conceptuales señaladas en la discusión precedente. Por una parte, permitirán plantear una noción de “cultivo sistemático” de la lectura más amplia, que incorpore como parte de este proceso también la red de apoyos y recursos sociales que puede movilizar Cristina como parte de su experiencia lectora. Por otra parte, continuará la discusión sobre la relación identidad-lectura-sordera centrándose en un caso “exitoso”: en tanto que Cristina emerge como una lectora de múltiples textos, que muestra una relación positiva con la lectura e incorpora a este retrato su identificación como persona sorda y signante (cf. Aliagas, 2008).

2. MÉTODO

Como hemos señalado, los datos de esta comunicación provienen de dos investigaciones distintas en la que Cristina participó junto a otro grupo de niños y niñas de diferentes características. La primera investigación estaba centrada en la socialización literaria de la infancia (oyente y sorda) en espacios extra-escolares y extra-familiares y reclutó a Cristina cuando tenía nueve años para documentar sus rutinas diarias y prácticas lectoras (Poveda *et al.*, 2007). Para ello se recogieron diferentes clases de datos: (a) su familia completó un cuestionario sobre implicación en actividades extra-escolares, ocio y participación en diferentes contextos de socialización literaria; (b) durante una semana realizó fotografías de su vida diaria que después fueron utilizadas para desarrollar una entrevista semi-estructurada con ella sobre sus rutinas diarias y prácticas lectoras, (c) posteriormente sus padres fueron entrevistados en torno a diferentes aspectos sobre la educación, crianza y experiencia lectora de la familia y Cristina. Todos estos datos fueron recogidos durante el invierno-primavera de 2006 por el equipo de investigación del estudio. Las entrevistas a Cristina y sus padres se realizaron en lengua de signos española (LSE) a través de una intérprete profesional que acompañó al investigador en cada sesión de entrevista.

La segunda investigación en la que participó Cristina estaba centrada en examinar los hábitos y prácticas lectoras de adolescentes sordos de la Comunidad de Madrid (Poveda *et al.*, 2012) desarrollada durante la primavera de 2010 cuando Cristina tenía catorce años. En este estudio, Cristina (junto al resto de adolescentes participantes en la investigación): (a) completó un auto-registro visual diseñado para la investigación durante una semana en la que documentó sus actos de lectura y (b) participó en una

entrevista semi-estructurada sobre sus prácticas lectoras, relación con la lengua de signos y trayectoria socio-educativa. Toda la recogida de datos la llevo a cabo una investigadora competente en lengua de signos que gestionó la recogida de documentos y realizaba las entrevistas en forma oral o LSE, dependiendo de las preferencias de los adolescentes –en este caso, todas las interacciones y la entrevista con Cristina tuvieron lugar en LSE. Finalmente, como parte de esta investigación más amplia sobre hábitos lectores en adolescentes sordos, se organizó un grupo de discusión con padres, profesionales y otros agentes sociales implicados en el desarrollo lector de niños/as y adolescentes sordos. La madre de Cristina participó en este grupo de discusión con el apoyo de un intérprete profesional de lengua de signos.

En resumen, aunque cada una de las investigaciones se diseñó y gestionó de manera independiente, la problemática y recogida de datos de cada uno de los proyectos (así como los referentes conceptuales que los sustentan) tiene suficientes similitudes para poder ser analizados conjuntamente y proporcionar (“accidentalmente”) una mirada longitudinal al recorrido lector de Cristina entre su infancia y adolescencia.

3. RESULTADOS

Cristina en el periodo de las dos investigaciones es una niña/adolescente que vive con sus padres y hermano pequeño (todos sordos) en un piso ubicado en un barrio del sur de Madrid. En la misma finca viven sus abuelos maternos, formando parte importante de su vida cotidiana. Durante los dos periodos documentados Cristina asistió a sucesivos centros educativos reconocidos por su aproximación bilingüe e incorporación decidida de la lengua de signos en la práctica educativa. En términos generales, en ambos momentos de su vida, Cristina muestra tener una red de relaciones sociales y familiares relativamente amplia y se presenta como una persona –junto a su familia– muy implicada en la actividades de la comunidad sorda madrileña (asiste a reuniones, sesiones de cuentacuentos y otras actividades culturales, participa de manera voluntaria en estudios relevantes para la comunidad sorda, etc.).

En los dos momentos en los que tenemos acceso a su vida, Cristina se presenta como una niña y adolescente interesada en la lectura e implicada en una variedad amplia de prácticas lectoras entre las cuales la literatura desempeña un lugar destacado. En esta caracterización de sí misma emergen una diversidad de elementos analíticamente relevantes.

3.1. La narrativa sobre el origen de la afición lectora de Cristina

Como parte de esta presentación como lectora, Cristina produce un relato sobre el origen de su afición a la lectura. El hecho de que Cristina produzca un relato es analíticamente relevante por varias razo-

nes. La construcción de una narrativa está íntimamente ligada a la construcción de la identidad personal (Ochs y Capps, 2002), en este caso de Cristina como lectora sorda signante, y nos permite ver qué elementos, actores y eventos forman parte de esta historia. Además, el hecho de que tengamos dos versiones producidas en momentos diferentes nos permite examinar las constantes y los cambios en cómo se presenta este origen a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.

Extracto 1: Descripción de Cristina a los nueve años sobre sus prácticas lectoras (transcripción de la versión producida por la intérprete durante la entrevista). [La entrevista tiene lugar en su habitación, va enseñando los libros que lee y las fotografías que ha tomado mientras hace estos comentarios].

«“Kika Superbruja Dective” (...) “Junie B. Jones y Warren el Superguapo”, me encanta, el primero se lo he dejado a un amigo mío, luego me falta el segundo y el tercero, es una serie (...) Harry Potter, primero me lee Harry Potter y después (...) por ejemplo, me cuenta mucho de Harry Potter y es muy curioso todas las historias que me que cuenta, me lo lee, me lo cuenta mi madre o también o yo lo leo y se lo cuento yo a ella, depende del día, yo también lo hago, ella a mí y yo a ella (...) no se puede hacer en bimodal, no podemos leer y hacer lengua de signos, cuando terminamos de leer se cierra el libro y se hace en lengua de signos, pero no se puede ir leyendo y al mismo tiempo lengua de signos (...)».

Extracto 2: Relato de Cristina a los catorce años (transcrito desde LSE por la entrevistadora). [La entrevista tiene lugar en su centro escolar].

«Cuando era pequeña, me encantaban los libros con dibujos, empecé a verlos. También la televisión cuando había alguna película que me gustaba, pero los subtítulos iban muy deprisa, entonces mi madre se ponía enfrente y me iba interpretando en lengua de signos lo que aparecía en los subtítulos al mismo tiempo que los veía en la tele y así iba aprendiendo. También me obligaban a leer libros fáciles, pero los leía y no me gustaban y se lo decía a mi madre pero me decía que leyera, y yo que no me gustaba, hasta que encontré un libro que sí me gustó “Kika”, de magia. Ahí empecé a engancharme, me motivaba, las cosas de magia y hasta ahora».

El extracto 1 muestra una parte de la descripción de las prácticas lectoras en las que Cristina estaba implicada a los nueve años. Esta descripción contiene varios elementos que caracterizan su experiencia como lectora sorda en una familia sorda signante. Así, la lectura forma parte de sus rutinas diarias y la parte más centrada en la lectura literaria tiene lugar durante la noche como una rutina anterior al sueño. Igualmente, hay una serie de géneros literarios por los que ya ha mostrado una preferencia: las aventuras, la magia (*Harry Potter*, la revista *Witch* a la que estaba suscrita). Finalmente, Cristina describe la estructura del tipo de lectura mediada por la lengua de signos que realiza de estos libros conjuntamente con su madre, en la que intercalan papeles, se relatan una a otra lo que han leído y producen una versión signada la una para la otra del texto escrito (Figura 1).

Figura 1. Cristina leyendo con su madre por la noche en 2006 (descrita en el Fragmento 1).



La descripción y documentación fotográfica de las maneras en las que Cristina se relacionaba a los nueve años con la escritura nos muestra, igualmente, el modo en que la lectura y la relación con la lengua escrita es “cultivada” a través de la lengua de signos, la lengua materna de su familia. El texto escrito es re-interpretado en lengua de signos y esta re-interpretación se organiza no como una traducción simultánea (“no se puede hacer en bimodal”) sino como una versión paralela yuxtapuesta al texto escrito. Además, cada versión experimentada de manera diferente: la lectura del texto escrito es privada/silenciosa y la re-creación en lengua de signos es pública y compartida entre madre e hija.

Cuatro años después (Extracto 2) estas mismas experiencias y situaciones sociales similares son recordadas como parte de su “relato fundacional” sobre su afición a la lectura, cuyo origen sitúa en torno al periodo descrito en 2006 –a juzgar por los contenidos de los libros que menciona– y enlaza con su presente en la coda (Labov, 1972) del relato: «Ahí empecé a engancharme, me motivaba, las cosas de magia y hasta ahora». De nuevo merece la pena destacar cómo este relato reproduce los dos elementos centrales de sus descripciones cuatro años antes. Por una parte, su preferencia por una temática literaria (“cosas de magia”), que definen su campo de afición. Por otra parte, el papel central que desempeña su madre como mediadora en todo el proceso de acceso al texto escrito y la narrativa a través de diferentes medios (televisión o libros).

La madre de Cristina aparece como un agente central en su acceso a la lectura y el texto escrito. No obstante, en los dos momentos documentados en la vida de Cristina aparecen otros agentes y mediadores que ocupan un lugar relevante. De nuevo hay continuidades y cambios en este sistema de relaciones sociales a través de la lectura que merecen cierta atención.

3.2. Mediadores de la lectura de Cristina en la infancia y adolescencia

A la hora de describir sus prácticas lectoras, Cristina menciona y señala diferentes actores sociales, cada uno situado en diferentes espacios sociales y relacionados con ámbitos de literacidad específicos, en los dos momentos vitales documentados. La tabla 1 resume esquemáticamente los actores mencionados y los espacios y prácticas letradas con los que quedan vinculados (excluyendo los que están sólo relacionados con la escolarización y el trabajo académico).

Tabla 1: MEDIADORES DE LA LECTURA DE CRISTINA EN 2006 Y 2010.

2006		2010	
Agente	Ámbito / Práctica	Agente	Ámbito / Práctica
<i>Amigos vecinos (oyentes)</i>	Televisión (ayuda con el subtítulo)	<i>Amigos (sordos)</i>	Comunicarse por móvil, fotografía, ordenador (redes sociales y Messenger), webcam, hacer deberes y trabajos escolares, participar en actividades de la “comunidad sorda”
<i>Madre (sorda)</i>	Libros: literatura, enciclopedias, revistas, televisión, ayuda con los deberes, ordenador.	<i>Madre (sorda)</i>	Compartir afición lectora, hablar sobre los libros que cada una lee / Ayuda con los deberes
<i>Compañeros - Monitor clases teatro (sordos)</i>	Producción de una obra teatral (actividad extraescolar en un centro comunitario).	<i>Padre-Hermano (sordos)</i>	Ver televisión subtitulada
<i>Amigo</i>	Compartir libros de las series preferidas: Kika, Junie B. Jones...	<i>Padre-Madre (sordos)</i>	Ella ayuda a sus padres en el uso del ordenador
<i>Logopeda (oyente)</i>	Ejercicios lectura - habla (horario extra-escolar)	<i>Abuela</i>	Comunicación por fax y mensajes de móvil
<i>Kiosquero</i>	Comprar prensa y la revista <i>Witch</i>		
<i>Bibliotecas/arias</i>	Asistencia a bibliotecas, cuentacuentos, sacar libros en préstamo.	<i>Maratón cuentacuentos</i>	Asistencia al maratón cuentacuentos y participante contando un relato (actividad puntual anual).

El análisis de los cambios entre ambos momentos sugiere algunos patrones interesantes, que resumimos esquemáticamente:

- a. Como hemos avanzado ya, en ambos momentos Cristina nos habla de una red relativamente amplia de agentes en ámbitos extra-escolares que ocupan un lugar importante en su experiencia lectora. Además, estos son variados e incluyen amistades, familiares, agentes institucionales (bibliotecarios, monitores extraescolares) o incluso miembros de la comunidad más próxima (i.e. en 2006 destaca al kiosquero en fotografías y la entrevista como un personaje relevante en su experiencia lectora).
- b. Algunos actores y mediadores aparecen en ambos momentos, pero su papel en la experiencia lectora (como cabía esperar) de Cristina durante su adolescencia cambia. Así, su madre pasa a ser una compañera de lecturas a una persona con la que puede compartir su afición lectora (e.g. en 2010 Cristina sabe qué libros está leyendo su madre y porqué le gustan), su padre y hermanos comparten la experiencia televisiva con ella o ahora es ella quien ayuda a sus padres en el manejo del ordenador. Igualmente, su relación con algunos espacios que eran muy relevantes en la infancia (i.e. la biblioteca y los cuentacuentos) se reduce y limita a eventos puntuales, aunque socialmente muy significativos, en los que participa activamente, como los maratones de cuentacuentos en los que ella narra relatos en LSE.
- c. Como es también previsible, los iguales ocupan un lugar mucho más visible en sus prácticas letradas y las relaciones mediadas por la escritura en la adolescencia. Además, las diversas tecnologías de la comunicación que tiene disponibles (móvil, fotografía, video, redes sociales, web, ordenadores, etc.) desempeñan un papel muy importante durante su adolescencia.
- d. Relacionado con los puntos anteriores, durante la adolescencia su sistema de relaciones parece mucho más centrado (activamente) en la comunidad sorda y aparecen muchas más relaciones y actividades en las que la LSE ocupa un lugar central. Así, menciona participar y/o estar interesada en la diversidad de actividades que se realizan por diferentes asociaciones y/o se anuncian en los medios (digitales principalmente) para jóvenes sordos. Además, esta mayor vinculación con la comunidad sorda y una identidad activamente sorda también comienza a tomar un cariz más decididamente político. A modo de ilustración, a la hora de hablar del subtítulo en televisión u otros medios, en 2006 sus comentarios iban desde afirmaciones relativamente neutras a positivas, mientras que en 2010 se muestra mucho más crítica sobre la calidad, regularidad y fiabilidad del subtítulo en los medios de comunicación adaptados a la comunidad sorda y presenta esta adaptación como una cuestión ligada a sus derechos como persona sorda.

4. CONCLUSIONES

Cristina es una niña/adolescente sorda, signante con la LSE como lengua materna, que vive en una familia nuclear en la que todos los miembros son sordos y está fuertemente implicada (más en su adolescencia) con una identidad “sorda signante”. Además, es una lectora “exitosa” según las definiciones más normativas sobre promoción de la lectura. Ha desarrollado y mantiene una afición por la literatura escrita, comparte esta afición con familiares y amigos, conoce y está implicada en los espacios e instituciones en los que se promueve la literatura y la lectura. Todo esto, además, no es incompatible en su adolescencia con el uso de las tecnologías para comunicarse con sus iguales, consumir *media* de manera regular y estar implicada en la cultura popular adolescente y sorda en términos más amplios. Finalmente, aunque esto no es el objeto de las investigaciones en las que ha participado y no está plenamente documentado, Cristina acumula una trayectoria escolar y académica básicamente exitosa (siempre en centros educativos que otorgan un papel muy importante a la LSE).

La investigación disponible diría que esta conjunción de factores y resultados, desafortunadamente, no es la más frecuente (aunque no imposible y, desde luego, es compartida por muchas personas sordas; e.g. Musselman y Szanto, 1998). La infancia y adolescencia sorda, en términos globales, tiene dificultades importantes en el acceso a la escritura y el desarrollo de competencias letradas suficientes para enfrentarse con éxito a la escolarización y/o la inserción activa en el sistema socio-laboral más amplio. Por ello, si hemos de extraer alguna implicación práctica importante de este estudio de caso, sería para intentar dilucidar qué elementos pueden haber contribuido a la construcción de esta trayectoria positiva. En este sentido, para nosotros la respuesta para el caso de Cristina es relativamente clara. Cristina desarrolla desde temprano un interés y motivación por la lectura literaria que desemboca en una identidad lectora positiva, una experiencia lectora exitosa y en una niña/adolescente implicada en prácticas de literacidad complejas y variadas. En el relato de Cristina y el análisis de su experiencia esta relación con la lectura y la cultura escrita está ligada al papel constante, significativo y dinámico que desempeñan la lengua de signos y los recursos de la comunidad sorda signante. Además, estos “recursos” funcionan a diferentes escalas y niveles e incluyen desde la familia nuclear (especialmente la madre) en la que la lectura y la literatura desempeñan un papel clave en las rutinas diarias, las relaciones personales e incluso la intimidad afectiva familiar hasta una variedad de espacios institucionales y sociales de la comunidad sorda, en donde la acción colectiva y política ocupan un lugar importante.

De esta manera, podemos aventurarnos a proponer algunos mecanismos sobre el papel de la lengua de signos como elemento mediador en la construcción de las trayectorias letradas exitosas de las personas sordas. En este punto es importante señalar que no estamos afirmando que la centralidad de la lengua de signos sea condición necesaria para que un niño o una niña sorda accedan con éxito a la lecto-escritura. Como el estudio reciente sobre hábitos lectores en adolescentes sordos muestra, es posible acceder con éxito a la lecto-escritura desde una “estrategia oralista” (no exenta de riesgos) (Poveda *et al.*, 2012). Tampoco estamos afirmando que una implicación intensa en la comunidad sorda y buena competencia en LSE garantice el desarrollo de competencias y hábitos lectores literarios sólidos; ya que esta relación entre LSE/sordera y lectura está ligada a identidades y prácticas letradas que operan y

emergen a otro nivel –que aunque sí queda asociadas en el caso de Cristina no tiene por qué ocurrir en otros casos. Lo que sí estamos haciendo es apuntar qué elementos emergen como claves cuando, por diferentes motivos, se “opta” por otorgar a la lengua de signos un papel importante en el proceso. Por esto, como adelantamos en la introducción, un concepto analítico importante es la noción de “cultivo” propuesta por Padden y colaboradores (Padden y Ramsey, 1998; Padden y Gunsauls, 2003): la asociación sistemática y sostenida por agentes sociales claves en el aprendizaje y acceso a la lectura de las personas sordas entre la lengua de signos y la escritura alfabética. En la articulación de este constructo, Padden y sus colegas focalizan la atención en micro-prácticas lingüísticas específicas de las personas signantes como el “deletreo” (*fingerspelling*) o la “inicialización” (*initialized signs*) como puentes a la escritura, en tanto que estas podrían considerarse “equiparables” al tipo de micro-prácticas orales que contribuyen al desarrollo de capacidades metafonológicas y la asociación fonema-letra. Sin desechar este nivel de análisis, nosotros proponemos entender el “cultivo” también como algo socio-culturalmente más amplio que abarca un conjunto de prácticas sociales-comunicativas como las que presenta Cristina en su trayectoria lectora, tales como la co-narración de libros en LSE, compartir experiencias lectoras, el trabajo conjunto en LSE con media, etc. Estrategias y prácticas que tienen en común el establecimiento de un vínculo comunicativo íntimo entre lengua de signos y escritura a múltiples niveles sin tener que pasar por la realización oral de la lengua del texto escrito.

Creemos que esta es la trayectoria comunicativa que sustenta la experiencia e identidad lectora exitosa de Cristina. Como hemos señalado, no estamos afirmando que sea la única posible, pero sí es un tipo de recorrido que apunta al lugar de la lengua de signos en el proceso para personas sordas signantes. Sólo más investigación y análisis detallados de diferentes tipos de trayectorias lectoras y comunicativas en la infancia y adolescencia sorda (signante o no) pueden ayudar a especificar más el abanico de posibilidades y lugar de los procesos y mecanismos que aquí hemos discutido.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, P. y FOX, E. (2004): “A historical perspective on reading research and practice”. En: Ruddell, R. y Unrau, N. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*, Nueva York: International Reading Association: 33-68.
- ALIAGAS, C. (2008): “Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura”, *8º Congreso de Lingüística General*. Madrid, 25 de junio, Universidad Autónoma de Madrid. (en línea) <<http://elvira.llf.uam.es/clg8/>>.
- ALVERMANN, D. (2001): “Reading adolescents’ reading identities: Looking back to see ahead”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (8): 676-690.
- DOMÍNGUEZ, A.B. (2006): “La lengua escrita en los alumnos sordos”. En: Acosta, V. (coord.): *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*, Barcelona: Masson: 125-140.

- GEE, J. P. (2004): *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, Londres: Routledge.
- LABOV, W. (1972): *Language in the inner city*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MAXWELL, M. (1985): "Some functions and uses of literacy in the Deaf community", *Language in Society*, 14 (2): 205-221.
- MOJE, E. y AND LUKE, A. (2009): "Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research", *Reading Research Quarterly*, 44 (4): 415-437.
- MUSSELMAN, C. y SZANTO, G. (1998): "The written language of Deaf adolescents: Patterns of performance", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3): 245-257.
- OCHS, E. y CAPPS, L. (2001): *Living narrative*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OLSON, D. (1994): *The world on paper*, Nueva York: Cambridge University Press.
- PADDEN, C. y RAMSEY, C. (1998): "Reading ability in signing deaf children", *Topics in Language Disorders*, 18: 30-46.
- PADDEN, C. y GUNSAULS, D. (2003): "How the alphabet came to be used in a sign language", *Sign Language Studies*, 4(1):10-33.
- POVEDA, D. *et al.* (2007): "The after school routines of literature-devoted urban children", *Children's Geographies*, 5(4): 423-441.
- POVEDA, D. *et al.* (2012): "Los hábitos lectores de los adolescentes sordos: Una mirada social y cualitativa", *Papers infancia_c*, 3: 1-23.
- SKELTON, T. y VALENTINE, G. (2003): "It feels like being Deaf is normal': An exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities", *The Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, 47(4): 451-466.

El proceso de adquisición de parámetros formacionales de la Lengua de Signos Española en niños de 0 a 3 años

Susana Martín Aguado

USILSE - UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN:⁶¹

El estudio busca adentrarse en la comprensión del desarrollo fonológico de la lengua de signos española (LSE) en la primera etapa infantil. En este sentido, aborda aspectos relacionados tanto con el período madurativo por el que atraviesan los niños objeto de la investigación, como las características de las producciones fruto del aprendizaje de esta lengua, la evolución de la comunicación gestual que desarrollan, o el vínculo existente con el progreso a nivel motor en esta edad infantil. Todo ello aparece contrastado con los resultados obtenidos en estudios realizados por otros autores.

A partir de las consideraciones supuestas por el marco teórico, el estudio práctico se lleva a cabo, a lo largo de cuatro años, en una escuela infantil de Valladolid, con diferentes grupos de niños con edades comprendidas entre uno y tres años. El análisis de los datos permite ofrecer resultados que ayudan a entender el proceso de adquisición de los parámetros que articulan el léxico de la lengua de signos española, los errores más comunes cometidos en la adquisición y las dificultades frecuentes encontradas en esas edades en la producción de los signos de esta lengua.

Palabras clave: lengua de signos, adquisición, parámetros, niños.

⁶¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

La comunicación en edades tempranas basada en el aprendizaje de la lengua de signos adquiere cada día mayor relevancia en la educación infantil. No sólo por las ventajas que ello supone en el desarrollo de los niños, sino por el hecho indiscutible de ser una potente herramienta y recurso para las interacciones en esta primera etapa.

Cuando prestamos interés científico en profundizar y conocer las características del proceso de adquisición de la lengua de signos en edades comprendidas entre uno y tres años, es necesario abordar aspectos relacionados tanto con el período madurativo por el que atraviesan los niños objeto de la investigación, como las características de las producciones fruto del aprendizaje de esta lengua, la evolución de la comunicación gestual que desarrollan, y el vínculo existente con el progreso a nivel motor en esta edad infantil.

En el desarrollo de la adquisición del lenguaje, los gestos infantiles prelingüísticos se desarrollan espontáneamente en todos los niños, independientemente de la modalidad lingüística en la que estén inmersos, dándose a través de conductas de atención conjunta, en las que el niño típicamente antes, durante o después de la realización del gesto, establece contacto ocular con el adulto (Gómez, Saria & Tamarit, 1993) y cuya intención comunicativa aludirá a un nivel expresivo, apelativo, referencial y social. Diversas investigaciones indican que el inicio de la ejecución de los gestos por parte del niño se produce entre los ocho y los catorce meses (Acredolo & Goodwyn, 2001; Garcia, 1999; Moore, Acredolo & Goodwyn, 2001), siendo entre los nueve y los catorce meses cuando comienzan a señalar (Perner, 1994).

Estos gestos deícticos o de ejecución constituyen un destacado progreso sobre el actuar meramente con los objetos, aunque el significado del referente será efectivo si el observador sigue la trayectoria del gesto hacia su objetivo. A pesar de ello, debe reconocerse que estos signos suponen un importante paso en el desarrollo simbólico del niño, ya que constituyen acciones físicas simples que pueden ser usadas para representar objetos y eventos, así como para expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones. En este sentido, y dado que su forma vehicula su significado, tienen, asimismo, una clara función nominativa y comunicativa, y sustituyen al habla hasta que ésta resulta posible (Goodwyn, Acredolo & Brown, 2000).

En esta etapa, la dificultad para el investigador está en saber reconocer y diferenciar cuándo los signos realizados hacen referencia a los propios de esa edad, y cuándo pertenecen a la lengua de signos, hecho que viene motivado en gran parte por la semejanza formal y el carácter icónico de las primeras emisiones, ya que dichos signos lingüísticos son en cierta medida continuadores de los gestos prelingüísticos.

Este es el caso de la deixis, fuente de debate sobre si las localizaciones espaciales deben considerarse representaciones propiamente lingüísticas o simplemente de carácter deíctico (Corina, 1999), ya que el componente espacial en la sintaxis de la lengua de signos es un componente que marca relaciones gramaticales.

Aún con debates y controversias, ha quedado probado científicamente que la habilidad para desarrollar estos signos aparece más tempranamente que la habilidad para reproducir palabras (Acredolo &

Goodwyn, 2001). Ello permite confirmar que la adquisición y el aprendizaje de los signos contribuyen a establecer un puente de comunicación con el niño hasta que se produzca la aparición fonética de las palabras. El niño aprende tanto la forma como la función, además del hecho de que la forma del signo debe permanecer constante para que la comunicación sea exitosa (Goodwyn, Acredolo & Brown, 2000). Incluso cuando la capacidad fonética empieza a aparecer, no todas las palabras tienen el mismo nivel de dificultad, por lo que el signo puede servir hasta que la palabra pueda ser pronunciada o comprendida. Ello resulta en que el niño utiliza de manera simultánea palabras que ya conoce, así como signos para aquellas palabras que aún le resultan difíciles o no puede pronunciar.

Teniendo en cuenta que las producciones gestuales en el niño están íntimamente relacionadas con la etapa por la que atraviesan a nivel motor, es importante conocer su desarrollo y la vinculación estrecha que existe entre estos dos aspectos. Son ciertamente escasos los estudios que se han realizado sobre la estructura formal a nivel motor de los primeros signos en edades tan tempranas, pero la mayoría de los investigadores concluyen que la causa fundamental de la adquisición tardía y sus errores son causados por falta de madurez a nivel motor. La realización de cualquier signo implica poseer un control global del cuerpo, un dominio y una coordinación manual de cada uno de los elementos que intervienen directamente: mano, muñeca, antebrazo y brazo, siendo, en edades tempranas, destrezas que implican un desarrollo de adquisición progresivo, que pasa de movimientos espontáneos y descontrolados, hasta ejercer un control consciente y coordinado del cuerpo.

Según los trabajos de Boyes-Braem (1973, 1990), McIntire (1977), Ann (1996), Siedlecki y Bonvillian (1993, 1997 y 1998), o Manretette y Mayberry (2000), entre otros, las primeras formaciones de la mano que aparecen en el desarrollo de la lengua de signos en edades tempranas, son aquellas que son más fáciles de articular y de percibir:

Figura 1



Si se presentan signos con una destreza motora superior a la que permite el propio desarrollo motor del niño, éste sustituirá las configuraciones más difíciles por otras que puede realizar, y que guardan similitud fonológica con las sustituidas (Manretette y Mayberry, 2000).

Como deja ver el título, el objeto de investigación es el estudio de la adquisición de los primeros signos en niños con edades comprendidas entre el año y los tres años; basándonos en el modelo propuesto por Boyes-Braem (1990), que analiza la evolución de las configuraciones manuales vinculadas por su desarrollo motor. Realizamos un análisis independiente de cada parámetro a partir de la elaboración de criterios independientes en cada uno de ellos.

En nuestro análisis, tenemos como base común una puntuación que puede ser de 0, 1, ó 2 puntos para cada parámetro, según la similitud con el signo correspondiente.

Otorgamos:

- 2 puntos: si el parámetro analizado se realiza de forma correcta y exacta.
- 1 punto: si la producción pertenece a la categoría que comprende en cada uno de los parámetros.
- 0 puntos: si la producción pertenece a una categoría distinta y no se haya relación ninguna.

Analizando la estructura del signo, puntuamos los siguientes parámetros:

- Configuración de la mano (CM)
- Dirección mano (D)
- Orientación palma (O)
- Localización (L)
- Movimiento (M)
- Expresión facial (EF)

La investigación se ha llevado a cabo en la Escuela Infantil Municipal 'La Cometa', ubicada en Valladolid, en aulas educativas que comprenden 14 alumnos (de uno a dos años de edad) y de 18 alumnos (de dos a tres años).

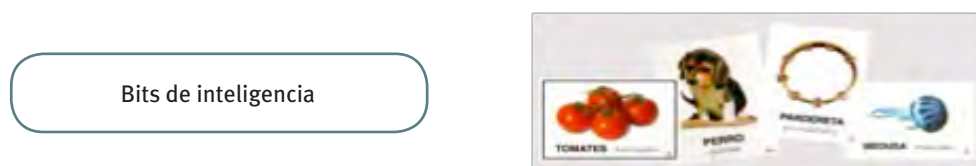
La recogida de datos ha sido realizada a través de dos instrumentos: cámara de vídeo y cuaderno de campo, en diferentes momentos comunicativos surgidos en la escuela. Debido a la variedad de situaciones surgidas, establecemos dos líneas de investigación cuyo único aspecto diferencial es el método procedimental:

- Método experimental en comunicaciones semidirigidas.

Se crea una situación estable que confirma y garantiza la aparición del signo en situaciones concretas:

1. La presencia de referentes, captando la atención, percibiendo su imagen y utilizando un determinado signo por parte del niño.

Figura 2



2. Comportamiento del educador, que acompaña cierta emisión fónica con lengua de signos y movimientos del cuerpo en general, reacciones adversas, de sorpresa, interrogativa, etc.

Preguntas: ¿Cómo estáis contentos o tristes? ¿Cómo hace en la calle frío o calor? etc.

3. Circunstancias aclaratorias e informativas en las cuales el educador necesita de una respuesta por parte de los niños, formando parte del momento situacional comunicativo:

Datos de espacio y tiempo, hábitos escolares, etc.

- Método observacional a través de comunicaciones naturales no dirigidas.

Observación sistemática de la conducta lingüística del niño; se recogen datos en ambientes naturales y cómodos, donde el niño juega y habla libremente mientras signa sin interferencias de observadores ajenos o cámara de video directa (pero si oculta).

Siendo conscientes de la edad y heterogeneidad que existe entre los niños y en su deseo de transmitir mensajes en lengua de signos, debemos tener en cuenta que cada niño tiene su propia forma de expresarse en esta lengua manual, hacen diferentes usos de ella en situaciones dispares, por lo que se añade la dificultad en la observación diaria de estos niños, con los inconvenientes que todo ello ocasiona en la investigación.

A partir de los 76 vídeos registrados, en los diferentes grupos de niños (40 niños en total), y en distintas edades, analizamos un total de 685 signos, a los que sometemos a estudios de diferente naturaleza, entre los que destacamos:

- Análisis cuantitativo y comparativo de la evolución de cada signo realizado en diferentes sesiones mensuales, en cada uno de los niños de forma individual.

Una pequeña muestra, sería el análisis de la primera y última toma de grabación, articulando seis signos, que se realizó con dos niños:

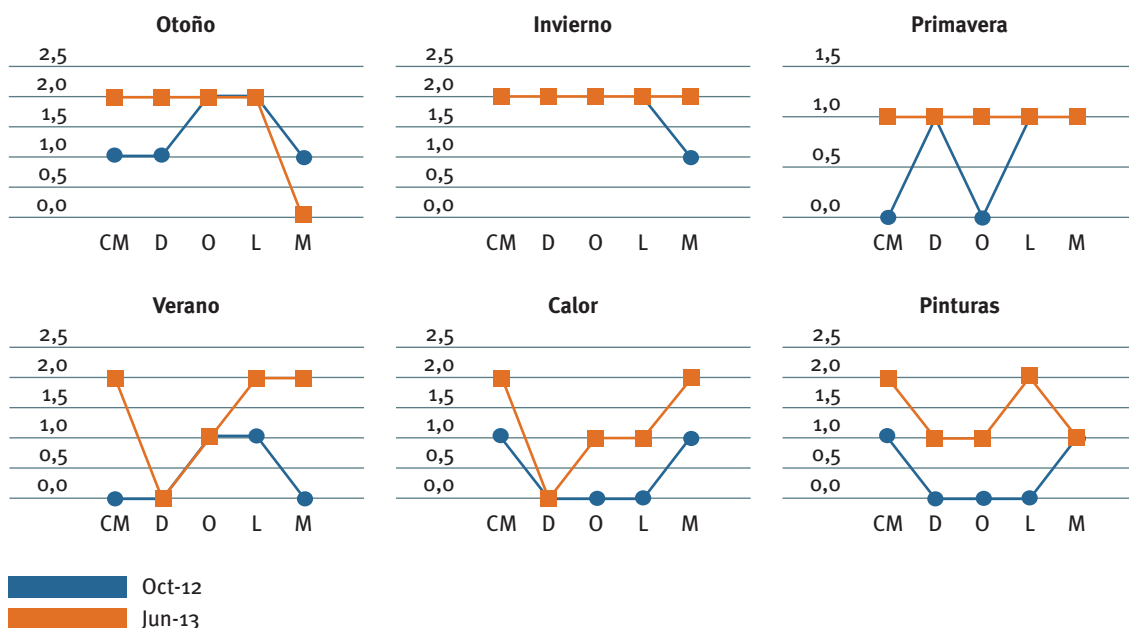
Tabla 1

		CM	D	O	L	M
Otoño	Octubre 2012	1	1	2	2	1
	Junio 2013	2	2	2	2	0
Invierno	Octubre 2012	2	2	2	2	1
	Junio 2013	2	2	2	2	2
Primavera	Octubre 2012	0	1	0	1	1
	Junio 2013	1	1	1	1	1
Verano	Octubre 2012	0	0	1	1	0
	Junio 2013	2	0	1	2	2
Calor	Octubre 2012	1	0	0	0	1
	Junio 2013	2	0	1	1	2
Pinturas	Octubre 2012	1	0	0	0	1
	Junio 2013	2	1	1	2	1

Es posible apreciar la evolución en algunos parámetros respecto a la puntuación. La madurez del niño, asociada a la motricidad de los dedos, hace que la configuración manual logre, dentro de sus posibilidades, una puntuación mayor. En el estudio completo de todos los signos, de los distintos niños y durante las diferentes sesiones, se aprecia que los sujetos, con el paso del tiempo, han aprendido a observar de forma más minuciosa la orientación de la palma, su dirección exacta, y una localización más precisa. Conforme a su desarrollo evolutivo, los niños continúan adquiriendo un mayor control de las extremidades superiores, lo que implica un mayor dominio del espacio y el movimiento del signo.

Si se suma las puntuaciones de los parámetros de un mismo signo, y se representa, ésta sería la evolución en cada uno de ellos en este ejemplo:

Figura 3



- Análisis cuantitativo de cada participante clasificado por sesiones, relacionado con los signos bimanuales cuya regla sea la condición dominante (no comparten los mismos parámetros).

El modelo de recogida de datos es el siguiente:

Tabla 2

Sesión: 11 de diciembre de 2009							
		Configuración manual		Orientación + dirección		Localización	Movimiento
		Mano dominante	Mano pasiva	Mano dominante	Mano pasiva		
IR	Pandereta	1	2	2	2	2	1
AL		1	1	1	1	1	1
MA		1	2	1	2	2	1
IR	Paraguas	1	1	1	1	1	1
AL		0	0	0	0	1	1
MA		1	2	1	2	2	1

Realizado el análisis de diez signos bimanuales, se aprecia la facilidad en los sujetos para articular de forma correcta la mano pasiva, dado que sus parámetros son más sencillos y no requieren destrezas complejas. La evolución del parámetro movimiento es más complicada de dominar, respecto a signos monomanuales, dado que entra en juego dominar de forma precisa dos manos con distintas configuraciones e, incluso, orientación y dirección, por lo que signar de forma correcta este tipo de signos conlleva mucho más tiempo.

- Análisis cuantitativo y comparativo de cada participante, relacionado con la puntuación numérica establecida en la adquisición de cada uno de los cinco parámetros, respecto a los signos realizados en cada sesión. Hay que tener en cuenta la participación de cada niño en la realización de cada ítem, ya que no hay una implicación total, por lo que hay que realizar un estudio estadístico con porcentajes para poder compararlo con el resto de los sujetos, pudiendo verificar de forma equitativa y real el margen de error.

El modelo de recogida de datos es el siguiente:

Tabla 3

	SUJETO 1					SUJETO 2					SUJETO 3				
ABRIL 2012	CM	D	O	L	M	CM	D	O	L	M	CM	D	O	L	M
Perro	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1
Vaca	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2
Loro	1	1	1	0	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1
Tiburón	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1
Medusa	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1

↓

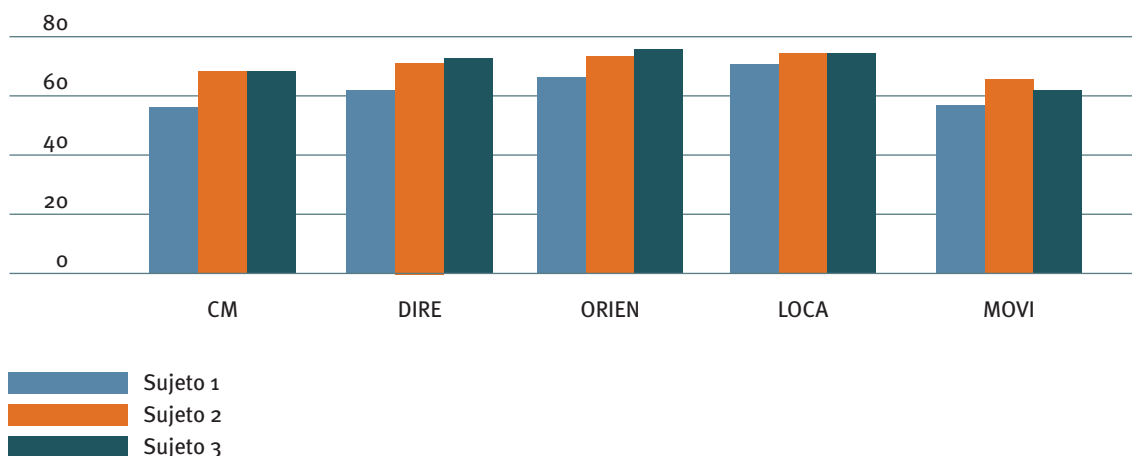
Hasta 606 signos en 18 sujetos en 41 sesiones

TOTAL	357	392	421	449	362	300	318	325	331	294	250	269	278	275	228
Realizados	311 signos de 606					218 signos de 606					181 signos de 606				

El porcentaje con respecto a los signos realizados por cada niño y la suma total de cada parámetro, hace que se pueda examinar en gráficas comparativas, descubriendo que no hay una clara diferencia en cuanto a puntuaciones.

Esta sería una pequeña muestra de dicho estudio:

Figura 4



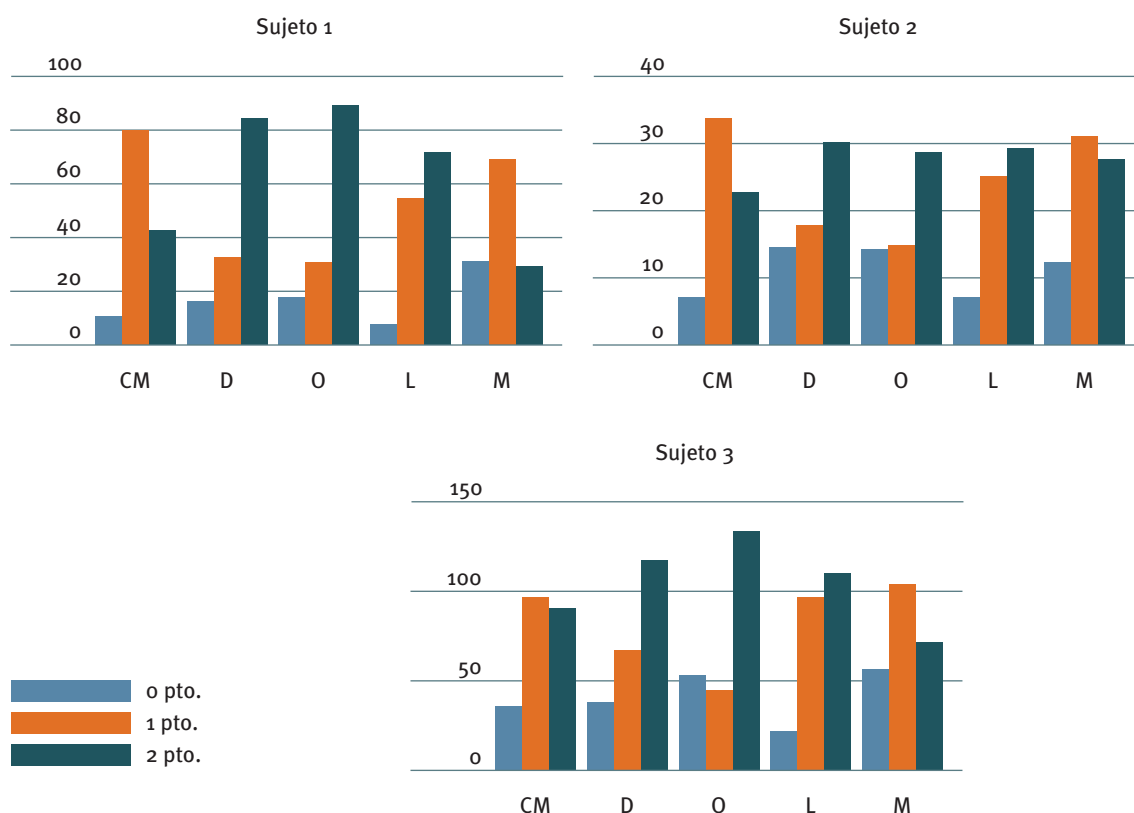
Análisis cuantitativo y comparativo de cada participante, del computo del número de veces repetida la puntuación 0, 1 y 2, anteriormente descrita en el marco teórico, de todos los signos realizados a lo largo de la investigación, y de todas las sesiones en las que ha participado cada niño, con el objeto de apreciar si dichos parámetros coinciden con la del signo, si pertenecen a la categoría correspondiente existiendo cierta similitud, o es totalmente diferente.

Tabla 4

SUJETO 1						SUJETO 2						SUJETO 3					
	CM	D	O	L	M		CM	D	O	L	M		CM	D	O	L	M
0 PTO	14	17	19	7	30	0 PTO	6	14	16	7	12	0 PTO	41	46	55	22	59
1 PTO	80	36	28	56	76	1 PTO	33	17	17	25	31	1 PTO	98	69	46	98	105
2 PTO	41	82	88	72	29	2 PTO	22	30	28	29	18	2 PTO	94	118	132	113	69

Con este tipo de análisis se deduce que todos los parámetros han sido adquiridos, dado que no existe una máxima puntuación en el cero.

Figura 5



En cuanto al nivel de complejidad en el desarrollo de la comunicación en lengua de signos, se debe de respetar el propio ritmo de aprendizaje; hay niños observadores y poco participativos en la actividad de signar, debido, posiblemente, a la poca motivación o a la falta de confianza en su realización. Una vez superadas estas dificultades, en la mayoría de los casos cuando participen, rara vez tendrán una puntuación de cero, ya que han tenido tiempo de asimilar la articulación del signo de forma más precisa.

Las casillas de máxima puntuación corresponden con la dirección, orientación y localización del signo, siendo estos más visuales y llamativos, características que les atrae notablemente a los niños, siéndoles más fácil de aprender y recordar.

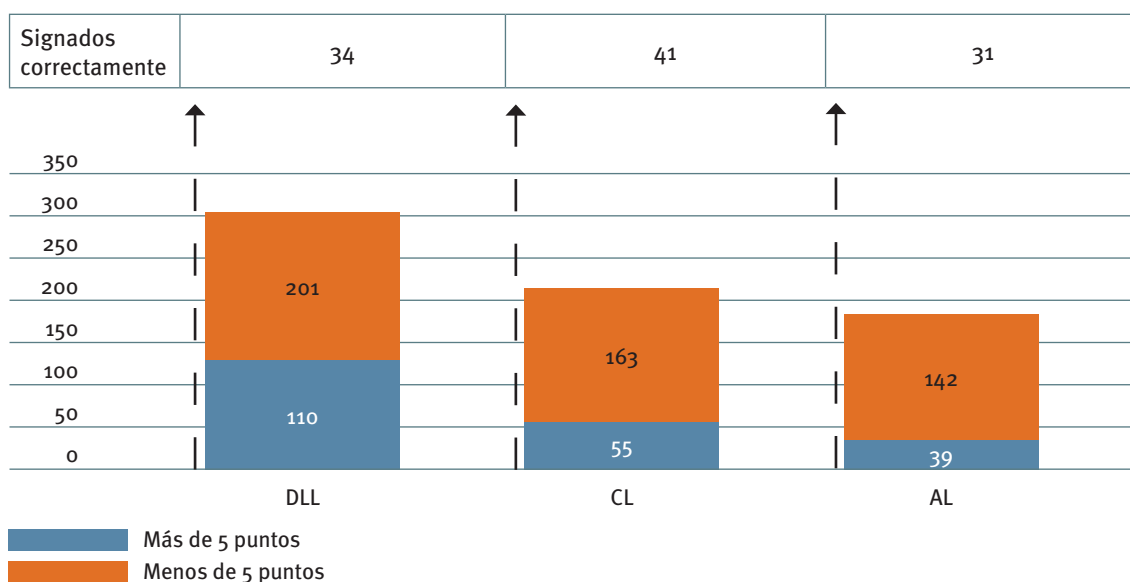
Direcciones y orientaciones de la mano que no impliquen giro de la muñeca o codo conllevan una dificultad de dominio mayor. Es el caso de signos como árbol, huevo, tiburón. En el caso de la localización del signo, aquellos que impliquen alguna parte de la cara de forma concreta, son más fáciles de identificar, por lo que los niños comenten menos errores:

- Boca: rojo, pato, beber, etc.
- Nariz: amarillo, luna, etc.
- Oreja: cereza, etc.
- Moflete-carrillo: manzana, pis, etc.
- Dientes: cepillo de dientes, etc.

Caso especial constituyen los que se ubican por encima de la cabeza: vaca, conejo, reno, calabaza, gallina, etc. En estos casos se incrementa sensiblemente el número de niños que participan en su realización.

- Análisis cuantitativo, del promedio de puntuación en cada signo realizado en base a cuatro parámetros: configuración, dirección, orientación, localización y movimiento. Teniendo en cuenta que la máxima puntuación en cada signo puede ser diez, podemos analizar cuántos signos han puntuado más de cinco y cuáles han sido signados de forma correcta, sin errores.

Figura 6



En sí, puede que haya diferencias considerables por lo que respecta a este objetivo, pero realmente se asemejan los resultados si lo tratamos en porcentajes equitativos, siendo el sujeto AL con un 78,45 % el que mejor ha signado, con un margen de error menor de 5 puntos, seguido de CL, con un 74,77 % y de DLL, con un 64,63 %.

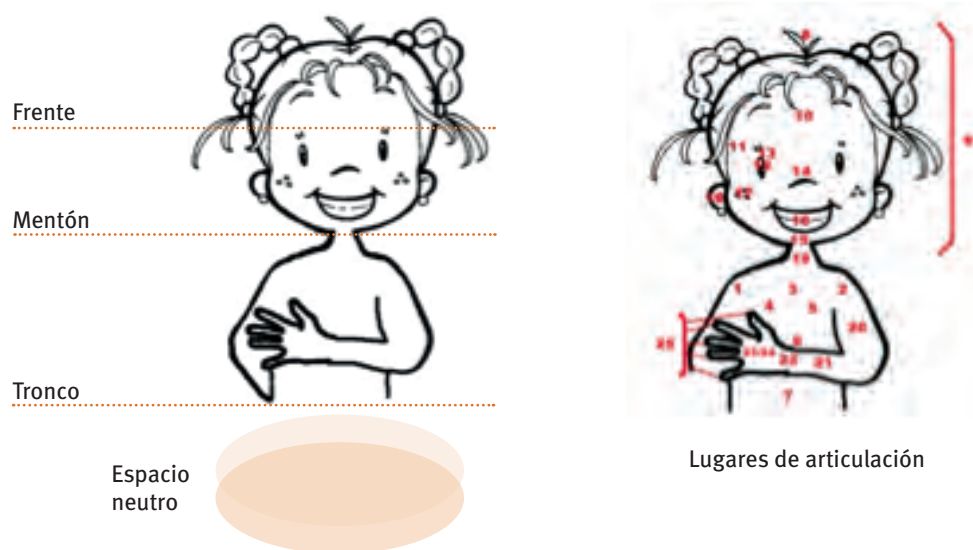
Los datos permiten constatar que el aprendizaje de los signos en estas edades es realmente acelerado. La gran capacidad de reproducción e imitación que tiene el niño a esta edad hace que su progreso en el proceso de adquisición sea realmente notable. Bastante más cuando lo comparamos con el de un adulto.

En principio, el análisis de la adquisición de los parámetros formacionales constituyentes de los signos de la LSE en su relación con el proceso madurativo de los niños nos permite alcanzar conclusiones generales que vienen a confirmar las teorías al uso.

Los niños no reconocen y comprenden la totalidad del signo como un adulto. De forma natural, asimilan parámetros por su facilidad visual y percepción, siendo el lugar de articulación junto con el movimiento, los primeros que adquieren, y la dirección-orientación de la mano, junto con la configuración, los menos considerados y faltos de precisión.

Según Rodríguez González (1992), hay 25 lugares de articulación distribuidos en cuatro espacios fundamentales:

Figura 7



Considerando estos cuatro lugares, la ubicación de signos tiene muy poco margen de error, ya que no requiere una exactitud tan precisa como otros parámetros. Si somos más exigentes con los puntos de contacto, estos los ejecutan con sencillez, no siendo exactos en la localización en muchas ocasiones, pero realizándola en una zona adyacente al lugar correcto.

Los primeros signos realizados al inicio de la investigación involucraban sólo una zona corporal, por ejemplo, CASA en la zona del tronco:

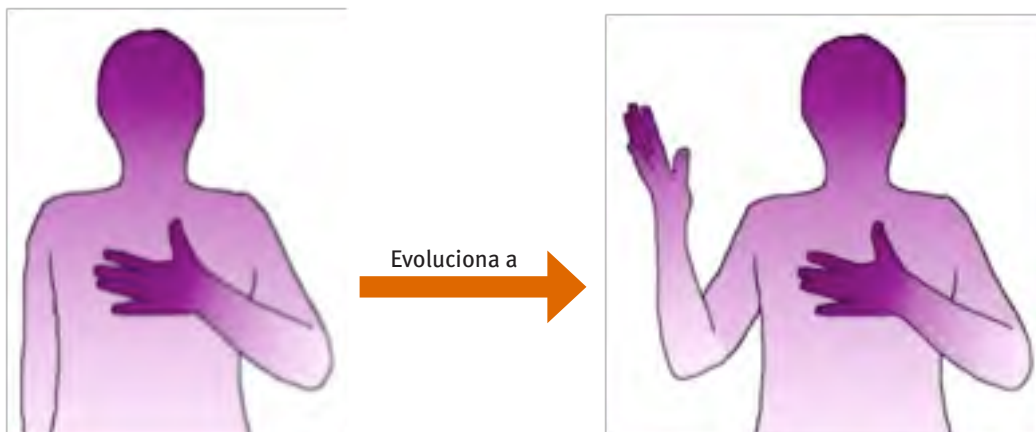
Figura 8



Aunque la zona del cuerpo no es la correcta, es muy próxima.

Posteriormente, comenzaron a combinar dos o más zonas, incluso en signos bimanuales; por ejemplo, BAILAR:

Figura 9

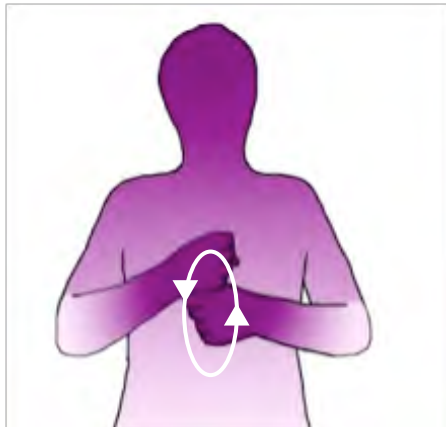


Respecto al movimiento en la estructura sígnica, los signos se perciben sin confusión y se realizan sin fallos cuando supone un único movimiento y una habilidad motora que implica la utilización y coordinación de músculos, como el tronco, brazos, cuello. Se trata, inicialmente, de movimientos bruscos, más globales y que requieren poco de control, pero que evolucionan a movimientos más controlados y específicos cuando el niño adquiere una madurez motora.

Los desplazamientos rectos horizontales, verticales de un lado a otro o viceversa son los primeros en su adquisición y, a medida que aumenta su complejidad, conlleva más dificultad en su realización, pero el niño lo solventa adaptando y sustituyendo esa desventaja, propia de su etapa evolutiva, con movimientos que ya tiene dominados.

Se observa en las producciones de los niños una destreza para captar la repetición del movimiento, aunque su forma sea dificultosa; por ejemplo, CABALLO, dada la redundancia del movimiento y la motivación de éste en la diversión de la imitación.

Figura 10



El parámetro que, por su dificultad, tiende a ser adquirido más tarde es la configuración manual. Ello puede deberse a:

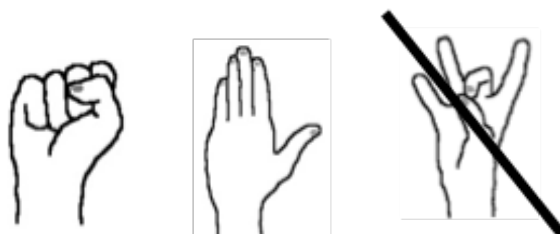
- Falta de madurez y control motor en la articulación con los dedos, propio de su desarrollo psicomotriz.
- Falta de percepción visual de este aspecto, dado que no le resulta atrayente ni apreciable como otros parámetros.

Aunque la precisión de las configuraciones manuales depende de la complejidad y el léxico ofrecido por el modelo adulto, éste puede verse realizado de forma correcta si es sencillo y no implica una destreza motriz compleja.

En el año 2000, Parkhurst realizó un estudio en el que concluía que las primeras configuraciones adquiridas eran las que exigían menos desarrollo de la motricidad fina (misma observación realizada por Boyes-Braem 1973, 1990). Concluía ese trabajo extrayendo los siguientes principios:

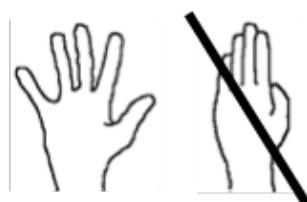
- Se prefieren configuraciones con todos los dedos seleccionados o con ninguno de ellos, a las que muestran uno, dos o tres dedos.

Figura 11



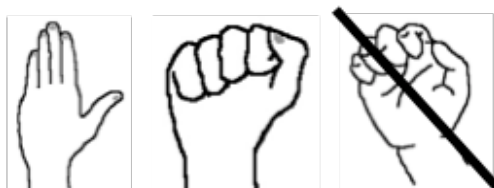
- Los dedos separados se prefieren a los dedos juntos.

Figura 12



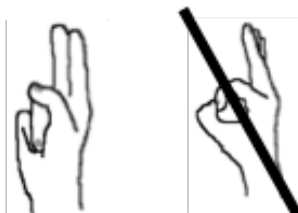
- Se prefieren las manos totalmente abiertas o totalmente cerradas a las configuraciones con dedos doblados o curvados.

Figura 13



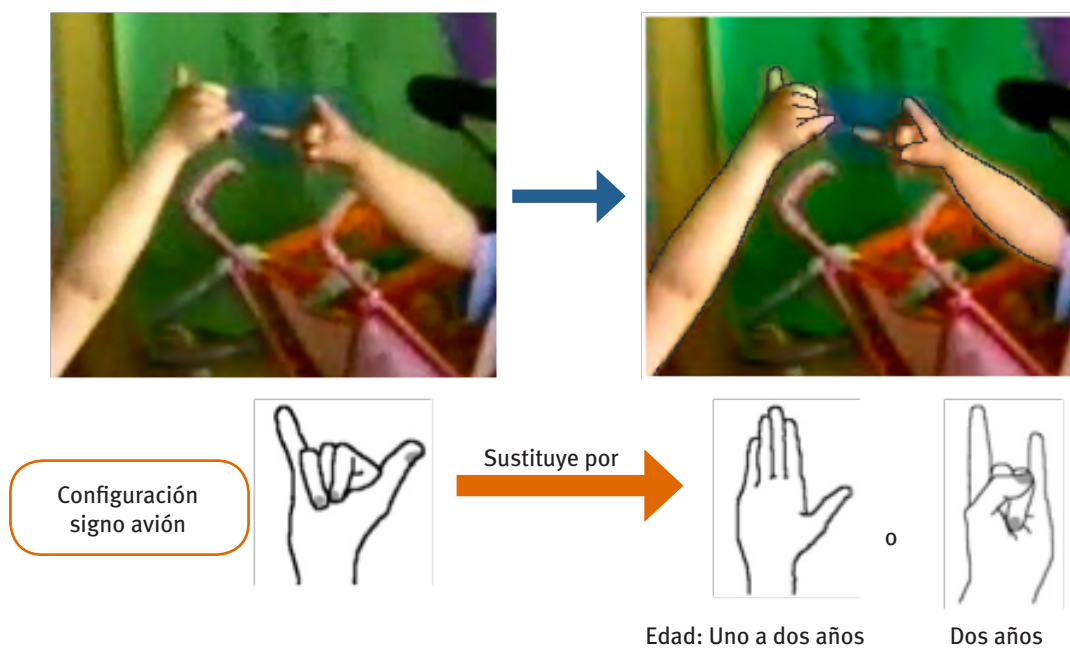
- Los dedos no seleccionados prefieren una posición cerrada.

Figura 14



Las observaciones relacionadas con la sustitución que producen los niños en las formas de las manos coinciden con las realizadas por Manretette y Mayberry (2000): el niño sustituye las configuraciones más complicadas por otras más sencillas.

Figura 15



El estudio llevado a cabo aquí no agota las posibilidades que puede suponer un análisis más detallado de la adquisición de parámetros formacionales en la etapa infantil. De hecho, en estos momentos estamos inmersos en el análisis comparativo del proceso de adquisición y el de los errores cometidos por niños y adultos en sus respectivos procesos de adquisición.

Aunque hay un buen número de estudios en otras lenguas de signos, los llevados a cabo sobre el proceso de adquisición de la lengua de signos española siguen siendo escasos y poco concluyentes. A partir del establecimiento de las características articulatorias de la lengua de signos española, es preciso fijar con precisión este proceso y establecer con claridad sus fases y estadios, así como las causas y consecuencias de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- FARKAS, CH. (2007): “Desarrollo de la comunicación gestual intencionada en bebés: Estudio de un caso”, *SUMMA Psicológica UST*, 4(1): 3-15.
- GARCÍA ORZA, J. (2002): “Neuropsicología cognitiva de la Lengua de Signos: una piedra de toque para el estudio del lenguaje, la visión, las emociones faciales y el movimiento”, *Revista De Psicología General y Aplicada*, 55(1): 89-104.
- GÓMEZ, J.C.; SARRIÁ, E. y TAMARIT, J. (1993): “The comparative study of early communication and theories of mind: ontogeny, phylogeny and pathology”. En: Baron-Cohen, S.; Tager-Flushberg, H. y Cohen, R. (eds.): *Understanding other minds: perspectives from autism*, London: Oxford University Press: 103-130.
- GOODWYN, S.; ACREDOLO, L. & BROWN, C. (2000): “Impact of symbolic gesturing on early language development”, *Journal of Nonverbal Behavior*, 24: 81-103.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I.R. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria

Inmaculada C. Báez Montero

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUAS SIGNADAS – GRILES
UNIVERSIDAD DE VIGO

María C. Bao Fente

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

RESUMEN⁶²:

El trabajo que presentamos a continuación aborda, en primer lugar, la descripción del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y el proyecto europeo en que se integra. En segundo lugar, explicaremos cómo se ha realizado la adaptación del PEL para incluir la lengua de signos española (LSE) y los motivos por los que hemos propuesto la docencia con este material didáctico en dos colegios gallegos de educación infantil y primaria (CEIP). Finalmente, nos centraremos en analizar los cambios que se produjeron en las actitudes lingüísticas de los participantes durante el proceso de implantación del portfolio multimodal⁶³.

Pretendemos contribuir a la elaboración de los soportes teóricos y prácticos necesarios para una enseñanza adecuada de la LSE como primera o segunda lengua (L1 o L2) en las escuelas. Creemos que fomentar el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la LSE en el contexto educativo resulta primordial para destacar los beneficios que supone el conocimiento de esta lengua para todos, es decir, no sólo para los alumnos sordos sino también para los oyentes, sus familias y el profesorado.

Palabras clave: Portfolio Europeo de las Lenguas, lengua de signos española, actitudes lingüísticas, escuela primaria.

⁶² Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

⁶³ Presentamos parte de los resultados del Trabajo Fin de Máster defendido por María Bao y dirigido por Inmaculada Báez en el programa de 'Postgrado Interuniversitario en Lingüística y sus aplicaciones' (2010-2011) de las

1. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Con el desarrollo del MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN (MCERL) el Consejo de Europa (2001) sienta las bases para el inicio de un proyecto conjunto, el PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL) cuyo objetivo es aplicar a la enseñanza de lenguas los principios que subyacen a la filosofía del documento marco. Los objetivos del Consejo de Europa, en relación con la política lingüística, son preservar la diversidad lingüística, promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía. La novedad educativa que incorpora el MCERL a través del PEL radica en concebir los contextos multiculturales no como un problema, sino como una ventaja para promover en la ciudadanía el aprendizaje lingüístico desde las primeras etapas educativas. Esta perspectiva identifica las diferentes lenguas con los sentimientos humanos que se deben preservar y respetar.

Desde esta perspectiva se fomenta el plurilingüismo como una riqueza para toda la sociedad a través del PEL «cuántas más lenguas sepamos, más experiencias tendremos».

El PEL ha sido diseñado para simbolizar una “cartera o carpeta” en la que se reflejan los tres aspectos fundamentales del “entorno personal del aprendizaje” del estudiante de lenguas: la narración de su vida, los productos de la acción y la expresión de su identidad. Estos tres aspectos conforman las tres partes del PEL: la biografía, el dossier y el pasaporte.

La “biografía” recoge las “experiencias del alumno”, es el documento en el que el alumno indica las lenguas que conoce, los aprendizajes lingüísticos y sociales que ha adquirido con cada una de las lenguas.

El “dossier” incluye una relación de “sus posesiones”, es el registro que evidencia los diferentes aprendizajes que servirán como muestra a la hora de evaluar las competencias adquiridas.

El “pasaporte” reúne “sus papeles”, es el documento de la autoevaluación basada en los descriptores desarrollados por el MCERL para indicar las destrezas alcanzadas en cada lengua (leer, escribir, escuchar, hablar y conversar). Aunque el MCERL determina seis niveles de competencia lingüística, desde el A1 hasta el C2, en los portfolios se incorpora una descripción más detallada de cada uno de ellos para favorecer la reflexión lingüística y la evaluación formativa.

El portfolio de lenguas es, por tanto, un documento personalizado, propiedad de cada estudiante, que favorece la reflexión sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas y que permite y propicia la autoevaluación. Como los aprendizajes lingüísticos no se producen de forma aislada, ni únicamente en la escuela, la aplicación didáctica del PEL también se extiende al ámbito personal del estudiante. El carácter individual del PEL, sin embargo, no impide su aplicación conjunta y, para orien-

Universidades de Vigo y A Coruña. La implantación del portfolio se ha llevado a cabo en colaboración con el equipo docente del CEIP Escultor Acuña de Vigo, coordinado por Eva Graña Mendiña, y del CEIP Santo Paio de Abaixo (Redondela), coordinado por Alejandra Muiños Martínez. Queremos agradecer a las coordinadoras y a todos los miembros de la comunidad educativa participantes su implicación en el proyecto.

tar sobre su práctica didáctica, se han desarrollado diferentes guías dirigidas tanto al profesorado como a las familias (Alario *et al.*, 2004; Corredera *et al.*, 2004; Little & Perclová, 2003).

A partir de la celebración del AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS (2001), tras la experimentación y acreditación previa de los primeros modelos de portfolios⁶⁴, se inició la difusión e implantación del PEL en los centros educativos de toda Europa. En España, a través del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) inicia el proyecto PEL en el curso académico 2002/2003 con el pilotaje de modelos para a) educación infantil⁶⁵, b) educación primaria, c) educación secundaria y d) adultos.

La acreditación de los modelos españoles del PEL por el comité de validación del Consejo de Europa tuvo lugar en el año 2003 y actualmente están disponibles para el castellano, gallego, euskera, catalán y valenciano⁶⁶. El material se presenta para cada lengua en edición bilingüe en inglés. También se ha desarrollado un portfolio electrónico (e-PEL) disponible para usuarios a partir de los 14 años.

Aunque desde el principio Galicia participó en el diseño y experimentación de los diferentes modelos, la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia no inició su implantación en los centros educativos hasta el curso 2009/2010⁶⁷.

El PEL se concibe así como una herramienta integradora que cumple una doble función, “informativa” y “pedagógica”. Es un documento “informativo” por la acreditación de competencias que con él se efectúa y porque permite que esta información acompañe al aprendiz a lo largo de su trayectoria formativa y profesional y es una herramienta “pedagógica” porque se basa en la autoevaluación que facilita para fomentar un aprendizaje autónomo que mejora la autoestima de los aprendices, un aspecto fundamental que potencia el desarrollo de las estrategias necesarias para que cualquier aprendizaje lingüístico se produzca con éxito. La importancia del PEL se encuentra por tanto en su propia finalidad, al constituir la herramienta a través de la cual el Consejo de Europa pretende poner en práctica el MCERL en los centros educativos.

Aunque al principio el objetivo del PEL era rentabilizar esfuerzos y materiales que sirvieran para las lenguas europeas mayoritarias y con demanda de aprendizaje, finalmente, al procurar una manifestación de la riqueza plurilingüe del continente europeo, su aplicación se ha extendido a las lenguas minoritarias y minorizadas.

⁶⁴ Consulta de los portfolios acreditados por el Consejo de Europa para la enseñanza de las diferentes lenguas europeas. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Default_EN.asp>.

⁶⁵ Nuestro país ha sido pionero en Europa a la hora de facilitar un modelo para las primeras etapas educativas, *Mi Primer Portfolio*, que abarca desde los tres hasta los siete años (MECD, 2004a). Para favorecer la evaluación de competencias en las primeras etapas de la adquisición lingüística, este portfolio incorpora una descripción más detallada de los niveles A1 y A2 (A1.1, A1.2, A1+, A2.1, A2.2, A2+).

⁶⁶ Tanto los portfolios como las guías didácticas para su aplicación en el aula, pueden descargarse en la página web del OAPEE: <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>>.

⁶⁷ Información sobre las características del proyecto PEL en Galicia. Disponible en: <<http://www.edu.xunta.es/web/portfolio>>.

2. EL PEL EN LENGUA DE SIGNOS

A pesar de que los portfolios actuales permiten registrar las competencias lingüísticas en cualquier lengua, la realidad es que su diseño se limita a aquellas que utilizan una modalidad auditiva-oral y no visogestual como es el caso de la LSE. Hasta ahora, todavía no se ha acreditado ningún modelo de portfolio ni en España ni en Europa que pueda utilizarse para la enseñanza de una lengua de signos en la escuela primaria. Las iniciativas que existen para el desarrollo de portfolios aplicados a la enseñanza de las lenguas de signos europeas se orientan al contexto de la educación superior (Leeson, 2006; Kelly & Lonergan, 2009; Haug & Keller, 2011), por ejemplo para la enseñanza de la interpretación, ya que se pretende sobre todo lograr unos estándares de referencia orientados al uso profesional de estas lenguas⁶⁸.

Un portfolio que incluya la LSE y por lo tanto permita evaluar la adquisición lingüística en diferentes modalidades implica dos aspectos fundamentales que resumen su carácter integrador en el contexto escolar del alumnado sordo. En primer lugar porque permite la equiparación con otras lenguas naturales más conocidas y en segundo lugar porque mediante el registro en el PEL los niños, sus padres y sus profesores perciben su estructura y se dan cuenta de que para aprenderla y comunicarse de forma eficaz en LSE necesitan adquirir las mismas competencias que en el resto de lenguas.

La docencia con PEL permite contar con una excelente guía que apoya y controla la planificación docente de todo el alumnado sordo y oyente.

La utilidad del PEL para lenguas minoritarias y minorizadas, como la LSE radica entonces en la “visibilidad” que les otorga al permitir que se registren de forma simultánea todas las lenguas presentes en el entorno social de cada uno de los alumnos.

El carácter plural de este recurso, además de servir para la evaluación de competencias lingüísticas por parte del propio estudiante, sus familias y el profesorado, facilita que se enfoque como un hecho positivo el conocimiento de lenguas “diferentes” por parte de algunos estudiantes.

Entre otras razones, nos parece que difundir en los centros educativos el plurilingüismo y respeto a la diversidad que el Consejo de Europa promueve, a través del MCERL y el PEL, debe de mejorar el entorno escolar de los alumnos sordos. Por ejemplo, creemos que la comprobación en la escuela primaria de que «todas las lenguas son importantes y son útiles para todos», puede resolver las dudas metodológicas que se plantean con los niños sordos acerca de la elección lingüística más adecuada para la adquisición de destrezas orales.

Por todos estos motivos, entendemos que el PEL es una herramienta integradora para la LSE ya que favorece su difusión en el entorno escolar y también nos permite evaluar, corroborar o refutar las hi-

⁶⁸ El proyecto PRO-Signs que se promueve desde el Centro de Lenguas Modernas del Consejo de Europa puede consultarse en los siguientes enlaces: <<http://www.ecml.at/F5/tabid/867/language/en-GB/Default.aspx>> <<http://www.cefr4sl.eu/>>.

pótesis realizadas sobre las actitudes lingüísticas y su aplicación didáctica en el contexto educativo de los niños sordos: «Creemos firmemente –y es una de las implicaciones centrales del PEL– que el mejor aprendizaje se adquiere mediante un debate documentado que conduce a la reflexión individual» (Little y Perclová, 2003: 3).

3. NUESTRA PROPUESTA

El material de referencia que hemos utilizado para la adaptación del PEL a la LSE han sido los portfolios publicados por el MECD para las etapas educativas de infantil y primaria (MECD, 2004a; MECD, 2004b). Hemos realizado modificaciones que permiten la evaluación de la LSE y, en consecuencia, la de cualquier modalidad lingüística.

Las diferencias que se pueden encontrar entre las adaptaciones que hemos planteado y otras propuestas existentes para una lengua de signos, como la propuesta curricular para la LSE publicada por la Fundación CNSE (2010a), se deben precisamente a que nuestro objetivo ha sido posibilitar el registro simultáneo de competencias lingüísticas, mediante el PEL, para cualquier aprendizaje de lenguas orales o signadas. Asimismo, el enfoque plural que hemos adoptado también diferencia nuestra propuesta con respecto a otros proyectos europeos para el desarrollo de portfolios adaptados a las lenguas de signos.

Somos receptivos a las nuevas adaptaciones que puedan ser publicadas durante el desarrollo de la investigación porque el uso de los modelos “oficiales” nos ha permitido rentabilizar esfuerzos y recursos a la hora de su puesta en práctica. Además, al ser los únicos acreditados por el Consejo de Europa, la Consellería de Educación los distribuye de forma gratuita en los centros educativos que se adscriben al proyecto PEL.

Somos conscientes de que, a priori, el formato impreso en el que se presenta este material no es el más adecuado para representar las propiedades visogestuales de una lengua de signos, pero nuestro objetivo tampoco ha sido lograr una edición bilingüe para esta lengua, sino conseguir la aplicación didáctica del PEL en las escuelas que enseñan la LSE.

En todo caso, el protocolo que hemos establecido para el diseño de un portfolio multimodal se ha planteado respetando, en la medida de lo posible, los principios y directrices generales que se han dispuesto para los modelos originales. Precisamente, como nuestra pretensión ha sido respetar tanto el carácter integrador como el enfoque plural del PEL, el resultado de la adaptación realizada sobre ellos nos ha permitido obtener un portfolio idéntico para todo el alumnado y en el que cada uno puede registrar todas las lenguas que conoce.

Los objetivos que nos hemos planteado en nuestro proyecto se centran en a) adaptar los modelos actuales del PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS para poder registrar de forma simultánea las com-

petencias comunicativas en cualquier modalidad lingüística, oral o signada, b) facilitar su uso en los centros educativos en los que se procura tanto la integración del alumnado sordo, como la enseñanza de la lengua de signos española para el alumnado oyente y c) dotar de mayor visibilidad y dignidad a la LSE en el ámbito escolar de infantil y primaria.

Las modificaciones principales realizadas sobre cada uno de estos modelos han consistido en adaptaciones “icónicas” para representar las características visuales y gestuales de la LSE. Por ejemplo, a través de unos dibujos que el alumnado de todas las edades puede identificar fácilmente con unas manos, simbolizamos su expresión gestual y mediante un ojo indicamos su comprensión visual. También hemos incorporado una transcripción en el alfabeto dactilológico de la LSE para referir las partes del material y la denominación de las diferentes destrezas a la espera de que la comunidad sorda española y el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) opten por uno de los posibles sistemas de escritura para la LSE bien la signo escritura, la escritura alfabética de Ángel Herrero u otro.

Figuras 1 y 2⁶⁹



En el juego del pasaporte del portfolio de infantil, como se representan en forma de escenas los descriptores para los tres subniveles establecidos dentro del A1 y A2 del MCERL, se han incluido igualmente nuevas situaciones que aluden a hechos cotidianos de la vida de las personas sordas en cada uno de los entornos: niños signando, ayudas técnicas y costumbres como la forma de aplaudir⁷⁰:

⁶⁹ Figuras 1 y 2 de las portadas de la adaptación realizada sobre los modelos *Mi primer portfolio* (MECD, 2004a) y *Mi Portfolio Europeo de las Lenguas* (MECD, 2004b).

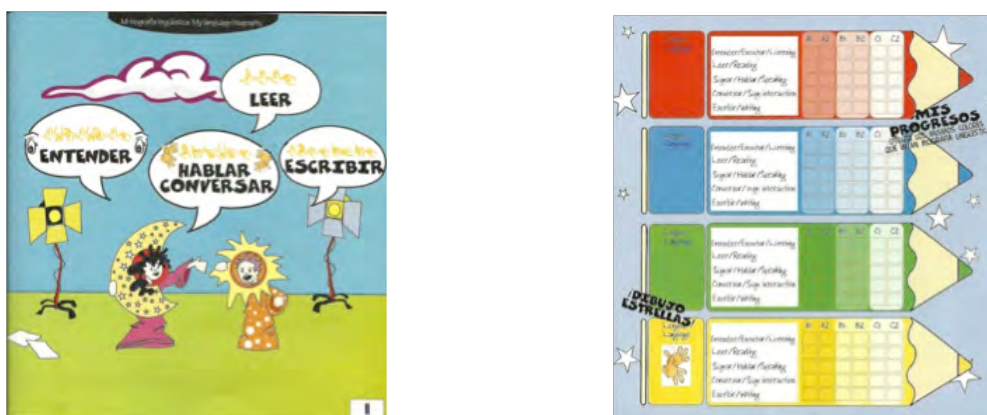
⁷⁰ Estas ilustraciones –Figura 3– han sido extraídas del material publicado para la enseñanza del nivel A1 en la educación primaria (Fundación CNSE, 2010b). Figura 4 del pasaporte en el portfolio de infantil.

Figuras 3 y 4



Las adaptaciones “léxicas” las hemos realizado en las palabras que refieren en un sentido estricto a la expresión oral y la comprensión auditiva y tanto en lengua española como en inglesa. Por ejemplo, los verbos que denominan las destrezas lingüísticas los hemos sustituido por sinónimos en su contexto inmediato: en vez de “hablar” a “comunicar”, “expresar” o “usar”; en lugar de “escuchar” a “percibir”, “entender” o “comprender” y, en otros casos, se combinan los dos términos para facilitar la asociación de equivalencias. Así refieren al acto de “hablar o signar”, “escuchar o ver/entender”, “imitar sonidos o posiciones de las manos”, etc.

Figuras 5 y 6 ⁷¹



⁷¹ Figuras 5 y 6 de las adaptaciones léxicas realizadas para denominar las destrezas lingüísticas en español e inglés.

Hemos modificado las guías didácticas dirigidas al profesorado y a las familias con los mismos criterios. Como en los centros el portfolio siempre se utiliza de forma guiada por un adulto, directamente en LSE o a través de un intérprete, el alumnado siempre puede tener acceso al equivalente signado de las guías.

De la misma forma hemos adaptado las tablas de evaluación orientadas a la educación primaria de los niveles del MCERL y los descriptores de los niveles A1 y A2 para favorecer la reflexión lingüística y la evaluación formativa del profesorado y las familias. Nuestra propuesta de un PEL válido para todas las lenguas también permite hacerlo extensivo a la didáctica de L1 o L2.

El colegio Acuña de Vigo es un centro público de referencia en la provincia de Pontevedra para la escolarización del alumnado sordo, mientras que el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela) integra también otras necesidades educativas especiales (NEE). Aunque las causas que han motivado su interés por la LSE son diferentes entre sí, los dos centros están desarrollando iniciativas similares para difundir el aprendizaje de la LSE hacia toda su comunidad educativa. Ambos, desde el curso 2009/2010, han organizado cursos y seminarios formativos en esta lengua dirigidos al alumnado, a sus familias y al profesorado, han demandado profesorado especializado, y además han realizado algunas adaptaciones físicas en sus instalaciones para visibilizar la presencia de la LSE.

El planteamiento global con el que se ha enfocado la enseñanza de la LSE en los dos casos, ya que su aprendizaje no se ha limitado únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales, nos ha parecido un hecho realmente significativo para intentar normalizar esta lengua en su comunidad educativa. Para nosotras, dotar de herramientas como el PEL a escuelas que manifiestan esta actitud, creemos que implica una oportunidad idónea para comprobar cuáles son los beneficios que puede tener su aplicación didáctica para las lenguas de signos, sobre todo, a la hora de dignificarlas en este contexto y conseguir que se reconozcan como otra modalidad más dentro de la diversidad lingüística. Esta tarea es necesaria porque no existe un reconocimiento real, y por lo tanto es necesario justificar los motivos por los cuales las lenguas de signos tienen que beneficiarse igualmente de los objetivos propuestos por las actuales políticas lingüísticas en Europa.

4. REFLEXIONES Y VALORACIONES

A través de las memorias realizadas sobre el proyecto PEL en los dos colegios (Mendiña, 2012; Mendiña, 2013; Muiños, 2013), y de los cuestionarios que hemos remitido al profesorado para la evaluación del proyecto en cada curso, hemos podido constatar que la implantación del portfolio multimodal ha cambiado considerablemente las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa de los colegios Acuña de Vigo y Reboreda de Redondela hacia la LSE. Entendemos por actitudes “las ideologías” lingüísticas, “los sistemas de creencias” de una comunidad ante el uso de una determinada lengua, que son también el motor que determina las actitudes sociales en determinadas interacciones y las que determinan las “actitudes” hacia las lenguas y sus hablantes, «así como las acciones ideológicamente fundamentadas a favor del mantenimiento y/o desplazamiento de las mismas» (cfr. Cordoval, 2011).

Concretamente, a través de las respuestas de sujetos singulares: maestros y padres, dentro del contexto social y particular de cada uno de los centros y de las respuestas del alumnado hemos podido acceder a sus creencias sobre la LSE y el resto de lenguas de su entorno.

Por las limitaciones de tiempo y espacio, presentamos en nuestra exposición algunas de las más significativas actitudes hacia la LSE que se han producido hasta este momento del estudio dentro del contexto institucional de ambos centros.

En el CEIP Escultor Acuña (Vigo), hasta el curso 2009/2010, la decisión de asignar intérprete a determinados alumnos sordos y sordociegos se basaba en la orientación realizada por el profesorado especialista en audición y lenguaje, así como en la actitud de los padres hacia la LSE. En cualquier caso, las destrezas lingüísticas en la lengua española y su “fracaso” para la comunicación oral en el aula ordinaria, eran los factores que determinaban si la LSE resultaba “útil” para el alumno con sordera:

«A realidade dos nenos xordos actuais, cos que nós traballamos, son nenos implantados e con pais ouvintes. Se o fillo/a acada un nivel de LO aceptable para os pais, non ven a necesidade da LS; pero se non cumpren expectativas tardan moito máis tempo en asumir a realidade, ver necesaria a LS e solicitar un ILSE» (Menduiña, 2011: 24).

Sin embargo, el inicio de experiencias educativas en esta lengua valoradas como “positivas” por profesores y familias de alumnos sordos, provocó que el uso de la LSE a partir del curso 2010/2011 no se limitara a la interpretación para el alumno.

La organización de un grupo de trabajo docente para la adaptación a la LSE de materiales didácticos propició la colaboración con nuestro grupo de investigación y, en consecuencia, el inicio de la docencia con PEL durante el curso 2011/2012 en dos clases de educación infantil y una de primaria y en el 2012/2013 han participado en el proyecto seis clases de educación infantil y cinco de primaria, un incremento que supone que al inicio de este curso 2013/2014, 261 alumnos (19 con sordera) y 12 profesores estén experimentando en esta escuela nuestra propuesta de un portafolio multimodal. Estas cifras nos indican una respuesta positiva a la aplicación didáctica del PEL multimodal en prácticamente la totalidad del centro. Las palabras del profesorado participante al reflexionar sobre las aportaciones del PEL multimodal son más reveladoras si cabe:

«Consideramos moi positivo o feito de poñer ao mesmo nivel as diferentes linguas que conviven no centro. No noso centro temos escolarizado a moito fillo de emigrantes, polo que estes nenos e nenas pasaron a valorar como positiva a súa situación. Por outra banda (...) a lingua de signos é unha lingua máis no día a día do centro. Co portfolio o que se conseguiu foi elevar o prestixio desta lingua, sempre en situación desfavorable, despertando a curiosidade do alumnado ouvinte» (Menduiña, 2012: 3).

«El alumnado se ha iniciado en el conocimiento de una nueva lengua y en la docencia hemos hecho uso de una nueva herramienta que es muy motivadora para ellos» (Maestra de infantil, curso 12/13).

«O mais valioso foi a oportunidade de experimentar con distintas linguas. Comprobar que podemos comunicarnos con distintas linguas» (Maestra de 1º de primaria, curso 12/13).

«Cambio en la concepción de lo que es evaluar una lengua» (Maestra de inglés, curso 12/13).

«Encontrar otro enfoque en el aprendizaje más dinamizador» (Maestra de 3º de primaria, curso 11/12).

«Actitude de curiosidade ante o descubrimento doutras linguas, especialmente a LSE» (Maestra del 2º ciclo de infantil, curso 11/12).

En el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela) la importancia que tienen todas las lenguas como instrumento de información y de conocimiento adquiere en el contexto de esta escuela un valor añadido a los principios que se formulan en la Ley 27/2007 para garantizar la enseñanza de esta lengua en el sistema educativo español. El conocimiento, aprendizaje y uso de una lengua de signos no sólo resulta fundamental «como lengua de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas en España que libremente decidan utilizarla» (Ley 27/2007, Título preliminar, artículo 1), sino también como lengua de las personas que no pueden comunicarse mediante otra lengua oral.

El cambio de actitud sobre el valor comunicativo de la LSE dentro del colegio de Reboreda para la integración del alumnado con otras necesidades educativas especiales se manifiesta desde la incorporación de un maestro especialista a partir del curso 2010/2011. La necesidad de que los compañeros, profesores y padres de estos alumnos conocieran igualmente la LSE para comunicarse con ellos suscitó además el interés por su aprendizaje en el resto de la comunidad educativa.

Tal y como ha sucedido en el colegio de Vigo, la motivación de algunos maestros por experimentar nuevas didácticas que faciliten la difusión de la LSE en este centro, nos permitió iniciar la docencia con PEL durante el curso 2012/2013. Hasta ahora, han participado en el proyecto dos clases de educación infantil y tres de primaria, lo que supone que el PEL multimodal está siendo utilizado por 86 alumnos (tres con NEE) y ocho profesores. A pesar del carácter reciente de la experiencia del PEL multimodal, en esta escuela las valoraciones del profesorado sobre su utilidad como herramienta educativa avalan nuestra propuesta:

«La concienciación del alumnado de la necesidad de sistemas de comunicación alternativos para la participación de todos en las actividades del aula. Todos aprendemos una nueva lengua y la incorporamos de forma natural» (Maestra de infantil, 2º ciclo).

«Le dan más valor a la LSE. Los protagonistas por una vez eran los que emplean LSE para comunicarse normalmente» (Maestra de Audición y Lenguaje, 4º de primaria).

«Realmente as actividades xa as levábamos facendo desde cursos anteriores, a gran diferenza foi o de facelas máis visibles mediante o portfolio (...) Os pais están moi contentos coa idea de aprender moitas linguas e darlle importancia ao feito de facelo (...) Fixemos máis visibles as linguas que estamos a aprender no cole e as que sabemos» (Muiños, 2013: 2-4).

Todas las hipótesis de trabajo en las que se ha basado nuestra investigación sobre la aplicación didáctica del PEL a la enseñanza de la LSE como L1 o L2 en una escuela de primaria, se corroboran con los resultados alcanzados hasta la fecha. Como se puede comprobar a través de las respuestas que hemos obtenido en los dos colegios gallegos, la práctica docente de un portfolio multimodal reper-

cute de forma inmediata (apenas un curso escolar) en una serie de beneficios para el conjunto de la comunidad educativa: “Todos han ganado una lengua”.

La LSE es una lengua más que pueden aprender en la escuela y es útil “para todos”, para los alumnos que tienen una sordera u otra necesidad educativa que no les permite la comunicación en una lengua oral, y para los alumnos oyentes que aprenden la LSE como una segunda lengua que despierta “interés”, “curiosidad” y “motivación” ante la posibilidad que les ofrece de “comunicarse”. Les gusta aprender esta lengua porque a través de ella pueden jugar, cantar o contar cuentos de forma “diferente”, como otros compañeros que ya la conocen. También la ganan los alumnos que ya tienen la LSE como su primera lengua. Su diferencia les convierte en “protagonistas”, de forma que su “desventaja” natural para comunicarse en una lengua oral desaparece cuando “aprenden” esta lengua, como hacen sus compañeros y profesores, o incluso cuando son ellos mismos los que se la “enseñan”.

Los padres observan que la LSE motiva el aprendizaje de sus hijos y les permite compartir experiencias educativas con nuevos compañeros. El PEL permite la entrada en la escuela de familias que utilizan la LSE u otras lenguas minoritarias y acerca su realidad lingüística y cultural:

«No noso centro temos escolarizado a moito fillo de emigrantes, polo que estes nenos e nenas pasaron a valorar como positiva a súa situación» (Mendiña, 2012:3).

La puesta en práctica del PEL ha permitido a los “docentes” “observar” o “experimentar” nuevos “enfoques” didácticos. El profesorado tiene la oportunidad de conocer la LSE, una lengua que sus alumnos están aprendiendo y les hace sentir la necesidad si no de aprenderla de acercarse a ella para poder “evaluar” los aprendizajes de los alumnos que tienen la LSE como primera lengua. La incorporación en estos centros de profesorado competente en esta lengua, que también coordina el proyecto PEL, ha permitido que los docentes cuenten con una persona de referencia a quien “consultar” las dudas metodológicas que se les plantean con estos alumnos.

El PEL ha hecho “visible” la LSE en el “centro” y toda la comunidad educativa ha encontrado un nuevo lugar en el que pueden aprenderla. La organización progresiva de actividades escolares y extraescolares dirigidas a la enseñanza de la LSE, ha permitido que poco a poco esta lengua se hiciera un hueco en los tiempos y espacios de estos colegios⁷². El mérito principal del PEL ha sido contribuir a la “dignificación” de la LSE dentro del contexto particular de estos centros, por el “prestigio” que le ha otorgado al situarla en el mismo nivel que otras lenguas europeas.

Ninguno de los participantes⁷³ ha indicado la existencia de alguna desventaja a la hora de incluir en el PEL, el uso y la función de la LSE. Todas las valoraciones que hemos recopilado desde que se inició la práctica educativa de un portfolio multimodal en el colegio Acuña de Vigo y en el colegio de Reboreda, corroboran que pueden aplicarlo a cualquier modalidad.

⁷² Ambos centros tienen un espacio virtual para reforzar los aprendizajes en LSE y contenidos educativos. Pueden consultarse en: <<http://asnosasmans.blogspot.com.es/>> <<https://sites.google.com/site/bimodalparatodos/>>.

⁷³ El conjunto total de la muestra son 347 alumnos (20 con NEE) y 20 profesores: 267 adaptaciones realizadas del portfolio de infantil (MECD, 2004a) y 80 del portfolio de primaria (MECD, 2004b).

Cuando planteamos nuestra investigación (Bao, 2011), la enseñanza de la LSE como L1 o L2 no formaba parte del currículo educativo de ningún centro de primaria, a pesar de que estaba muy presente en la diversidad lingüística y cultural de colegios como el Escultor Acuña de Vigo y el Santo Paio de Abaixo (Reboreda). Actualmente, la LSE es una lengua “novata” que empieza este curso en el colegio Acuña con una maestra a jornada completa, una hora semanal y un aula para que todos los alumnos puedan aprenderla. Esta lengua se calificará como el resto de materias lingüísticas y para su evaluación, seguirán utilizando un portfolio multimodal.

La integración de la LSE como parte de un proyecto plurilingüe y pionero en Galicia⁷⁴ ha sido posible porque la aplicación didáctica del PEL en el contexto escolar de los alumnos sordos les ha permitido tres acciones concretas: a) visibilizar las actitudes lingüísticas hacia la LSE de los padres, los maestros y los alumnos y b) construir un proyecto lingüístico para la didáctica de la LSE que c) ha sido apoyado dentro de un contexto institucional.

Quizás, en el colegio de Reboreda, un poco más de tiempo y práctica con el PEL facilite que la LSE forme parte de un nuevo proyecto plurilingüe en Galicia. La reflexión lingüística que propicia el PEL nos permite observar una actitud en proceso de cambio sobre la consideración de la LSE como una lengua de tránsito hacia una lengua oral. Este prejuicio, aunque todavía se manifiesta, empieza a desaparecer cuando indistintamente se utiliza el término “bimodal” o el de “lengua” para referirse a la LSE.

La conclusión principal que podemos extraer hasta ahora de nuestro trabajo es que nuevas herramientas didácticas como el PEL facilitan el camino a la hora de dignificar la LSE. Pero para avanzar en esta dirección y normalizar la situación de las lenguas de signos en el sistema educativo español creemos que son necesarias más acciones conjuntas en la teoría y en la práctica. Algunos pasos nos corresponden a los investigadores, otros a las escuelas y las actitudes más firmes quedan finalmente en manos de las instituciones. Y cuando de ideologías lingüísticas se trata,

«todos estos juicios y reflexiones sobre las lenguas, en términos discursivos (propios o reportados), no tendrían sentido si no se vinculan con datos más concretos y precisos donde esas valoraciones, sentimientos y lealtades se expresen en acciones –me refiero concretamente a las prácticas escolares–, espacios donde se pueden apreciar las ventajas y bondades de la lengua» (Mena, 2009: 19).

⁷⁴ El ‘Proyecto Plurilingüe en Educación Infantil y Primaria’ del CEIP Escultor Acuña se inició el curso 2012/2013, previa autorización de la Consellería de Educación. La menor dotación de profesorado impidió que todos los cursos tuvieran clases de LSE y se decidió que empezara en la etapa de infantil y el 1º ciclo de primaria, porque todos participaban en el proyecto PEL. Para el 2º ciclo de primaria se organizó un taller de siete sesiones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALARIO, MC. *et al.* (2004): *Guía didáctica: Mi primer portfolio*, MECD: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. (en línea) <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados_esp/infantil/pelguiadidacticainfantil.pdf?documentId=0901e72b8000449a>.
- BAO, M. (2011): “El Portfolio Europeo de las Lenguas: Una herramienta integradora para la Lengua de signos española”, Universidade de A Coruña: Trabajo inédito de final de máster (POSLEA), dirigido por la Dra. Inmaculada Báez Montero (Universidad de Vigo).
- CORDOVA, L. (2011): “Ideologías y actitudes en contextos de multilingüismo pasivo: la revitalización de la lengua chuj en México”. (en línea) <http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/CordovaHernandez_Lorena.pdf>.
- CORREDERA, S. *et al.* (2004): *Mi Portfolio Europeo de las Lenguas. Educación Primaria. Guía para su utilización*, MECD: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. (en línea) <<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/primaria/castellano/guiapelprimaria.pdf?documentId=0901e72b8000449e>>.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. En: Secretaría General del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A. (eds.): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes para la traducción en español (2002). (en línea) <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- ESPAÑA. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255 de 24 de octubre de 2007, pp. 43251-43259.
- FUNDACIÓN CNSE (2010a): *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario básico A1-A2*, Madrid: Fundación CNSE.
- FUNDACIÓN CNSE (2010b): *Vamos a signar: Material de apoyo para el aprendizaje de la lengua de signos española para educación primaria*, Madrid: Fundación CNSE.
- HAUG, T. & KELLER, J. (2011): “ESF Exploratory Workshop on Development of Theoretical and Practical Guidelines for the Adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR) to Sign Languages”, *Scientific Report*, Zurich (Switzerland): University of Applied Sciences of Special Needs Education Zurich (HfH) and Zurich University of Applied Sciences (ZHAW). (en línea) <http://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D.21_Haug_Keller_2012_10_112_Report.pdf>.
- KELLY, V. & LONERGAN, J. (2009): “Sign language, signing, and gesticulation: Considerations in developing performance descriptors in a European Language Portfolio for Deaf and Hard of Hearing people”, *A Language Training London Report*. Second Full Consortium Meeting, 30 – 31 october in Plzen, Czech Republic. (en línea) <<http://www.deafport.eu/up/Research/3.%20Sign%20Language,%20Signing,%20and%20Gesticulation%20Report.pdf>>.

- LEESON, L. (2006): “Signed Languages in Education in Europe – a preliminary exploration”. En: *Intergovernmental Conference: Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*, Strasbourg 16-18 october, Council of Europe. (en línea) <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Leeson_EN.doc>.
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R. (2003): *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*, Consejo de Europa y MECD: Secretaría General Técnica – Subdirección General de Información y Publicaciones, traducción española. (en línea) <<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/varios/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c>>.
- MECD (2004a): *Mi primer Portfolio*, MECD: Secretaría General Técnica – Subdirección General de Información y Publicaciones. (en línea) <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>>.
- MECD (2004b): *Mi Portfolio Europeo de las Lenguas*, MECD: Secretaría General Técnica–Subdirección General de Información y Publicaciones. (en línea) <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>>.
- MENA, P. (1999): “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas”, *Alteridades*, 9(17): 51-70. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. (en línea) <<http://www.redalyc.org/pdf/747/74791707.pdf>>.
- MENDUIÑA, E. (2011): “Reflexións sobre o uso da LS na comunidade educativa”. En: *XII Semana Cultural de Achegamento á Comunidade Xorda*. CIPF Ánxel Casal- Monte Alto, 23-25 de marzo en A Coruña. Documento inédito cedido por la autora.
- MENDUIÑA, E. (coord.) (2012): *Memoria do Proxecto Portfolio Europeo das Linguas – Curso 2011/2012*. Documento inédito del CEIP Escultor Acuña (Vigo, Pontevedra).
- MENDUIÑA, E. (coord.) (2013): *Memoria do Proxecto Portfolio Europeo das Linguas – Curso 2012/2013*. Documento inédito del CEIP Escultor Acuña (Vigo, Pontevedra).
- MUIÑOS, A. (coord.) (2013): *Memoria do Proxecto Portfolio Europeo das Linguas – Curso 2012/2013*. Documento inédito del CEIP Santo Paio de Abaixo (Redondela, Pontevedra).

¿Y para cuándo una propuesta curricular para el aprendizaje de la LS como primera lengua?

Rubén Nogueira Fos

Francisco Martínez Sánchez

IES INFANTE D. JUAN MANUEL – PROYECTO ABC

RESUMEN⁷⁵:

«La lengua de signos debe ser la primera lengua (o una de las primeras) adquirida por los niños con una pérdida auditiva severa». Así lo afirma Grosgean en su conocido artículo sobre el derecho del niño sordo a crecer bilingüe. Partiendo de esta innegable consideración, lengua de signos española (en adelante LSE) es una materia obligatoria para alumnas y alumnos sordos matriculados en el Proyecto ABC en secundaria, que comenzó en el curso 2007-08 en un instituto de Murcia y que está dirigido a alumnos sordos y deficientes auditivos cuyo sistema preferente de comunicación es la LSE. La característica más destacada del mismo es el uso de la LSE como lengua vehicular en su proceso de enseñanza y aprendizaje y no a través de un ILSE, sino de profesores de secundaria habilitados en esta lengua por la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Región de Murcia.

Palabras clave: propuesta curricular, lengua de signos española, enseñanza, lengua primera.

⁷⁵ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas declara en su preámbulo que las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas viven en una sociedad formada mayoritariamente por personas oyentes por lo que, para su integración, deben superar las barreras existentes en la comunicación que son en apariencia, invisibles a los ojos de las personas sin discapacidad auditiva. No cabe duda de que el lenguaje es el principal instrumento de comunicación. El conocimiento y uso de una lengua favorecen y posibilitan el acceso y la transmisión del conocimiento y de la información, además de ser el canal básico de vertebración de las relaciones individuales y sociales. De este modo, la lengua no es una simple manifestación de la libertad individual, sino que trasciende los ámbitos personales y se convierte en una herramienta ineludible para la vida en sociedad.

Pero además de ello, para muchas personas sordas, con un grado de deficiencia auditiva severa o profunda, que tienen como única vía de acceso a la información el canal visual y gestual, el conocimiento de la lengua de signos va más allá de un derecho, ya que es la única lengua que proporciona este acceso a la información y al conocimiento de forma plena y en igualdad de condiciones. Este hecho obliga a considerar que el uso y conocimiento de una lengua es un derecho vinculado al libre desarrollo de la personalidad y, en definitiva, al logro de una vida humana digna.

El colectivo del alumnado sordo y sus familias tienen el derecho a elegir la modalidad comunicativa que más se ajuste a sus intereses y necesidades: la modalidad bilingüe, que trabaja con la lengua castellana y la lengua de signos española, o la monolingüe, que se centra únicamente en la adquisición de los conocimientos a través de la lengua castellana. De ahí, la necesidad de una propuesta curricular como esta para el aprendizaje de la LSE desde una perspectiva formal y académica, que permite al alumnado sordo adquirir las competencias necesarias para una plena inclusión social y cultural en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros oyentes, proporcionándoles la plena inclusión escolar, social y cultural.

Los alumnos y alumnas sordos presentan una competencia comunicativa muy dispar en cuanto al uso y conocimiento de LSE. Aún siendo su lengua natural para un número considerable de ellos, no todos han recibido el mismo input lingüístico signado. Para algunos es su lengua materna, ya que bien uno de sus progenitores o bien los dos, son personas sordas usuarias de este sistema lingüístico; otros han estado expuestos a esta lengua en toda su escolaridad tanto en infantil como en primaria, bien sea con intérpretes de LSE, profesorado habilitado o con especialistas sordos en esta lengua; en cambio, otro número considerable de alumnos apenas han tenido contacto con modelos sordos signantes adultos y su competencia comunicativa en la LSE es muy escasa. Atendiendo a esta pluralidad de conocimientos e intereses, y teniendo en cuenta las variables anteriormente consideradas, la presente propuesta curricular se desarrolla en niveles que tienen en cuenta la diversidad del colectivo de personas sordas y el contacto previo que hayan tenido con la lengua objeto de estudio y, por tanto, con usuarios signantes competentes.

Por ello, para poder dar respuesta a esta diversidad y servir de referencia a tiempos, estilos y niveles de aprendizaje heterogéneos, esta propuesta curricular se ha organizado de forma flexible. La orga-

nización por niveles ha de entenderse, pues, de forma abierta. De manera que, según los distintos ritmos y necesidades en el proceso de adquisición lingüística de la LSE, el alumnado pueda pasar de uno a otro nivel independientemente del curso escolar de la educación secundaria obligatoria en que se hallen matriculados.

Se parte del concepto de lengua como instrumento privilegiado de comunicación, como vehículo de interrelación cultural que posibilita el entendimiento, la expresión e integración en la realidad circundante. Además, al inscribirse en el ámbito escolar, el currículo se orienta especialmente hacia la identificación y descripción del ámbito académico en que el alumnado está inmerso.

Los contenidos de cada nivel de adquisición se desarrollan atendiendo ejes temáticos de suma importancia, a saber: la comprensión, expresión e interacción signada, conocimiento lingüístico y funcional de la LSE, aspectos socioculturales y consciencia intercultural.

Desde los contenidos relativos a la «comprensión, expresión e interacción de textos signados», se trabajan los textos signados atendiendo a los tipos discursivos, tales como los discursos expositivos, narrativos, dialogados, descriptivos y argumentativos. Además de ello, a partir de la comprensión de los textos, se analizan sus características lingüísticas, estructurales y pragmáticas, para trabajar posteriormente la modalidad signada en relación con el texto a través de múltiples actividades, diversas y graduadas en cuanto a su dificultad, y significativas y motivadoras.

En cuanto a los contenidos de «conocimiento lingüístico y funcional de la LSE», se abordan cuestiones referidas a la teoría de la lengua objeto de estudio. Adentrándose en el conocimiento de la LSE desde una perspectiva formal e inmanente.

Por último, los contenidos relativos a los *aspectos socioculturales y la consciencia intercultural*, están referidos principalmente al movimiento asociativo de personas sordas, manifestaciones culturales y artísticas, así como los aspectos psicosociales de la comunidad.

1. CONTRIBUCIÓN DE LA MATERIA DE LSE A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Al tener como meta el desarrollo de la capacidad de interactuar de forma competente con el lenguaje, este materia contribuye de una manera muy decisiva al desarrollo de los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística, pero además debemos resaltar su contribución al resto de competencias ya que:

- El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, de ahí que el acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, las actividades de comprensión y

expresión de textos optimizan el aprendizaje lingüístico, es decir, se utilizan para aprender a aprender lengua.

- Además, aprender a usar la lengua es también aprender a razonar, analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la autonomía.
 - Esta materia también contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos signados propios.
 - El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.
 - Respecto a la competencia artística y cultural entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. El visionado y la interpretación de las obras literarias en esta lengua, contribuyen de forma relevante a su desarrollo.

2. OBJETIVOS DE LA MATERIA DE LSE

- Adquirir de forma eficaz una competencia comunicativa en LSE que posibilite la comprensión, expresión e interacción signada en situaciones habituales de comunicación, próximas a los ámbitos personal, social y educativo.
- Interiorizar el funcionamiento y organización de las normas, convenciones y recursos lingüísticos y no lingüísticos de la LSE, transfiriéndolos a la práctica y valorando su uso como vehículo de comunicación dentro y fuera del aula.
- Desarrollar destrezas comunicativas, tanto productivas como receptoras, con el fin de comunicarse con coherencia y cohesión en LSE y en el marco de las distintas funciones comunicativas, empleando las reglas de la dimensión social de la lengua.
- Utilizar estrategias para favorecer la capacidad de reconocer, planificar y evaluar las propias necesidades de aprendizaje con la mayor autonomía posible, reconociendo el valor del aprendizaje en grupo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la transferencia de conocimientos y experiencias de aprendizaje previas.

- Acceder a las manifestaciones artísticas y culturales de la comunidad sorda española, desarrollando actitudes de respeto hacia ella y sus signantes.

2.1. Nivel Inicial

Contenidos:

2.1.1. BLOQUE 1. Comprender, signar y conversar.

A. Competencia fonético-fonológica.

- Presentación del modelo fonológico del signo en la LSE.
- Identificación de los fonemas de la LSE: segmentación y fonemas básicos.
- Articulación y construcción de fonemas en unidades superiores y significativas.
- Percepción, articulación, y discriminación de los lugares fonológicos: corporales y espaciales.
- Distinción entre los signos monomanuales y los signos bimanuales.
- Percepción de esquemas entonativos: exclamativos, interrogativos e imperativos.
- Desarrollo de la expresión gestual: control respiratorio, propiocepción articularia, interrelación.

B. Competencia textual.

- Comprensión y producción de información de datos personales en intercambios comunicativos sencillos.
- Interacción mediante breves diálogos con signantes nativos sobre temas conocidos, de interés personal y de necesidad inmediata.
- Comprensión y producción de textos signados sobre descripciones sencillas con estructuras pautadas.
- Comprensión y producción de textos signados breves sobre experiencias personales y actividades cotidianas, presentes o pasadas.
- Comprensión y expresión de instrucciones sencillas y realización de las indicaciones dadas a través de la LSE.
- Comprensión y obtención de información esencial de pasajes cortos a través de retransmisiones y material grabado con ayuda de indicaciones personales.
- Creación de mensajes signados breves sobre intereses cotidianos con interlocutores conocidos o desconocidos.

C. Procedimientos de aprendizaje.

- Conciencia y control del cuerpo en interacciones comunicativas.
- El gesto y la mirada en la comunicación no verbal y verbal: su disposición a la hora de iniciar una conversación.
- Preparación de la intervención: previsión del tema, el lenguaje y el estilo del discurso signado.

- Obtención de información del contexto comunicativo: situación, papel de los interlocutores y tipo de comunicación.
- Negociación del significado de los mensajes signados mediante preguntas y respuestas.
- Aceptación de los errores propios como algo natural, control de los mismos y petición de ayuda.
- Manifestación del deseo de intervenir en diálogos y conversaciones de aula.
- Uso de estrategias básicas para la comprensión signada: identificación del tema, inferencias de significados por el contexto.
- Control del proceso de generar textos signados: activar y planificar conocimientos previos, producción y revisión del texto signado.
- Utilización de soportes lexicográficos como ayuda durante el proceso de aprendizaje: diccionario normativo, diccionarios online, glosarios, etc.

2.1.2. BLOQUE 2. Conocimiento lingüístico y funcional.

A. Competencia léxico-semántica.

- Identificación y uso en textos signados, con indicaciones personales, de léxico relacionado con:
 - *Información personal*: nombre, apellidos, edad, profesión, estado civil, números, léxico usual, y vocabulario específico para la descripción física de las personas, tipos y grados de sordera. *Educación*: horario y calendario escolar, partes y servicios del centro escolar, objetos y mobiliario escolar, actividades de aula, materias escolares y estudios, opciones educativas para alumnos sordos. *Familia*: parentescos y relaciones familiares, vida familiar con miembros sordos. *Vivienda*: clases, situación, espacios, partes de una casa, mobiliario, objetos, utensilios domésticos, ayudas técnicas en el hogar.
 - *Actividades cotidianas*: aseo, higiene y arreglo personal, actividades diarias escolares y domésticas y fracciones del tiempo. *Comidas y bebidas*: comidas y bebidas, alimentos envasados, tipos de envases, clases de bebidas, cantidades, utensilios para comer y cocinar. *Salud y enfermedad*: partes del cuerpo, los cinco sentidos, principales enfermedades, síntomas, posturas corporales. *Compras*: prendas de vestir y calzado, colores, materias y formas básicas, precio y moneda, comercios. *Ocio y tiempo libre*: lugares de ocio, actividades físicas cotidianas y extraescolares, deportes, actividades lúdicas, instalaciones deportivas, objetos deportivos, entretenimientos, juegos.
 - *Sociedad y cultura sorda*: asociacionismo de personas sordas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Entorno natural*: animales domésticos y salvajes, clima, fenómenos atmosféricos, estaciones del año. *Ciudad*: la ciudad, el pueblo, la calle, edificios y servicios públicos, tipos de viviendas, transportes de uso cotidiano. *Medios de comunicación*: léxico relacionado con la comunicación telefónica, ordenador e Internet.
 - Comprensión y producción de expresiones signadas empleadas para iniciar intercambios comunicativos con sentido en situaciones de la vida cotidiana y escolar: saludos, presentaciones, videoconferencias, etc. (Buenos días, qué tal, por favor, gracias, de parte de quién, podría decirme, sería tan amable de, gracias por todo, lo siento, etc.).

B. Competencia gramatical.

- Identificación y uso de elementos gramaticales, con ayuda de pautas e indicaciones personales:
 - *Sustantivo*: distinción nombres concretos y abstractos, comunes y propios, contables e incontables. *El género en LSE*: procedimientos de expresión (léxico y morfológico). *Formación de plurales*: la cuantificación del nombre en LSE. *Adjetivo calificativo* como forma léxica independiente. *Pronombres personales*: formas personales de sujeto. *Demonstrativos*: usos para identificar, señalar y discriminar. *Pronombres posesivos*: presencia/ ausencia del posesivo. *Indefinidos y cuantitativos*: formas frecuentes. *Interrogativos*: formas de la interrogativa directa, uso de algunos interrogativos, tales como qué / cuál / quién / cómo / cuándo / dónde, etc. *Numerales*: formación de los cardinales, ordinales y partitivos, pesos y medidas más frecuentes. *Ausencia de la cópula en la LSE*.
 - *Tiempos verbales en la LSE*: los morfemas libres y su uso. *Imperativo*: morfología de los verbos más frecuentes, usos para invitar a realizar una acción y para dar instrucciones sencillas. *Adverbios más frecuentes* para expresar afirmación, negación, cantidad y modo.
- Identificación y uso de estructuras sintácticas de la LSE, con ayuda de pautas e indicaciones personales:
 - *Concordancias básicas sujeto-verbo*: verbos sin concordancia o simples y verbos de estado meteorológico. *Pronombre personal en función de sujeto*: presencia, ausencia y colocación. *Indefinidos y cuantificadores*. Construcciones con verbos como gustar, poder, etc. que incorporan la negación o la afirmación al signo.
- Identificación y uso de estructuras oracionales signadas, con ayuda de pautas e indicaciones personales:
 - *Orden prototípico de las oraciones* en LSE: Sujeto+Objeto+Verbo. *Oraciones enunciativas*: afirmativas y negativas de estructura frecuente. *Oraciones interrogativas* directas. *Oraciones comparativas*.

C. Competencia pragmático-discursiva.

- Estructura del diálogo directo: apertura, cierre, silencios, turno de palabra, repeticiones, preguntas, respuestas.
- Fórmulas de cortesía en los intercambios comunicativos.
- Diferenciación entre narración y descripción.
- Diferenciación entre un discurso signado general y uno instructivo.
- Narración de sucesos personales ordenando los hechos cronológicamente.
- Orden y estructura de conversaciones signadas a través de videoconferencias. Conversaciones personales, invitaciones.
- Indicadores de inicio (perdón), seguimiento (sí, sí; ya, de verdad, ¿sabes?) y cierre (bueno, terminando, etc.) conversacional cara a cara o en videoconferencia.
- Referencias temporales: indicadores de expresión de acciones sucesivas (primero, después, etc.) e indicadores de habitualidad y frecuencia (nunca, a veces, todos los días, siempre).

- Referencias espaciales: sistematización de los indicadores de localización espacial de uso frecuente, indicadores de proximidad, lejanía y distancia (aquí, ahí, allí).
- Funciones comunicativas de necesidad inmediata:
 - *Saludar y despedirse. Pedir y dar datos personales. Signar sobre horas y fechas. Signar sobre el parentesco. Situar y localizar objetos, personas y lugares en el espacio. Demandar y ofrecer información de ámbito escolar: horarios, acciones y tareas habituales. Solicitar ayuda. Preguntar por el significado de una palabra o una actividad. Pedir permiso. Expresar necesidad. Expresar obligación. Pedir un favor. Pedir información léxica, ortográfica y sobre pronunciación, pedir repeticiones y aclaración de dudas.*

D. Competencia sociolingüística.

- Comprensión y expresión, signada, de las formas de tratamiento general en situaciones personales y de aula (señor/señora, profesor-alumno, director, jefe de estudios).
- Identificación y uso de los marcadores sociolingüísticos del saludo, presentación y despedida; fórmulas para expresar agradecimiento, para disculparse, para solicitar permiso o ayuda y expresiones propias del mandato.

2.1.3. BLOQUE 3. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.

- El bautizo en la LSE.
- Reconocimiento y valoración de la LSE como instrumento de comunicación en el aula y con otras personas usuarias de esta lengua.
- Identificación e interpretación de las costumbres y rasgos más habituales de la comunidad sorda: cómo llamar la atención para iniciar una conversación.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con otras personas sordas.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con otros signantes a través de medios digitales.
- Comparación y contraste entre la propia cultura y la transmitida en español, favoreciendo con ello la valoración crítica de la propia y la aceptación y el respeto de la ajena, transmitida por el grupo mayoritario.
- Identificación e interpretación de la diversidad social de las personas sordas: discapacidad y minoría lingüística, heterogeneidad social.
- Análisis y valoración de las ayudas técnicas para personas sordas en el hogar y en el centro educativo.

Criterios de evaluación

1. Producir y comprender información sobre datos personales en intercambios comunicativos breves.
2. Interactuar en diálogos signados sencillos estableciendo contactos sociales, directos o por videoconferencia.

3. Participar con progresiva autonomía en interacciones comunicativas breves relativas a intereses personales, necesidad inmediata y escolar y actividades de la vida cotidiana.
4. Signar y comprender autónomamente discursos signados breves narrativos y descriptivos.
5. Comprender la idea general de textos signados procedentes de distintos medios de comunicación y sobre temas conocidos.
6. Iniciarse en la escritura alfabética de la LSE.
7. Identificar y usar en producciones signadas el léxico relacionado con intereses personales, entorno inmediato, asuntos cotidianos y familiares, de ámbito educativo y de experiencia personal.
8. Iniciarse en el conocimiento de los aspectos formales básicos del código de la LSE (morfología, sintaxis, fonética) en contextos de comunicación inmediata.
9. Reconocer y utilizar las estructuras de la narración y la descripción de ámbito escolar utilizando marcadores lingüísticos de cohesión y referencias espacio-temporales fundamentales.
10. Utilizar y comprender de forma signada funciones comunicativas de necesidad inmediata.
11. Comprender y expresar las formas de tratamiento general en intercambios comunicativos de ámbito personal y de aula.
12. Desarrollar estrategias de aprendizaje para controlar los errores, solicitar ayuda y compensar las lagunas de información.
13. Reconocer y valorar la LSE como instrumento de comunicación en el aula y de relación con personas de diferentes culturas.

2.2. Nivel Intermedio

2.2.1. BLOQUE 1. Comprender, signar y conversar.

A. Competencia fonético-fonológica.

- Discriminación de las oposiciones fonológicas de los fonemas de lugar.
- Percepción, articulación, y discriminación de las configuraciones dactilológicas.
- Percepción, articulación, y discriminación de las configuraciones numerales.
- Percepción, articulación, y discriminación de las configuraciones fonológicas.
- Discriminación de las oposiciones fonológicas de los fonemas de configuración.
- Percepción, articulación, y discriminación de la orientación: orientaciones naturales y no naturales.
- Observación del canal de comunicación en las lenguas signadas: distinción entre lo lingüístico, lo paralingüístico y lo extralingüístico en la LSE.

B. Competencia textual.

- Participación en conversaciones, directas o en videoconferencia, sobre temas corrientes y acciones cotidianas.
- Interacción coloquial y familiar breve expresando sentimientos, gustos y preferencias.
- Petición y obtención de información sobre la localización de un lugar y el camino a seguir.
- Participación en conversaciones sencillas expresando la opinión personal, mostrando acuerdo y desacuerdo.
- Comprensión de narraciones breves que traten de asuntos cotidianos, sucesos personales, hábitos y actividades diarias presentes o pasadas.
- Comprensión de la línea argumental y los episodios más significativos de relatos cortos.
- Narración de historias reales, presentes, pasadas o futuras, de manera coherente.
- Comprensión y producción de descripciones de manera objetiva, de personas, lugares, objetos, animales y acontecimientos.
- Comprensión de avisos y anuncios emitidos por medios de comunicación: televisión, Internet, etc.

C. Procedimientos de aprendizaje.

- Planificación de lo que se va a decir de manera general, analizando el propósito y el tema del diálogo o conversación.
- Iniciación de una conversación y continuación de su desarrollo, respetando los turnos de palabra.
- Uso de la información extraída del entorno inmediato, de experiencias personales y conocimientos previos para preparar la intervención o relacionarlo con lo escuchado.
- Uso de pistas contextuales y estructuras de la lengua para determinar el significado de palabras y frases no conocidas.
- Identificación de los elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Inferencia de los sentimientos y actitudes del hablante a partir de su discurso.
- Discriminación de las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Distinción de las intenciones y propósitos comunicativos del interlocutor en función del estilo del lenguaje.

2.2.2. BLOQUE 2. Conocimiento lingüístico y funcional.

A. Competencia léxico-semántica.

- Identificación y uso en textos signados, con ayuda de diccionarios y glosarios e indicaciones personales, de léxico relacionado con:
 - *Información personal*: nombres de las etapas de la vida, descripción del carácter, de las habilidades y capacidades de las personas. *Educación*: sistema educativo, etapas, tipos de centros educativos, titulaciones y estudios superiores, la inclusión educativa

del alumnos sordos. *Familia y amigos*: vida social y familiar, relaciones sociales. *Actividades cotidianas*: léxico para la descripción de la vida cotidiana murciana y española. *Comidas y bebidas*: componentes de los alimentos y platos frecuentes de la cocina murciana y española. *Salud y enfermedad*: accidentes, tipos de centros sanitarios, sensaciones de dolor y bienestar, remedios caseros, especialidades médicas. *Compras*: comercios, oficios y profesiones. *Ocio y tiempo libre*: léxico para describir actividades de ocio y tiempo libre, lugares y edificios deportivos. *Sociedad y cultura sorda*: asociacionismo estatal de personas sordas. *Entorno natural*: paisajes, accidentes geográficos, puntos cardinales, situación geográfica. *Viajes, transportes y alojamiento*: nombre de los pueblos de la Región de Murcia. *Medios de comunicación*: léxico relacionado con la televisión, Internet, prensa.

- Expresión y comprensión signada de solidaridades léxicas fundamentales y frases hechas de uso frecuente en el entorno inmediato.
- Empleo y comprensión signada de sinónimos y antónimos frecuentes.

B. Competencia gramatical.

- Identificación y uso de elementos gramaticales, con ayuda de la Gramática Didáctica de la LSE e indicaciones personales:
 - *Sustantivo*: la flexibilidad del nombre, la morfología del nombre en LSE. *La cuantificación en la LSE*: la diversidad de la cuantificación nominal en LSE, la cuantificación nominal directa, la cuantificación nominal indirecta. *Adjetivo, grado positivo, grado comparativo*. *Pronombres personales*: usos más frecuentes, en función de sujeto y complementos. *Pronombres posesivos*: usos. *Interrogativos*: Tipos y usos. *El verbo y su flexibilidad en LSE*. *Mecanismos de derivación verbal en LSE*. *Preposiciones de uso frecuente*. *Adverbios y locuciones adverbiales* de uso frecuente.
- Identificación y uso, de estructuras sintácticas, con ayuda de la Gramática Didáctica de la LSE e indicaciones personales:
 - *Concordancia de los verbos direccionales* en LSE. *Los cuantificadores*. *Construcciones comparativas* en LSE.
- Identificación de estructuras oracionales, con ayuda de la Gramática Didáctica de la LSE.
 - *Oraciones exhortativas, dubitativas y desiderativas*. *Oraciones coordinadas copulativas, adversativas, disyuntivas, explicativas* de uso frecuente. *Oraciones interrogativas indirectas* en LSE.

C. Competencia pragmático-discursiva.

- Orden y estructura de la narración: orden cronológico de los hechos, partes de la narración (planteamiento, nudo y desenlace).
- Orden y estructura de la descripción: de lo general a lo particular y de lo particular a lo general.

- Orden y estructura de diálogos signados, conversaciones y exposiciones de ámbito académico.
- Distinción de las tipologías textuales signadas y sus estructuras: descripción, narración, exposición, anuncio, instrucción, poema, intervención en video-blog.
- Estructura de los exámenes signados del tipo pregunta-respuesta.
- Referencias temporales: indicadores más frecuentes del tiempo pasado, presente y futuro, adverbios y locuciones adverbiales de tiempo (ayer, hoy, mañana), indicadores de anterioridad o posterioridad con respecto al presente (antes de; después de).
- Referencias espaciales: sistematización de los indicadores de localización espacial e indicadores de delimitación espacial.
- Funciones comunicativas de la lengua:
 - *Obtener y dar información para realizar acciones: ir a un lugar, realizar ejercicios físicos, una receta de cocina, reglas del juego, etc. Describir objetos y personas conocidos. Contar el argumento de una historia sencilla. Signar sobre actividades habituales. Signar sobre relaciones personales. Hacer descripciones físicas y de carácter. Expresar y preguntar gustos y preferencias. Expresar órdenes. Aceptar o rechazar invitaciones. Dar excusas y disculparse. Expresar planes e intenciones, deseos y sensaciones, opinión, ignorancia y comparación. Resumir y comentar textos signados. Obtener información sobre acontecimientos sociales, deportivos y culturales de su interés. Conocer normas de uso de las dependencias del centro: biblioteca escolar, aula plumer, pabellón deportivo, departamento de orientación. Pedir la resolución de dudas.*

D. Competencia sociolingüística.

- Comprensión y uso de marcas sociolingüísticas de proximidad al interlocutor, especialmente a partir de saludos y despedidas (perdón, por favor, ¿tiene un minuto?)
- Interpretación y uso de expresiones interjectivas (Dios mío, Venga ya, Qué barbaridad, etc.).
- Diferenciación y uso adecuado de registros familiares y formales de ámbito escolar.

2.2.3. BLOQUE 3. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.

- Iniciación a la cultura sorda.
- Conocimiento y valoración de las celebraciones típicas de la comunidad sorda.
- Valoración del uso de la LSE como lengua oficial del Estado Español.
- Identificación, conocimiento y valoración crítica de rasgos comunes y de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad oyente mayoritaria y la propia. Respeto hacia todas las personas sordas.
- Conocimiento y valoración crítica de los elementos culturales más significativos de la cultura sorda: literatura, arte, cine, etc.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con signantes.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a la propia cultura sorda.

- Desarrollo de actitudes que ayuden a valorar la cultura propia a partir del contraste con otras.
- Reconocimiento y valoración del movimiento asociativo de personas sordas en la Región de Murcia.

Criterios de evaluación

1. Conversar con signantes nativos sobre temas de interés general y expresando sentimientos, gustos y preferencias.
2. Producir de manera autónoma textos signados narrativos y descriptivos, diferenciando la información general de la específica, la idea principal de los detalles.
3. Comprender textos signados generales y de ámbito personal, familiar y escolar desarrollando estrategias de comprensión para captar las ideas principales y extraer información específica.
4. Extraer de textos signados la información relativa al interlocutor identificando la intención y propósito comunicativos.
5. Aplicar y reconocer autónomamente los rasgos suprasegmentales y los esquemas básicos de entonación que determinan las intenciones comunicativas de los textos signados.
6. Ampliar, identificar y usar de manera autónoma y consciente léxico variado.
7. Ampliar el conocimiento y uso de los aspectos formales del código de la LSE, morfología y sintaxis, generando textos signados de ámbito personal, familiar y escolar coherentes y cohesionados.
8. Interpretar y utilizar de forma consciente el orden y la estructura de las tipologías textuales narración, descripción, exposición y diálogo.
9. Ampliar el uso y la comprensión de las funciones comunicativas de la LSE.
10. Reconocer, interpretar y aplicar marcas sociolingüísticas como muestras de las relaciones culturales y sociales entre los interlocutores.
11. Utilizar estrategias de aprendizaje para planificar, generar, controlar y revisar el discurso signado.
12. Comparar y contrastar la propia cultura y la transmitida en LSE, identificando y valorando críticamente y con respeto los rasgos comunes y las diferencias existentes.
13. Valorar adecuadamente la importancia del movimiento asociativo de personas sordas en la Región de Murcia.

2.3. Nivel Avanzado

Contenidos:

2.3.1. BLOQUE 1. Comprender, signar y conversar.

A. Competencia fonético-fonológica.

- Discriminación de las oposiciones fonológicas de los fonemas de orientación.
- Percepción, articulación, y discriminación de los movimientos direccionales: movimientos

rectos, curvos, giros, diapasón, abatimiento.

- Discriminación de las oposiciones fonológicas de los fonemas de movimiento direccional.
- Percepción, articulación, y discriminación de las formas de movimiento: apertura, cierre, punteo, roce, temblor, etc.
- Discriminación de las oposiciones fonológicas de los fonemas de las formas de movimiento.
- Los símbolos de los signos bimanuales: de dos manos activas, de una mano activa y otra pasiva.
- Producción e interpretación de los rasgos suprasegmentales: los componentes no manuales en la LSE.

B. Competencia textual.

- Interacción fluida, cara a cara o a través de videoconferencia, con interlocutores varios y sobre temas diversos reaccionando adecuadamente a las intervenciones.
- Corrección de información previa dada por el propio emisor.
- Cuestionamiento de información diversa recibida de otro interlocutor.
- Adopción de comportamientos y actitudes adecuados al tipo de interlocutor signante.
- Narración de acontecimientos reales o imaginarios de manera coherente.
- Reconocimiento de la introducción, el nudo y el desenlace de una narración signada.
- Realización de breves narraciones sobre costumbres, aficiones, gustos y preferencias, vacaciones y tiempo de ocio.
- Descripción fluida de experiencias, deseos, sentimientos y estados de ánimo.
- Argumentación fluida de intereses, planes y opiniones personales.

C. Procedimientos de aprendizaje.

- Planificación de lo que se va a decir y el efecto que producirá en el interlocutor según la finalidad conversacional prevista.
- Control de los turnos de palabra, su inicio y final y cesión del turno de palabra al interlocutor en el momento adecuado.
- Relación de temas nuevos y viejos, anticipando lo que se va a decir a partir de lo dicho, guiando la conversación hacia temas nuevos o dando por terminada una conversación.
- Uso de recursos lingüísticos y conocimientos previos gramaticales para aclarar significados no entendidos.
- Confirmación de lo entendido por el interlocutor, a través de fórmulas lingüísticas: ¿sí o no?, ¿verdad?
- Reformulación de lo dicho, para realizar aclaraciones de la información previa. Significa, lo anteriormente dicho, quiere decir, etc.
- Retención de palabras nuevas y relevantes de un texto signado, completando las lagunas de información.
- Conocimiento y elección del momento más adecuado para intervenir en un diálogo o discusión.

2.3.2. BLOQUE 2. Conocimiento lingüístico y funcional.

A. Competencia léxico-semántica.

- Ampliación, con el uso del diccionario, identificación y reproducción en videos signados del léxico relacionado con:
 - *Educación*: léxico relacionado con las actividades de enseñanza y aprendizaje, adjetivos para expresar sensaciones, sentimientos y dificultades en el aprendizaje, léxico relacionado con las materias de estudio. *Compras*: Centros comerciales, mercados tradicionales. *Ciudad, país, entorno*: adjetivos para calificar una vivienda, construcciones y servicios de una ciudad, léxico relacionado con los transportes colectivos, construcciones y servicios del campo y la playa, divisiones territoriales, topónimos y gentilicios. *Juventud*: palabras para la descripción de carácter físico, sentimientos y comportamientos de las personas, verbos de opinión, de voluntad y de expresión de sentimientos. *Salud y enfermedad*: partes del cuerpo y órganos internos, nombres de enfermedades físicas y anímicas, especialidades médicas, primeras urgencias. *Ocio y tiempo libre*: actividades de ocio, léxico relacionado con el cine, el teatro, la poesía. *Barreras de comunicación*: medios técnicos de apoyo a la comunicación. *Sociedad y cultura sorda*: asociacionismo internacional de personas sordas. *Entorno natural*: rutas turísticas de la Región de Murcia y de España, léxico relacionado con los espacios naturales y medioambiente, verbos que expresan juicio de valor y percepción. *Medios de comunicación*: léxico relativo a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, cualidades intelectuales y habilidades personales en el uso de los medios informáticos y audiovisuales.
- Uso e identificación de mecanismos de formación de palabras en lengua de signos para la ampliación del repertorio léxico en comunicaciones signadas.

B. Competencia gramatical.

- Ampliación de conocimientos y uso en la comunicación de elementos gramaticales con ayuda de la Gramática Didáctica de la LSE e indicaciones personales:
 - *Sustantivos*: La clasificación: los clasificadores y los nombres clasificatorios. *Los nombres clasificatorios y los mecanismos de composición*. *Formas clasificatorias que funcionan como adjetivos descriptivos*. *Pronombres personales*, demostrativos y locativos: valor morfológico en el espacio gramatical. *La cuantificación en la LSE*: la diversidad de la cuantificación nominal en LSE, la cuantificación nominal mediante flexión. *La cuantificación desde el punto de vista semántico*. Cuantificación definida e indefinida. *Grados del adjetivo*: superlativo, expresión facial y manual de la intensificación. *Las posposiciones en la LSE*. *Verbo*: morfología y usos de los verbos clasificatorios y direccionales-clasificatorios. *La expresión del aspecto verbal*: aspecto perfectivo e imperfectivo.
- Ampliación de conocimientos y uso en la comunicación de estructuras sintácticas:
 - *El orden de los constituyentes en el sintagma nominal*: orden no marcado, orden marcado, orden marcado con demostrativos, orden marcado con numerales, orden marcado

con posesivos, orden marcado por razones enfáticas. *Posición del adjetivo en el sintagma nominal*: sin cambio de configuración, con introflección, combinación de clasificadores. *El orden de los signos en las predicaciones verbales*.

- Ampliación de conocimientos y uso en la comunicación de estructuras oracionales con ayuda de gramáticas de uso: *Oraciones subordinadas*: la subordinación externa en la LSE, argumentales y no argumentales.

C. Competencia pragmático-discursiva.

- Reconocimiento y empleo del orden lógico y la estructura de la narración presente, pasada o futura y la descripción, real o imaginaria.
- Identificación y uso del orden y estructura de la argumentación e instrucción.
- Tipologías textuales propias de los medios de comunicación: anuncios breves y noticias.
- Estructura del debate: turnos de palabras, opinión estructurada en ideas principales y secundarias, silencios, mantenimiento del turno de palabra y cierres.
- Reconocimiento y empleo de las estructuras de vídeos signados breves: poemas y cuentos.
- Estructura de los exámenes signados.
- Empleo y reconocimiento de conectores discursivos para explicar (es decir), ejemplificar (por ejemplo) y concluir (en resumen).
- Uso de indicadores de condición (si, por ejemplo, etc.), comparación (igual que, como si, igual que si, etc.)
- Funciones comunicativas de la lengua:
 - *Relatar acciones. Hablar del pasado. Expresar costumbres y situarlas en el tiempo.*
 - *Invitar y ofrecer. Pedir y dar consejos y sugerencias. Contar hechos y anécdotas biográficas. Hablar de acciones y acontecimientos futuros. Contar un problema. Seguir normas e instrucciones. Transmitir lo dicho por otros.*

D. Competencia sociolingüística.

- Manifestación e interpretación en discursos signados de expresiones propias de la admiración, el afecto, la gratitud, el desprecio, la antipatía y la ira.
- Uso e interpretación de formulas para felicitar, expresar buenos deseos, hacer cumplidos, celebrar.
- Uso de ciertas expresiones relacionadas con la sordera para señalar el grado de pertenencia a la comunidad sorda.

2.3.3. BLOQUE 3. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.

- Respeto hacia el plurilingüismo de las comunidades signantes, propiciando el acercamiento y la eliminación de barreras en la comunicación, evitando prejuicios, estereotipos, etc.
- Valoración crítica y profundización de las costumbres, normas, actitudes y valores de la comunidad sorda, y respeto a sus patrones culturales.

- Identificación y utilización de estrategias para abordar con eficacia malentendidos interculturales y situaciones conflictivas que puede provocar el contacto entre culturas.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.
- Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprensión de distintas perspectivas socioculturales.
- Reconocimiento y valoración del movimiento asociativo de personas sordas en España.

Criterios de evaluación

1. Participar fluidamente en conversaciones, directas o a través de videoconferencia, articuladas con claridad y en un nivel de lengua estándar sobre asuntos diversos de interés general y expresando opinión, preferencias, deseos y sentimientos personales.
2. Ampliar la comprensión y exposición de narraciones signadas, presentes, pasadas y futuras, y descripciones reales o imaginarias.
3. Comprender informaciones diversas emitidas a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, respondiendo a los mismos de manera fluida y coherente.
4. Identificar la información general y específica de los tipos de textos signados y los elementos del discurso que ayudan a formarse una organización esquemática de los mismos.
5. Ampliar el conocimiento y uso de los aspectos formales del código de la LSE, morfología y sintaxis, generando y comprendiendo textos diversos.
6. Reconocer y emplear las estructuras propias de la explicación, la argumentación, la instrucción y el debate.
7. Ampliar la comprensión y expresión de las funciones comunicativas de la lengua.
8. Emplear y comprender las convenciones sociales de la LSE como muestra de las relaciones culturales y sociales entre los interlocutores.
9. Valorar adecuadamente la importancia del movimiento asociativo de personas sordas en España.

2.4. Nivel Superior

Contenidos:

2.4.1. BLOQUE 1. Comprender, signar y conversar.

A. Competencia fonético-fonológica.

- El concepto de sílaba en la LSE: los signos monosílabos, bisílabos y complejos.
- Los componentes no manuales en la LSE en el léxico.
- Los componentes no manuales en la LSE en la morfología y en la sintaxis.

- Los componentes no manuales en la LSE en el discurso y en los turnos conversacionales.
- Entonación en oraciones y nexos: pausas, entonación ciliar ascendente y entonación ciliar descendente.
- La variación fonética y expresiva del signo.

B. Competencia textual.

- Comprensión y expresión de informaciones técnicas como el uso y montaje de utensilios.
- Comprensión y expresión de información sobre temas de actualidad.
- Comprensión de las ideas principales y secundarias de historias en emisiones grabadas.
- Comprensión global de la información retransmitida por los medios de comunicación.
- Exposición, debate y presentaciones orales de ámbito escolar, de manera individual, en parejas o grupos.
- Realización autónoma de exámenes signados.
- Memorización, exposición y recitación de textos signados de creación literaria.
- Comprensión y expresión de textos de carácter científico relacionado con investigaciones sobre la lengua de signos, la cultura sorda, etc.

C. Procedimientos de aprendizaje.

- Identificación y clasificación de ideas principales y secundarias.
- Comprensión de presuposiciones, ambigüedades y elipsis.
- Autocorrección de expresiones que pueden dar lugar a malos entendidos.
- Identificación de estrategias de persuasión en grabaciones signadas.
- Retención del tema, estructura y propósito comunicativo de textos para transmitirlos a través de la LSE.
- Reconocimiento de las características y convenciones de la LSE y su diferenciación con el español oral.
- Identificación y clasificación los diferentes tipos de discursos signados.
- Valoración del uso de la videoconferencia como una herramienta interactiva en la comunicación signada.

2.4.2. BLOQUE 2. Conocimiento lingüístico y funcional.

A. Competencia léxico-semántica.

- Ampliación, con el uso del diccionario, identificación y reproducción en videos signados del léxico relacionado con:
 - *Educación*: léxico relacionado con las materias de estudios profesionales, universitarios, etc. *Salud y enfermedad*: medicina alternativa, estética y nutrición. *Empleo*: diferentes profesiones, entidades públicas y privadas. *Ocio y tiempo libre*: actividades de ocio del movimiento asociativo de personas sordas CNSE. *Barreras de comunicación*: medios técnicos de apoyo a la comunicación, servicios sociales y programas de ayuda. *Sociedad y cultura sorda*: asociacionismo internacional de personas sordas. *Entorno na-*

tural: Viajes internacionales, flora y fauna de otros países. *Medios de comunicación*. Léxico relativo a los medios de comunicación destinados a personas sordas: informativos nacionales, regionales, locales, etc. *Internet*: portales de y para personas sordas.

- Uso e identificación de mecanismos de formación de palabras en lengua de signos para la ampliación del repertorio léxico en comunicaciones signadas: préstamos de otras lenguas de signos y neologismos.

B. Competencia gramatical.

- Ampliación de conocimientos y uso en la comunicación de elementos gramaticales con ayuda de la Gramática Didáctica de la LSE e indicaciones personales:
 - *El sustantivo*: el plural descriptivo, los clasificadores. *Los nombres clasificatorios y los mecanismos de derivación*. *La cuantificación en la LSE*: la diversidad de la cuantificación nominal en la LSE, la cuantificación mediante introflexión y suplección. *La cuantificación desde el punto de vista semántico*: cuantificación definida e indefinida. *Verbos auxiliares con valor gramatical*. *La expresión del aspecto verbal*: incoativo, ingresivo, puntual, durativo, egresivo, iterativo, continuativo, frecuentativo, gradual. La expresión de la modalidad en LSE: tipos de modalidad. *La clasificación de los verbos atendiendo a la concordancia*.
- Ampliación de conocimientos y uso en la comunicación de estructuras sintácticas:
 - *Las predicaciones impersonales*. *Las predicaciones no verbales*. *Orden preposicional y posposicional*. *El orden de los signos en las predicaciones verbales*: orden de temporales y locativos, orden de las interrogativas totales y parciales, modificaciones orden sujeto objeto, verbo.
- Ampliación de conocimientos y uso en la comunicación de estructuras oracionales con ayuda de gramáticas de uso:
 - Oraciones subordinadas: la subordinación interna argumental y no argumental en la LSE. *Las oraciones yuxtapuestas*. *Combinación de composiciones*.

C. Competencia pragmático-discursiva.

- Identificación y uso del orden y estructura del texto expositivo.
- Tipologías textuales propias de los textos divulgativos y de los textos especializados en temas de lengua de signos o cultura sorda.
- Los actos de habla en LSE: representativos y expresivos.
- Los actos de habla en LSE: colaborativos y compromisivos.
- Fases y elementos del orden conversacional: solapamientos.
- El espacio analógico y descriptivo.
- Los cambios de perspectiva o de punto de vista: la conmutación referencial.
- La iconicidad metafórica en la LSE: la acción representada y la acción esquematizada.
- Funciones comunicativas de la lengua:

- *Opinar, debatir y argumentar. Exponer objetivamente un hecho. Protestar y elogiar. Valorar la realidad. Valorar, comentar y contrastar información signada en soporte digital. Adquirir y demostrar conocimientos académicos específicos. Influir en el interlocutor para tranquilizar, consolar, animar, etc. Utilizar con eficacia variedad de signos para señalar claramente la conexión entre las ideas. Reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para enfatizar, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc. Adaptar la expresión para abordar situaciones menos habituales o difíciles.*

D. Competencia sociolingüística.

- Expresión y comprensión de términos relacionados con las variedades sociales de la LSE: según la opción educativa, según el tipo de comunicación familiar, etc.
- Expresión y comprensión de términos relacionados con las variedades geográficas de la LSE: la influencia de los colegios de sordos, la influencia de las asociaciones, federaciones y Confederación.
- El proceso de normalización de la LSE.
- La normativización de la lengua de signos.

2.4.3. BLOQUE 3. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.

- Identificación y conocimiento de personas relevantes en la historia de la Comunidad Sorda.
- Valoración de la relevancia de los profesionales vinculados a la educación de alumnos sordos.
- Valoración de la importancia de la figura del intérprete de lengua de signos y del guía intérprete de personas sordociegas.
- Reconocimiento y valoración del movimiento asociativo internacional de personas sordas.
- Identificación y conocimiento de los colectivos que representan diferentes discapacidades.
- Conocimiento y valoración de la evolución social y cultural de la LSE: los antiguos colegios de sordos.
- Identificación y conocimiento de la perspectiva histórica en la educación de los alumnos sordos.

Criterios de evaluación

1. Ampliar, identificar y usar de manera autónoma y consciente léxico variado añadiendo el carácter connotativo y figurado en su uso y comprensión.
2. Aplicar y reconocer autónomamente los indicadores y conectores discursivos que desarrollan la coherencia textual.
3. Discriminar y emplear adecuadamente diversos registros lingüísticos ante interlocutores varios, conocidos y desconocidos.
4. Ampliar estrategias de aprendizaje para planificar y generar textos signados y escritos según la finalidad y función comunicativa.
5. Profundizar en el conocimiento de los elementos culturales de la LSE y de la comunidad sorda abordando eficazmente las relaciones interculturales, valorando el plurilingüismo y rechazando actitudes no tolerantes ni respetuosas.

6. Conocer los diferentes orígenes de las variedades dialectales de la LSE.
7. Profundizar en el conocimiento de la variedad estándar de la LSE, empleándola eficazmente en los contextos adecuados y ante diferentes interlocutores.
8. Valorar adecuadamente el proceso de normalización lingüística realizado por el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE).
9. Conocer y valorar el movimiento asociativo internacional de personas sordas.
10. Identificar entidades representativas de otras entidades de otras discapacidades: COCEMFE, FEAPS, ONCE, Fundación ONCE, CERMI, etc.

Lengua de signos en televisión. Necesidades y demandas de los usuarios

Esther Gil Sabroso

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

RESUMEN⁷⁶:

La incorporación de la lengua de signos en televisión garantiza la superación de barreras comunicativas y la accesibilidad de las personas sordas a la programación. Sin embargo, más allá de la aparición del intérprete en pantalla, también existen otros elementos que inherentemente acompañan a esa imagen y que determinan la satisfacción de sus usuarios con el visionado y recepción del signado. Este artículo tiene como objetivo describir las necesidades de las personas sordas en relación con los contenidos emitidos por televisión que cuentan con el servicio de interpretación. Presenta una evolución de la programación signada de las principales cadenas españolas desde la entrada en vigor de la Ley General de la Comunicación Audiovisual, última ley en este ámbito que contempla la emisión de contenidos signados. Igualmente, analiza la forma en que en los programas de televisión y en la comunicación institucional se incluye la lengua de signos, y plantea los elementos a considerar para la mejora de la producción y recepción de estos contenidos por parte de las personas sordas.

Los resultados muestran que se han incrementado la emisión de programas y el número de canales que ofrecen este servicio. Y a través de la consulta a personas sordas sobre el servicio de interpretación actualmente operativo, se identifican cuáles son sus déficits y se señalan las necesidades todavía no cubiertas con esta forma de traducción audiovisual.

Palabras clave: Discapacidad auditiva, televisión, lengua de signos, accesibilidad.

⁷⁶ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la accesibilidad a los contenidos audiovisuales en televisión específicamente a través de la lengua de signos surge con el propósito de comprobar la forma en que se contempla, en el medio televisivo, una atención básica que requieren las personas sordas: la preferencia por la lengua de signos por tratarse de su sistema de comunicación principal y emplearla en su entorno habitual.

Al relacionar discapacidad auditiva con televisión se alude a un contexto social y de derecho relacionado con la “accesibilidad universal” y el “diseño para todos” que ha supuesto la especificación de necesidades y la superación de barreras en el acceso a los contenidos audiovisuales. La investigación, la industria audiovisual y la legislación han ofrecido nuevas posibilidades a las personas sordas con la disposición de servicios de traducción adaptados a sus características particulares de comunicación. Sin embargo, la inclusión de la lengua de signos en los contenidos televisivos todavía presenta limitaciones y, en consecuencia, su visionado por parte de las personas sordas comprende dificultades.

Precisamente por tratarse de una solución de accesibilidad aún parcial, uno de los propósitos de este estudio es presentar un marco de posibles actuaciones. Y es que, pese a que existen numerosas publicaciones e investigaciones centradas en las personas sordas y en la lengua de signos, escasamente han analizado las dinámicas de incorporación de esta lengua en los contenidos televisivos (Utray, 2009; Pérez-Ugena y Vizcaíno, 2008; Storch, 2007).

El trabajo de investigación que aquí se recoge tiene como finalidad conocer el estado real de la interpretación a través de la descripción de la oferta de contenidos televisivos accesibles mediante la lengua de signos, en comparación con la demanda por parte de sus usuarios. Esta confrontación procede tanto de las necesidades de las personas sordas para el acceso a la información en este medio, como de las características con que aparece el signado, la frecuencia con que presta el servicio, y la legislación referida a la comunicación audiovisual.

La atención a las necesidades no cubiertas y que impiden la plena satisfacción en el visionado de programas es uno de los ejes principales de este trabajo, y la población que ha sido objeto de estudio ha manifestado sus observaciones. Ha supuesto un acercamiento al colectivo de personas sordas para conocer su realidad con la programación signada desde su propia perspectiva, y la obtención de valoraciones sobre la adecuación de las actuaciones llevadas a cabo hasta el momento y sobre los déficits.

Este trabajo recoge por tanto la situación de la persona sorda respecto a la televisión desde diferentes ámbitos interrelacionados con el propósito de poner en relieve las dificultades que encuentra diariamente para acceder a sus contenidos. Un objetivo adicional a esta descripción general de accesibilidad mediante la lengua de signos es analizar la forma en que aparece en las campañas institucionales emitidas por televisión. En último lugar, aporta las ideas básicas que conducirían a su mejora.

2. LA LENGUA DE SIGNOS EN LA REGLAMENTACIÓN DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

La regulación sobre la lengua de signos en televisión actualmente se circunscribe a la *Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual* (LGCA), que detalla en su disposición transitoria quinta la incorporación de forma gradual de la interpretación en las emisiones desde su entrada en vigor en 2010 hasta 2013. Estipula diferentes tiempos de emisión de contenidos signados de forma semanal que varían entre canales públicos y privados, y que deben alcanzarse respectivamente al finalizar cada año (Figura 1).

Figura 1. Calendario de establecimiento del servicio de interpretación de la LGCA

	2010	2011	2012	2013
Canales privados	0,5	1	1,5	2
Canales públicos	1	3	7	10

La LGCA en síntesis supone la sujeción de las cadenas a unas cuotas mínimas de emisión signadas, pero en ningún caso sostiene una limitación para la emisión en lengua de signos. Sus disposiciones no restringen una mayor aparición de programas signados en televisión.

La LGCA contempla exclusivamente unos tiempos mínimos de emisión en lengua de signos. Implica que los canales resuelven cómo alcanzar esos valores de emisión para su cumplimiento y los contenidos en los que incluyen la lengua de signos. En consecuencia, puede existir una gran diferencia entre la oferta de programas signados y su demanda, sin contemplar la diversidad propia del colectivo de personas sordas, en cuanto a franjas de edad y a necesidades a nivel informativo y recreativo.

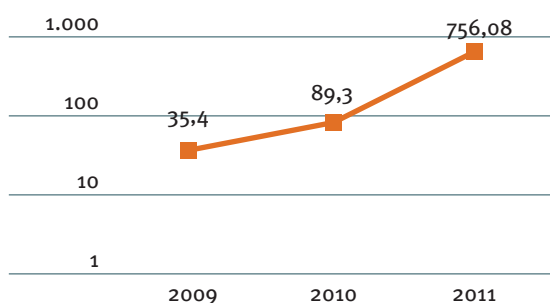
La LGCA además no regula el modo en que se hace esa interpretación confiándolo a normativas adicionales. Y en la actualidad se carece de un referente reglamentario para sistematizar las emisiones mediante la lengua de signos.

3. EMISIÓN DE CONTENIDOS SIGNADOS

Desde 2008, la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (CMT), organismo público regulador independiente con competencias en materia de servicios audiovisuales, recoge en sus informes anuales datos sobre la disponibilidad del servicio de interpretación a lengua de signos en televisión.

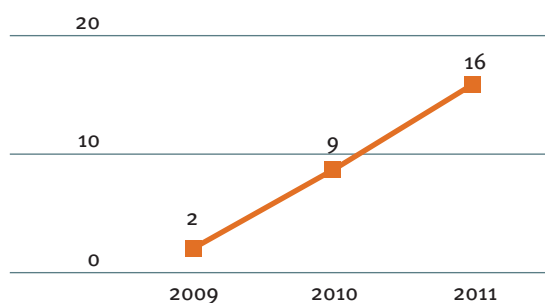
Los datos que se han analizado corresponden a los años 2009, 2010 y 2011⁷⁷ (CMT, 2010, 2011, 2012) en los canales de televisión públicos y privados de cobertura nacional. Reflejan cómo ha sido el desarrollo de los contenidos signados durante los últimos años (Figura 2), muestran la incorporación de la interpretación en las cadenas desde la entrada en vigor de la LGCA (Figura 3) y permiten verificar la tendencia de las cadenas en relación con los tiempos de emisión en lengua de signos establecidos legalmente (figuras 4, 5, 6 y 7).

Figura 2. Horas anuales de emisión de interpretación durante 2009, 2010 y 2011



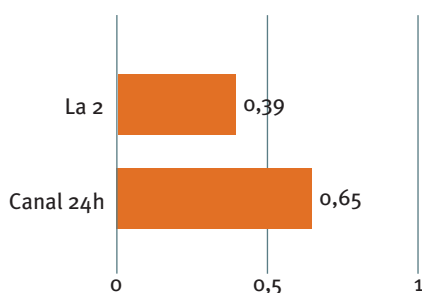
Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por la CMT (2010-2012).

Figura 3. Canales con emisión de interpretación durante 2009, 2010 y 2011



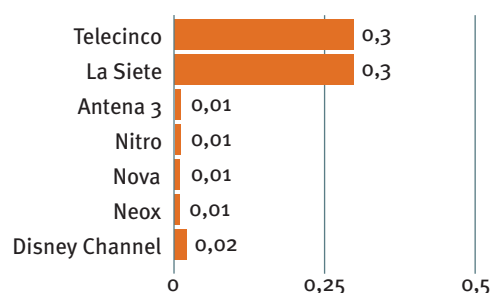
Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por la CMT (2010-2012).

Figura 4. Promedio de horas semanales signadas en canales públicos durante 2010 en relación con el valor de referencia establecido por la LGCA



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por la CMT (2011).

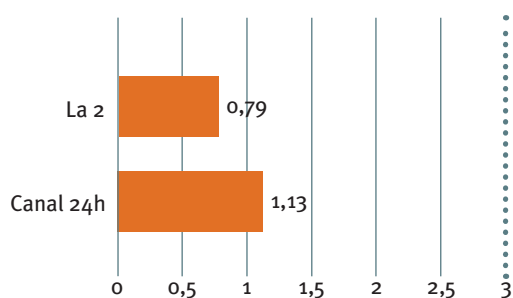
Figura 5. Promedio de horas semanales signadas en canales privados durante 2010 en relación con el valor de referencia establecido por la LGCA



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por la CMT (2011).

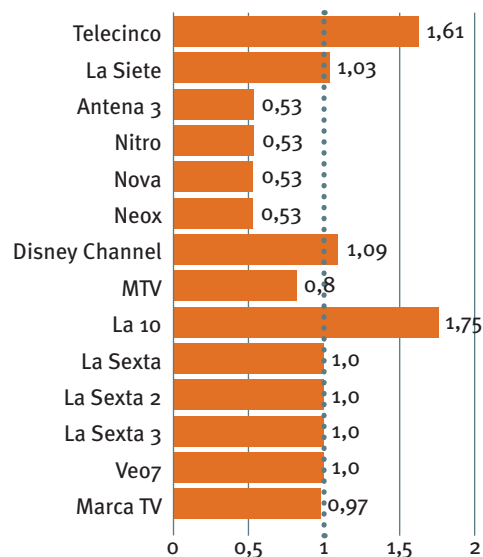
⁷⁷ Los datos referidos a 2012 se han excluido porque durante ese año hubo canales privados de cobertura estatal de nueva emisión que disponen de unos plazos distintos a los del resto de canales para alcanzar las cuotas de la LGCA (CMT, 2013).

Figura 6. Promedio de horas semanales signadas en canales públicos durante 2011 en relación con el valor de referencia establecido por la LGCA



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por la CMT (2012).

Figura 7. Promedio de horas semanales signadas en canales privados durante 2011 en relación con el valor de referencia establecido por la LGCA



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados por la CMT (2012).

El análisis de los datos muestra que con anterioridad a la LGCA, solamente en canales públicos se prestaba el servicio de interpretación y desde su entrada en vigor la lengua de signos se ha incorporado gradualmente en los canales privados. En consecuencia son más los programas de televisión que cuentan con ella. También se revela que los valores promedio mayoritariamente no alcanzan las cuotas mínimas requeridas por la LGCA para cada año.

De acuerdo con el articulado de la LGCA los canales deben alcanzar, a 31 de diciembre de cada año, como mínimo los valores requeridos para ese año. Los informes de la CMT no especifican la información con detalle suficiente como para verificar con precisión los incumplimientos. No obstante, algunos canales están claramente por debajo de los mínimos establecidos por la ley y otros incluso no han comenzado aún a ofrecer el servicio.

4. PRODUCCIÓN Y REALIZACIÓN DE CONTENIDOS SIGNADOS

Tanto en las emisiones en directo como en diferido se ha observado que la figura de la persona *signante* siempre se superpone en la imagen principal tratándose de un servicio que el usuario no puede activar voluntariamente. La tendencia que actualmente se sigue en televisión es la inserción de la imagen del intérprete en el borde inferior derecho de la pantalla, limitando por defecto el visionado completo de la imagen principal, aunque en función de cada canal la inclusión se hace sobre un fondo de color neutro (Figura 8) o solamente se incluye su contorno (Figura 9). Si bien el tipo de plano del intérprete es igual, supone implicaciones distintas.

Figura 8. Ventana del intérprete en *Debate sobre el estado de la nación*, en Canal 24H



La presencia de ese fondo de alto contraste con la ropa, manos y cuerpo del *signante* favorece la comprensión del mensaje. Pero por el espacio reservado a ese fondo se reduce la imagen principal y también la figura del intérprete.

Figura 9. Silueta del intérprete en *Jungla sobre ruedas*, en Disney Channel



La silueta del *signante* se funde con la imagen principal. Se proporciona el máximo visionado posible de la imagen principal, pero se dificulta la diferenciación del intérprete porque no se produce un contraste continuo entre su ropa, manos y cuerpo, y el fondo en el que está inserto.

Como se ha mencionado anteriormente, este estudio también se ha centrado en la presencia de la lengua de signos en las campañas institucionales emitidas por televisión. En el spot analizado se observó esta segunda forma de incorporación de la interpretación. En concreto se seleccionó un spot emitido durante 2011 bajo el lema “No te saltes las señales. Elige vivir”, por ser la primera campaña para la prevención de la violencia de género que incluyó la información signada. En la figura 10 se muestra la incorporación de la silueta del *signante* en la imagen principal del spot.

Figura 10. Incorporación de la lengua de signos en el spot institucional de 2011



5. DEMANDAS DE LOS USUARIOS

En la consulta a personas sordas se ha detectado que, dado que la lengua de signos no aparece regularmente en televisión, su sola incorporación posee una gran consideración por su parte al hacerla visible y, por tanto, reflejar interés por atender sus necesidades comunicativas. Sin embargo, existe una postura de disconformidad hacia la forma en que se presta actualmente la interpretación.

En primer lugar, resaltan el insuficiente esfuerzo por fomentar la interpretación fundamentado principalmente en los escasos programas que cuentan con este servicio. También señalan que el horario en que se emiten los programas que cuentan con signado no es idóneo, y que el tipo de contenidos no siempre se adapta a sus preferencias.

Manifiestan que las mejoras del servicio de interpretación deben centrarse en tres aspectos esencialmente: la dimensión de la imagen con el intérprete, la distinción del signante y el fondo cuando se superpone su silueta en la imagen original, y la utilidad del contenido que se emite en lengua de signos.

Las personas sordas coinciden en que cuando se incorpora la lengua de signos, los contenidos signados son inteligibles. Pero advierten que las dimensiones de esta imagen influyen en la recepción del mensaje signado, y que una imagen reducida del intérprete dificulta la recepción de expresiones corporales y faciales.

Sin hacer distinción entre las imágenes en las que se incorpora una ventana con el intérprete y las que incorporan su silueta, resaltan su preferencia por una imagen mayor a la que se utiliza en la actualidad. En este sentido, añaden que la solución ideal sería la posibilidad de una configuración personal para ampliar el tamaño de la imagen signada e incluso hacerla imagen principal en la pantalla. Del mismo modo, consideran que esa probable configuración por parte del usuario podría llegar hasta la activación voluntaria del servicio de interpretación y el cambio de ubicación de la imagen con lengua de signos en la pantalla.

Reflejan que la inteligibilidad también está sujeta a la diferenciación del *signante* con el fondo en que se ubica, prefiriendo el empleo de un fondo neutro más que la inserción de la silueta para distinguir todo tipo de expresiones. Advierten que cuando la imagen principal es demasiado oscura, puesto que el *signante* viste de negro regularmente, no se distingue de forma adecuada.

También coinciden en que en ocasiones la accesibilidad mediante la lengua de signos se reduce a la incorporación de un *signante* que interpreta el audio y que eso conlleva límites claros para las personas sordas. Consideran que los contenidos que se signan tienen que abarcar de manera global las necesidades de este colectivo, e informar sobre servicios y recursos disponibles para las personas sordas. Esta opinión fue más evidente tras el visionado del spot que fue objeto de análisis.

Al finalizar el spot, se muestra el servicio telefónico 016, de información y asesoramiento en materia de violencia de género, y sin embargo no se especifica un servicio al que las mujeres sordas puedan recurrir realizando consultas escritas o mediante *videollamada*. No obstante, sí existe un número específico para la atención de las personas con déficit auditivo que habilita comunicación en tiempo real mediante texto y del que se informa en distintas webs relacionadas con la administración.

La opinión mayoritaria fue que el spot no advirtió las características comunicativas de las personas sordas. Del mismo modo que informaba a través de lengua de signos sobre la existencia de servicios de atención a mujeres en esa situación, debería haber informado sobre un servicio de atención adaptado a las mujeres sordas víctimas de violencia de género.

6. CONCLUSIONES

El análisis de la disponibilidad del servicio de interpretación y de la percepción de las personas sordas consultadas respalda con limitaciones el actual servicio de interpretación en beneficio de la accesibilidad de este colectivo a los contenidos televisivos signados.

En el caso del spot estudiado, las acciones relacionadas con la accesibilidad mediante la lengua de signos significan solamente el estricto cumplimiento de las disposiciones legales referidas al signado en las campañas institucionales, esto es, su incorporación.

En el caso de los contenidos emitidos regularmente, desde la entrada en vigor de la LGCA se ha modificado el contexto televisivo y gradualmente las cadenas han ido incorporado la lengua de signos en sus programas logrando cambiar la situación de inaccesibilidad. Sin embargo, se han revelado infracciones de la LGCA desde varios prismas: por la ausencia de este servicio en algunas cadenas, y porque no todas las cadenas que han incorporado la interpretación han alcanzado la cuota establecida legalmente.

Atendiendo a las percepciones de las personas sordas que han participado en este estudio se puede inferir cuáles son sus demandas: primera, aumentar los espacios en televisión que incluyen interpretación, y segunda, mejorar la forma en que se presenta la lengua de signos en ellos.

El análisis de los datos recogidos posibilita perfilar prudentemente aquellos elementos que conducirían a la mejora del servicio de interpretación:

- Un tiempo mayor de emisión de contenidos en lengua de signos.
- La inclusión de la interpretación en variedad de programas de acuerdo con las distintas franjas de edad y diferentes contenidos, y en consecuencia, un horario de emisión idóneo.
- La incorporación de información teniendo en cuenta las características de las personas sordas para que el contenido signado sea de su utilidad.
- Una norma técnica que atienda a cómo presentar el servicio de interpretación en televisión y sistematice unos criterios comunes para asegurar la homogeneidad en las emisiones.
- El desarrollo de configuraciones personales que mejoren la recepción de la imagen signada.

Generar una respuesta adecuada a las necesidades de las personas sordas requiere una responsabilidad asumida por varias partes y obliga a una mayor interrelación entre las medidas políticas, la industria audiovisual y las peticiones del colectivo de personas sordas para tener en cuenta los distintos factores que inciden en el servicio de interpretación. La interpretación a lengua de signos sólo encuentra su razón de ser en ese vínculo, porque las necesidades de las personas sordas con los contenidos televisivos no nacen únicamente de la persona sorda, tienen un carácter relacional. Se ha de asumir la existencia de una relación significativa entre la reglamentación y la práctica llevada a cabo por las cadenas, y en las soluciones a los problemas con la interpretación a lengua de signos, tener presentes las demandas de las personas sordas, de modo que se propongan nuevas posibilida-

des, pero principalmente, desde y con las personas sordas. Sus opiniones y preferencias deben ser el punto de partida para cualquier transformación del servicio de interpretación.

Los resultados de este estudio reflejan que se hace necesario seguir desarrollando un entorno favorable en televisión hacia la persona sorda, para eliminar las limitaciones en accesibilidad a los contenidos audiovisuales que derivan en restricciones comunicativas y en último lugar, en un manejo desigual de la información. Más allá de la certeza que inherentemente se vincula a todas las medidas e iniciativas llevadas a cabo, lo trascendente es que el servicio de interpretación precisa modificaciones que aporten soluciones adecuadas a las necesidades y peticiones de las personas sordas con la interpretación. Sólo así se podrá ofrecer una auténtica respuesta en accesibilidad a la televisión mediante la lengua de signos para las personas sordas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CMT (2010): *Accesibilidad en los servicios televisivos*. (en línea) <<http://www.cnmc.es/Portals/o/Ficheros/Telecomunicaciones/Informes/Anexo%20Indicadores%20Accesibilidad%20Serv%20Televisivos%20CMT%202010.pdf>>, acceso 6 de mayo de 2012.
- CMT (2011): *Accesibilidad en los servicios televisivos*. (en línea) <<http://www.cnmc.es/Portals/o/Ficheros/Telecomunicaciones/Informes/Anexo%20Indicadores%20Accesibilidad%20Serv%20Televisivos%20CMT%202011.pdf>>, acceso 6 de mayo de 2012.
- CMT (2012): *Accesibilidad en los servicios televisivos*. (en línea) <http://www.cnmc.es/Portals/o/Ficheros/Telecomunicaciones/Informes/Informes%20Anuales/2012/Accesibilidad_en_los_servicios_televisivos_CMT_2012.pdf>, acceso 8 de agosto de 2012.
- CMT (2013): *Accesibilidad en los servicios televisivos*. (en línea) <<http://informecmt.cmt.es/informe-economico-sectorial/servicios-audiovisuales>>.
- ESPAÑA. Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 79, de 1 de abril de 2010, pp. 30157-30209.
- Pérez-Ugena, A. y Vizcaíno, R. (2008): *Ulises y la comunidad sorda. Hacia el desarrollo de tecnologías comunicativas para la igualdad de oportunidades*, Madrid: Observatorio de las realidades sociales.
- Storch de Gracia, J.G. (2007): “Construcción jurídica del derecho a una televisión accesible”, *Trans*, 11: 115-134.
- Utray, F. (2009): *Accesibilidad a la TDT en España para personas con discapacidad sensorial*, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso de adaptación del BSL-Receptive Skill Test (Test de Habilidades Receptivas)

Marian Valmaseda

Mar Pérez

EQUIPO ESPECÍFICO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA DE MADRID

Rosalind Herman

CITY UNIVERSITY OF LONDON

Nuria Ramírez

Ignacio Montero

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

RESUMEN⁷⁸:

Desde que a finales de los años 90 se iniciaran, en nuestro país, las primeras experiencias educativas bilingües (LSE-LO) existe la necesidad de disponer de instrumentos de evaluación que permitan determinar el nivel de competencia alcanzado en la LSE por los alumnos, así como los desfases o dificultades específicas en la adquisición de esta lengua. En el curso 2009-2010, desde el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, iniciamos un proceso de traducción-adaptación a la LSE del Receptive Skills Test for BSL (Herman et al., 1999). La prueba evalúa cinco categorías gramaticales: morfología verbal-espacial, negación, número y distribución, distinción nombre-verbo y clasificadores.

⁷⁸ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

A finales de los años 90 se pusieron en marcha, en nuestro país, las primeras experiencias educativas bilingües de LSE-Lengua Oral y Escrita, (Apanse, 1998). A diferencia de lo que sucede en otras modalidades de educación bilingüe unimodal-oral (por ejemplo Inglés-Español), el bilingüismo bimodal LSE-LO no fue diseñado o planificado desde la administración educativa, sino que surgió más bien, de “abajo–arriba” (Morales, 2006), desde la iniciativa de las escuelas, la comunidad sorda y las familias, sin orientaciones ni normativa oficial con respecto al currículo, la organización de las enseñanzas o la evaluación. En ese contexto y teniendo, además, en cuenta la escasez de investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas de la LSE, los centros se enfrentaron a una situación en la que prácticamente todo estaba por hacer. Tratar de organizar la enseñanza de los alumnos respondiendo a las preguntas básicas de qué y cómo enseñar y evaluar, se convirtió en objetivo de trabajo de los nuevos departamentos de LSE que se organizaron en los centros.

En el momento actual, los profesionales de la educación cuentan con documentos y orientaciones para la elaboración de los proyectos curriculares de LSE, así como con algunos materiales didácticos para su enseñanza, por lo general desarrollados o impulsados desde la CNSE y la Fundación CNSE⁷⁹. Sin embargo, continúa sin estar cubierta la necesidad de disponer de instrumentos de evaluación que permitan determinar el progreso y nivel de competencia que los alumnos, tanto sordos como oyentes, alcanzan en la LSE. A diferencia de lo que sucede con la evaluación de la lengua oral, para la que se dispone de una gran variedad de instrumentos, son muy escasas las herramientas para valorar la competencia en lengua de signos y las que existen suelen consistir, por lo general, en medidas descriptivas informales desarrolladas por los propios centros escolares que tienen una muy limitada difusión a otros centros y profesionales. A estas iniciativas de los centros hay que añadir algunas herramientas utilizadas en el marco de la investigación universitaria (Rodríguez, 2005; Silvestre y Ramspott, 2003) o de proyectos mixtos: universidad-escuela como el de Lineros, Soto, López, Martínez y Nogueira (2012) que, impulsado desde la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia y la Universidad de Murcia, tenía como objetivo elaborar unos criterios de evaluación para las etapas de infantil, primaria y secundaria y desarrollar un instrumento multimedia que evaluara la competencia comunicativa en LSE, tanto a nivel de expresión como de comprensión⁸⁰.

La necesidad de evaluar la lengua de signos se hace patente no sólo de los entornos educativos bilingües (LSE-LO), sino también en el ámbito clínico del lenguaje. No es infrecuente que logopedas o psicólogos del lenguaje se encuentren con niños que consultan por dificultades en la lengua oral pero que cuentan con cierta competencia en lengua de signos, competencia que, sin embargo, no suele evaluarse. Esta ausencia de información puede llevar a minusvalorar las competencias lingüísticas de esos niños, o a pasar por alto que las dificultades mostradas en la lengua oral pueden también observarse en la lengua de signos, lo que permitiría aludir tal vez a un problema más global en la

⁷⁹ Para una revisión, consultar página web del CNLSE <<http://www.cnlse.es/es/resources/3/25>>.

⁸⁰ Lamentablemente, el proyecto iniciado no se concluyó.

competencia lingüística. De hecho, investigaciones recientes señalan que algunos niños sordos signantes presentan dificultades atípicas en el desarrollo de la lengua de signos, apuntando a un posible trastorno específico del lenguaje (TEL) también en la lengua de signos (Woll y Morgan, 2012; Mason *et al.*, 2010).

En el marco del trabajo de orientación psicopedagógica del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, en el curso 2009-2010 nos planteamos realizar un seguimiento de un grupo de niños sordos de educación infantil a los que se les había realizado un implante coclear precoz y que estaban escolarizados en alguno de los cuatro centros con proyectos bilingües de LSE-Loral/escrita de la Comunidad de Madrid⁸¹. No tuvimos dificultad para disponer de un conjunto de test para evaluar la funcionalidad auditiva, la lengua oral y la lengua escrita. Sin embargo, dado que no contábamos con ninguna prueba para la evaluación de la LSE, decidimos iniciar un proceso de traducción-adaptación de pruebas o instrumentos existentes para la evaluación de otras lenguas de signos. Tobias Haug, en su excelente página web *Sign Language Assessment*⁸², clasifica las pruebas de evaluación de lengua de signos en función de los objetivos con que estas pruebas fueron creadas y establece tres categorías:

- a. Pruebas para valorar la adquisición de la lengua de signos como L1. Son pruebas dirigidas a la población infantil que permiten conocer el grado de competencia en vocabulario y gramática de los niños en relación con un grupo de referencia normativo.
- b. Pruebas para evaluar el aprendizaje y/o la competencia alcanzada por adultos oyentes en la lengua de signos como L2.
- c. Pruebas diseñadas específicamente para responder a intereses de investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas sobre las lenguas de signos.

Nuestro interés se centra en la primera categoría. En los últimos años venimos trabajando con tres diferentes pruebas:

- El ‘Monitoring protocol for deaf babies and children communication. Checklist of communicative development’. Se trata de un protocolo de seguimiento familiar para niños sordos de 0-3 años desarrollado en el Reino Unido dentro del programa *Early Support*. Proporciona una información criterial del desarrollo a lo largo de once etapas⁸³.
- La adaptación de los inventarios CDI-MacArthur-Bates (Fenson *et al.*, 1993, 1994) a la lengua de signos. Hasta el momento han sido adaptados a la lengua de signos americana –en adelante ASL (Anderson y Reilly, 2002)–, y a la lengua de signos británica –en adelante BSL (Woolfe, Herman, Roy y Woll, 2010)– ambas dirigidas a niños signantes de edades comprendidas entre los 8 y los 36 meses. Partiendo de estas adaptaciones, de los datos evolutivos

⁸¹ Escuela Infantil Piruetas, CEIP El Sol, CC Ponce de León, CC Gaudem.

⁸² <www.signlang-assessment.info>.

⁸³ Department for education: <<http://www.education.gov.uk>>.

disponibles para la LSE, y de la experiencia educativa con niños de educación infantil de un grupo de especialistas de LSE se procedió a elaborar un 'Inventario de Vocabulario Temprano de la LSE'⁸⁴.

- El BSL Receptive Skill Test (Herman, Holmes y Woll, 1999), objeto de la presente comunicación. A raíz de la implantación de programas de educación bilingüe en el Reino Unido, surgió la necesidad de desarrollar pruebas estandarizadas para evaluar la lengua de signos. Con este objetivo, desde la City University de Londres se puso en marcha un proyecto de colaboración entre profesionales sordos y oyentes expertos en educación, en investigación lingüística de la lengua de signos y en logopedia. Este trabajo dio como resultado la elaboración y posterior publicación de dos pruebas: una dirigida a evaluar el componente comprensivo (BSL Receptive Skill Test. Herman *et al.*, 1999) y otra el componente productivo (BSL Production Test. Herman *et al.*, 2004).

2. TEST DE HABILIDADES RECEPTIVAS (BSL RECEPTIVE SKILL TEST)

Se trata de una prueba dirigida a niños de edades comprendidas entre los 3 y los 13 años de edad. Se diseñó a partir de las investigaciones existentes sobre la adquisición de las lenguas de signos y tiene como objetivo evaluar la comprensión de aspectos morfosintácticos de la BSL: (1) negación, (2) número y distribución, (3) morfología verbal-espacial, (4) distinción nombre-verbo, (5) clasificadores de forma y tamaño, y (6) clasificadores manipulativos.

La prueba contiene dos partes:

1. Chequeo de un *listado de vocabulario*. Antes de pasar a administrar el Test, el evaluador comprueba que el niño conoce el vocabulario básico que se va a emplear y que se le presenta en forma de dibujos. En caso de que los niños desconozcan 5 o más ítems, la prueba no puede ser aplicada.
2. Test de Habilidades Receptivas. Consta de 40 ítems organizados en orden de dificultad y cuya presentación se hace utilizando un video, lo que asegura la homogeneidad en el input de los enunciados. Ante la presentación de una frase signada en el video, el niño debe de mirar el mismo y responder señalando, entre 3 y/o 4 dibujos, cuál de ellos cree que es más adecuado para representar dicha frase. Se comienza con 3 ítems de ejemplo o entrenamiento, para que el niño comprenda bien en qué consiste la tarea.

⁸⁴ Este inventario será normalizado y baremado dentro del proyecto 'Adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) de MacArthur-Bates a la Lengua de Signos Española' (Referencia: SEJ-7417). Financiado por la Junta de Andalucía (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresas) dentro de su convocatoria de Proyectos de Excelencia.

El desarrollo y pilotaje del test se realizó con 48 niños nativos de la lengua de signos británica: niños sordos y niños oyentes de familias sordas signantes. Los resultados del estudio piloto indicaron que entre estos dos grupos de niños no existían diferencias significativas, por lo que todos ellos fueron incluidos en la posterior fase de estandarización que contó con un total de 135 niños procedentes de Inglaterra, Escocia e Irlanda de Norte. Dada la dificultad de obtener una muestra completa de niños nativos y considerando que la comunidad sorda está compuesta mayoritariamente por personas sordas procedentes de familias oyentes, se incluyeron también niños sordos no nativos, hijos de familias oyentes. Esta población es muy heterogénea por lo que los niños fueron cuidadosamente seleccionados en función de su exposición a la lengua de signos; todos ellos debían haber estado expuestos antes de los 5 años, edad a partir de la cual es difícil que se alcance un dominio de la lengua de signos comparable a la de los nativos (Mayberry, 1993). En este grupo de sordos hijos de oyentes, algunos seguían programas de educación bilingüe (BSL-Inglés) recibiendo una intensiva exposición a la lengua de signos y otros procedían de programas de Comunicación Total, pero habían sido identificados por sus profesores como buenos signantes que utilizaban la BSL como medio preferente de comunicación, ya que tenían comunicación en BSL con hermanos sordos o con otros miembros sordos de la familia.

Los datos obtenidos revelaron que, en los grupos de edad más pequeños, los niños sordos nativos obtenían mejores resultados que los no nativos lo que podría explicarse por el hecho de que los niños nativos recibieron en el hogar, desde su nacimiento, un input en lengua de signos. Sin embargo, en el grupo de mayores, no encontraron diferencia significativa entre signantes nativos y no nativos escolarizados en contextos bilingües, aunque sí con los signantes no nativos escolarizados en contextos de Comunicación Total, que obtenían resultados más bajos.

El test proporciona una puntuación total que, traducida a puntuación típica, permite situar a un niño en relación con lo esperado para su grupo de edad. Pero, además, es posible obtener una información cualitativa a partir del análisis de los errores, esto es, de los distractores elegidos por el niño. Ello permite que los profesionales puedan establecer una línea base de la competencia alcanzada por los niños e identificar posibles dificultades. Entre los *puntos fuertes* de la prueba está el que está basada en datos empíricos; que tiene propiedades psicométricas de fiabilidad y validez; que cuenta con una metodología clara y sencilla de evaluación y con procedimientos estandarizados; que abarca un amplio rango de edad; que está publicada y por tanto puede ser adquirida y que puede ser utilizada en las escuelas. Su *principal limitación* es que únicamente evalúa algunas estructuras lingüísticas del nivel morfológico y sintáctico y no evalúa competencia comunicativa.

3. ADAPTACIÓN DEL TEST DE HABILIDADES RECEPTIVAS A OTRAS LENGUAS

El Test de Habilidades Receptivas de la BSL fue el primer test de lengua de signos estandarizado para una población de niños sordos por lo que, desde su publicación, ha suscitado un gran interés por la posibilidad de adaptación a otras lenguas de signos. Como señalan Enns y Herman (2011), la ventaja

de adaptar un test ya existente es que ya se han realizado consideraciones lingüísticas y psicolingüísticas y se han tomado decisiones acerca de lo que es importante evaluar. Dado que muchas lenguas de signos comparten aspectos gramaticales, es previsible que los ítems del test para el BSL sean relevantes también para otras lenguas de signos. No obstante, como señalan Haug y Mann (2008), a la hora de adaptar una prueba de evaluación de una lengua de signos a otra es preciso tener en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las lenguas y sus usuarios, para lo cual es imprescindible contar con la colaboración de expertos: lingüistas de la lengua de signos y sordos signantes nativos. Para una descripción pormenorizada de los pasos y procedimientos a seguir en el proceso de adaptación, consultar Haug, 2011.

El test ha sido adaptado o está en proceso de serlo a varias lenguas de signos: Danesa, Japonesa, Italiana (Surian y Tedoldi, 2005⁸⁵), Australiana (Johnston, 2004⁸⁶), Alemana (Haug, 2011) y Americana (Enns y Herman, 2011), siendo estas dos últimas las más documentadas.

- La adaptación a la lengua de signos italiana (LSI) se llevó a cabo con 80 niños sordos de padres sordos con edades entre 3 y 12 años. Se redujo el vocabulario de 22 a 21 ítems, dado que los términos “child” y “boy” no son diferentes en LSI. Las mayores dificultades parece que las tuvieron con las formas negativas, dada la amplia variedad de formas negativas que presenta la LSI comparada con la BSL. Hasta el momento, no se han publicado resultados de esa adaptación.
- La adaptación a la lengua de signos australiana (Auslan) se hizo con una muestra de 45 niños sordos y oyentes de 4 a 11 años escolarizados en un programa de bilingüismo signado. El test original tuvo pocas modificaciones dado que el Auslan comparte con la BSL numerosas similitudes en léxico y gramática ya que, históricamente, son dos lenguas muy estrechamente relacionadas. Inicialmente la intención de la adaptación se circunscribía a un proyecto de evaluación de la competencia en lengua de signos alcanzada por los alumnos y no pretendía convertirse en un test ampliamente difundido⁸⁷.
- En el proceso de adaptación del Test a la lengua de signos americana (en adelante, ASL) la muestra utilizada para el pilotaje fue de 47 niños sordos nativos, con edades comprendidas entre los 4 y los 13 años, comprobándose que la prueba reflejaba una secuencia de desarrollo normotípico de la ASL. Se realizaron cambios en un total de 23 de los ítems originales, en algunos casos en los dibujos de algunos distractores (11 ítems), en los estímulos signados (4 ítems) o de ambos aspectos (8 ítems) y se estableció un nuevo orden de presentación de los ítems por orden de dificultad según el ASL.

⁸⁵ Disponible en: <<http://www.signlang-assessment.info/index.php/italian-sign-language-receptive-skills-test.html>>.

⁸⁶ Disponible en: <<http://www.signlang-assessment.info/index.php/pilot-australian-sign-language-receptive-skills-test.html>>.

⁸⁷ Este test está siendo utilizado en la actualidad en Australia (Adam Schembri, comunicación personal).

- En el proceso de adaptación a la lengua de signos alemana, se llevaron a cabo varios estudios piloto con adultos sordos y con niños oyentes antes de realizarse el pilotaje principal con 54 niños sordos de 3 a 11 años, 34 hijos de padres sordos, y 20 hijos de padres oyentes, todos ellos escolarizados en programas de educación bilingüe. Los resultados permitieron hacer un análisis del funcionamiento de los ítems y distractores así como concluir que la variable edad de exposición a la lengua ejercía una influencia sobre el nivel de desempeño de la prueba.

4. PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA LSE

En este apartado describiremos el proceso de adaptación a la LSE en el que nos encontramos inmersos. Como ya hemos comentado, la adaptación de un test de una lengua de signos a otra no consiste en una simple traducción de instrucciones o de ítems, sino que implica desarrollar un nuevo test paralelo basándose en el reconocimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de la lengua que se pretende adaptar al tiempo que conserva la medición de las construcciones que se encuentran en el test original (Oalkand y Lane, 2004, citado en Haug y Mann, 2008).

Para la adaptación del test de habilidades receptivas las autoras de la versión original (Herman *et al.*, 1999) proponen seguir cinco grandes fases en este proceso: (1) Consultas con signantes nativos y lingüistas, (2) Adaptación de los materiales del test, (3) Estudio piloto del test adaptado, (4) Estandarización y (5) Publicación. En nuestro caso hemos cubierto las tres primeras fases, aunque tenemos que decir que el proceso no ha sido lineal, finalizando cada una de las fases antes de pasar a la siguiente, sino que más bien ha consistido en un avance espiral pasando varias veces por las tres primeras fases. El cuadro 1 recoge las acciones que hemos llevado a cabo hasta la actualidad.

Cuadro 1: PASOS EN LA ADAPTACIÓN A LA LSE

PASOS	DESCRIPCIÓN
Consulta con 5 especialistas sordos de LSE	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del vocabulario con dos cambios • Traducción de BSL a LSE • Propuesta de dos o tres alternativas para siete ítems relacionados con negativa y morfología verbal espacial • Propuesta final: 47 ítems
Preparación de materiales versión I	<ul style="list-style-type: none"> • Grabación del video en la Fundación CNSE • Montaje del video en la UAM • Elaboración del protocolo de recogida • Elaboración del protocolo resumen • Elaboración de las instrucciones en lengua escrita

Piloto I	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de la versión I a 34 niños sordos (de los cuales nueve eran sordos hijos de padres sordos) todos escolarizados en centros con bilingüismo signado. • Análisis de distractores
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio evolutivo de nueve niños sordos escolarizados en centros bilingües en dos tiempos, con un intervalo de 12 meses entre ambos
Revisión de la versión I	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de criterios para la revisión (distractores, número de ítems correctos, etc.)
Consulta con especialistas en LSE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del tipo de distractores que tiene cada ítem (fonológico, léxico o morfosintáctico) • Revisión de distractores • Revisión sobre adquisición de la morfosintaxis en otras lenguas de signos
Consulta con lingüistas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la versión I: grado de adecuación entre el input signado y el objetivo de cada ítem • Modificación de ítems en función de criterios lingüísticos • Revisión de referencias sobre gramática de la LSE
Pilotaje con adultos sordos	<ul style="list-style-type: none"> • Administración del test a nueve adultos sordos especialistas en LSE o expertos en lingüística de la LSE • Entrevistas: revisión y análisis cualitativo de los ítems
Realización de la versión II	<ul style="list-style-type: none"> • Filmación de nuevos input para algunos ítems • Filmación de nuevos ítems • Realización de dibujos de nuevos distractores • Realización de dibujos y distractores de ítems nuevos
Piloto II	<ul style="list-style-type: none"> • Administración del test a 36 alumnos: 24 sordos de centros bilingües y 12 oyentes sin contacto con LSE • Estudio de validez discriminativa de la prueba • Validar de forma discriminativa las cinco categorías gramaticales del instrumento • Determinar el grado de dificultad de cada ítem

La primera acción para la elaboración de la versión I del test de LSE fue constituir un grupo consultor con cinco asesoras sordas signantes nativas, especialistas en LSE. En este grupo se analizó:

1. La *adecuación del vocabulario*. Se acordó mantener para la versión de LSE, 20 de los 22 signos de la prueba original. Eliminamos la doble distinción CHICO-NIÑO de la prueba de BSL, de la cual hemos mantenido únicamente NIÑO y sustituimos LÁPIZ por SILLA, quedando así un total de 21 signos. A diferencia de la versión original, no nos planteamos valorar las posibles alternativas regionales que puedan existir en el vocabulario de la prueba sino que

seleccionamos los signos que consideramos generalizados en todo el país y que están recogidos, desde hace años, en numerosos materiales elaborados y difundidos desde la CNSE y la Fundación CNSE a los centros educativos de todo el país, entre los que se encuentra el Diccionario Normativo de la LSE (2008).

2. *La adecuación de la traducción de los ítems* existentes en la prueba de BSL a la LSE. Respecto a los ítems, cuando no existía consenso entre las asesoras respecto de cómo debía ser signado un cierto enunciado y se planteaban varias alternativas de formulación lingüística, se recogían todas. Esto sucedió en siete ítems relacionados con la negación y la morfología verbal espacial. Además, ya en esta primera fase, un ítem tuvo que ser completamente modificado ya que los signos originales LÁPIZ-ESCRIBIR, no presentan en LSE una distinción derivacional nombre-verbo como sí sucede en BSL. En esta primera versión el ítem fue modificado por SILLA-SENTARSE aunque posteriormente en la versión II, al comprobar que no funcionaba, fue nuevamente modificado por VESTIDO-VESTIRSE. Esta primera versión constaba por tanto de 47 ítems más los tres de entrenamiento.

Esta versión I del test se completa con la grabación en vídeo de todos los ítems signados en LSE, grabación en la que estuvieron directamente implicadas las especialistas de LSE del grupo de asesoramiento. Se elaboró, asimismo, en formato papel, el protocolo de recogida y el protocolo resumen.

Estudio Piloto I. La primera aplicación de la versión I fue a un grupo de 34 niños sordos de 3 a 12 años, escolarizados en contextos educativos bilingües (LSE-LO), 9 hijos de padres sordos signantes, por tanto, nativos de la LSE, y 25 hijos de padres oyentes que habían iniciado el contacto con la LSE como herramienta de comunicación y aprendizaje en contexto educativo antes de los 4 años de edad (edad media en la que iniciaron el contacto con la LSE: 25 meses).

Esta misma versión fue aplicada a un reducido grupo de sordos adultos que no habían participado previamente en el proceso inicial de adaptación. Estos informantes adultos explicaron y debatieron sobre las razones de sus elecciones y proporcionaron feedback sobre la presentación de la prueba, los dibujos y los enunciados en LSE.

Las evaluaciones realizadas nos permitieron comprobar que la prueba en formato vídeo era aplicable y motivadora para los niños sordos incluso en la etapa de educación infantil; que el vocabulario y los dibujos resultaban familiares a los niños y que los dibujos de los ítems resultaban claros y no provocaban ninguna “extrañeza” cultural, por lo que desestimamos modificar ítems como el buzón de correos o la situación del volante en el coche que sí habían sido modificados en otras versiones. Por último, nos permitió asimismo valorar la efectividad de los distractores propuestos.

Además de estas evaluaciones, incluimos también la aplicación de la prueba en el seguimiento que desde el equipo específico estábamos llevando a cabo de un grupo de niños con implante coclear temprano escolarizados en centros con bilingüismo signado. En concreto, analizamos la evolución de

9 niños en dos tiempos (con una diferencia de 12 meses entre la primera y la segunda evaluación). En la primera evaluación, los niños tenían una edad cronológica media de 5 años y 1 meses y llevaban una media de 3 años y 6 meses en contacto con la LSE. Pudimos ver que las competencias en gramática comprensiva de la LSE en estas edades estaban progresando significativamente ($F(1,8)=15.789$, $p<.01$, $\eta^2=0.664$, $1-\beta=0.934$)⁸⁸. Estos datos indicarían que el test es sensible al progreso evolutivo en la competencia de los niños, al menos en edades tempranas, información que resulta de gran importancia en el contexto educativo de cara al seguimiento de los niños sordos.

La versión II del test se elaboró a partir del estudio piloto I y de las nuevas consultas con lingüistas expertos en LSE y con el panel inicial de especialistas sordos de LSE. Esta revisión dio lugar a nuevas modificaciones. En relación con las categorías, dado el reducido número de ítems de las categorías originales: clasificador tamaño-forma y clasificador manipulativo, se tomó la decisión de constituir una única categoría denominada *clasificadores*. En cuanto a los ítems, ocho ítems cuyos enunciados habían sido modificados fueron regrabados porque se consideró que su grabación en la versión I no era completamente adecuada (por ejemplo, en el enunciado del ítem PERRO_DELANTE_CAJA se estimó conveniente incluir el signo PERRO antes que su clasificador. En el caso del ítem NIÑO-MIRA-ARRIBA se regrabó su contenido a fin de asegurar que la expresión facial que acompañaba al enunciado fuera la apropiada. Además, cuatro láminas de respuestas fueron modificadas porque se consideró que algún dibujo distractor podría no estar funcionando correctamente. También en esta versión se incluyeron dos ítems nuevos. En dos de estos ítems se elaboraron opciones de respuesta completamente nuevas. Por último, en el ítem PELO RIZADO, se modificó la opción de respuesta correcta, pasando a ser PELO ONDULADO. Estas modificaciones dieron lugar a la versión II del test constituida por 21 signos y 42 ítems (a los que se añaden los tres ítems de práctica), que fue utilizada en el Estudio Piloto II que describimos con más detalle a continuación⁸⁹.

Estudio Piloto II. Los objetivos que nos planteamos en el estudio piloto II fueron tres: analizar la validez discriminativa de la adaptación realizada, validar de forma discriminativa las cinco categorías gramaticales que componen este instrumento de evaluación y determinar el nivel de dificultad de cada ítem de la prueba para poder organizar la misma por orden de dificultad. La muestra seleccionada para el estudio (Tabla 1), estaba compuesta por 36 niños de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años de edad, distribuidos en tres grupos según el criterio de “grado de uso” de la LSE: niños nativos en LSE (SS), niños sordos hijos de padres oyentes (SO) escolarizados antes de los cuatro años de edad en los colegios con programas de educación bilingüe de la Comunidad de Madrid, y niños oyentes sin ningún contacto previo con la LSE (OO). Se buscó una distribución homogénea en cuatro grupos de edad pero, dada la limitada población de niños sordos signantes nativos, fue imposible completar el grupo de nativos signantes más pequeños. Todos los niños sordos acuden a alguno de los colegios con bilingüismo signado de la Comunidad de Madrid y los niños oyentes están escolari-

⁸⁸ Mostaert, Sophie (2012). *Trabajo de fin de Master*. Universidad Autónoma de Madrid.

⁸⁹ Ramirez, Nuria (2013). *Trabajo de fin de Master*. Universidad Autónoma de Madrid.

zados en un colegio público de la Comunidad de Madrid⁹⁰. Se solicitó consentimiento informado a las familias. La aplicación se llevó a cabo de manera individual siguiendo las instrucciones de la prueba original inglesa, excepto en el caso de los niños oyentes a los que no se chequeó el vocabulario dado que no conocían la LSE.

Tabla 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR NÚMERO DE PARTICIPANTES Y EDAD

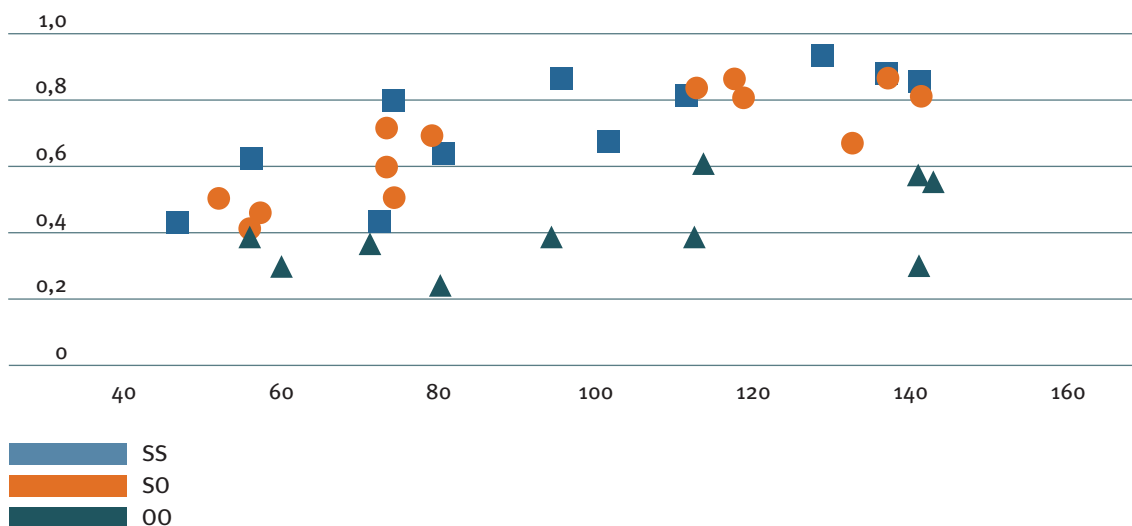
EDAD	niños SS	niños SO	niños OO	TOTAL
4-5,11	2	3	3	8
6-7,11	3	4	3	10
8-9,11	3	3	3	9
10-11,11	3	3	3	9
Total	11	13	12	N = 36

Los resultados del análisis de varianza para comparar el total de respuestas ponen de manifiesto diferencias entre el porcentaje medio de aciertos de los tres grupos ($F(2,33)= 15,52, p<.001$). Cuando comparamos el porcentaje de aciertos dos a dos entre cada una de los tres grupos, -SS, SO, OO-, mediante la prueba de Bonferroni, comprobamos que existen diferencias significativas entre el porcentaje medio de aciertos del grupo de OO tanto con el grupo de SS (dif. = 0.327, $p<.001$) como con el grupo de SO (dif.= 0.277, $p<.001$). Estos datos indican que la situación lingüística influye sobre los porcentajes de aciertos en la prueba considerada globalmente y, por consiguiente, que la prueba tiene validez para diferenciar entre los participantes con conocimientos lingüísticos de la LSE (niños sordos) respecto al grupo de participantes sin contacto con esta lengua (niños oyentes). Los datos también revelan que cuando comparamos los dos grupos de niños sordos (SS y SO), no se obtienen diferencias significativas en el porcentaje medio de aciertos (dif. = 0.050, $p>.05$). Este dato, similar al obtenido por Herman *et al.* (1999), podría explicarse por el hecho de que el grupo de niños sordos no nativos había sido expuesto a la LSE tempranamente (la media de edad a la que inician su contacto con la LSE es a los 25 meses) en contextos educativos bilingües en los que se les proporcionaría un input lingüístico de calidad.

Respecto a la correlación entre la edad cronológica de los participantes y el porcentaje de aciertos en la prueba (Gráfico 1) observamos que es significativa en todos los grupos lingüísticos; grupo de niños SS ($r_{xy}=0.809, p<0,01, r^2_{xy}=0,654$), grupo de niños SO ($r_{xy}=0.840, p<0,01, r^2_{xy}=0,705$) y grupo de niños OO ($r_{xy}=0.580, p<0,05, r^2_{xy}=0,336$). No obstante, el grado de asociación es muy diferente, situándose en los grupos SS y SO entre un 65 y un 70 %, mientras que en el grupo OO alcanza únicamente un 33 % de la varianza en común. Estos datos estarían indicando que esta adaptación de la prueba a la LSE, además de discriminar entre grupos lingüísticos, muestra una adecuada relación con la edad.

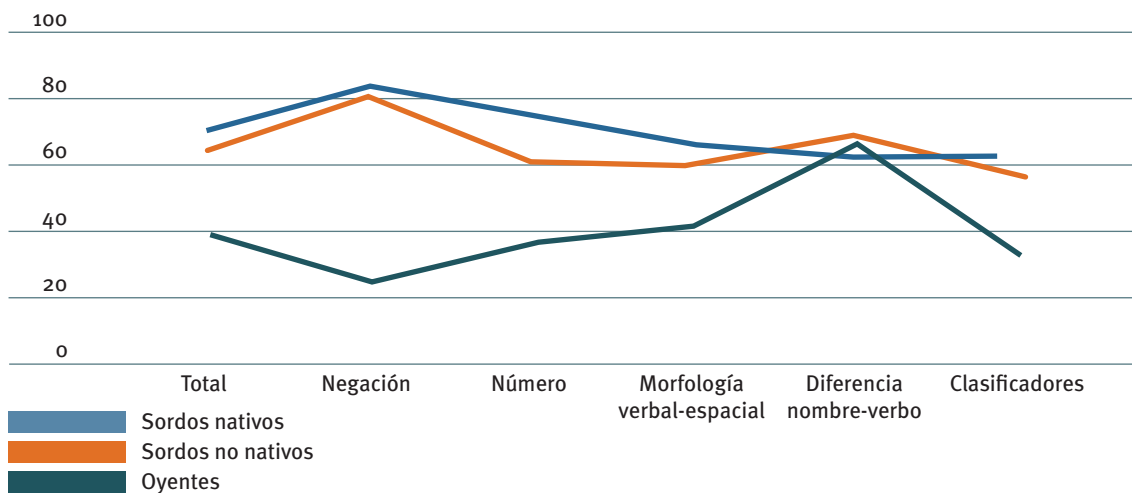
⁹⁰ CEIP Javier de Miguel.

Gráfico 1. Relación entre la edad cronológica y el porcentaje de aciertos



Se realizó también un análisis de las cinco categorías gramaticales que componen el Test de Habilidades Receptivas de la LSE a fin de extraer conclusiones respecto a la validez de cada categoría. Dicho análisis consistió en establecer una comparación del rendimiento de los tres grupos lingüísticos en cada una de las cinco categorías (Gráfico 2). En cuatro de estas categorías existían diferencias significativas entre el rendimiento de ambos grupos de sordos y el grupo de oyentes (exceptuando la categoría “diferencia nombre/verbo”).

Gráfico 2. Diferencias en el porcentaje de aciertos en función de la situación lingüística



Respecto al rendimiento de los oyentes en las distintas categorías, se identificó que “morfología verbal-espacial” y, sobre todo, “diferencia nombre/verbo” eran acertadas por encima de lo esperado por azar. Este desempeño podría deberse a problemas de medición (como podría ser el caso de la categoría de diferencia nombre/verbo que está compuesta únicamente por tres ítems), o al hecho de que los niños oyentes, especialmente los mayores, resuelvan algunos ítems apoyándose en su conocimiento del mundo y en su competencia lingüística general lo que les permitiría aprovechar claves paralingüísticas como la expresión facial, la lectura labio-facial o ciertos componentes icónicos presentes en algunos de los ítems de la prueba. En esta línea y, desde una perspectiva eminentemente cualitativa, resulta muy interesante analizar los “errores” que cometen los sordos y los oyentes. Los niños sordos parecen guiarse por confusiones de tipo lingüístico, mientras que los oyentes se dejan llevar más bien por confusiones de tipo perceptivo.

Por último, con el objetivo de determinar el orden de dificultad de los ítems se realizó un análisis de porcentaje de aciertos de los participantes sordos en cada ítem. Asimismo este análisis nos permitió identificar aquellos ítems que resultan más discriminativos. Se concluyó que aquellos ítems en los que se alcanzaban niveles intermedios de porcentaje de aciertos (en torno al 62 % de acierto para los ítems con cuatro opciones de respuesta y alrededor de un 66 % para los ítems con tres opciones de respuesta) tenían una buena capacidad para diferenciar entre distintos niveles de competencia en LSE.

Conclusiones prácticas extraídas del Piloto II:

- La prueba en LSE resulta válida. Discrimina entre el rendimiento del grupo de participantes sin conocimiento de la LSE y el rendimiento de los dos grupos de participantes con conocimientos de esta lengua y permite obtener una correlación entre edad cronológica y porcentaje de aciertos en los distintos grupos.
- No existirían diferencias significativas entre el desempeño de los niños sordos nativos y no nativos cuando éstos últimos son expuestos a la LSE desde temprana edad. Este dato apoyaría la decisión de utilizar muestras de niños de características similares a las del estudio en una posible futura estandarización de la prueba.
- Respecto a las cinco categorías gramaticales que se evalúan: es cuestionable continuar manteniendo la categoría nombre/verbo dentro de la prueba tanto por su estatus lingüístico para la LSE como por el reducido número de ítems que la representan.
- Hemos podido establecer un orden de dificultad creciente de los ítems respecto a la LSE.

5. LÍNEAS FUTURAS

El trabajo realizado hasta el momento no ha estado exento de dificultad, sobre todo por el hecho de no haber podido contar, en su inicio, con un corpus de investigaciones lingüísticas y evolutivas de la LSE que permitieran llevar a cabo un análisis y comparación cross-lingüística y evolutiva entre la BSL y la LSE. De haberlo podido hacer, con seguridad, hubiera facilitado la toma de decisiones respecto a los elementos gramaticales susceptibles de ser incluidos en la adaptación. No obstante, es posible que esa misma limitación haya surtido un efecto positivo, en el sentido de promover la necesidad de un trabajo auténticamente colaborativo entre profesionales de diversos contextos y ámbitos profesionales, tanto sordos como oyentes.

Una vez que se tomen las decisiones respecto a qué ítems deben configurar la prueba final, la próxima fase en el proceso de adaptación debería abordar la estandarización. Para ello será imprescindible obtener muestras de niños sordos de todas las comunidades autónomas en las que se utiliza la LSE, y no únicamente de Madrid, lo que, posiblemente, requerirá una mayor implicación de investigadores universitarios y el diseño de nuevos formatos, incluyendo el empleo de formato web que al facilitar la aplicación on-line de la prueba posibilite, asimismo, la recopilación de datos de un número más amplio de sujetos.

6. AGRADECIMIENTOS

Las dos primeras autoras queremos agradecer la colaboración desinteresada y generosa de muchas personas sin las cuales este trabajo no hubiera sido posible. A Gary Morgan, investigador de DCAL (Universidad de Londres), quien nos puso en contacto con la autora principal de la prueba Ros Herman quien, desde el primer momento, se mostró entusiasmada con la idea de llevar a cabo una adaptación del Test a la LSE. A nuestro panel inicial de asesoras sordas expertas en LSE: Ana Victoria Álvarez, Arancha Díez, Mar Píriz y Mayte San Juan. A todos los especialistas sordos en LSE de los cuatro centros bilingües de la Comunidad de Madrid que han colaborado en distintas fases del proceso. A Francisco Martínez, Rubén Nogueira y Nizar Kasmi por sus aportaciones lingüísticas. A la Fundación CNSE por poner a nuestra disposición sus instalaciones y sus medios técnicos y personales para realizar la grabación. Al Servicio de soporte audiovisuales de la Facultad de Psicología de la UAM por su colaboración en el montaje de las diferentes versiones del vídeo. Y, por último, de manera muy especial, a los niños y a sus familias.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, D. y REILLY, J. (2002): "The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (2): 83-119.
- APANSCE (1998): *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*, Barcelona: Ediciones Mayo.
- CNSE (2006): *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*, Madrid: CNSE. (en línea) <<http://www.cnlse.es/es/recursos/educaci%C3%B3n-materiales/propuestas-curriculares-orientativas-de-la-lengua-de-signos-esp%C3%B1ola>>.
- ENNS, C. J. y HERMAN, R. C. (2011): "Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test Into American Sign Language", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3): 362-374.
- FUNDACIÓN CNSE (2008): *Diccionario normativo de la Lengua de Signos Española*, Madrid: Fundación CNSE.
- HAUG, T. y MANN, W. (2008): "Adapting test of sign language assessment for other sign languages: A review of linguistic, cultural, and psychometric problems", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (1): 138-147. (en línea) <<http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enmo27>>.
- HAUG, T. (2010): "Approaching Sign Language Test Construction: Adaptation of the German Sign Language Receptive skills Test", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3): 343-361.
- HERMAN, R. (1998): "Issues in Designing an Assessment of British Sign Language Development", *Proceedings of the Conference of the Royal College of Speech & Language Therapists*, London: Department of Clinical Communication Studies, City University: 332-337. (en línea) <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.1087&rep=rep1&type=pdf>>.
- HERMAN, R.; HOLMES, S. & WOLL, B. (1998): *Design and Standardization of an Assessment of British Sign Language Development for Use with Deaf Children: Final Report, 1998*, London: Manuscript, Department of Language & Communication Science, City University.
- HERMAN, R.; HOLMES, S. & WOLL, B. (1999): *Assessing BSL development: Receptive Skills Test*, Coleford, UK: Forest Books.
- HERMAN, R. & ROY, P. (2006): "Evidence from the wider use of the BSL Receptive Skills Test", *Deafness and Education International*, 8(1): 33-47. (en línea) <<http://www.maneyonline.com/doi/pdfplus/10.1179/146431506790560265>>.
- JOHNSTON, T. (2004): "The assessment and achievement of proficiency in a native sign language within a sign bilingual program: The pilot Auslan receptive skills test", *Deafness and Education International*, 6(2), 57-81. (en línea) <<http://www.maneyonline.com/doi/pdfplus/10.1179/146431504790560582>>.
- LINEROS, R. *et al.* (2012): "La evaluación de la competencia comunicativa en Lengua de Signos Española". En: *Estudios sobre la lengua de signos española, III Congreso Nacional de la LSE*, Madrid: UNED.
- MASON, K. *et al.* (2010): "Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice", *British Journal of Developmental Psychology*, 28: 33-49.

- MAYBERRY, R. L. (1993): "First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: the case of American Sign Language", *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(6): 1258-1270.
- MORALES, E. (s.f.): "Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid", *Papers d'apansce*, 8. (en línea) <www.apansce.org/papers_apansce/papers8.pdf>.
- MOSTAERT, S. (2012): "Desarrollo de la lengua oral y de la lengua de signos española en niños con implante coclear precoz y escolarizados en centros bilingües", Trabajo de fin de master, Universidad Autónoma de Madrid, septiembre 2012.
- RAMÍREZ, N. (2013): "Adaptación del test de habilidades receptivas de la lengua de signos española: un estudio de validez discriminativa", Trabajo de fin de Master, Universidad Autónoma de Madrid, julio 2013.
- RODRIGUEZ, I. R. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A. (2003): "Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña", *Comunicar*, febrero: 21-33.
- SURIAN, L. & TEDOLDI, M. (2005): *Adaptation of BSL Receptive Skills Test to Italian Sign Language (LIS)*, Trento: Unpublished manuscript, University of Trento.
- WOOLFE, T. *et al.* (2010): "Early vocabulary development in deaf native signers: a British Sign Language adaptation of the communicative development inventories", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51: 322-331.
- WOLL, B. y MORGAN, G. (2012): "Language impairments in the development of sign: Do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits?", *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1): 75-87.

Signos lista de la LSE y espacios mentales implicados en su construcción

Saúl Villameriel García

USILSE - UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN⁹¹:

En este trabajo nos ocupamos de un tipo particular de elementos de la lengua de signos: las boyas lingüísticas. Y, específicamente, de las características formales, semánticas y pragmáticas que tales elementos presentan en la lengua de signos española (LSE). Asimismo, del modo en que la Teoría de los Espacios Mentales (Fauconnier, 1985) responde a los procesos mentales que dan lugar a su configuración como unidades lingüísticas de especial relevancia en las lenguas visuales.

Tal y como hiciera Liddell (2003), conjugamos las aportaciones de la Teoría de los Espacios Mentales con las propuestas de la Teoría de Integración Conceptual a fin de analizar los espacios de entrada necesarios para la construcción del espacio de mezcla o amalgama en el que la boya lingüística adquiere sentido. Por último, nos centramos en algunas de las variedades de las boyas lista en la LSE, así como en ciertas interacciones que éstas establecen en el discurso con el signo configurado por la otra mano.

Palabras clave: espacio mental, lista, simultaneidad.

⁹¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. LA ARTICULACIÓN FORMAL DE LAS BOYAS LINGÜÍSTICAS

En tanto unidades lingüísticas estructurales, la articulación de las boyas lingüísticas es posible en virtud de una característica específica de las lenguas de signos: su posibilidad de hacer uso, para su expresión, de articuladores visibles como la cara, los brazos y las manos. Ello no sólo permite cierta libertad en las producciones lingüísticas sino que, además, facilita la simultaneidad informativa, al tolerar que, en determinadas circunstancias, cada articulador codifique una información diferente y emita, en consecuencia, un signo distinto.

Como es bien sabido, habitualmente la mano dominante del signante es más activa y la no dominante alterna momentos de actividad y de pasividad. Ello da pie a la existencia de signos monomanuales, en los que la única mano que participa en su realización suele ser la dominante; de signos bimanuales, en los que la mano dominante y la no dominante realizan la misma acción; y de signos de mano base, en los que la mano dominante es la activa y la mano no dominante hace de base inactiva. En las construcciones apoyadas en boyas lingüísticas y en las de clasificadores, por ejemplo, el rol de la mano no dominante es crucial.

2. METODOLOGÍA

El enfoque basado en corpus constituye hoy una de las metodologías más válidas y habituales en el estudio de los sistemas lingüísticos. El desentrañamiento de las características inherentes a las lenguas se hace evidente por medio de construcciones puestas de manifiesto en distintas situaciones. Precisamente por ello, para la realización de este trabajo nos valemos del corpus que utilizamos para el estudio de los marcadores del discurso de la LSE (Villameriel, 2007). Ampliamos nuestro corpus en esta ocasión con ejemplos de boyas lingüísticas de otras publicaciones (Fernández, 2008, 2009) y de nuestras propias observaciones como usuarios de la LSE.

Algunos de los marcadores estructuradores de la información descritos en Villameriel (2007, 2008) se corresponden formalmente con las boyas lingüísticas que analizamos en la presente comunicación, pero éstos son abordados aquí desde una nueva perspectiva capaz de evidenciar que aquellos trascienden su papel de marcadores para configurarse como boyas lingüísticas o, lo que es lo mismo, como huellas referenciales de carácter semántico-pragmático a las que refiere el discurso y desde las que es posible ampliar sus dimensiones.

3. BOYAS LINGÜÍSTICAS Y SIMULTANEIDAD

De todo el rango de producciones en las que la mano no dominante participa, en la presente comunicación nos centramos en aquellas que Liddell (2003) denomina *list buoys*, y que nosotros traducimos como boyas lista o signos lista.

Una boya es un signo articulado con la mano no dominante que puede ser mantenido sin cambio mientras se continúa signando con la mano dominante. En el mar, las boyas flotan señalando de forma constante cierta información relevante. Del mismo modo, las *boyas* de la lengua de signos se mantienen durante un tiempo determinado en el espacio sígnico para mostrar información relevante al tiempo que el signante continúa su discurso.

Lo anterior supone que, al aprovechar la utilización de las dos manos como articuladores independientes, el hablante está en disposición de simultanear dos informaciones distintas pero relacionadas entre sí. Ambas manos participan en la emisión del discurso. Una, la dominante, de forma activa y, casi siempre, continua, signando un signo tras otro. Y otra, la no dominante, tomando parte también de forma activa, pero suspendida; es decir, manteniendo la boya lingüística.

4. LA ESTRUCTURA FORMAL Y FUNCIONAL DE LA BOYA LISTA

Existen diferentes tipos de boyas lingüísticas en la lengua de signos. En este estudio nos ocupamos, concretamente, de las boyas lista. Se trata de signos en los que la mano no dominante articula una lista. Cada miembro de la lista se representa con un dedo extendido; y cada dedo extendido de la mano se corresponde con una entidad, por lo que una boya lista puede referirse a tantas entidades como dedos tiene una mano. Mientras la mano no dominante mantiene en el espacio sígnico el signo lista a modo de huella referencial o boya lingüística, el hablante continúa signando con la dominante. En este sentido, y desde el punto de vista semántico, las boyas ayudan a guiar el discurso, al servir de marcas conceptuales mientras éste continúa (Liddell, 2003).

No debemos confundir las boyas lista con signos bimanuales simétricos en los que la mano no dominante mantiene la configuración del signo durante un tiempo mientras el signante continúa signando con la mano dominante. Las boyas lista no constituyen, tampoco, como suele creerse a veces, una copia en espejo o reflejo de los números que hace la mano dominante⁹². Las boyas lista se signan, casi siempre, directamente con la mano no dominante, aunque en ocasiones, al coincidir su configuración con las de los números, pueda parecer que estamos ante un fenómeno distinto.

⁹² Nilsson (2007) recoge varios ejemplos de la mano no dominante reflejando signos de la dominante en un discurso en lengua de signos sueca.

Como hemos apuntado, las boyas sirven de marcas conceptuales que ayudan a guiar el discurso que se está emitiendo (Liddell, 2003). Frente a una seña número como DOS, que puede usarse como parte de un sintagma nominal para cuantificar un nombre o con función pronominal si aparece sola, las boyas lista sirven para realizar asociaciones entre los dedos de la mano y de una a cinco entidades, tantas como los dedos de una mano.

En la LSE, las configuraciones manuales de las boyas lista son las mismas que las de las señas de los números del uno al cinco⁹³. Otros parámetros, como la orientación de la mano, son, en cambio, diferentes. En los números de la LSE, el extremo de los dedos apunta hacia arriba (Fernández, 2008: 49). En las boyas lista, por el contrario, la punta de los dedos señala a un lado, está en un plano más horizontal, frente al vertical de los números. Éstos tienden a articularse frente al hombro; las boyas lista, en cambio, se realizan normalmente frente al pecho. Por otra parte, los números se suelen signar con la mano dominante; las boyas lista, con la mano no dominante.

Ejemplificamos estas diferencias en el siguiente extracto, en el que aparecen signos de números⁹⁴ (DOS y TRES) y boyas lista (DOS-LISTA y TRES-LISTA).

Ejemplo 1:

Mano dcha. PROTAGONISTAS+ HABER TRES DESTACAR MÁS CUÁL

Mano izq. PROTAGONISTAS+ DESTACAR CUÁL

DOS DOS-LISTA QUIÉN CHARLOT HOMBRE DOS-LISTA MUJER CIEGA

IX-toca-D1⁹⁵⁺

IX-toca-D2+

DOS-LISTA- - - - - TRES-LISTA CORTO+

IX-toca-D1 IX-toca-D2 IX-toca-D3+ CORTO+

[CL:PERSONA-VA-DE-DCHA-A-CENTRO] [CL:PERSONA-MONTA] POR

[CL: COCHE- - - - -]

HOMBRE LOS-DOS CONFUNDIR TRES-LISTA - - - - NADA-MÁS

CONFUNDIR IX-toca-D1-D2-y-D3 NADA-MÁS

⁹³ Lo mismo ocurre en la ASL, como ya mostrara Liddell (2003).

⁹⁴ Seguimos el modelo de glosas de Liddell (2003) para los números del uno al cinco y de boyas lista de la ASL, adaptado a la LSE. Números: UNO, DOS, TRES, CUATRO y CINCO. Boyas lista: UNO-LISTA, DOS-LISTA, TRES-LISTA, CUATRO-LISTA y CINCO-LISTA).

⁹⁵ En el corpus original (Villameriel, 2007) no se glosaron los signos lista, sino los señalamientos realizados con la otra mano. En las glosas de esta comunicación, IX se refiere al índice de la mano en movimiento y a continuación se especifica su localización. Por ejemplo, IX-toca-D2 significa que el dedo índice de una mano toca el dedo corazón de la mano que articula el signo lista.

Hay tres protagonistas aunque destaquen dos. El primero es Charlot, un hombre. La segunda es la mujer ciega. Los dos. El tercero sale poco, es el hombre que se sube al coche, el de la confusión. Esos tres, ninguno más.

En la figura 1, que ilustra dos signos del anterior ejemplo, observamos con claridad la diferencia de orientación de la mano entre el número DOS y la seña DOS-LISTA. Curiosamente, en contra de lo habitual, ambas las realiza con la misma mano. Las dos señas van seguidas y el signante cambia la orientación rápidamente, tras haber signado el número, para utilizar dicha configuración como lista. Los dos signos coinciden en la configuración manual.

Figura 1. Imagen de los signos DOS y DOS-LISTA articulados, en este caso, con la misma mano



Mano dcha.

DOS

DOS-LISTA

El signo DOS-LISTA se ha signado inmediatamente después de DOS, por lo que ambos se han articulado frente al hombro, en vez de lo habitual en DOS-LISTA, que se signa frente al pecho. Resulta evidente que ha tenido lugar un proceso fonológico de asimilación del lugar, al signarse DOS justo antes de DOS-LISTA. Más adelante, en este mismo discurso, el signante vuelve a hacer el signo DOS-LISTA y lo articula unos centímetros más abajo que la primera vez.

Figura 2. Signo DOS-LISTA con el índice de la otra mano dirigiéndose al segundo miembro de la boya lista



Mano dcha.

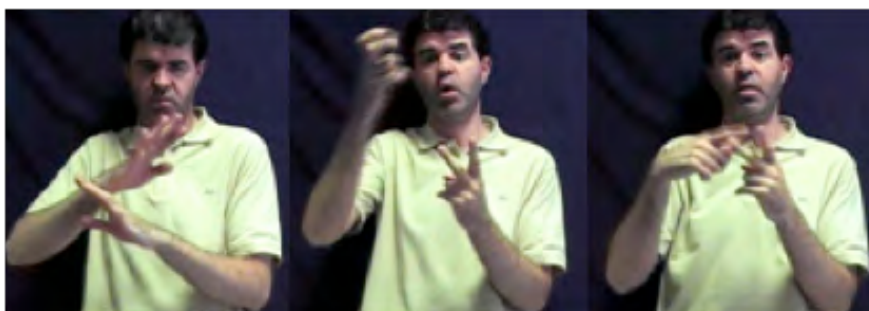
DOS-LISTA

Mano izq.

IX-toca-D2+

De todas formas, resulta difícil afirmar que en la LSE los números y las boyas lista se diferencian siempre por su orientación, puesto que encontramos casos en los que las boyas lista se signan con la orientación de la palma vertical⁹⁶. Aunque no parece ser un fenómeno muy frecuente, en el contexto no se da ambigüedad y el significado es claro. En la figura 3 se ilustra también la boya DOS-LISTA con esa orientación.

Figura 3. Ejemplo del corpus de la boya DOS-LISTA con la orientación de la palma vertical⁹⁷



Mano dcha.	... NADA-MÁS	OTRO	IX-toca-D2
Mano izq.		DOS-LISTA	-----



PERSONA	OTRO	IX-toca-D2	IX-señala-mano-izq.
-----	-----	-----	[CL: MOTO]

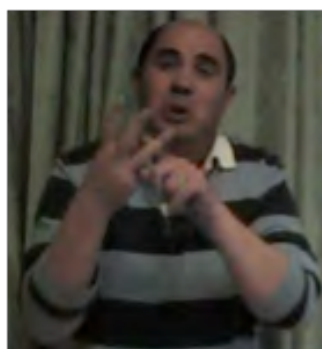
...Nada más. Otro personaje es el policía en moto...

⁹⁶ En la figura 3 la boya lista se refiere a personas, lo que puede influir en la verticalidad de la orientación.

⁹⁷ En este discurso el signante construye una boya CUATRO-LISTA secuencialmente. Empieza a partir del segundo personaje con DOS-LISTA. Después introduce otro personaje con TRES-LISTA (también con la palma vertical) y cuando llega al último personaje articula CUATRO-LISTA con la orientación horizontal. En el mismo discurso aparecen boyas lista con orientación vertical y horizontal.

Continuando con el discurso del ejemplo 1, más adelante el signante añade un tercer personaje y, al hacer TRES-LISTA, la orientación de la palma es bastante vertical, muy parecida a la de TRES, aunque el lugar de articulación sea distinto, puesto que el TRES del mismo discurso que realiza al principio de su intervención se localiza claramente más arriba.

Figura 4. Signos TRES-LISTA y TRES diferenciados en el lugar



Mano dcha.
Mano izq.

TRES-LISTA
IX-toca-D3

TRES

Como se observa en las fotografías de los signos del ejemplo 1 (figuras 1, 2 y 4), tanto las boyas lista como los números han sido articulados con la misma mano. Esto no parece ser lo habitual, puesto que los signos lista suelen realizarse con la mano no dominante (como el de la figura 3), pero en el ejemplo 1 estamos ante un signante ambidiestro.

5. ESPACIOS MENTALES E INTEGRACIÓN CONCEPTUAL

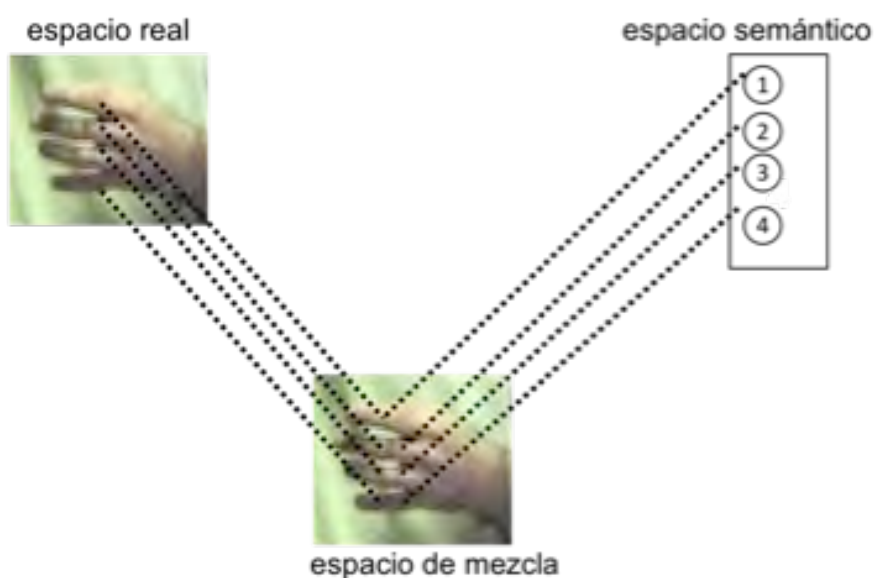
Según la Teoría de los Espacios Mentales (Fauconnier, 1985), cuando el emisor habla construye una estructura temporal, un espacio mental. Las expresiones lingüísticas no poseen significado en sí mismo, sino que nos orientan en la construcción del significado, en la construcción de los espacios mentales intervinientes. Todas las entidades de las que hablamos –a las que nos referimos discursivamente– son conceptuales y existen dentro de estructuras conceptuales, los espacios mentales. A partir de la Teoría de los Espacios Mentales, Liddell (1995, 2003) desarrolla para la lengua de signos americana (american sign language, ASL) un modelo sobre el uso del espacio.

La Teoría de la Integración Conceptual viene a explicar la mezcla o integración de espacios requeridos para que el mensaje pueda ser comprendido; un proceso que ocurre cuando, a partir de dos o más espacios de entrada, se genera un nuevo espacio mental, el de mezcla o amalgama. El espacio de mezcla hereda algunas características de los espacios de entrada, aunque también presenta sus propias peculiaridades.

Como ha advertido Liddell (1995: 23), el espacio real es la conceptualización, en el momento en el que el individuo se encuentra, de lo que es físicamente real y directamente perceptible en su entorno físico. El espacio real resulta, en este sentido, un espacio mental. Este espacio es *grounded*, es decir, anclado o inmediato. Los elementos de este espacio se conceptualizan como existentes en el entorno inmediato (Liddell, 1995). De acuerdo con ello, en las boyas lista, la mano del signante que articula el signo lista está en este espacio real. La configuración que sea (de uno a cinco dedos extendidos) está presente en el entorno físico del signante, pues se trata de su mano ubicada frente a su torso en el espacio real de signación.

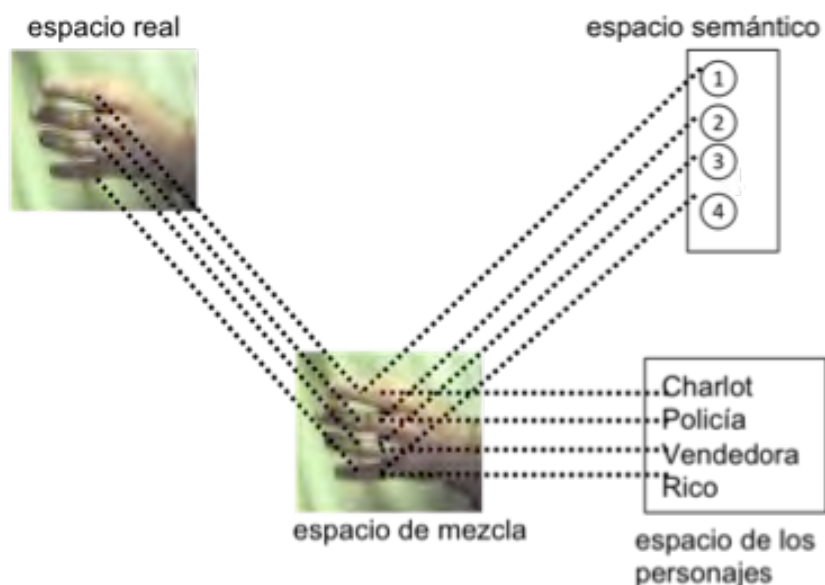
Las boyas lista son un tipo de signos que requieren un espacio de mezcla o amalgama. Los espacios de entrada son, por un lado, la mano en el espacio real y, por otro, el polo semántico de la boya lista (Liddell, 2003). El resultado es un espacio de mezcla como el que se muestra en el siguiente ejemplo para CUATRO-LISTA.

Figura 5. Espacios de entrada y de mezcla en CUATRO-LISTA



Según el caso, las boyas lista aluden a una entidad, dos entidades, tres entidades, cuatro entidades (como en la figura anterior) o cinco entidades. Pero suponen, además, una representación visual de cada una de dichas entidades. En el corpus (Villameriel, 2007) hay diversos ejemplos en los que las boyas lista representan personas o partes de una historia. En la figura anterior, el signante se refiere a cuatro personajes que aparecen en una historia: Charlot, un policía, una vendedora ciega y un hombre rico. Así, hay un espacio más, el de los personajes, que sirve de *input* para el espacio de mezcla.

Figura 6. Tres espacios de entrada en CUATRO-LISTA



Una representación como la anterior da cuenta de los motivos que llevan a Liddell (2003) a afirmar que las boyas lista se emplean para hacer asociaciones conceptuales entre los dedos de la mano extendidos y diferentes entidades. No hay duda de que los dedos de la mano representan visualmente las entidades, gracias al espacio de mezcla entre las entidades descritas y los dedos extendidos. Siguiendo con las denominaciones de Liddell (2003), que designa a cada dedo de la mano D1, D2, D3, D4 y D5, en nuestro ejemplo podemos asociar D1 (índice) con Charlot, D2 (corazón) con el policía, D3 (anular) con la vendedora y D4 (meñique) con el hombre rico. Para que cada dedo se corresponda con un personaje, tiene que haberse construido el espacio de mezcla. Así, D1 tiene como *input* el índice en el espacio real, la primera de las cuatro entidades conceptuales del polo semántico y a Charlot en el espacio de los personajes.

Una de las características que Liddell (2003: 227) describe de las boyas lista consiste en considerarlas signos que se automezclan (*self-blending*) ya que su polo semántico y la configuración manual se aso-

cion automáticamente cuando se utilizan. Es decir, en los signos lista los dedos no son únicamente meros miembros de la mano en el espacio real, sino elementos visibles de una lista.

Fernández (2008: 61), por su parte, especifica tres valores de este tipo de signos: cuantificador, marcador de orden y localizador. Así, cada dedo marca un referente y cuando, en el discurso, el signante quiera señalar dichos referentes, se dirigirá a los dedos correspondientes de la boya lista. Este valor localizador que describe Fernández (2008) es el que permite las relaciones anafóricas.

6. BOYAS ORDENADORAS

Las boyas lista y los marcadores del discurso que estructuran la información comparten ciertos rasgos. Por un lado, las boyas lista sirven de marcas conceptuales que nos orientan en el discurso. Por otro, los marcadores del discurso poseen «un significado que guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso» (Portolés, 2006 [1998]: 75).

Las boyas lista de la LSE ayudan a estructurar el discurso. De hecho, en algunas ocasiones han sido descritas como marcadores discursivos (Villameriel, 2007, 2008). Si bien, aunque orientan en el desarrollo del discurso, el análisis de los espacios mentales implicados en su construcción nos ayuda a entender que su función trasciende la de marcador del discurso, puesto que en la boya lista también se representan elementos. Su significado no es únicamente procedimental por lo que, aunque estamos ante un fenómeno del nivel discursivo, no podemos afirmar que se trate meramente de marcadores del discurso. En Villameriel (2007, 2008) se los analizaba concretamente como ordenadores del discurso (de apertura, continuidad y cierre). Nilsson (2007) aclara que algunas veces introducen referentes siguiendo algún orden lógico o cronológico, pero otras veces el orden es simplemente el mismo en el que los elementos han ido apareciendo en la mente del signante. Liddell (2003: 224) considera que se pueden asociar a las boyas lista entidades con orden o sin él. En el corpus (Villameriel, 2007) aparecen boyas lista que representan dos tipos de elementos: bien personajes, bien partes de películas. En unos casos, las listas obedecen a criterios cronológicos (orden de aparición de los personajes en una película, como en la figura 6, u orden de las partes de un filme); en otros, dependen de la relevancia de los personajes (los principales ocupan los primeros puestos de la lista, como en el ejemplo 1); y en otros no parece haber un criterio de orden destacado, salvo el de evocación en la memoria de los elementos que componen la lista. De modo que, por muy vago que sea el criterio que los ordena, el hecho de utilizar la boya lista supone ordenamiento, hay elementos que anteceden y otros que se suceden en una lista.

Fernández (2008: 61-62) explica también el criterio de orden cronológico para la habitual presentación de los hijos o hermanos a través de la boya lista, donde el índice representa al hermano o hijo mayor, y el resto de dedos ordenados en la lista se relacionan con los siguientes hijos o hermanos en orden descendiente. En las boyas UNO-LISTA, DOS-LISTA, TRES-LISTA y CUATRO-LISTA de la LSE,

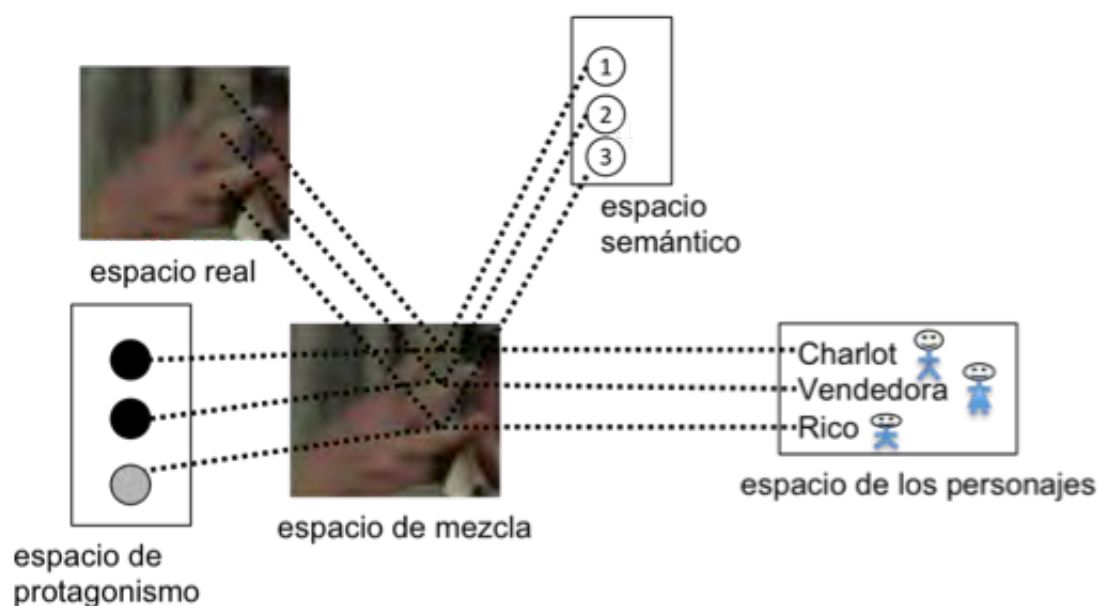
el dedo índice representa el primer elemento. En la boya CINCO-LISTA, en la que también aparece el pulgar, suele ser éste el que representa el primer elemento.

En la figuras 5 y 6 hemos seguido la propuesta de espacios de Liddell (2003). Así, en el polo semántico de la boya lista encontramos el significado de dicha boya atendiendo a un orden. Pero, ¿por qué entendemos que el orden de la lista atiende a un criterio si en la construcción de la boya lista no hay ningún espacio de entrada que lo especifique? En el ejemplo 1, el signante aclara antes de articular la boya lista el criterio de orden: importancia de los personajes. Así, los dos personajes principales aparecen representados por D₁ y D₂ en la boya lista. El tercer personaje que menciona, que no es protagonista, ocupa el D₃. En este caso, la propuesta de polo semántico de Liddell (2003) funciona pero estimamos que puede ser completada. En el ejemplo de la figura 6, parece que se atiende a un criterio de orden de aparición de los personajes en la película.

Pero en uno y otro caso, el criterio no es el mismo. Creemos, entonces, que el espacio de mezcla debe heredar de un nuevo espacio de entrada la pauta que nos permite entender la boya lista en su contexto.

Incluyendo este nuevo espacio de entrada, los espacios del ejemplo 1 quedarían como muestra la figura 7.

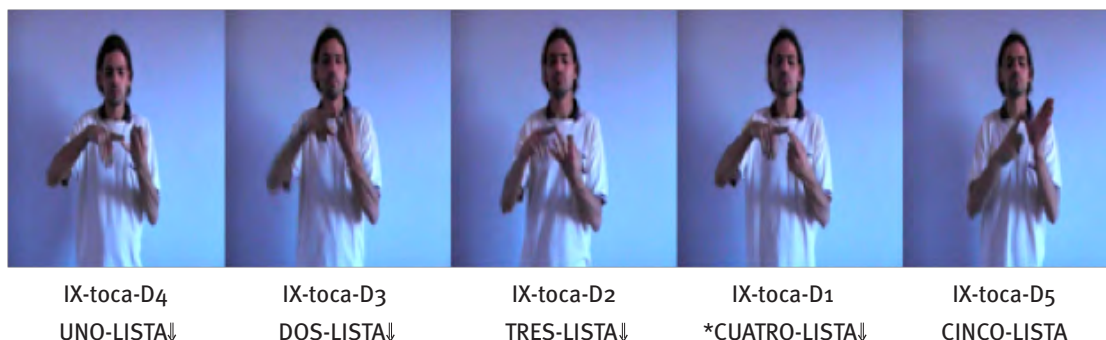
Figura 7. Espacios implicados en la boya TRES-LISTA del ejemplo 1



Esta propuesta permite entender las boyas lista como unidades que funcionan en el nivel discursivo y cuyo sentido pragmático, más allá del significado estable, depende de factores del contexto, como es que el signante especifique (o no) en algún momento el criterio de orden.

En cuanto a la distribución en las boyas lista, en LSE es frecuente empezar la lista en el índice, pero encontramos variedades como la de la figura 8, que ilustra los signos lista del ejemplo 2. Se trata de una lista construida secuencialmente empezando por el meñique y terminando en el pulgar.

Figura 8. Lista construida de forma secuencial comenzando por el meñique⁹⁸



Ejemplo 2:

PERSONAS TOTAL TRES CUATRO CINCO SEIS MÁS-O-MENOS QUIÉNES?
TOTAL SEIS MÁS-O-MENOS

IX-toca-D₄ MUJER [CL:CORRE-DE-UN-LADO-A-OTRO] MIEDO CON PERRO
UNO-LISTA↓-----

IX-toca-D₃ PERRO TAMBIÉN PERRO IX-toca-D₂+ CHARLOT, IX-toca-D₁+
DOS-LISTA↓----- TRES-LISTA↓----- *CUATRO-LISTA

⁹⁸ Para glosarla se ha añadido el símbolo ↓ al final de cada boya para distinguirla de la boya lista que se construye a partir del índice, más frecuente en LSE. Obsérvese que en *CUATRO-LISTA el signante omite en la articulación los otros tres dedos de la lista, pero el valor es el del cuarto miembro de la lista, no el del primero de una lista que empieza en el índice. Es posible que esa peculiar configuración se deba a que el signante articula el signo DE NOVIO inmediatamente después. Para signar NOVIO se utiliza la configuración de índice extendido en ambas manos. Él ya tiene dicha configuración preparada en ese *CUATRO-LISTA que ha producido. Después de signar NOVIO el signante mantiene la configuración de NOVIO en la mano no dominante. Es difícil discriminar si en ese momento la mano mantiene la configuración de NOVIO o vuelve a realizar *CUATRO-LISTA.

NOVIO DE CHICA CON PERRO IX-toca-D5 PAREJA CASADOS ENFRENT
NOVIO CON CINCO-LISTA ENFRENT

LOS-DOS CASADOS SIETE UNO RESPONSABLE HOTEL SEIS
CASADOS SIETE RESPONSABLE HOTEL SEIS

PROTAGONISTA MÁS PROTAGONISTA
PROTAGONISTA MÁS PROTAGONISTA TRES-LISTA
La-mano-extendida-barre-los-cuatro-dedos-de-la-boya-lista
CUATRO-LISTA -----

NADA-MÁS
NADA-MÁS

En total salen, más o menos, seis personas. Primero, la mujer que va de un lado a otro con su perro por miedo. Segundo, el perro también. Tercero, Charlot. Cuarto, el novio de la chica del perro. Quinto, la pareja casada de enfrente. Siete⁹⁹, un encargado del hotel. Hay seis protagonistas aunque los principales son los tres o cuatro primeros. Nada más.

7. BOYAS LISTA ESTÁTICAS Y BOYAS LISTA SECUENCIALES EN LSE

Como ocurre con otras lenguas de signos¹⁰⁰, en LSE encontramos boyas lista estáticas y boyas lista construidas secuencialmente. Las imágenes de la figura 8, tomadas de la narración del ejemplo 2, se corresponden con la construcción de CINCO-LISTA. El signante no parece estar seguro de cuántos personajes han aparecido en una historia, así que va aumentando los elementos de una lista, hasta que construye con una mano CINCO-LISTA. En este ejemplo, varias boyas se mantienen en el discurso mientras el signante continúa signando con la mano dominante, como ocurre con UNO-LISTA, DOS-LISTA, TRES-LISTA y CUATRO-LISTA.

Una variedad en LSE de lista construida secuencialmente se ilustra en la figura 9. Se trata de boyas lista en las que, además de articular la lista con la mano no dominante, se da un señalamiento con el dedo pulgar de la misma mano. Siendo rigurosos, en realidad no es el pulgar el que se mueve, sino que cada uno de los dedos se acerca al pulgar. Así, la simultaneidad que facilita el uso de ambas

⁹⁹ Entendemos que signa SIETE, pero quiere decir SEIS, como se entiende por lo que expresa después.

¹⁰⁰ Liddell, Vogt-Svendsen & Bergman (2007) describen boyas lista estáticas y secuenciales en la ASL, la lengua de signos noruega y la lengua de signos sueca. En esta última también las describe Nilsson (2007).

IX-toca-D3 VER PENA VER CIEGA PENA PAGAR
TRES-LISTA TRES-LISTA/pulgar-toca-D3 -----
AGUANTAR INTENTAR (cara pensativa) ----- DECIR IX-yo QUERER
----- CUARTO CUARTO CUARTO
CONTINUAR CONTACTO CONTINUAR IRSE (dcha, el hombre rico) DEVOLVER
CONTINUAR CONTACTO CONTINUAR DEVOLVER
DINERO FASTIDIO QUERER CONTINUAR CONTACTO NO-HABER
FASTIDIO ----- CONTINUAR CONTACTO NO-HABER
CASUALIDAD OTRO PERSONA ENGAÑAR NO-PODER
ENGAÑAR CUARTO QUINTO
VER GUSTAR ENAMORARSE CHICA GUAPA CARA PRECIOSA CIEGA VER
ENAMORARSE UNO AÑADIR SEIS SORPRESA AGUA [CA:MOJARSE]
CINCO ----- SEIS SORPRESA [CA:MOJARSE]
IRSE SORPRESA SEIS NADA-MÁS
IRSE SORPRESA SEIS NADA-MÁS

Hay cinco partes. Las explico. En la primera Charlot, por miedo al policía que si le coge le encarcela seguro, le esquivo escondiéndose. En la segunda Charlot se baja del coche del rico. La vendedora de flores piensa que Charlot es rico y él presume, puede que esa sea la segunda parte. En la tercera Charlot siente pena al ver a la ciega, le paga para que pueda aguantar más. Cuarto... cuarto... cuarto, Charlot quiere continuar con ella pero como el hombre rico se va, se le fastidia y ya no hay más contacto y él no la puede engañar. Cuarto. Quinto, le gusta la chica guapa, se enamora de la ciega, tiene una cara preciosa. Quinto. Sexto, añado una sexta parte, la de la sorpresa cuando le arroja el agua y se va sorprendido. Hay seis partes, ninguna más.

En el ejemplo 3, además de las boyas lista especificadas en la figura 9, aparecen otros signos que sirven para ordenar los elementos representados por los dedos de la lista. Así, los signantes pueden combinar en una misma serie discursiva distintos elementos a la hora de ordenar la información. Aquí, además de los signos lista con señalamiento del pulgar, aparece TRES-LISTA señalado por el índice de la mano dominante, y un par de números ordinales (CUARTO y QUINTO) y cardinales (CINCO y SEIS). Además, el ejemplo 3 nos permite observar distintas posiciones de estos ordenadores, que no sólo pueden abrir el enunciado, sino cerrarlo, como ocurre con CUARTO y CINCO.

Es muy frecuente, si se conoce el número de elementos de la lista, que los signantes utilicen boyas lista estáticas, es decir, boyas que se signan desde un principio con todos los miembros que la van a componer, como DOS-LISTA en el ejemplo 1.

Un caso habitual de boya lista estática, aunque no tiene por qué serlo siempre, es la que se realiza para presentar ordenados los hijos o hermanos. Fernández (2008) expone un caso de CUATRO-LISTA cuando un hombre se refiere a sus cuatro hijos.

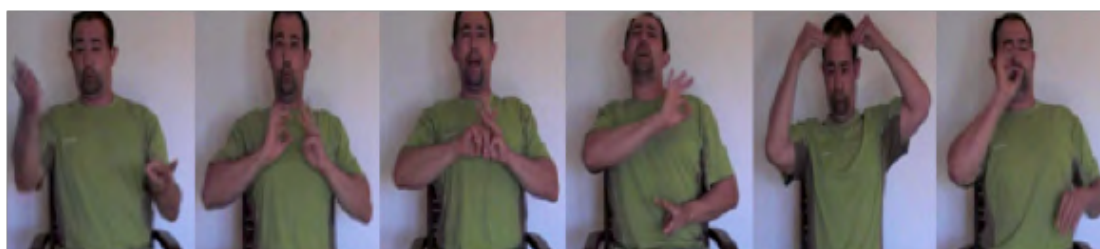
La otra muestra frecuente, señalada ya por Fernández (2008), es la de CUATRO-LISTA representando las cuatro semanas del mes, lo que considera un proceso icónico asentado en la LSE. En otro artículo, la misma autora (Fernández, 2009) relaciona el signo CUATRO-LISTA del calendario con las boyas de Liddell (2003). Fernández (2009) describe además la posibilidad de que cada dedo, gracias a su forma alargada, represente una semana completa, por lo que el signante puede mover su índice por toda la extensión de un dedo de CUATRO-LISTA para expresar “a lo largo de la semana”. En este caso, en CUATRO-LISTA para representar un mes, se estaría dando además un tipo de iconicidad diagramática (Fernández, 2009).

8. EL DISCURSO SIGNADO Y SU RELACIÓN CON LA BOYA LISTA

La mano no dominante suele ser la que articula el signo lista. Así, la dominante, la más activa al signar, puede continuar haciéndolo mientras la boya permanece suspendida. El contenido de lo que signa la mano dominante es uno de los referentes aludidos en la boya lista o está relacionado con él. En los ejemplos que estamos analizando en la presente comunicación, la mano dominante comenta aspectos de los personajes o de las partes de la película a los que cada dedo de la boya lista refiere.

En algunas ocasiones, como se ilustra en la figura 10, la configuración de la boya lista se mantiene en signos bimanuales o de mano base; en otras, se pierde y se realiza la configuración del signo en cuestión.

Figura 10. Imágenes de un discurso en el que se mantiene la configuración de TRES-LISTA en la mano no dominante cuando articula signos bimanuales, como COCHE, CHÓFER e IGUAL, y monomanuales, como SEÑOR. En el signo bimanual SOMBRERO el signante realiza ya la misma configuración de ese signo en ambas manos y ya no retoma la configuración de TRES-LISTA, como se ve en el siguiente signo, PURO



COCHE

CHÓFER

IGUAL

SEÑOR

SOMBRERO

PURO

TRES-LISTA ----- SOMBRERO

El tercero es el del coche con chófer, el señor con sombrero y puro...

Muchas veces la mano dominante interactúa directamente con la boya lista. Así, es muy habitual señalar con el índice los dedos de la boya lista. El movimiento del índice constituye un gesto significativo dirigido a las entidades de las que se habla (Liddell, 2003). En otras palabras, cuando el índice de una mano señala alguno de los dedos de la boya lista de la otra mano se está dirigiendo, en realidad, a las entidades provenientes de la mezcla o integración de los diferentes espacios de entrada. El señalamiento de la mano dominante está entonces, según Liddell, más cerca de un gesto (como el que hace un oyente al señalar con su dedo un elemento del entorno al que se refiere) que de un signo que forme parte del léxico de la LS. En ocasiones, no es fácil distinguir un gesto significativo de una seña de la LS, al tener en ambos casos el mismo canal de expresión, pero el índice de la mano dominante tocando la boya lista no es la única interacción que observamos en ambas manos. A veces hallamos números de la mano dominante (Fernández 2008: 62), o verbos relacionándose directamente con la boya lista, u otras manipulaciones. Fernández (2008) expone el ejemplo de un hombre articulando CUATRO-LISTA refiriéndose a sus cuatro hijos. Con la mano dominante configura DOS y la apoya en los dos primeros miembros del signo lista para signar después HOMBRE. En LSE es habitual dirigir un número al signo lista para señalar la cantidad de elementos de la lista que comparten alguna propiedad. En este sentido, cuando señalamos únicamente con el índice, no hay que descartar la idea de que el índice se corresponde con el número UNO en LSE, por lo que, aunque estemos señalando, también podemos estar indicando que se trata de un elemento de la lista. En el ejemplo del hombre con cuatro hijos (Fernández, 2008), el hombre termina su enunciado señalando con el índice de la mano dominante el meñique de CUATRO-LISTA para articular después el signo MUJER. Lo que está diciendo entonces es que, de sus cuatro hijos, una, la última, es chica. Otras veces, especialmente si los elementos de la lista que van seguidos comparten alguna propiedad, los podemos ver siendo señalados, uno detrás de otro, por el índice de la otra mano, como ocurre en el ejemplo 1 cuando el signante, tras presentar a los personajes, termina señalando con el índice cada dedo de la boya lista, añadiendo después que no hay ninguno más. El signante tiene en una mano la boya TRES-LISTA y con el índice de la otra señala sucesivamente cada uno de los tres dedos que son, en realidad, Charlot, la chica ciega y el hombre rico.

En ciertas construcciones, el índice de la mano dominante también puede moverse por toda la extensión de un dedo del signo lista para dar a entender también toda la extensión del referente, como en el ejemplo que ya hemos explicado de Fernández (2009) en el que el índice recorre uno de los dedos de CUATRO-LISTA que representa las cuatro semanas del mes, queriendo dar a entender “a lo largo de la semana”.

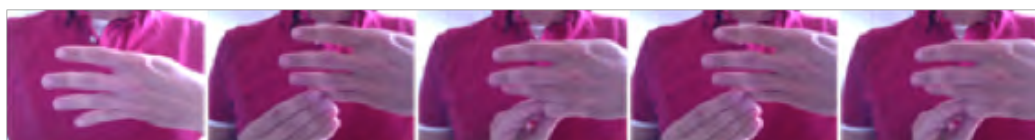
Curiosamente, en LSE encontramos ejemplos en los que no hay interacción entre ambas manos. Así, la mano no dominante va construyendo secuencialmente la boya lista, manteniéndola mientras la información relacionada con los referentes de la boya fluye en la mano dominante, pero sin que ésta se dirija a la boya para señalarla. En nuestro corpus aparecen dos formas de construir estas listas, ambas articuladas con la mano no dominante. En una, cada elemento de la boya lista va apareciendo como si fuese un número ordinal que después se mantiene como boya lista. Es decir, hay un giro de muñeca que empieza con el dorso de la mano hacia el signante y termina con la palma hacia el signante. La otra forma de construcción de boya lista es en la que no hay interacción con la mano dominante se realiza extendiendo cada dedo a medida que se presentan los elementos aludidos por la boya. En el

caso que tenemos registrado en nuestro corpus, el signante acompaña cada extensión de un dedo de un movimiento rápido y corto del brazo no dominante que resalta el hecho de añadir un elemento más a la boya. En ambos ejemplos, las boyas se mantienen suspendidas mientras se continúa signando con la mano dominante. Una característica interesante de estos dos ejemplos es que cuando se signa un nuevo elemento en la boya lista, la mano dominante no signa nada simultáneamente. Es decir, se alterna la mano activa, pasando de la mano dominante a la no dominante, para volver después a la dominante y continuar así con el discurso.

Por último, la mano dominante también puede interactuar con la boya lista, manipulándola. Así, la mano dominante maneja la boya lista y la modifica. Solemos encontrar este tipo de alteraciones de la boya lista cuando se agrupan elementos. Un signante puede coger con la mano no dominante los dedos D1 y D2, por ejemplo, de la boya lista para agruparlos y diferenciarlos del resto de otros elementos de la lista.

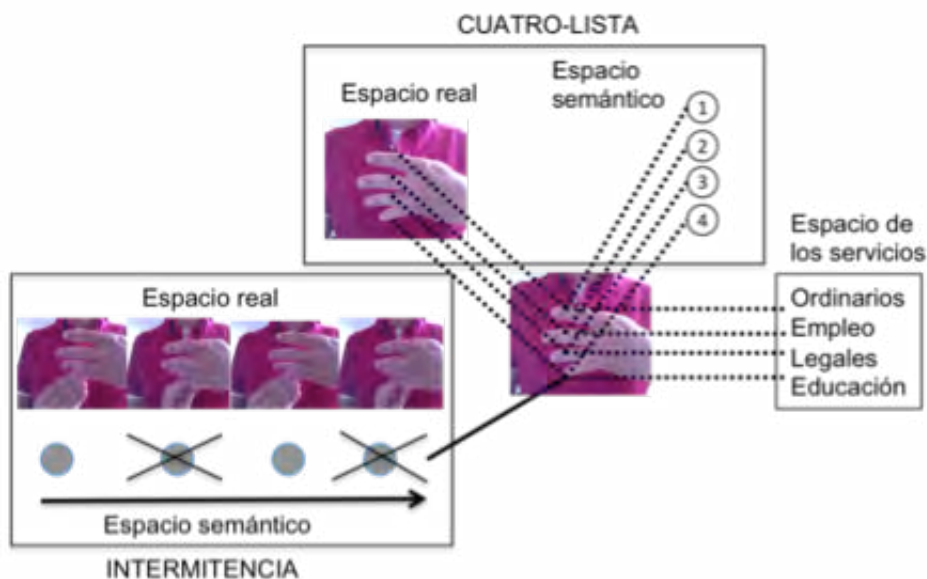
A continuación, en las figuras 11 y 12, mostramos un ejemplo de una manipulación de la boya lista. En una charla ofrecida en un centro de educación, una persona sorda signante, representante del movimiento asociativo de personas sordas, utiliza la boya CUATRO-LISTA a la hora de enumerar los servicios de interpretación que se cubren desde su entidad. D1 (índice) se corresponde con servicios ordinarios, D2 (corazón) con servicios de empleo, D3 (anular) con servicios en ámbito legal y D4 (meñique) con servicios en educación. Estos últimos servicios, relata la signante, dependen de una contrata bianual que se concede a una empresa para que lo gestione. La federación había tenido esa contrata un tiempo, después la tuvo otra organización, a continuación la volvieron a tener y en el momento en el que lo cuenta la tiene otra empresa. Tras relatar esta situación, vuelve a hacer CUATRO-LISTA y va señalando con el índice de la mano dominante cada uno de los dedos de CUATRO-LISTA recordando el ámbito de interpretación. Al llegar a los servicios en ámbito educativo, tras el señalamiento, signa EDUCACIÓN y después sujeta D4 con la mano dominante, flexionando y extendiendo dos veces el D4, dando a entender la intermitencia de la gestión de los servicios en educación por parte de la federación a la que representa.

Figura 11. La mano derecha manipulando la boya lista para representar la intermitencia del elemento aludido por D4



Mano dcha.	sujeta-D4	empuja-D4	tira-de-D4	empuja-D4
Mano izq. CUATRO-LISTA	-----	TRES-LISTA	CUATRO-LISTA	TRES-LISTA

Figura 12. Esquema con los espacios participantes en la manipulación de CUATRO-LISTA para representar la intermitencia de los servicios en educación¹⁰¹



9. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ESTUDIO

En la LSE, como en otras lenguas de signos, se utilizan boyas lista para ordenar elementos. Las boyas lista suelen ser articuladas por la mano no dominante y, tanto formal como semánticamente, se diferencian de los números, con los que comparten su configuración.

Las boyas lista pueden permanecer suspendidas mientras se continúa signando con la otra mano. Este fenómeno de simultaneidad es posible gracias al uso de ambas manos como articuladores.

Los espacios mentales y su integración nos ayudan a comprender el sentido de las boyas lista en los discursos en que aparecen. Por un lado, los signos lista ofrecen marcas que ayudan en el discurrir del discurso, como hacen los marcadores, pero su función trasciende la de guía del discurso y la mera presencia de la boya lista implica que hay elementos que son referidos por cada uno de los dedos que la componen. Las boyas lista se construyen como un espacio de mezcla cuyos espacios de en-

¹⁰¹ Para simplificar el esquema no aparece el espacio de entrada del criterio de orden, que en este caso sería el espacio de la estabilidad de los servicios. El último miembro de la lista, D4, es el intermitente.

trada son su polo semántico, la mano en el espacio real y el espacio de los elementos aludidos por cada dedo. A esa propuesta (Liddell, 2003) consideramos necesario añadir, según nuestro análisis, un espacio de entrada que indique el criterio de orden, para que pueda ser heredado en la mezcla que supone la boya lista.

Hay boyas lista estáticas, en las que aparecen de una vez todos los dedos que la integran, y boyas lista secuencialmente construidas, en las que cada elemento de la lista se va especificando, uno detrás de otro, a medida que van extendiéndose más dedos del signo lista.

La boya lista suspendida permite que la mano dominante continúe con el discurso. A veces la mano dominante se dirige a los dedos de la boya lista para referirse a los elementos aludidos a través de señalamientos realizados con el índice, pero también podemos manipular los dedos del signo lista cogiéndolos para agruparlos, moverlos, etc. en función de lo que queramos signar.

El análisis que hemos presentado aquí no agota, en ningún caso, las posibilidades de las boyas lingüísticas de las lenguas de signos. Algunos de los interrogantes que aún suscita su estudio y algunas de las cuestiones de las que no hemos podido ocuparnos aquí constituyen ya objetivos de nuestros próximos trabajos. Un estudio más detallado permitirá, por ejemplo, analizar la iconicidad diagramática de la boya lista cuando representa un mapa temporal (Fernández, 2009), dar cuenta de las metáforas y esquemas de imagen implicados para atender a ciertos criterios de orden en las listas (como la verticalidad para representar lo más relevante en los primeros puestos de la lista), o establecer el valor de la mirada en la interacción del discurso signado con la boya lingüística (puesto que a veces se dirige claramente al dedo señalado en la boya lista).

Estas cuestiones evidencian la rentabilidad del estudio de las boyas lingüísticas de las lenguas de signos.

10. BIBLIOGRAFÍA

- FAUCONNIER, G. (1994 [1985]): *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ SONEIRA, A.M. (2008): *La cantidad a manos llenas. La expresión de la cuantificación en la lengua de signos española*, Madrid: Fundación CNSE.
- FERNÁNDEZ SONEIRA, A.M. (2009): “La utilización del espacio en contextos icónicos: el caso de los numerales en la lengua de signos española”, *ELUA. Estudios de Lingüística*, 23: 115-134.
- NILSSON, A.L. (2007): “The non-dominant hand in a Swedish Sign Language discourse.” En: Vermeerbergen, M.; Leeson, L. y Crasborn, O. (eds): *Simultaneity in Signed Languages: Form and Function. Current Issues in Linguistic Theory*, 281, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins: 163–185.
- PORTOLÉS, J. (2006 [1998]): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel Practicum.

- LIDDELL, S.K. (1995): "Real, surrogate, and token space: Grammatical consequences in ASL". En: Emmorey, K. y Reilly, J. (eds): *Language, Gesture, and Space*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 19–41.
- LIDDELL, S.K. (2003): *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LIDDELL, S.K.; VOGT-SVENDSEN, M. y BERGMAN, B. (2007): "A crosslinguistic comparison of buoys: Evidence from American, Norwegian and Swedish Sign Language". En: Vermeerbergen, M.; Leeson, L. y Crasborn, O. (eds): *Simultaneity in Signed Languages: Form and Function. Current Issues in Linguistic Theory*, 281, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins: 187–215.
- VILLAMERIEL GARCÍA, S. (2007): "Introducción a los marcadores del discurso en la lengua de señas española: un estudio comparativo desde el español", Trabajo de investigación para la obtención del DEA dirigido por el Dr. Emilio Ridruejo, Universidad de León.
- VILLAMERIEL GARCÍA, S. (2008): "Marcadores del discurso en la lengua de signos española y en el español oral: un estudio comparativo", *Actas del 8º Congreso de Lingüística General*. Madrid.

Del protolenguaje a lenguaje: del lenguaje mímico a lengua de signos española

Nizar Kasmi Ismail

LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA

RESUMEN¹⁰²:

Como dice Derek Bickerton, un protolenguaje es aquella forma de comunicación basada en un sistema lingüístico que carece de las estructuras formales complejas que caracterizan a las lenguas. Por ello podríamos decir que es un sistema lingüístico incompleto. Por ejemplo, carecen de recursividad, tienen escasa concordancia y morfología flexiva, etc., aquellos protolenguajes cuyos hablantes carecen de la capacidad cognitiva suficiente como para pasar del protolenguaje al lenguaje y usan, por tanto, un protolenguaje no como fase en un proceso o como elección voluntaria sino como necesidad, dada su incapacidad cognitiva para procesar lenguajes formalmente más elaborados, como las lenguas naturales.

¹⁰² Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia voy a caracterizar el concepto de protolenguaje en contraposición al de lenguaje y a presentar las variedades de protolenguajes que han sido delimitadas y estudiadas hasta ahora. A continuación se presentará una breve historia de la educación de personas sordas, para conocer y comprender cómo fue la psicología de la población sorda del siglo XIX y los sistemas escolares de las enseñanzas de sordomudos y por último compartirán las características específicas de los protolenguajes al lenguaje mímico del siglo XIX.

Según Bickerton (1990) un protolenguaje es un modo de expresión lingüística que carece de las estructuras formales complejas que caracterizan a las lenguas humanas, por ello podríamos decir que es un sistema lingüístico incompleto. Por ejemplo, carecen de recursividad, tienen escasa concordancia y morfología flexiva, etc. La simplificación lingüística que caracteriza a los protolenguajes puede deberse a muchos factores, como veremos, pero lo llamativo es que los diversos protolenguajes que se han identificado y estudiado comparten el mismo tipo de carencias formales.

Las causas que inducen la aparición de un protolenguaje son muy variadas. Los protolenguajes se generan tanto cuando el proceso de adquisición lingüística no se ha completado aún o se ha interrumpido, como cuando el individuo que se dispone a aprender una lengua está incapacitado cognitivamente para aprenderla o la había aprendido y ha pasado a tener una incapacidad cognitiva que le impide manejarla con plenitud. Los principales tipos de protolenguajes son: lo que hablan los niños alrededor de los 2 años (pueden empezar a partir de los 18 meses o incluso algo después de los 2 años, depende de cada niño), las primeras interlenguas en el proceso de adquisición de una segunda lengua (incluida la lengua de signos), los *pidgins*, lo que son capaces de aprender los chimpancés adiestrados, lo que llegan a aprender los niños encontrados en estado salvaje en edad (pre)adolescente, los afásicos que tienen afectada la producción, y lo que se supone que habló el género homo en su evolución hacia los humanos actuales (según Bickerton, el homo erectus).

Aunque a primera vista parece una colección de fenómenos lingüísticos de lo más variado, comparten una caracterización abstracta equivalente, como veremos. Asimismo, las causas de su formación no son tan diversas como aparentemente podríamos pensar. En primer lugar tenemos un grupo de protolenguajes hablados por individuos que son cognitivamente capaces de completar el proceso de adquisición lingüística, es decir, son todos ellos cognitivamente capaces de pasar del protolenguaje al lenguaje. Este primer grupo está integrado por protolenguajes en que se ha producido una simplificación del código lingüístico debido a un proceso de adquisición aún incompleto (tanto de L1 como de L2) o truncado (*pidgin*) o incluso una simplificación voluntaria de una lengua (habla foránea y ciertos tipos de *pidgin*).

En otro gran grupo se encuentran los protolenguajes cuyos hablantes carecen de la capacidad cognitiva suficiente como para pasar del protolenguaje al lenguaje y usan, por tanto, un protolenguaje no como fase en un proceso o como elección voluntaria sino como necesidad, dada su incapacidad cognitiva para procesar lenguajes formalmente más elaborados, como las lenguas naturales y no podrán evolucionar a lenguaje por mucho esfuerzo que le dediquen y por mucho estímulo que reciban. Dentro de este segundo tipo de protolenguajes, debido a la incapacidad cognitiva de sus hablantes,

se encuentran los códigos lingüísticos que llegan a alcanzar con esfuerzo las personas que aprenden su L1 más allá de los 10 años, fundamentalmente por la escolarización de niños sordos aquella época. Esto es un ejemplo del lenguaje mímico del siglo XIX.

Por consiguiente, las afirmaciones lingüísticas de Bickerton tienen muchas afinidades teóricas con el lenguaje mímico del siglo XIX y XX. Podemos comprobarlo con las fuentes de información, las observaciones y las aportaciones de las manifestaciones de D. Juan Manuel Ballesteros y Santamaría (1794-1869), Francisco Fernández Villabril, (1811-1864), Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809) y Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1834).

Las fuentes de información acerca de lenguaje mímico del siglo XIX se refieren a la educación y a los principios metodológicos de personas sordas pero, en parte, hacen aportaciones significativas ya que abordan algunas manifestaciones y observaciones acerca del lenguaje viso-gestual como lenguaje mímico. Esto nos ayudaría mucho a entender cómo era el status del lenguaje mímico y su estructura interna. Por ejemplo, si poseían una organización sintáctica, si presentaba la estructura compleja, si tenían las flexiones verbales como la concordancia verbal, si tenían la capacidad cognitiva suficiente para procesar lenguajes formalmente más elaborados como cualquiera lengua natural.

2. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS

En los orígenes de los sistemas escolares de las enseñanzas de sordomudos, las escuelas que utilizaban signos manuales, caso de Francia (mediados del XVIII) o España (principios del XIX), justificaron su uso en criterios de sistema escolar, de organización y de metodología y didáctica: el uso de códigos signados podía llegar a más alumnos, permitía una mayor escolarización si se comparaba con los modelos de oralización que requerían una actuación más personalizada de los recursos. En estos enfoques, el proceso de aprendizaje se fundamentaba en el uso de los canales no dañados, especialmente el visual, y se entroncaba directamente con una competencia –la de signar– que el alumnado sordo podía desarrollar sin el esfuerzo que le provocaba la articulación o el habla (Hervás, 1795).

En España, en estos últimos 200 años de enseñanza institucionalizada específica de niños sordos, tanto la formación académica de los niños sordos como la de los maestros y profesores, contempla de manera muy limitada los códigos signados¹⁰³ en sus planes de estudios cuando no son inexistentes. Las razones aducidas a lo largo del tiempo por las distintas administraciones e instancias políticas han sido de distinta naturaleza, muchas veces difusas y nunca concluyentes.

¹⁰³ Tradicionalmente se han considerado: signos naturales, alfabeto manual, signos metódicos, sistemas de comunicación bimodal y lenguas de signos. Estas últimas las definimos siguiendo la Ley 27/2007, art. 4 como «las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España».

El Real Colegio de Sordo-mudos, creado por *Orden Real de 27 de marzo de 1802*, se inauguró el 9 de enero de 1805. La Sociedad Económica Matritense se hizo cargo del centro de nueva creación y contaba con personal con alguna experiencia para hacerse cargo de la enseñanza, lo que le llevó a proponer al Rey Carlos IV como nuevo Maestro-director a Juan de Dios Loftus y Bazán.

En el Reglamento del Real Colegio de Sordomudos de Madrid de 1803 se adopta oficialmente el método de los abates franceses L'Épée y Sicard: se usarán los signos en su modalidad de signos metódicos y el alfabeto manual o dactilológico para acceder al currículo.

El Colegio empezó su andadura con seis alumnos y un agregado. El Real Colegio tuvo una dificultosa gestación, la penuria económica con la que fue dotado impulsó la renuncia del maestro-director, después de haberle becado sus gastos de innovación en París.

Sin embargo tuvo que interrumpir su labor por la Guerra de la Independencia (1808-1814). El fin de la guerra y el retorno del Rey Fernando VII supusieron la vuelta a “la normalidad” con el rápido y sorprendente restablecimiento del Real Colegio de Sordomudos por *Real Orden de 28 de mayo de 1814*. En 1814 se concede al Real Colegio un local en la calle del Turco. La Sociedad Matritense nombra director a uno de los miembros de su Junta, el liberal Tiburcio Hernández. Según la revista *La Gazeta de Madrid*, 146, publicada el 1 de noviembre de 1814, da cuenta de la resonancia de la inauguración con la publicación de la asistencia y los nombres de los colegiales agraciados como alumnos no contribuyentes, así como otros ocho alumnos que por falta de fondos no habían obtenido plaza. El resultado no fue la escuela pública, gratuita y universal.

Sin embargo, desde el reabierto el Colegio de Madrid (1814), tras el fin de la Guerra de la Independencia se suprime el uso de cualquier manifestación de signos metódicos y del alfabeto manual.

El Reglamento aprobado en 1818 daba base legal a la nueva orientación educativa: «la enseñanza común ha de ser la del uso de la voz, la de leer, escribir, aritmética común, gramática y ortografía del idioma, principios de geometría, dibujo de ornato, principios de nuestra santa Religión, un arte u oficio y el mecanismo de la boca para entender a los demás hombres» y, el artículo 34, sustituía los principios de geometría y el oficio de los chicos por las «...labores de hilado, punto, costura, adorno, el arte de cortar y guisar» para las niñas, ya que proyectaba la creación de un departamento de niñas, dedicándole los artículos 19 a 30 inclusive. Sin embargo, D. Tiburcio, en 1820, se mostraba pesimista dada la situación económica y las deficiencias del local.

No habrá exigencia de estos conocimientos en las pruebas de acceso al Colegio: «sin figurar la mímica, que los modernos, dando un salto atrás, han hecho renacer con mengua de la Escuela española de sordomudos» (Granell y Forcadell, M., 1932: 119). Se justifica por un rechazo a lo francés y fundamentalmente por el deseo de poner en funcionamiento en el ámbito escolar un supuesto método tradicional español, basado en el benedictino Ponce de León (siglo XVI), en un manual de Juan Pablo Bonet (*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, 1620) y en una compilación del lingüista Lorenzo Hervás de 1795 (Escuela Española de Sordomudos).

A pesar de la supresión oficial del uso de los signos, los maestros y ayudantes del Colegio lo siguen utilizando para ayudarse y facilitar la comprensión e incluso la comunicación con el alumnado sordo-

mudo. El maestro-director Tiburcio Hernández, contrario a los signos, reconocerá años después que es necesario utilizarlos para la formación de los alumnos sordos (Hernández, T., 1820). Esto refleja una cierta desorientación metodológica inicial.

Habría que esperar al 1835, cuando la Sociedad Económica, retomando sus funciones suspendidas en 1821, se haga nuevamente cargo del establecimiento y extienda el beneficio de la instrucción a las niñas sordas de Madrid, con la apertura de la escuela externa el 10 de septiembre de 1835, nombrando a Doña Jacoba Hernández profesora de misma. El nuevo reglamento de 1838 indica explícitamente que el establecimiento tiene por objeto «la instrucción de las personas de uno y otro sexo».

También se extiende el ámbito de escolarización al resto de las provincias, con la admisión de uno o dos alumnos gratuitos, en colaboración con los ayuntamientos y las diputaciones, adquiriendo el carácter de nacional; pero hubo que esperar al traslado a la calle San Mateo, para la instalación completa del departamento de niñas: externas e internas. Según el *Calendario manual y guía de forasteros en Madrid para 1837*, bajo el título “Colegio Nacional de Sordo-mudos que por reales órdenes... Doña Jacoba Hernández, Profesora de niñas externas. En este establecimiento hay diez y seis alumnos internos; seis externos y quince alumnas externas”.

Según Fernández Villabril en su libro *Instrucción popular...*: «En España, en 1842, tenemos más de 10.000 sordos número excesivo en comparación del único colegio que les está destinado y además solo se están matriculado 36 sordo-mudos».

El reglamento de 1863 contempla que el centro tiene como objeto «dar la primera instrucción y prepararlos para un arte u oficio o profesión liberal» y el artículo 14 recoge los siguientes oficios:

«Para los sordomudos: litografía e iluminación de estampas, grabado en madera, dorado, imprenta, encuadernación y librería, carpintería, ebanistería y tornería, cerrajería, pasamanería, sastrería, zapatería y oficio de cabestreros. Para las sordo-mudas: costura y bordado, lavado y planchado, encajes y blondas, flores de mano, pasamanería, iluminación de estampas y grabado en madera. Además, los servicios de cocina, comedor y otros de gobierno doméstico».

El 13 de julio de 1834, D. Juan Manuel Ballesteros, médico y profesor del colegio, elevó a la Sociedad Matritense un informe sobre los progresos realizados por un alumno ciego, solicitando la creación de una escuela de ciegos, propuesta acogida calurosamente por la Sociedad y aceptada por S.M. la Reina gobernadora.

El Real Colegio con la dirección de D. Juan Manuel Ballesteros incorporará con carácter definitivo a los ciegos, a partir de 20 de febrero de 1842, al sistema educativo, pasando a denominarse Real Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid.

D. Juan Manuel Ballesteros y Santamaría, de formación cirujano, es uno de los jalones históricos en la educación de las personas con sordera en España por su aportación a la investigación, a la práctica rehabilitadora y educadora, a la organización de la educación institucionalizada y a la difusión y concienciación social.

Mientras que Ballesteros estuvo al frente, el número de estudiantes y el personal del Colegio Real aumentó considerablemente: en 1836, un año después de que lo nombraran subdirector, había 46 estudiantes sordos y 4 profesores y, hacia 1857, la cifra había ascendido a 91 estudiantes, 11 profesores y 6 maestros ayudantes. Ballesteros dio la bienvenida a todos los niños sordos de Madrid que desearan asistir a las clases como estudiantes externos, y admitió a las primeras chicas del colegio en régimen internado.

Más tarde, la Administración del Estado en 1852 pone el Colegio Nacional de Sordomudos bajo su dirección, ya que hasta ese momento ha estado gestionado por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País

En cuanto a la formación del profesorado, será el profesor D. Francisco Fernández Villabrilie quién, consciente de las carencias de profesorado y las dificultades de extender la enseñanza por todo el territorio nacional, eleve al Gobierno una exposición razonada explicando la necesidad de formar profesionales en la enseñanza especial de sordomudos y ciegos y presentando un programa el 1 de abril de 1856.

La duración será de un curso académico y entre los 50 temas originarios que conforman la formación especializada se encuentran los referidos a los medios de comunicación de sordomudos, figurando el lenguaje mímico y la dactilología y actividades de pronunciación o articulación básica y técnicas de lectura labiofacial (Fernández Villabrilie, F., 1857: 25-27). Ha nacido “el Curso Especial de Métodos y Procedimientos”.

Los contenidos y actividades del CURSO ESPECIAL se irán adaptando a la práctica curricular del Colegio de Madrid. El uso de los signos manuales en el Colegio empezará paulatinamente a desaparecer oficialmente a partir de 1875 y el plan de estudios para el alumnado de 1897 ya no hará alusión al lenguaje mímico. La última vez que legalmente se establece la exigencia del conocimiento de la lengua de signos para los candidatos a maestros especialistas del Colegio, se produce por una disposición de agosto de 1874 que establece que el profesorado que acceda al Colegio no tendrá que saber francés, italiano o latín pero sí lengua de signos. Se deroga en 1875 por el primer Gobierno de la Restauración.

A finales del siglo XIX, las diez escuelas especiales ubicadas en España siguen métodos que propician el habla, obviando el uso de signos manuales. También en el Colegio de Madrid, pero con cierta especificidad al aceptarse limitadamente el uso de signos. La situación en otros países de Europa y EE. UU es similar, en cuanto a la evolución de los métodos educativos y organización, aunque hay un indicador diferenciador que es la presencia de profesorado sordo que suele ser mayor en los colegios extranjeros que en el de Madrid (Lane, 1984; Plann, 2004), que tendrá una política restrictiva sobre la presencia de éstos y que es definida por su director: «Las clases de escritura y dibujo, que hasta cierto punto son puramente mecánicas, no vemos inconveniente en que sean confiadas desde luego a un sordomudo» (Ballesteros, J.M. 1845: 108).

El Reglamento del Colegio de Sordomudos de Madrid de 1902 expresa el cambio producido en la formación del profesorado. Se establece (art. 14) para el acceso al Colegio que «los aspirantes practica-

rán los procedimientos de lectura oral y labial, con exclusión de toda mímica artificiosa». Aún así, los signos metódicos y el alfabeto manual forman parte de la práctica educativa del Colegio.

Los distintos modelos y planes de estudios de la formación especializada de maestros, desde los inicios del siglo XX e impartidos por el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Instituto Central del Patronato Nacional de Anormales (1914), la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1925) o la Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y de Ciegos (1930), no contemplan los códigos signados.

La creación, a finales de los años 50, de un número importante de secciones escolares provoca una fuerte necesidad de profesorado especializado de sordomudos. Entre 1951 y 1979 se organizaran diez cursos de audición y lenguaje resultando titulados más de 300 personas (Gutiérrez, 1997). La presencia de contenidos relativos a la lengua de signos (lenguaje mímico) solo se detecta en los impartidos en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid de finales de los 50, si bien alejados de cualquier consideración de uso curricular.

En los años 80 se producen, en ámbitos muy delimitados (algunos centros privados o gabinetes de logopedia), acciones metodológicas de introducción de códigos signados basados en sistemas de comunicación bimodal, que en nada afecta a un sistema escolar básicamente oralizador. El profesorado que lo lleva a cabo, es un sector minoritario y la mayoría de ellos tendrán que aprender simultáneamente lengua de signos, cosa que muchos hacen desde el conocimiento de los sistemas de comunicación bimodal.

¿Qué ha provocado que tras tantos años de ausencia de los códigos signados en la actividad curricular, determinado profesorado vuelva a ellos? Hay razones múltiples y comunes en muchos países, citamos los siguientes grupos de causas:

- Los tradicionales malos resultados escolares del alumnado sordo, expresados en las ya clásicas encuestas nacionales de EE.UU. y Gran Bretaña (Myklebust, 1971; Conrad, 1974) y más modernamente y en nuestro país, los trabajos de competencia lectora (Asensio, 1989) o los de Marchesi (1991) con un planteamiento más multidisciplinar (desarrollo cognitivo, lingüístico, etc.), entre los más significados. Tiene también especial interés el trabajo sobre la realidad social de las personas sordas de Madrid (MEC, 1996) que describe los limitados niveles de estudios y participación laboral alcanzados por los estudiantes sordos.
- Las expectativas y resultados positivos de los enfoques educativos basados en los sistemas de comunicación bimodal (Schlesinger, 1978) y su evolución, y en muchos casos *continuum* a modelos bilingües en los que se sistematiza el uso de la lengua de signos y la lengua oral para acceder al currículo, y que tiene asentamiento y realidad en sistemas educativos como el sueco o el danés.
- También es determinante, en este proceso de implantación de las lenguas de signos en la educación, la aportación de los trabajos de William Stokoe (1960, 1965, etc.) relativos a la lengua de signos americana, que facilitan la comprensión de esta lengua y que han animado una multitud de trabajos sobre las distintas lenguas de signos, entre otras la española y la

catalana (Rodríguez González, 1992; Muñoz Baell, 1998; Morales López *et al.*, 2002; etc.) y que permiten superar todo un desarrollo sobre la pobreza y limitaciones innatas de estas manifestaciones lingüísticas, que los detractores de lo signado han fundamentado hasta muy avanzada la segunda parte del siglo XX.

- El derecho esgrimido por las personas sordas a utilizar la lengua propia o natural en la educación (Grosjean, 1982, 1993), derecho reconocido con carácter general y universalmente.

3. CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LOS PROTOLENGUAJES AL LENGUAJE MÍMICO

Vamos a presentar las características formales que comparten todos los protolenguajes a pesar de que comunicativamente puedan abarcar un espectro mayor unos protolenguajes que otros. Pero no nos vamos a ocupar todas las características comunes a los protolenguajes en este trabajo, sino solo comparten estas características al lenguaje mímico del siglo XIX.

Siguiendo a Bickerton (1990) algunas características formales de los protolenguajes son:

3.1. *Pidgin*

Los pidgins aparecen cuando dos personas de L1 diferentes tienen la necesidad social de comunicarse en determinados ámbitos de uso muy concretos.

También existe la relación entre el paso de protolenguaje a lenguaje que se da de pidgin a criollos como en el caso de la lengua de signos (LS). Los lingüistas hemos tenido la suerte de poder estudiar el surgimiento de un par de LS, de todas las que existen, y de poder constatar que la creación de una lengua parece producirse en dos estadios claramente diferenciados: un primer estadio que tiene estructura de protolenguaje y un segundo que tiene ya estructura de lenguaje. El primer estadio se produce como suelen producirse los pidgin: por necesidades comunicativas. El diccionario elaborado de Villabril F. F. de lenguaje mímico es un ejemplo de pidgin.

El diccionario es la primera recopilación de señas de España y Europa, tanto por su forma como por su extensión. El libro tiene 1.223 entradas, es decir 1.223 señas de la lengua de señas española; también encontramos algunas expresiones derivadas (por ejemplo, la palabra amor viene acompañada de las palabras: amor de Dios, amor del prójimo, amor paternal, etc.) y otras palabras copiadas del diccionario de Sicard, así como algunas palabras del lenguaje gestual de los indios americanos.

Fernández Villabril dice, también, que este diccionario no habría sido posible sin el contacto con las propias personas sordas. En el prólogo, Villabril explica su continuo contacto con las personas sordas y esto llegará a ser método característico de enseñanza del Colegio Nacional Sordos y Ciegos de Madrid.

Las personas que no se han terminado de aprender las lenguas L2 o pidgin, como los sordos, todos empiezan signando protolingüísticas y crean nuevos datos lingüísticos que explotan las propias posibilidades del protolenguaje para suplir las carencias gramaticales como el adverbio del tiempo, la incorporación del número, aspectos verbales, etc. Esto suele denominarse *pidgin*. Las lenguas criollas surgidas en el proceso de adquisición lingüística a partir de un pidgin que son lenguas humanas sin distinción formal que las diferencie de las lenguas denominadas históricas.

3.2. Carencia de la capacidad cognitiva suficiente para procesar lenguajes formalmente más elaborados, como las lenguas naturales

Sin duda que con el establecimiento en España de Colegio de Sordomudos y Ciegos y la implementación de la enseñanza de lenguaje mímico se posibilita la institucionalización de la educación de las personas sordas, ciegas y sordociegas, con la consecuencia de la interacción lingüística y social, así como del inicio del desarrollo sistematizado de la lengua de señas española como dice Harlan Lane, antropólogo:

«Al reunir en una comunidad de signos a los sordos que antes vivían aislados, el Instituto creó, sin ser consciente de ello, las condiciones necesarias para que pudiera desarrollarse y extenderse un nuevo lenguaje con mayores posibilidades de comunicación, y con él la inteligencia de quienes lo usaban y la sociedad de la que formaban parte» (Lane, 1994: 212).

Cuando un niño es confinado o crece sin recibir input lingüístico no desarrolla el lenguaje, ni siquiera el protolenguaje. Los niños que han sido encontrados después de los 10 años de vida sin haber aprendido ninguna lengua, y que han podido recibir adiestramientos lingüísticos por parte de especialistas, han conseguido aprender un protolenguaje con mucho esfuerzo, a pesar de que el input que se les enseña es un lenguaje pleno. Esto parece indicar que después de cierta edad si no se ha desarrollado el lenguaje, se pierde la posibilidad cognitiva de hacerlo.

El Colegio, en 1834, cuando fue asumido por el Director de Colegio Dr. Ballesteros, no podía aceptar alumnos hasta los ocho años. Así como dice Fernández Villabrille en su libro *Instrucción popular para el uso de los padres,...* que «los sordomudos son recibidos en los colegios, desde los ocho años a los 14 años de su edad. La permanencia en los establecimientos es por lo regular de seis años y en este periodo reciben una educación física, intelectual, moral e industrial» (Villabrille: 23).

Así como dice Lorenzo Hervás y Panduro en su libro *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*:

«Las observaciones, (...) las he hallado generalmente verificadas en los niños sordomudos que he examinado, y que no han empezado a instruirse hasta la edad de 12 años (...)» (Hervás y Panduro, 1795: 58, Tomo I).

Por consiguiente, esta teoría tiene muchas afinidades con el lenguaje mímico del siglo XIX. Podemos comprobarlo con las fuentes de información, las observaciones y las aportaciones de las manifestaciones de D. Francisco Fernandez Villabril y D. Juan Manuel Ballesteros y Santamaría (1794-1869):

Según Villabril, «en todos los establecimientos de sordo-mudos está admitido el uso del lenguaje mímico por darles conocimiento de su idioma, porque la escritura y la pronunciación no sirven por sí solas para ejecutarlo. Las palabras escritas y pronunciadas no dan este conocimiento por sí mismas: en vano se repetirá al sordomudo la palabra “pan” y se le presentará escrita una y más veces: su significado no será comprendido hasta que la idea del significado se asocia a la palabra por otros medios» (Villabril: 70).

Según Ballesteros, la falta de formación de personas sordas repercute en los propios sentimientos y afectos del alma, por ello «en el sordomudo hacen poca impresión todos los estímulos de pena o de placer que tan poderosamente agitan nuestra existencia moral;... pero aún las cosas que más vivamente les interesan, en los primeros momentos y cuando dura todavía el efecto de sorpresa, suelen mirarlas después con la más completa indiferencia».

Pero, a la vez, la intuición e implicación de Ballesteros le lleva a concretar con sumo acierto importantes matices de la conducta de estas personas, en los que cree encontrar justificación para reducir la responsabilidad moral de sus actos:

«Hay ciertos sentimientos que se manifiestan en ellos con poca fuerza: tales son la amistad que nunca llega al entusiasmo y la compasión, que tampoco es muy viva. Por el contrario el amor y los celos se manifiestan con exceso y son temibles las explosiones de su cólera. Por la más ligera causa pierden el imperio sobre sí mismos y se dejan arrebatar de la cólera y, como no pueden desahogarla con palabras vivas y precipitadas, con pronta explicaciones, sino con movimientos difíciles de comprender, resulta que las demostraciones de esta pasión son más violentas. (...). Esto se observa en los niños, en los sordomudos y en todas las personas en quienes no ejercen tanto imperio las conveniencias sociales».

Paradójicamente, frente a ese desarraigo social, las personas con sordera manifiestan una peculiar dependencia respecto a los propios sordos:

«(...) la grande unión en que viven los sordomudos. Dividen entre sí por partes iguales los agasajos que les hacen; toda noticia que pueda interesar a la comunidad se comunica entre ellos eléctricamente y no es posible acusar a ningún compañero sin exponerse con los otros a que le salga cara la denuncia: todos ellos se dejarán castigar con resignación antes que hacer un signo que indique el culpable. Si por otra causa llega éste a descubrirse, todos le mirarán como una víctima y se privan de alguna parte de su comida para reservarla al compañero regularmente sentenciado a reclusión. Esta protección es todavía mayor el castigado es el favorito de algunos de los sordomudos de más edad y consideración, (...) y mayor todavía si esta sucede de parte del jefe de los mudos, porque en cualquier reunión de estos por pequeña que sea, siempre hay entre ellos uno que ejerce grande influencia sobre los demás, siendo maravilloso que ellos tan entusiastas por la libertad, obedezcan servilmente a este jefe a quien han concedido su dominio, por su inteligencia».

Pero la consecuencia radical afecta a su desarrollo intelectual. Y esas mismas observaciones le permiten referir cómo afectan a diferentes partes de los procesos cognitivos:

«Aunque perciban los objetos que se presentan a su vista, no pueden elevarse al conocimiento de lo abstracto y general de estos mismos objetos y hay ciertas nociones, como son las del derecho, de la obligación, de la posibilidad, que no pueden ser comprendidas por los sordomudos abandonadas a sí mismos. Como que no pueden extender su instrucción más allá de lo que permiten los límites de su lenguaje mímico; sus signos no expresan todo lo que tienen que decir y, por lo mismo, expresan incompletamente sus pensamientos y su voluntad: Por otra parte, así como les es fácil cuando tienen algún principio de instrucción el pensar en cosas y objetos aislados y comprender con rapidez su enlace, así también les es difícil comprender colectivamente las cosas y hacerse cargo de sus relaciones».

Desde el punto de vista comunicativo los protolenguajes sirven para comunicarse socialmente, así que los objetivos funcionales básicos están cubiertos en la mayoría de las situaciones de uso cotidiano.

Otro dato interesante sobre “señas metódicas”: el Abate L’Epeé elaboró y empleó un sistema artificial de “señas metódicas” que se pudieran usar con las personas sordas. Su intención residía en asociar la gramática escrita francesa con señas, quería asimilar la estructura del francés con la gestual de los sordos.

Sin embargo, la sintaxis suscita muchas dificultades y L’Epeé les hacía reproducir los artículos mecánicamente: «Hacemos observar al sordomudo los nudillos de nuestros dedos, las articulaciones de las manos, del puño, del codo, etc., y los llamaremos artículos o nexos: escribiremos a continuación sobre la mesa que él, la, los, las unen las palabras, al igual que nuestras articulaciones unen nuestros huesos».

El problema de las “señas metódicas” es que los alumnos pocas veces entendían lo que escribían en francés. Solamente les servía para escribir lo que un profesor conocedor de ese método les transmitía, pero no les resulta útil para la conversación ni la comunicación.

En realidad, no es L’Epeé quién educó a los sordomudos de Francia, sino el grupo de alumnos de su institución y su necesidad de comunicación entre ellos, lo que favoreció y perfeccionó la LSF.

Este sistema persistió 60 años, hasta que Roch-Ambroise Bébien, alumno de Sicard, viendo claramente que el lenguaje de señas natural era autónomo y completo, prescindió de las “señas metódicas” y había reconocido como un verdadero medio de comunicación.

«Las partículas llamadas “señalacasos”, que en los nombres indican sus casos, y las partículas llamadas “señalacasos articulares”, porque además de indicar en los nombres los casos, denotan también su género y número en todas las lenguas que tienen tales partículas, ofrecen no pequeña dificultad a los sordomudos, y aun a todos cuantos las deben o quieren aprender. Los “señalacasos” en la española son las partículas “de, a, para, o, por, en, con”, que indican genitivo, dativo, acusativo, vocativo y ablativo: y los señalacasos articulares son las dichas partículas juntas con los artículos “el, la” en singular; y con los artículos “los, las” en plural. De

la unión en los señalamientos simples con estos artículos resultan los articulares “de él, del, de la, al, a él, a la, de los de las, etc.” en cuya inteligencia y uso los sordomudos encuentran dos dificultades. La primera es, que al oír la primera vez los artículos, quedan confusos sin saber ni conocer su utilidad o necesidad. Cuando los sordomudos piden “pan” por ejemplo, en su mente forman idea de lo que solamente significa el objeto pedido, (esto es la palabra “pan”, si ya anteriormente la entienden y no de lo que significa la expresión “pan”: el artículo “el” para ellos es una dicción totalmente inútil. La segunda dificultad consiste en la superflua precisión de deberse indicar con los artículos el género de los nombres que en algunas lenguas se denota en su terminación, y muchas veces en el discurso se indica con el adjetivo que se junta a los nombres sustantivos» (Hervás y Panduro, 1795: 101, Tomo I).

3.3. Orden de constituyentes variable

El orden de palabras depende del objetivo, poniendo en primer lugar lo que interesa resaltar o de la estructura tópico-comentario, poniendo en primer lugar la información conocida y después la información nueva.

Bickerton observa una desestructuración importante en la construcción de las emisiones protolingüísticas, por un lado por la introducción de un tópico en primer lugar, al que se modifica en segundo plano y que va seguido de una serie de palabras que nos sitúa en un estado de cosas pero que están bastante lejos de lo que sería una producción lingüística. Incluso se da el caso que, dependiendo de la lengua materna del que hable pidgin, el orden de palabras en el mismo pidgin varíe de hablante a hablante como el japonés o inglés-hawaiano. ¿Coincidiría la estructura tópico-comentario con el lenguaje mímico del siglo XIX? Véanse los ejemplos de abajo extraídos de Ballesteros y Hervás y Panduro. En el primero se refleja el orden SOV (sujeto, objeto, verbo) del lenguaje mímico mientras que el segundo se muestra el orden OSV (objeto, sujeto, verbo).

Según Ballesteros, es consciente del problema que implica el distinto orden sintáctico de la lengua de signos, él ha intentado desde los primeros ejercicios afianzar en la mente del alumno la estructura de la lengua oral y es el utilizado por la lengua de signos según el siguiente ejemplo:

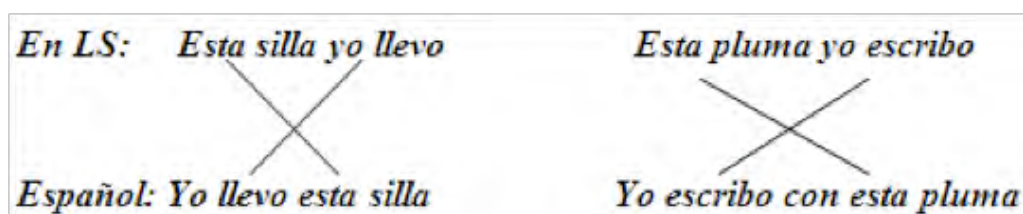
«Tiene hambre y quiere comer, no dirá yo tengo hambre, dadme pan, sino hará los signos de sus ideas en el siguiente orden: hambre, yo pan, dad. Por el ejemplo y otros mil de la misma especie, manifiesta que él no obedece más que a la impulsión secreta que nace del sentimiento de sus necesidades y que no hay para él otra relación en sus ideas» (Ballesteros, 1836: 283).

Ballesteros dijo que recoge la dificultad que añade a los aprendizajes el orden sintáctico tan diferente que utilizan los alumnos sordos en la lengua de signos y cómo ayudar a ordenar sus expresiones mediante lo que será un auténtico “bimodal”:

«En el lenguaje mímico el complemento precede por lo regular al supuesto y al verbo, y es preciso enseñar al sordomudo a trastornar su frase para conformarla a la construcción de nuestra lengua (...) También cuidará el profesor de seguir en sus signos la construcción ordinaria del

lenguaje natural, para acostumbrar al discípulo a ejecutar la transposición que exige la construcción española» (Ballesteros, 1836: 117-118).

Figura 1



Hervás y Panduro, Lorenzo:

«Un sordomudo que da, por ejemplo, “dos manzanas a Pedro”, en su mente tiene idea práctica de sí mismo de la acción de “dar”, y de las “manzanas”, del número “dos” de ellas, y de “Pedro”: por lo que mentalmente forma esta oración “yo doy manzana dos a Pedro”. El sordomudo concibe los objetos y la acción que entre ellos se ejerce; y en su mente a la acción da el orden que ella tiene en la ejecución: por tanto él concibe a sí mismo dando manzanas: después concibe el número de estas; porque primeramente concibe el nombre sustantivo, y después su calidad que se declara por el número, o por los nombres adjetivos, que con razón se llaman adjuntos o añadidos a los sustantivos» (Hervás y Panduro, 1795: 96, Tomo I).

«Los sordomudos naturalmente tienen idea de los tiempo presente, pretérito y futuro, con la que fácilmente entienden estos tiempos en cualquier verbo. Para descubrir el modo con que los sordomudos forman idea de los tiempos, a los dos más instruidos de la escuela Romana hice leer algunas proposiciones como los siguientes: “Pedro fue bueno: él es malo: él será bueno”, “Pedro antes bueno; ahora malo; después bueno” (...)» (Hervás y Panduro, 1795: 110, Tomo I).

Estos son los datos muy interesantes desde el punto de vista de la lingüística histórica, elaborar una teoría del cambio lingüístico con unas reglas que permiten describir y explicar los cambios (fonético, fonológico, morfológico, semántico y sintáctico).

El orden de los elementos de la estructura básica para interpretar correctamente el significado de una frase. A mi juicio, el orden de los elementos de LSE (O V) no cambia desde entonces. Dado que las lenguas de signos no poseen un sistema escritura para los signos manuales, la lengua escrita, es muy difícil conseguir los datos empíricos que identifican los datos sobre aspectos del cambio lingüístico.

Cuando se avanza un poco en el aprendizaje es muy normal que el aprendiz empiece a utilizar estructuras de su lengua L1 rellenándolas con léxico de la L2, para refinar después su aprendizaje adquiriendo la estructura de la L2 y ampliando su léxico. El último paso sería aprender la pragmática y la fraseología de la L2, que suele ser una cuestión compleja que pocos aprendices superan.

Me referiré a algunos de los aportes del libro *La escuela española de Sordomudos* que hace Hervás. Se trata, en primer lugar, de la concepción que el autor tenía sobre las lenguas de señas, lo denominó «el

lenguaje de los sordomudos» (Hervás y Panduro, 1795: 68, Tomo I). En ese lenguaje se evidenciaba que los sordos tenían ideas gramaticales. Una de ellas correspondía a la definición de los roles semánticos. Las señas tenían, por su significado, funciones de verbos o de nombres. Al concurrir en la oración, adoptaban el orden relativo NOMBRE-VERBO-NOMBRE. A partir de allí, el significado del predicado correspondía al esquema AGENTE-VERBO-PACIENTE. Quiere decir que «el lenguaje de los sordomudos», del mismo modo que en lenguas de morfología simple, como el inglés o el mandarín (por nombrar dos bien conocidas), los roles semánticos se asignaban a través del orden de aparición: si las entidades referidas por esas señas asumían la función de sujeto, debían concurrir antes del verbo; si de objeto, tras el verbo.

Bickerton dice que, en realidad, el desarrollo de la sintaxis es posterior al de la semántica y la pragmática. Hay numerosos estudios que confirman la transición del lenguaje infantil, basado en componentes léxicos utilizados como soporte del significado y su contexto, hacia formas progresivamente gramaticalizadas a medida que se incrementan las necesidades comunicativas y la experiencia socio-cultural de los hablantes.

El protolenguaje es una forma de representación que se queda en el nivel léxico y que surge por las presiones del medio. En ese sentido, es lo primero que adquiere el niño en el proceso de adquisición lingüística y es el requisito para la adquisición futura de la sintaxis. Algunos autores sostienen la hipótesis de que la evolución del lenguaje se produjo en dos etapas: al principio habría surgido un protolenguaje, en el que las palabras no tienen una organización sintáctica y se comportan como etiquetas con las que designar conceptos no verbales existentes en la mente del organismo y, posteriormente, se habría desarrollado un lenguaje auténtico con reglas sintácticas definidas.

Los «medios generales de comunicación» eran el lenguaje mímico, la escritura, el dibujo, los abecedarios manual y labial y la pronunciación. Así, en el programa de la enseñanza general de sordomudos del Colegio Nacional, del año 1845, se expresaba que en la clase I el lenguaje mímico consistía en «descripción de objetos por medios de las señas». Esto es, a vista del objeto hacer la seña y a vista de la seña indicar el objeto, etc. En la clase II del lenguaje mímico se dice que se amplificarán las descripciones de objetos por medio de las señas, es decir, conversaciones por medio de las señas entre maestro y discípulo.

En la clase III «ya debe desarrollarse con toda la riqueza de que es susceptible», en las relaciones del discípulo con el profesor. Traducción por medio de la escritura de las proposiciones dictadas por señas. Escenas pantomímicas. En la Clase IV, «el lenguaje mímico se debe, sin embargo, escasear a medida que el alumno vaya conociendo su idioma». Las clases V y VI ya no incluyen «medios generales de comunicación», se centran en el «estudio del idioma patrio», y «aplicaciones del estudio del idioma» (Granell y Forcadell, 1932: 224-229).

3.4. Carencia de recursividad

Una de las propiedades intrínsecas de las lenguas naturales, que no comparte cualquier otro de los sistemas de comunicación animal es la recursividad. Esto se refiere a la posibilidad de construir es-

estructuras que contienen estructuras del mismo tipo, como ocurre por ejemplo en las construcciones subordinadas, que contienen una oración dentro de una oración, que a su vez pueden contener otra, etc. En el caso de los protolenguajes rara vez encontramos una estructura de este tipo. En el ejemplo de lenguaje mímico vemos un caso de producción de una causal por yuxtaposición, sin utilizar ningún tipo de construcción subordinante. A continuación vemos este ejemplo de protolenguaje.

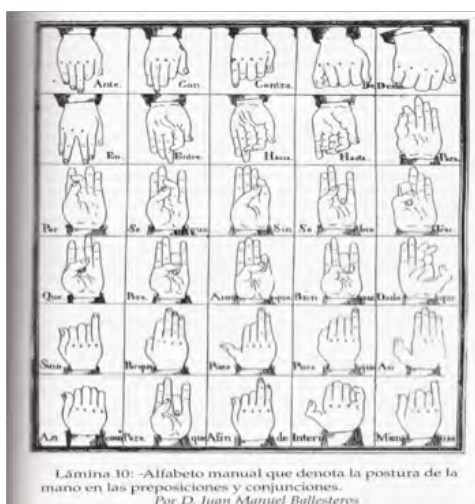
Las características formales de los lenguajes de señas en el momento de surgir en comunidades adultas de sordos carecen de recursividad, tienen escasa concordancia y morfología flexiva y pueden eliminar libremente elementos subcategorizados, supliéndolos por el contexto. A continuación damos una relación detallada que vamos a ejemplificar el lenguaje mímico (1850), porque aún se observa una menor riqueza en este sentido.

Un dato interesante de Ballesteros es uno de los ejercicios de su trabajo didáctico de la gramática que enseñaba, por un lado, las principales acepciones de la preposición “de” y las “con, contra, en, entre, hacia, hasta, para y por” en español; por otro, había diseñado y publicado el alfabeto manual de las preposiciones y conjugaciones para adquirir estos conceptos.

«(...) No olvidemos que el lenguaje de los sordomudos sin las preposiciones y conjunciones será inteligible y, por decirlo de una vez, sería un esqueleto sin ligamentos, y por eso insisto que se le enseñen del modo que propongo en el alfabeto silábico» (Por D. Juan Manuel Ballesteros).

Más adelante Ballesteros dice que esta dactilología silábica complementaba en el uso de los signos originales de los alumnos e inventados por ellos mismos, con que los maestros reforzaban su comunicación con los alumnos sordos, pero, extrañamente, no vuelve a mencionarse en ningún otro trabajo.

Figura 2



Otro dato interesante de Lorenzo Hervás y Panduro (1795), en su libro incluía un diccionario de signos y también incluía varias «oraciones mentales que los sordomudos explican por medio de los signos». Para la frase “Pedro es más sabio que Pablo”, por ejemplo daba la siguiente descripción: “IX-Pedro SABER MÁS-2m IX-Pablo NO”. Primero, los sordos de aquella época no utilizaban el espacio sintáctico que está en la base de varios mecanismos gramaticales de la LSE, como la expresión de concordancia hace de este espacio y cómo se incluyen en ellos la información de sujeto y objeto por medio de la orientación y el movimiento.

Segundo, observamos que la evolución diacrónica de la sintaxis como la gramaticalización que define como «el paso de una palabra autónoma al papel de elemento gramatical. No es sólo un cambio sintáctico, sino también un cambio global que afecta a la morfología, fonología y semántica». En la LSE actual: “SABIO IX-Pablo, IX-Pedro-MÁS-QUE-IX-Pablo”.

Los ejemplos anteriores de las frases “dos manzanas a Pedro” o “yo doy manzana dos a Pedro”. Según Lorenzo Hervás y Panduro. Es otro ejemplo en los protolenguajes donde es común la escasa o nula concordancia entre sujeto y verbo. Tampoco son habituales las incorporaciones de número de LSE o entre los elementos que integran el objeto, número y verbo. En los protolenguajes el plural no se expresa porque se infiere del contexto o se expresa lexicalmente o gestualmente. En el ejemplo que hemos comentado anteriormente se observa cómo el plural es expresado por medio de un numeral.

Las emisiones protolingüísticas suelen carecer de aspectos verbales y modalidad, que a lo sumo son sustituidos por partículas léxicas o directamente por los gestos o el contexto.

Otro rasgo de los protolenguajes es la práctica inexistencia de conectores. Ya hemos visto los ejemplos de esto de la mano de D. Juan Manuel Ballesteros en el que se construye una subordinada simplemente por yuxtaposición.

3.5. Abundancia de expresiones kinésicas

En los protolenguajes se palia la falta de los elementos lingüísticos expuestos hasta aquí por medio de una proliferación y exageración de la semiótica paralingüística, como por ejemplo los gestos faciales, los gestos con las manos y los rasgos suprasegmentales: entonación, tono, acento, silencios, entre otros.

Roch-Ambroise Auguste Bébien propuso, en su libro *Mimographie* de 1822, las bases para analizar las señas como compuestos de cuatro partes menores sin significado: la forma de la mano, el lugar de articulación, la actividad de la mano y la expresión facial (lo que “redescubrió” de modo independiente William Stokoe otra vez en 1960). Podemos observar que algunos componentes del lugar donde ocurre la acción son elementos extralingüísticos que se refieren a las actitudes y la disposición física de cada signante y, por tanto, es una actividad kinésica por movimientos, posturas y gestos de cada sujeto como los componentes de pie, antepierna y pierna.

Figura 3



Otro dato de código kinésico según el *Diccionario usual de mímica y dactilología* de Fernández Villabril (1851):

MARZO: *Aires.* Con las dos manos extendidas se hace un movimiento de vaivén para imitar las oscilaciones del aire, que se indica al mismo tiempo, soplando con fuerza.

AIRE: Extendidos los brazos delante del cuerpo se balancean a un lado a otro, soplando al mismo tiempo.

BOTICA: Se machaca con la mano derecha bien cerrada, en la palma de la izquierda y luego se hace el gesto repugnante de amargo.

TRABAJO: Se mueven alternativamente las dos manos. Golpeándose en el dorso. Se aplican las manos al pecho y se respira con dificultad, como denotando el cansancio.

VINAGRE: Con el pulgar de la derecha se finge derramarle con la vinagrera y luego, llevando el índice a la punta de la lengua, se hace un gesto de repugnancia.

Queremos aclarar, por un lado, uno de los elementos no manuales como patrones labiales en la LSE. Se distinguen dos tipos de patrones labiales: componentes hablados y componentes orales. Y por otro, el código kinésico.

Los componentes hablados son movimientos de la boca que tienen su origen en la lengua hablada, en nuestro caso, principalmente el español siempre se utilizan estos componentes con los sustantivos o nombres. Se pronuncia la palabra completa. Mientras que los componentes orales, los cuales son movimientos o acciones de la boca que no provienen ni tienen relación alguna con la lengua hablada como los adverbios no manuales. Estos componentes orales aportan información adicional sobre verbos, adjetivos y otros adverbios a los que acompañan.

El código kinésico son gestos no orales comunicativos, como los movimientos de la mano, las posiciones corporales, las expresiones faciales y miradas, etc. El código kinésico es extralingüístico y, sin duda, los más desarrollados entre los gestos kinésicos de LSE actual son los que corresponden a la expresión facial (posiciones de los labios, la nariz, la lengua, las cejas, etc.), como por ejemplo las señas con expresiones faciales de SUEÑO-mirada elevada, CANSADA-gesto fatigado, DULCE, etc.

Como vemos, de los ejemplos del diccionario usual de mímica y dactilología de arriba, se destaca que los signos sustantivos utilizaban con abundancia las expresiones kinésicas con los recursos expresivos pantomímicos (paralingüísticos), como kinésica facial o código kinésico. Mientras que las señas de sustantivo en LSE no usan con las kinésicas faciales. También, desde el punto de vista diacrónico, muchos de los componentes no manuales son codificaciones de los segundos, que tienen especial importancia en la representación icónica de objetos y en la acción representada.

Otro rasgo del lenguaje mímico es la práctica inexistencia de los componentes hablados, ni de los componentes orales.

3.6. Gran dependencia del contexto para extraer el significado completo

Como ya hemos visto repetidamente en los ejemplos expuestos, en los protolenguajes hay una gran dependencia del contexto intralingüístico y extralingüístico para completar semántica y pragmáticamente la información que se quiere transmitir.

Hasta aquí hemos expuesto y ejemplificado las características de los protolenguajes. No obstante, un aspecto importante en relación con estas características de los protolenguajes es que todas ellas se dan en las lenguas naturales. Lo fundamental es que no se dan todas a la vez en una misma lengua, mientras que los protolenguajes presentan todas estas características a la vez. Sin embargo, muchas de estas características se dan en las lenguas naturales de una forma restringida y estructuralmente controlada, a diferencia de lo que ocurre en los protolenguajes, donde están contextualmente controladas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA MADUEÑO, A. (2009): "Las lenguas de signos en la formación de sordos en España. Una visión histórica", *Revista de Educación*, 349: 437-449.
- ASENSIO, M. (1989): *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*, Madrid: UAM.
- AUGUSTE BÉBIAN, R.A. (1822): *Mimographie: ou, Essai d'écriture mimique, propre à régulariser le langage des sourds-muets*, Paris: L. Colas.
- BALLESTEROS, J. M (1836): *Manual de sordo-mudos y que puede servir para los que oyen y habla*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos.
- BALLESTEROS, J. M. y FERNÁNDEZ, F. (1845): *Curso elemental de Instrucción de Sordo-mudos*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- CONRAD, R.(1974): *The deaf schoolchild*, London: Harper Row.
- FERNANDEZ VILLABRILLE, F. (1851): *Diccionario usual de mímica y dactilología*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1857): *Escuela Normal establecida en el Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos de Madrid*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1858): *Instrucción popular para el uso de los padres, maestros y amigos de los Sordo-mudos, con el resumen de las lecciones normales que de enseñanza de los mismos se dan en el Colegio de Madrid*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- GASCÓN, A. y STORCH, J.G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GRANELL y FORCADELL, M. (1932): *Historia de la Enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos.
- GUTIÉRREZ, A. (1997): *El Español Signado en la Educación del Niño Sordo*. En: Torres, S. y García-Orza, J. (eds.): *Discapacidad y sistemas de comunicación*, Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía: 123-139.
- HERVÁS Y PANDURO, L. (1795): *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, Alicante: Universidad de Alicante.
- HERRERO BLANCO, A. (2009): *Gramática didáctica de la LSE*, Madrid: S.M.
- HERRERO BLANCO, A. (2000): *Signolingüística. Introducción a la lingüística de la LSE*, Valencia: FESORD C.V.
- LANE, H. (1984): *When the mind hears. A history of the Deaf*, New York: Vintage Books.
- LOPEZ TORRIJO, M. (2005): *La educación de las personas con sordera*, Valencia: Universidad de Valencia.
- MARROQUÍN, J. L. (s.f.): *Diccionario de lenguaje gestual*.
- MARTINEZ PALOMARES, P. (2011): *Hitos fundamentales de la educación especial en el siglo XIX. El Real Colegio de Sordo-Mudos*, CEE Participación Educativa: 211-220.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Las personas sordas y su realidad social*, Madrid: MEC.

- MORALES LÓPEZ, E. *et al.* (2002): "Deaf people in bilingual speaking communities: The case of Deaf people in Barcelona". In: Lucas, C. (eds.): *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages*, Washington D.C.: Gallaudet University Press: 107-155.
- MYKLEBUST, H. (1971): *Psicología del sordo*, Madrid: Magisterio Español.
- NEGRIN FAJARDO, O. (1982): "Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid", *Revista de Educación*, 7(31): 1802-1808.
- PINEDO PEYDRO, F. (2007): *Diccionario de Lengua de signos española*, Madrid: CNSE.
- PLANN, S. (2004): *Una minoría silenciosa*, Madrid: Fundación CNSE.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M.A. (1992): *Lenguaje de Signos*, Madrid: Confederación Nacional de Sordos y Fundación ONCE.
- SCHLESINGER, H. S. (1978): "The acquisition of bimodal language". En: Schlesinger, I.M. y Namur, L. (eds.): *Sign Language of the deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective*, N.Y.: Academic Press.
- STOKOE, W.C. (1960): *Sign language structure. Studies in linguistic: occasional papers 8*, Buffalo: University of Buffalo.
- STOKOE, W.C.; CASTERLINE, D. y CRONEMBERG, C.A. (1965): *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*, Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- SVARTHOLM, K. (1995): *Bilingual education for the deaf: evaluation of the Swedish model*, Congress of the world federation of the deaf, Wien.

Comparación de la situación sociolingüística de la Lengua de Signos en Andalucía, Islandia y Brunei

Juan Pablo Mora

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN¹⁰⁴:

En esta comunicación pretendemos hacer una comparación entre la situación actual de la lengua de signos española (LSE), en la Comunidad Autónoma de Andalucía, frente a la situación de la lengua de signos en el sultanato de Brunei y la República de Islandia. Esta comparación es de interés porque, por un lado, nos permite comparar la LSE con una lengua, la lengua de signos islandesa, de un país nórdico que también se ha visto sometido a una crisis económica y financiera de la que está logrando salir a duras penas, pero con su estado de bienestar y de servicios a las personas con discapacidad intacto, y, por el otro, con un país, Brunei, que aunque tenga un alto nivel económico por su enorme riqueza procedente de la industria petrolera, sin embargo, no ha disfrutado de las condiciones para permitir que se desarrollara hasta ahora una auténtica lengua de signos. No obstante, en Brunei, existen indicios de que, gracias al esfuerzo de profesionales de los sectores educativo y sanitario, de familiares de las personas sordas y, sobre todo, de las personas sordas, está a punto de surgir la lengua de signos de Brunei. En definitiva, se trata de comparar el estado actual de las lenguas de signos en tres áreas con distintos niveles de desarrollo y con distintas condiciones sociopolíticas y económicas para extraer conclusiones que nos orienten en el fortalecimiento de la LSE en nuestro contexto.

Palabras clave: sociolingüística, lengua de signos española, lengua de signos islandesa, Brunei, Islandia, Andalucía.

¹⁰⁴ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se basa en la experiencia que los autores han vivido como profesores e investigadores vinculados a la LSE en Andalucía, en Islandia, en el marco de intercambios Erasmus y de estancias de investigación y en Brunei, el segundo autor, con motivo de una estancia breve del Programa Erasmus Mundus como profesor visitante en la Universidad de Brunei.

El objetivo es comparar la situación sociolingüística actual de las lenguas de signos en estos tres lugares tan diferentes cultural, política y económicamente para intentar extraer conclusiones que nos permitan apoyar el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas de signos. Para llevar a cabo esta comparación usaremos la técnica de análisis DAFO, que es una metodología de estudio que permite analizar tanto las características internas de un fenómeno (Debilidades y Fortalezas), como su situación externa (Amenazas y Oportunidades), con el objetivo de crear una matriz que nos oriente a la hora de hacer propuestas para intentar mejorar el estatus de la lengua de signos en nuestro país.

2. LENGUA DE SIGNOS EN BRUNEI

Brunei es un pequeño país situado en la costa norte de la isla de Borneo, en el sudeste asiático. Es un sultanato islámico en el que habitan aproximadamente 400.000 personas, de las cuales el 66 % es de origen malayo, el 11 % chino y el 3 % indígena. La lengua oficial es el malayo. Comparativamente con los países de la zona, cuenta con un alto nivel de vida gracias a la riqueza que le aporta la explotación de los yacimientos petrolíferos.

En Brunei la población con sordera es escasa. El número de alumnos sordos en todos los niveles educativos es de 136, 63 en educación primaria, 61 en educación secundaria y el resto en educación superior, dos de ellos en la Universidad de Brunei.

Debilidades:

- Aún no se ha desarrollado una lengua de signos.
- Se usan signos aislados apoyados en la lengua oral con el objetivo de enseñar la lengua oral.

Fortalezas:

- Puede que se estén dando las condiciones para que se desarrolle la lengua de signos de Brunei. La necesidad de comunicarse de los niños sordos es tan poderosa que, a partir de la exposición a unos pocos signos enseñados por los adultos que les rodean en el contexto educativo, sanitario y familiar, ellos están siendo capaces de construir una verdadera lengua, de forma similar a lo documentado por Ann Senghas y Judy Kegl respecto a la lengua de signos nicaragüense (Senghas, 1995).

Amenazas:

- Hay poca cultura de asociacionismo en el país debido al sistema político que lo rige.
- Como consecuencia, aunque hay una asociación que engloba a las personas sordas y a sus familiares, no cuenta con demasiados miembros.
- Nunca ha existido un colegio específico para personas sordas porque hasta fechas muy recientes los alumnos sordos no han sido escolarizados. Una vez incorporados al sistema educativo, estos se integran en centros ordinarios.
- Hasta ahora no se ha llevado a cabo ninguna investigación en profundidad sobre la incipiente lengua de signos de Brunei.

Oportunidades:

- Se ha aprobado la impartición de cursos de lengua de signos en el Centro de Lenguas de la Universidad de Brunei.
- Brunei ha suscrito la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Se está empezando a realizar investigaciones sobre la comunidad sorda, en concreto, en diciembre de 2013 se defendió, en la Universidad de Brunel (Londres), una tesis sobre la influencia de la falta de comunicación en el rendimiento educativo del alumnado sordo, llevada a cabo por Norbayah Haji Shahminan, que es la coordinadora de la Unidad de Educación Especial para Niños con Deficiencia Auditiva del Ministerio de Educación de Brunei.

3. LENGUA DE SIGNOS EN ISLANDIA

Islandia es un país afectado por la crisis económica y financiera, pero que está superando gracias a la buena gestión de una administración política permeable a la influencia de los ciudadanos. A pesar de los duros tiempos de crisis vividos, es un país que ha sabido conservar su estado de bienestar y de servicios a las personas con discapacidad.

La población sorda islandesa ronda las 290 personas, en un país habitado por un total de 300.000 personas. La mayoría de las personas sordas son usuarias de la lengua de signos islandesa y viven en la capital del país (Reykjavik), sólo unas pocas habitan en Akureyri y Fljótshálsa. La concentración de la población sorda en la capital se debe a factores económicos y educativos, ya que en la capital habita dos tercios de la población del país y, por tanto, las oportunidades educativas y de empleo son mayores que en el resto de la isla. En la capital se encuentra la escuela de integración preferente para alumnos sordos y la Asociación de Sordos de Islandia (*Félag Heyrnarlausra*).

Debilidades:

- El desarrollo relativamente reciente de la lengua de signos islandesa, muy dependiente de la danesa. Las investigaciones realizadas hasta la fecha (Gordon, 2005; Aldersson & McEntee-

Atalianis, 2007) revelan un alto porcentaje de similitud léxica entre ambas lenguas de signos debido a que, hasta 1867, los niños y niñas sordos islandeses se escolarizaban en Dinamarca y, por tanto, en contacto con la lengua de signos danesa.

- A pesar de que la lengua de signos islandesa está cada vez más presente en la sociedad, sin embargo, hay ciertos dominios muy especializados donde recientemente se han tenido que crear nuevos signos para poder comunicarse (jurídicos, sanitarios, etc.) que aún no son muy conocidos por toda la población signante.

Fortalezas:

- La lengua de signos islandesa es reconocida en la actualidad como una lengua claramente distinta de la lengua de signos danesa.
- Es el medio de comunicación habitual de la mayoría de las personas sordas islandesas.

Amenazas:

- La educación bilingüe (lengua oral-lengua de signos) sólo se aplica a partir de los 6 años, a pesar de que, en 1999, el Ministerio de Educación reconoció a la lengua de signos islandesa como la lengua de la educación de las personas sordas.
- La totalidad de los adultos sordos han recibido, hasta el momento, una educación oralista o basada en la comunicación total y su nivel educativo puede ser considerado bajo en general. El 81% tiene un pobre dominio de la lengua islandesa tanto en su vertiente oral como escrita y, aunque los adultos sordos usen la lengua de signos islandesa en sus intercambios comunicativos diarios, la mayoría son aprendices tardíos de esta lengua.
- Aunque el Ministerio de Educación islandés promueve la formación continua en este colectivo, sin embargo, la oferta de formación no se adapta a las necesidades comunicativas de las personas sordas porque la comunicación se desarrolla en lengua oral y escrita. De esta manera, se perpetúan los bajos niveles educativos de la comunidad sorda y se impide el uso de la lengua de signos islandesa en contextos formativos.
- A pesar de la escasa población sorda en este país, solo 180 personas sordas pertenecen a la Asociación de Sordos de Islandia (*Félag Heyrnarlausra*), lo que priva a casi el 40% de esta población de un contacto más estrecho y frecuente con los usuarios de la lengua de signos.

Oportunidades:

- En la capital islandesa existe una escuela de integración preferente para personas sordas, lo que facilita el desarrollo de la comunidad sorda y el uso de la lengua de signos.
- En 1999 el Ministerio de Educación reconoció a la lengua de signos islandesa como la primera lengua de las personas sordas en el diseño curricular base islandés, considerando al islandés (oral o escrito) como la segunda lengua.
- Existe una única Asociación de Sordos de Islandia (*Félag Heyrnarlausra*), fundada en 1960 para garantizar y promover los derechos de las personas sordas e hipoacúsicas de Islandia, luchar por la igualdad de oportunidades de este colectivo y en contra de su aislamiento social.

- También existe el Communication Centre for the Deaf and Hard of Hearing (Samskiptamiðstöð heyrnarlausra og heyrnarskertra), equivalente al Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) en España. El Centro de Comunicación islandés tiene una antigüedad de diez años y entre sus objetivos se incluye la promoción de la igualdad de derechos para las personas sordas mediante la proporción de servicios relativos a la lengua de signos islandesa. Asimismo, se dedica a la investigación de esta lengua, la enseñanza de la misma y la coordinación de los servicios de interpretación de todo el país. Todos los profesores de la lengua de signos islandesa de este centro son personas sordas signantes nativas. Por otra parte, el centro ofrece un servicio de asesoramiento a las familias de las personas sordas, hipoacúsicas y sordociegas para que puedan comunicarse eficazmente con sus hijos e hijas sordos.
- Desde 1994-1998 la lengua de signos islandesa está presente en la Universidad de Islandia dentro de su programa de formación. Desde 2001, la Facultad de Humanidades de esta universidad ofrece un curso oficial sobre Sign Language Linguistics.
- En la Universidad las personas sordas cuentan con servicio de intérpretes y asesoramiento para la resolución de sus dificultades lectoescritoras.
- El derecho de las personas sordas a disfrutar de interpretación en el sector público está garantizado por ley. Los municipios corren con los gastos de interpretación en las escuelas primarias y el estado con los de las escuelas secundarias. Las universidades estatales sufragan a los intérpretes en su ámbito educativo. El Centro de Comunicación para las personas sordas cubre el servicio de intérpretes en los programas de formación continua y en otros ámbitos de la vida pública.

4. LENGUA DE SIGNOS EN ANDALUCÍA

Andalucía cuenta con una población de 8.424.000 habitantes. Actualmente, sumergida en una grave crisis económica que afecta a todo el país, pero que se ceba muy especialmente con esta comunidad autónoma, su tasa de paro se encuentra por encima del 36 %, según la última Encuesta de Población Activa de 2013, lo que la sitúa como la comunidad autónoma más pobre de España, según el último informe de la Red Andaluza de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN-Andalucía).

En Andalucía conviven dos federaciones relativas a las personas sordas (la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas, FAAS, y la Federación Andaluza de Familias de Personas Sordas, FAPAS) que entre las dos aglutinan a 26 asociaciones de personas sordas y de familiares de estas.

Debilidades:

- El uso limitado de la lengua en cuanto a número de usuarios y contextos de comunicación influyen en el bajo prestigio de la lengua, lo que hace que no se considere una herramienta de comunicación útil en una sociedad mayoritariamente oyente.

- El acceso tardío a la lengua de signos hace que haya pocas personas que la aprendan como L1 y, por tanto, pocos usuarios con competencia nativa en esta lengua.
- Esto último conlleva que se hayan desarrollado sistemas de comunicación signados con influencia notable de la lengua oral.

Fortalezas:

- Se ha desarrollado la lengua a unos niveles que permite la comunicación en ámbitos académicos universitarios.
- Cuenta con un gran respaldo por parte de aquellas personas que aprenden la lengua de signos y esta se convierte en su principal medio de comunicación.
- Es considerada por los expertos una verdadera lengua al mismo nivel que cualquier sistema de comunicación oral (Rodríguez-Ortiz, 2005).

Amenazas:

- El escaso prestigio que cuenta la lengua que hace que la mayoría de los padres oyentes que tienen hijos sordos no se planteen su uso como primera opción comunicativa.
- La crisis económica que azota especialmente a la comunidad andaluza y repercute en la contratación de intérpretes, profesorado especialista, organización de cursos y financiación de proyectos de investigación.
- El mito de que con las nuevas tecnologías y avances científicos se pueden resolver todos los problemas vinculados con la sordera y lograr enseñar la lengua oral sin dificultad a todas las personas sordas.
- La falta de formación específica en lengua de signos del profesorado de todos los niveles educativos que hace que no se tenga conciencia del potencial de esta lengua para elevar el nivel educativo de las personas sordas.
- La divergencia de puntos de vista en torno al procedimiento más adecuado a seguir en la educación y la comunicación con las personas sordas, incluso dentro del propio movimiento asociativo relacionado con el mundo de la sordera.
- El escaso número de personas sordas que logran llegar a la universidad y completar con éxito estudios universitarios, lo que conlleva que haya pocos profesionales sordos que puedan servir como modelo.
- Esto último es especialmente grave en el sistema educativo donde la falta de profesorado sordo signante hace que el alumnado sordo no esté suficientemente expuesto a modelos identitarios y a una lengua de signos competente.

Oportunidades:

- Cuenta con un amplio movimiento asociativo que de estar unido podría avanzar más en lograr una mayor difusión de la lengua.
- La lengua de signos ha tenido presencia en la Universidad (por ejemplo a través del servicio de intérprete de las Unidades de Atención al Alumnado con Discapacidad, en los cursos de postgrado de la Universidad de Sevilla, en la titulación de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide), lo que ha contribuido a elevar el reconocimiento social de la LSE.

- La lengua de signos está también presente en la programación de televisión del canal autonómico, destacando, especialmente, la interpretación de los programas infantiles y de noticias.
- La aprobación de *Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía*. (BOJA, núm. 244, de 15 de diciembre de 2011).
- Las nuevas tecnologías que nos permiten ensayar nuevos modelos educativos y usar en mayor medida la lengua de signos en la educación.

5. CONCLUSIONES

Si comparamos la situación de las lenguas de signos en las tres zonas examinadas, con características socioeconómicas muy diversas, podemos concluir que las principales amenazas al desarrollo de las lenguas de signos parecen ser:

- La falta de asociacionismo en la comunidad sorda, su escasa participación en el movimiento asociativo o la división de puntos de vista que impide trabajar por objetivos comunes.
- La exclusión de las lenguas de signos del sistema educativo, que provoca por un lado que buena parte de la población sorda no tenga acceso a la información necesaria para ser participantes activos en la sociedad y, por otra parte, frena el necesario desarrollo de las lenguas de signos y su prestigio.
- El aprendizaje tardío de las lenguas de signos provoca que se obstaculice su dominio pleno en la etapa adulta y que pueda servir al desarrollo comunicativo, cognitivo y social desde edades tempranas.

Afortunadamente, la comparación efectuada también nos permite extraer algunos puntos fuertes coincidentes entre las tres zonas geográficas y que señalan que para el fortalecimiento de las lenguas de signos es necesario:

- Su difusión mediante cursos a distintos niveles de exigencia y con diferentes grados de certificación y propósitos, al igual que ocurre con las lenguas orales, que pueden ser estudiadas tanto en academias, como en institutos específicos como en las universidades. Mayor difusión implica mayor valoración social.
- Una investigación de calidad y respaldada por las administraciones sobre las características de las lenguas de signos, los aspectos que distinguen a usuarios nativos y tardíos, las estrategias y materiales idóneos para su enseñanza y evaluación, etc. Mayor investigación supone mejores estrategias para su desarrollo y enseñanza.
- Un reconocimiento oficial de la lengua y de la necesidad de su uso en contextos educativos. El reconocimiento implica mayor valoración social, pero aun así exige poner en marcha polí-

ticas específicas para promover su uso en el marco educativo y desde la educación infantil. Políticas que deben incluir un esfuerzo en la formación en lenguas de signos de los maestros y maestras.

- La existencia de un centro, como el CNLSE, que active la investigación sobre las lenguas de signos, su enseñanza en los distintos niveles y favorezca la coordinación de los servicios de interpretación.
- La presencia de las lenguas de signos en la universidad, tanto como objeto de estudio, como de enseñanza y como lengua vehicular del conocimiento gracias al servicio de intérpretes.
- Un servicio de intérpretes gratuito, universal y que pueda dar respuesta a las demandas diarias de los usuarios de las lenguas de signos, para garantizar que puedan acceder con esta lengua a todos los espacios y contextos propios de cualquier ciudadano que participa plenamente en la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSSON, R.R. y MCENTEE-ATALIANIS, L.J. (2007): "A comparative study of Icelandic Sign Language and Danish Sign Language", *BISAL*, 2: 123-158.
- ANDALUCÍA. Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 244 de 15 de diciembre de 2011, pp. 15-21.
- GORDON, R. G. (2005): *Ethnologue: Languages of the World* (15th. ed.), Dallas, TX: 1 SIL International. (en línea) <<http://www.ethnologue.com>>, acceso 14 de julio de 2007.
- RODRÍGUEZ-ORTIZ, I. R. (2005): *Comunicar a Través Del Silencio: Las Posibilidades de la Lengua de Signos Española*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SENGHAS, A. (1995): "The Development of Nicaraguan Sign Language via the Language Acquisition Process". En: Maclaughlin, D. y Mcewen, S. (eds.): *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development 19*, Boston: Cascadilla Press: 543-552.

Una radiografía fonológica de la LSE (lengua de signos española)

Brendan Costello

Manuel Carreiras

BCBL - BASQUE CENTER ON COGNITION, BRAIN AND LANGUAGE

IKERBASQUE. FUNDACIÓN VASCA PARA LA CIENCIA

DEPARTAMENTO DE FILOGÍA VASCA, UPV/EHU. UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

RESUMEN¹⁰⁵:

Esta comunicación presenta una base de datos de signos, LSE-Sign, y los resultados de un análisis preliminar. La base de datos incluye 2.400 signos de lengua de signos española (LSE) codificados para una amplia variedad de parámetros fonéticos, fonológicos y gramaticales. La base de datos está disponible en <www.bcbl.eu/databases/lse>.

Los contenidos de la base de datos nos permiten examinar cómo se estructura el léxico de LSE en cuanto a las categorías fonológicas y compararlas con las generalizaciones que se han propuesto para otras lenguas de signos.

Palabras clave: LSE (lengua de signos española), base de datos, fonología, léxico.

¹⁰⁵ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de una lengua precisa de una serie de herramientas, ya sean diccionarios, usuarios nativos o gramáticas descriptivas de la lengua. En el caso de la investigación psicolingüística y neurolingüística, se llevan a cabo experimentos con materiales de estímulo para averiguar cómo se procesa el lenguaje en el cerebro y qué factores afectan este procesamiento. Para descubrir la influencia de las distintas propiedades de la lengua, se seleccionan materiales de estímulo, es decir, palabras, signos o frases, con esas propiedades específicas. Por ejemplo, la investigación psicolingüística ha mostrado que es más fácil leer una palabra que empieza por una sílaba que aparece en pocas palabras (como “sau-”: sauna, sauce) que una palabra que empiece por una sílaba muy común (como “pa-”: palo, panel, patata, pavo, etc.). Para encontrar este efecto fue necesario, por un lado, crear listas de palabras con sílabas iniciales infrecuentes y, por otro, frecuentes, y contar con medidas de la frecuencia de sílabas de las palabras en español (Carreiras *et al.*, 1993). Para las lenguas como el español, inglés o alemán, existen varios recursos con información sobre las características de las palabras de la lengua, pero para las lenguas signadas, como la LSE, hay muy poca información de este tipo.

Desde nuestro centro de investigación, el BCBL (Basque Center on Cognition, Brain and Language), queremos investigar el procesamiento cerebral de la LSE, pero a la hora de diseñar experimentos nos encontramos con falta de material y datos sobre los signos. Desde luego, contamos con materiales generales y educativos muy valiosos, muchos producidos por el mismo movimiento asociativo de personas sordas y equipos de trabajo en centros educativos, pero la investigación neurolingüística precisa datos muy específicos. Volviendo al ejemplo anterior, un diccionario ordinario de español, o un libro de texto de lengua castellana, no indican la frecuencia de las sílabas de las palabras, pero una herramienta especializada como la base de datos Syllibarium (Duñabeitia *et al.*, 2010), sí ofrece esta información. Por lo tanto, vimos la necesidad de crear una base de datos que ofreciera datos detallados relevantes sobre la lengua de signos española para la investigación neurocognitiva. La idea original de la base de datos que aquí describimos, LSE-Sign, surgió a raíz de la investigación doctoral de Eva Gutiérrez (Gutiérrez-Sigut & Carreiras, 2009). El proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y desarrollado por el centro de investigación BCBL (Basque Center on Cognition, Brain and Language).

Además de la función de herramienta para la selección de materiales de estímulo en investigación neurolingüística, la base de datos sirve para caracterizar el léxico de la LSE. Sabemos que la LSE muestra muchas propiedades comunes a otras lenguas de signos urbanos, como son el uso de clasificadores, los rasgos no-manuales, el uso del espacio para la inflexión verbal y la organización del discurso o la estructura fonológica. Algunas de estas características han sido estudiadas (Martínez Sánchez, 2000; Minguet Soto, 2000; Herrero Blanco, 2009), pero en muchos casos aceptamos lo que se ha descrito para otras lenguas de signos y lo aplicamos a la LSE sin comprobar su validez. En el caso de la fonología de LSE, contamos con valiosas descripciones de los distintos parámetros empleados (Rodríguez González, 1992; Muñoz Baell, 1999) y hasta un sistema de escritura basado en un análisis fonológico (Herrero y Alfaro, 1999; Herrero Blanco 2003). Sin embargo, no tenemos datos empíricos que confirmen (o refuten) las reglas que suponemos son válidas para la LSE, como la Condi-

ción de Dominancia (Battison, 1978). La base de datos nos permite extraer datos reales del léxico de LSE y evaluar la validez de este tipo de reglas.

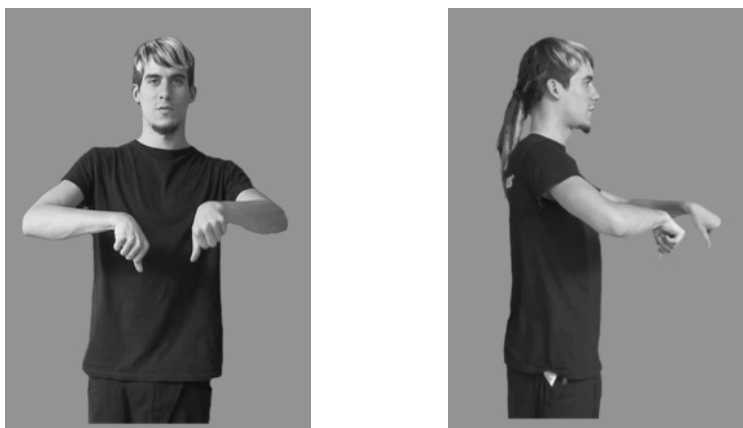
En la primera sección de esta comunicación, describimos la base de datos, sus contenidos y el tipo de información que se ha codificado para cada uno de los signos que contiene. La segunda sección presenta un análisis preliminar de los datos, centrado en la configuración para averiguar si los signos bimanuales cumplen la Condición de Dominancia, que limita el tipo de configuración que puede aparecer en la mano no dominante.

2. LA BASE DE DATOS

La base de datos LSE-Sign se ha desarrollado como herramienta para la investigación psicolingüística sobre la LSE. Gracias a una fructífera colaboración entre el BCBL y la Fundación CNSE, en el marco de un convenio entre ambas entidades, los contenidos de la base de datos se basan en los signos que aparecen en el DILSE III, el último diccionario de LSE (Fundación CNSE, 2008). La posibilidad de utilizar el DILSE III fue importante, entre otras cosas, porque los signos que incluye pasaron por un proceso de selección y consenso realizado por la comunidad de usuarios de LSE (Vicente Rodríguez *et al.*, 2008). De esta manera, conseguimos una garantía de que los signos de la base de datos sean los más estándares o comunes entre los usuarios de LSE.

La base de datos comprende 2.400 signos de la LSE. Además de estos signos, contiene unos 2.500 pseudosignos, es decir, signos sin significado creados mediante la modificación de un parámetro mayor (configuración manual, localización o movimiento) de un signo real. Estos pseudosignos son muy útiles en la investigación neurolingüística, pero no nos detenemos para dar más detalles y dejamos la descripción para un futuro trabajo.

Figura 1. Vistas frontal y lateral del signo CIRUGÍA



Los signos se grabaron en video desde dos perspectivas (frontal y lateral – ver figura 1) signados por uno de dos modelos, ambos signantes sordos. Otras tres personas sordas usuarias de LSE se encargaron de la codificación de los signos. Después de un periodo de formación para igualar criterios, la codificación se realizó durante un periodo de seis meses. Cada signo se codificó según varias categorías:

- Información general
- Tipo de signo e iconicidad
- Lugar de articulación
- Configuración manual
- Movimiento
- Componentes no-manuales

2.1. Información general

Incluye datos gramaticales y semánticos del lema:

Lema: etiqueta identificativa de una entrada de la base de datos. El nombre de cada lema es único y normalmente tiene relación con su significado para que sea una etiqueta algo transparente.

Glosa: forma de representar el significado de un signo, y algo de su forma también. Se ha seguido la convención de escribir glosas con mayúsculas y tildes (por ejemplo OJALÁ). Si hace falta más de una palabra para expresar el significado, se une con guiones (por ejemplo NO-IMPORTAR). Para signos compuestos, cada parte del signo se unen con el signo más (por ejemplo DINERO+METER). Si el significado del signo no es obvio por las glosas de las partes, se añade una glosa explicativa (por ejemplo INGRESAR-DINERO). Si es necesario, se incluyen varias glosas, separados por comas, para diferentes significados (por ejemplo: OSCURO, DIFÍCIL-DE-ENTENDER).

Signo/no signo: los signos son signos reales de la LSE (extraídos del Diccionario Normativo de la LSE publicado por la Fundación CNSE). Los no-signos son signos inventados cambiando un parámetro fonológico de un signo real de la base de datos; el nombre del lema indica qué signo real se utilizó para crearlo y qué parámetro fonológico se modificó (configuración, localización o movimiento).

Tipo de sub-lema: distingue entre signos que tienen:

- un elemento simple (acepción simple)
- dos elementos simples (compuesto)
- más de dos elementos simples (expresión/locución)

Categoría gramatical en español: se refiere a la categoría gramatical de la principal traducción del signo al español. Por ejemplo, MANZANA (“manzana”) tiene la categoría gramatical sustantivo femenino.

Categoría gramatical en LSE: se refiere a la del propio signo.

Número de sílabas: refleja el número de movimientos gruesos, basado en el concepto de sílaba como LML, localización-movimiento-localización (Sandler y Lillo-Martin, 2006). La mayoría de los signos tienen una sílaba. En los casos de movimientos repetidos, a veces los codificadores han tenido que utilizar sus intuiciones para decidir el número de sílabas/movimientos del lema.

Grupo temático: el(los) campo(s) léxico(s) relacionado(s) con el significado del lema.

Etimología: el origen del signo, si se sabe. Si su origen es otro signo, aparece la glosa de ese signo. Si su origen es un clasificador, aparece CL- “explicación” (por ejemplo CL- “coger tapas”). Si es un compuesto, aparece “Compuesto”.

Variaciones dialectales: si existe(n) otro(s) signo(s) que tiene(n) el mismo significado, aparece “Sí”.

Zonas de uso: indica las áreas geográficas (comunidades autónomas, provincias o ciudades) dónde se utiliza el signo o dónde el signo no se utiliza. Si el campo está vacío se entiende que se utiliza en toda la zona donde LSE es la lengua vehicular.

Notas genéricas: Este campo indica cualquier información adicional sobre el signo, por ejemplo, si el signo tiene otro significado en otra zona/LS, o si el uso se limita a un grupo específico (por ejemplo jóvenes, mayores).

Observaciones genéricas: Los codificadores utilizaron este campo para apuntar cualquier duda que tenían sobre la codificación del signo.

2.2. Tipo de signo e iconicidad

Tipo de signo: clasificación del signo según el número de manos y su relación entre sí:

- Monomanual (por ejemplo MADRID)
- Bimanual: activa + pasiva misma configuración (por ejemplo TRABAJO)
- Bimanual: activa + pasiva diferente configuración (por ejemplo CULPA)
- Bimanual: dos activas simultáneas (por ejemplo ESQUIAR) las dos manos se mueven juntas.
- Bimanual: dos activas sucesivas (por ejemplo BICICLETA) o simétricas (por ejemplo INVIERNO) las manos se mueven en direcciones contrarias.

Iconicidad: la relación entre la forma del signo y su significado. Utilizamos once categorías para distinguir distintos grados y tipos de iconicidad (por ejemplo: acción representada, metonimia, metáfora, etc.). Véase las instrucciones de la misma base de datos par más detalles.

Referente: El objeto/acción que la forma representa cuando no coincide con el significado del lema (por ejemplo: FLOR en el caso de MAYO; MORTERO en el caso de FARMACIA). Es el significado más “obvio” o “transparente” del signo.

2.3. Localización

La localización incluye el plano, la localización facial y corporal, y el punto de contacto (la parte de la mano activa que contacta con otra parte del cuerpo). El plano y la localización están codificados para la parte inicial y final del signo.

2.4. Configuración

Incluye la configuración manual y la orientación de la mano, tanto para la parte inicial como para la parte final del signo. (En algunos pocos casos –el 6%– se ha incluido la configuración/orientación intermedia, normalmente para signos compuestos que contienen actividad manual intermedia). Para los signos bimanuales con manos activa y pasiva distintas, se ha codificado la configuración/orientación de la mano pasiva.

2.5. Movimiento

Parte del cuerpo: las articulaciones de la mano y brazo que participan en la producción del signo, como dedos en flexión o codo en extensión.

Movimiento de trayectoria: movimiento de la mano por el espacio que resulta en un cambio de localización. Algunos signos no tienen un movimiento de trayectoria.

Cambio de configuración/orientación: movimiento interno de la mano que da lugar a un cambio de configuración/orientación.

Desde: indica si el punto inicial de un signo es una localización específica y definida, o si es una zona general e indefinida que puede cambiar (como es el caso de los signos localizables o direccionables).

Hasta: indica si el punto final de un signo es una localización específica y definida, o si es una zona general e indefinida que puede cambiar (como es el caso de los signos localizables o direccionables).

Serpenteante: el movimiento de trayectoria se realiza con forma de zigzag.

Tenso: el movimiento se realiza con tensión en los músculos involucrados en la articulación.

Continuo: el movimiento se realiza con una notable fluidez.

Velocidad: el signo se articula de forma normal, lenta o rápida.

Contacto: indica si la mano activa contacta con otra parte del cuerpo (no incluye contacto dentro de la mano activa) y cómo es el contacto (por ejemplo: golpe, roce, agarre).

Momento de contacto: indica en qué momento del signo ocurre el contacto.

Repetición: indica si el movimiento se repite.

Número de producciones del movimiento: indica el número de veces que se articula el movimiento del signo.

2.6. Elementos no manuales

Ojos: grado de apertura de los ojos.

Mejillas: posición de las mejillas.

Cejas: posición de las cejas.

Boca: forma que adopta la boca. Dado el gran número de posibilidades, esta categoría se divide en distintas subcategorías codificadas por color para facilitar la selección.

Cabeza: movimiento/posición de la cabeza.

Hombros: movimiento/posición de los hombros.

Vocalización: articulación (con o sin uso de la voz) de una palabra del español o una forma reducida de una palabra que acompaña al signo. Este campo incluye una transcripción aproximada de la forma que se articula.

La interfaz de búsqueda de la base de datos, disponible en la web (<http://www.bcbl.eu/databases/lse>), permite buscar signos especificando valores para casi todos estos criterios de codificación. El mecanismo de búsqueda es muy flexible y ofrece varias posibilidades y combinaciones de criterios. De esta forma, es posible encontrar conjuntos de signos con propiedades muy específicas.

Los resultados de la búsqueda se muestran en una tabla. El número de resultados se muestra en la parte inferior de la pantalla. La información se presenta de una forma muy gráfica para que sea fácil

de manejar y ver en su conjunto. Es posible visionar un video de cada signo con perspectivas frontal y lateral para ver cómo es. La cantidad de información disponible para cada lema es muy extensa y la tabla de resultados permite manipular el número de campos visibles. Por defecto, solo se muestran ocho campos que dan una visión global de cada signo, como muestra la figura 2.

Figura 2. Vista de defecto de la tabla de resultados de LSE-Sign

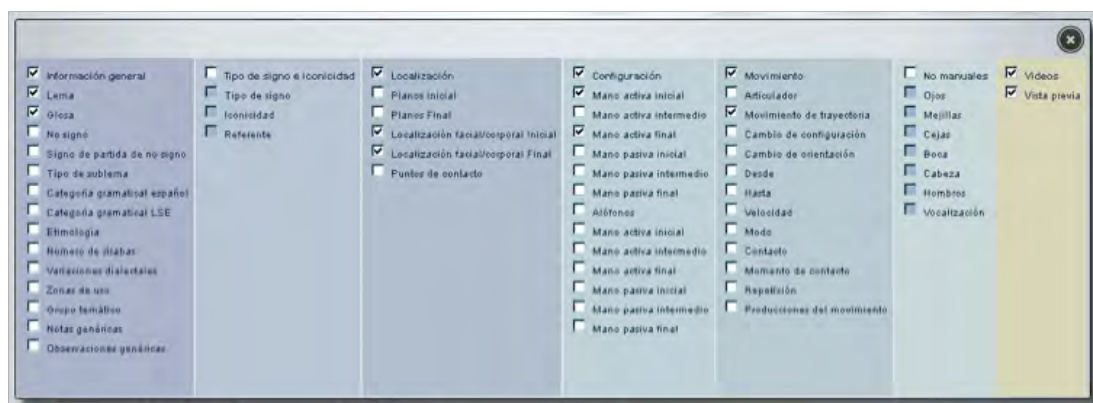
The screenshot shows the 'Resultados' (Results) page of the LSE-Sign portal. The page features a navigation menu with 'Búsqueda', 'Instrucciones de uso', 'Información', 'Contacto', and 'Salir'. Below the navigation, there are buttons for 'Exportar', 'Modificar búsqueda', and 'Filtrar campos'. The main content is a table with the following columns: Información general, Tipo de signo e iconicidad, Localización, Configuración, Movimiento, No manuales, and Videos. The table displays seven rows of search results, each with a play button in the 'Videos' column. At the bottom of the table, it indicates 'Página: 1 de 1 Total resultados: 22'. Logos for 'lscbl', 'CNSB', and 'Fundación' are visible at the bottom of the page.

Información general	Tipo de signo e iconicidad	Localización		Configuración		Movimiento	No manuales	Videos
Lema	Glosa	Localización facial-corporal Inicial	Localización facial-corporal Final	Mano activa inicial	Mano activa final	Movimiento de trayectoria	Vista previa	
abreviar	ADREVIAR	Espacio neutro alto (der)	Punta de los dedos			Recto		
bilíngüismo	BLINGÜISMO	Espacio neutro total (cen)	Palma de la mano no dominante			Recto		
expresión2	EXPRESION	Parte de arriba del tronco	Espacio neutro alto (cen)			Circular		
glosario	GLOSARIO	Espacio neutro alto (der)	Espacio neutro bajo (der)			Recto Garabato		
gramática	GRAMÁTICA	Cuello (cen) Espacio neutro alto (cen)	Espacio neutro alto (cen)			Circular		
gramática2	GRAMÁTIC de signos	Espacio neutro alto	Palma de la mano no			Circular		

Página: 1 de 1 Total resultados: 22

Para visualizar campos adicionales (todos los codificados en la base de datos descritos arriba), se utiliza opción de “filtrar campos”. Mediante una serie de listas, con todos los campos disponibles organizados por grupos, se pueden seleccionar (para visualizar) y deseleccionar (para ocultar) los campos que interesen. La figura 3 demuestra todos los campos disponibles.

Figura 3. La información disponible mediante la opción de “filtrar campos” en LSE-Sign



Además de esta forma gráfica de examinar los resultados de una búsqueda, existe la opción de exportar todos los datos en un archivo. Esta funcionalidad permite guardar los resultados de una búsqueda, y también abrirlos y manipularlos en un programa como MS Excel u OpenOffice Calc.

Más adelante, esperamos ampliar la base de datos con más información de interés específico para la investigación psicolingüística del tipo que llevamos a cabo en el BCBL: familiaridad, concreción, iconicidad, edad de adquisición. Estos datos se recogen mediante puntuaciones de usuarios de la lengua sobre distintos aspectos de los signos, como su frecuencia de uso.

LSE-Sign es un valioso recurso y ya la explotamos para ayudar con la selección de materiales de estímulo en investigaciones que tenemos en curso en nuestro centro de investigación. Además de su utilidad como herramienta de investigación, la base de datos representa una instantánea de una considerable muestra del léxico de la LSE. En la siguiente sección describimos un primer análisis de los datos que contiene.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La base de datos LSE-Sign contiene 2.400 signos de LSE extraídos del primer diccionario normativo, el DILSE III (Fundación CNSE, 2008). El nivel de detalle de codificación nos permite examinar las características fonológicas de los signos que contiene y comparar lo que encontramos con los resultados de investigaciones basadas en otras lenguas de signos, como la americana o la holandesa (Sandler, 1989; Brentari, 1998; Crasborn, 2001). En esta sección presentaremos los resultados de un análisis

preliminar, que se ha centrado en la estructura manual de los signos y en especial en la configuración manual¹⁰⁶.

Este no es el primer estudio de este tipo: en uno de los primeros importantes trabajos sobre la lengua, Muñoz (1999) describió las características fonológicas de la LSE. Utilizó una muestra de 1.000 signos, y el criterio de selección fue los primeros signos que un estudiante de LSE (como segunda lengua) aprende. Con nuestro estudio, pretendemos ampliar el tamaño de la muestra (a 2.400) y utilizar un criterio de selección que refleja mejor el uso de la lengua en la comunidad lingüística. Además, proponemos mirar no solamente las características fonológicas de LSE (las configuraciones y su frecuencia, por ejemplo) sino también las regularidades que estructuran la lengua (es decir, las reglas fonológicas).

Figura 4. Distribución de signos monomanuales y bimanuales en la base de datos LSE-Sign (2.403 signos)

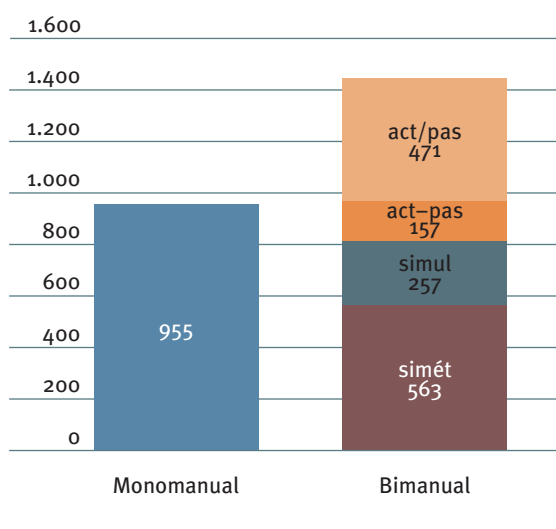
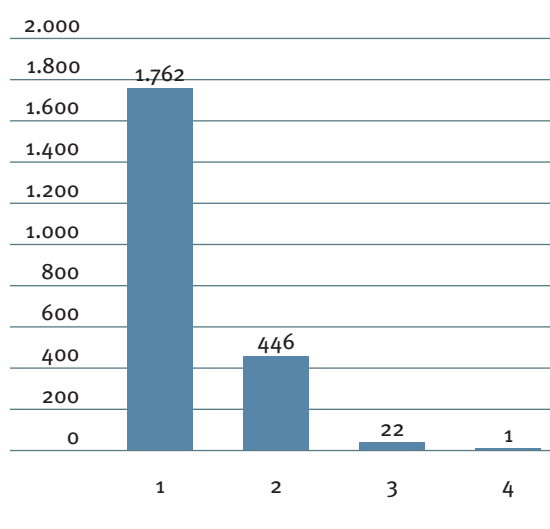


Figura 5. Distribución de signos simples de la base de datos LSE-Sign por número de sílabas (2.231 signos)



De los 2.403 signos (reales) en la base de datos, la mayoría son bimanuales (1.448 frente a 955 monomanuales). Entre los signos bimanuales, la distribución en las distintas categorías se muestra en figura 4 (véase “tipo de signo” en la sección anterior para una descripción de cada categoría).

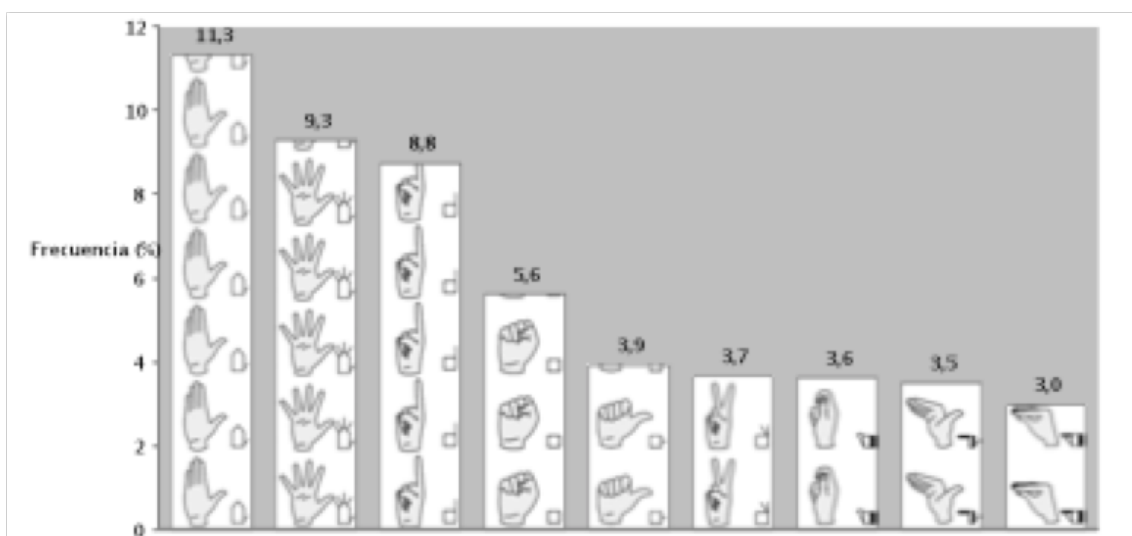
Además de las acepciones simples, estos signos incluyen signos compuestos (y expresiones), que contienen más de un signo básico. Dado que los signos compuestos tienen una estructura fonológica

¹⁰⁶ Véase Henner *et al.* (2013) para un análisis parecido del léxico de la lengua de signos americana basado en una muestra de 1.000 signos.

más compleja que a veces no cumple las características del léxico simple (Meir, 2012), excluimos estos (172) signos, dejándonos con 2.231 signos simples para el análisis. De estos signos, la figura 5 muestra que la gran mayoría (79 %) es monosilábica, algunos (20 %) son bisilábicos y una proporción muy pequeña (apenas 1 %) tiene más de dos sílabas. Esto confirma la fuerte tendencia del léxico a ser monosilábico, identificada ya en otras lenguas de signos (Sandler y Lillo-Martin, 2006: 228-231)¹⁰⁷.

Centrándonos en el conjunto de signos simples del léxico de LSE, específicamente en los tipos de configuraciones manuales que aparecen, la figura 6 desglosa la frecuencia de las diez configuraciones más comunes. La frecuencia se ha calculado sobre las configuraciones iniciales y finales de la mano activa de todos los signos.

Figura 6. Frecuencia de las diez configuraciones más comunes para la mano dominante de (la parte inicial y final) de los signos simples de la base de datos LSE-Sign



De estas configuraciones frecuentes, las primeras cuatro destacan como configuraciones no-marcadas o básicas. Además de ser muy sencillas, tanto para articular como para distinguir entre ellas, las configuraciones no-marcadas son las más frecuentes en varias lenguas de signos estudiados (Muñoz Baell, 1999: 99-102; Sandler y Lillo-Martin, 2006: 160), son las primeras que adquieren los niños (Juncos *et al.*, 1997; Marentette y Mayberry, 2000), son las más robustas frente a pérdidas del lenguaje,

¹⁰⁷ Como es de esperar, el grupo de signos compuestos que hemos excluido contiene una proporción mucho más alta de signos polisilábicos, principalmente de dos sílabas (153 de los 172 signos).

como la afasia (Sandler y Lillo-Martin, 2006), y aparecen con frecuencia en la mano no-dominante. Esta última propiedad –la presencia en la mano no-dominante– está relacionada con la Condición de Dominancia [*Dominance Condition*] descrita originalmente para la lengua de signos americana:

«si las manos de un signo bimanual no comparten la misma configuración (es decir son distintas), entonces una mano debe ser pasiva mientras la mano activa articula el movimiento y la configuración de la mano pasiva se limita a un reducido conjunto de configuraciones (...)» (Battison, 1978: 34-35).

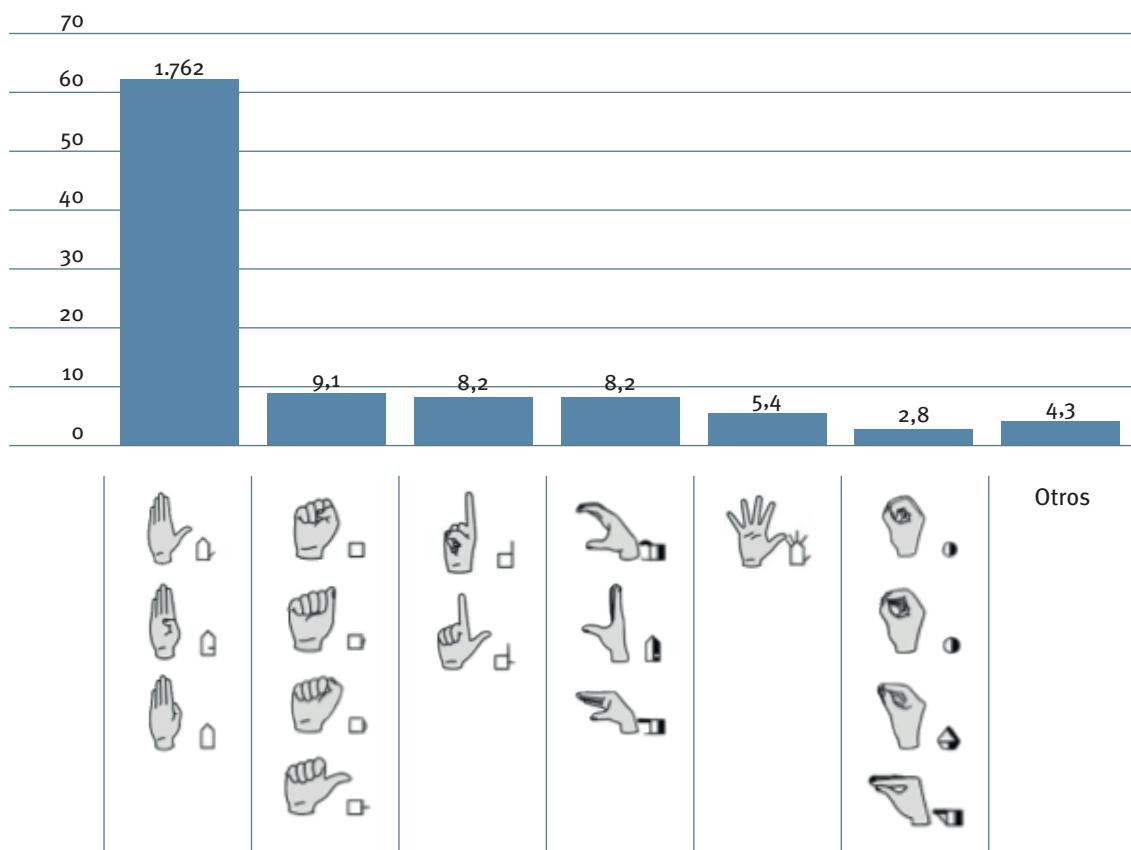
Este “reducido conjunto” coincide con el grupo de configuraciones no-marcadas. Para comprobar si esta regla fonológica se da en la LSE, miramos los signos bimanuales en los que las manos tienen distintas configuraciones. Para estos 352 signos¹⁰⁸, la distribución de la configuración de la mano no-dominante se muestra en la figura 7. En este caso, de todas las configuraciones codificadas hemos agrupado varias que sólo se diferencian por pequeñas variaciones que no son distintivas en la mano pasiva. Por ejemplo, la posición del dedo pulgar en la mano dominante es significativa y puede distinguir entre signos como ALEMANIA o LIBIA, pero no en la mano pasiva: en signos como BÁSICO o PAGAR, la posición del pulgar de la mano no-dominante no cambia el significado del signo. Por lo tanto, incluimos varias configuraciones en una misma categoría.

Utilizando estas categorías de configuraciones, para la gran mayoría de los signos bimanuales con distinta configuración en cada mano, la mano no-dominante asume una de las configuraciones no-marcadas: una mano plana, una mano cerrada, una mano alargada, una mano curvada, una mano abierta o una mano redonda. Una primera mirada a la categoría de “otros” (4,3 %) indica que muchos de estos signos excepcionales tienen su origen en clasificadores y muestran un alto grado de motivación visual, por ejemplo el signo CLAVAR, con la configuración I en la mano pasiva. Los clasificadores forman parte del nivel no-léxico de las lenguas de signos (Sandler y Lillo-Martin, 2006: 271) y no cumplen las reglas fonológicas. Es posible que estos signos estén en un proceso de lexicalización y que su forma se modifique para adaptarse a las restricciones fonológicas de la lengua. Otra explicación para los signos de la categoría “otros” es que en realidad pertenecen a alguno de los grupos de configuraciones no-marcadas (Figura 7) pero no hemos sabido asociar su configuración con la categoría adecuada. Sea como sea, los datos demuestran que la gran mayoría del léxico de la LSE cumple la Condición de Dominancia.

En el futuro, esperamos analizar en más profundidad el léxico de la LSE codificado en la base de datos, centrándonos en otras categorías fonológicas, así como reglas fonológicas relacionadas con la estructura temporal de los signos (por ejemplo, las restricciones en los dedos seleccionados y el lugar de articulación). De esta forma, la base de datos LSE-Sign no sólo abre el camino para una nueva época en la investigación neurolingüística de la LSE, también nos permitirá entender mejor las características de la LSE con datos empíricos.

¹⁰⁸ Estos signos solo incluyen las acepciones simples y por tanto su número es menor a los 471 que aparecen en la figura 4.

Figura 7. Frecuencia de las configuraciones más comunes para la mano no-dominante en signos bimanuales de (la parte inicial y final) de los signos simples de la base de datos LSE-Sign



4. AGRADECIMIENTOS

La base de datos surgió del trabajo inicial de Eva Gutiérrez y la colaboración posterior de Cristina Baus. Queremos dar las gracias a todas las personas que han participado en el proyecto, desde las tres personas que trabajaron sin tregua para codificar todos los signos que contiene, hasta el equipo de técnicos e informáticos que han convertido un concepto en una realidad. La colaboración de la Fundación CNSE, y en las últimas fases del CNLSE también, ha sido una gran ayuda. Gracias a Alejandro Martínez por revisar el texto de esta comunicación. El proyecto fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (LSE-SIGN PSI 2008-0416-E/EPSC Base de datos de parámetros fonológicos de signos de la Lengua de Signos Española).

5. BIBLIOGRAFÍA

- BATTINSON, R. (1978): *Lexical borrowing in American Sign Language*, Silver Spring: Linstok Press.
- BRENTARI, D. (1998): *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*, Cambridge: MIT Press.
- CARREIRAS, M.; ÁLVAREZ, C.J. y VEGA, M. (1993): "Syllable frequency and visual word recognition in Spanish", *Journal of Memory and Language*, 33: 776-780.
- CRASBORN, O. (2001): *Phonetic implementation of phonological categories in Sign Language of the Netherlands*, Tesis doctoral, Universidad de Leiden.
- DUÑABEITIA, J.A. et al. (2010): "SYLLABARIUM: An online application for deriving complete statistics for Basque and Spanish syllables", *Behavior Research Methods*, 42: 118-125.
- FUNDACIÓN CNSE (2008): *Diccionario normativo de la lengua de signos española (DVD)*, Madrid: Fundación CNSE.
- GUTIÉRREZ SIGUT, E. y CARREIRAS VALIÑA, M. (2009): *El papel de los parámetros fonológicos en el procesamiento de la lengua de signos española*, Madrid: Fundación CNSE.
- HENNER, J.; GEER, L.C. y LILLO-MARTIN, D. (2013): "Calculating the frequency of occurrence of ASL handshapes". En: *LSA 2013 Annual Meeting Extended Abstracts*. (en línea) <<http://www.linguisticsociety.org/files/3523-6824-1-SM.pdf>>, acceso 20 de septiembre de 2013.
- HERRERO BLANCO, A. (2003): *Escritura alfabética de la lengua de signos española. Once lecciones*, Alicante: Universidad de Alicante.
- HERRERO BLANCO, A. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: Ediciones SM.
- HERRERO, A. y ALFARO, J.J. (1999): "Fonología y escritura de la lengua de signos española", *ELUA. Estudios de Lingüística*, 13: 89-116.
- JUNCOS, O. et al. (1997): "Estilo de habla de los padres sordos en las interacciones con sus hijos dentro de la Comunidad Sorda". En: *Actas del First International Symposium on Bilingualism: Bilingual communities and individuals*, Universidade de Vigo: 370-379. (en línea) <<http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Juncos.pdf>>, acceso 9 de septiembre de 2013.
- MARENTETTE, P. y MAYBERRY, I. (2000): "Principles for an emerging phonological system A case study of acquisition of American Sign Language". En: Chamberlain, C.; Morford, J.P. y Mayberry, R.I. (eds.): *Language acquisition by eye*, Mahwah, N.J.: Erlbaum: 71-90.
- MARTÍN SÁNCHEZ, F. (ed.) (2000): *Apuntes de Lingüística de la lengua de signos española*, Madrid: CNSE.
- MEIR, I. (2012): "Word classes and word formation". En: Pfau, R.; Steinbach M. y Woll, B. (eds.): *Sign language – An international handbook*, Berlin: Mouton de Gruyter: 77-112.
- MINGUET SOTO, A. (Coord.) (2000): *Signolingüística: introducción a la lingüística de la LSE*, Valencia: Fundación Fesord C.V.
- MUÑOZ BAELL, I. (1999): *¿Cómo se articula la lengua de signos española?*, Madrid: CNSE.

- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M.A. (1992): *Lenguaje de signos*, Barcelona: CNSE y Fundación ONCE.
- SANDLER, W. (1989): *Phonological Representation of the Sign: Linearity and Non-linearity in American Sign Language*, Dordrecht: Foris.
- SANDLER, W. y LILLO-MARTÍN, D. (2006): *Sign language and linguistic universals*, Cambridge: Cambridge University Press.
- VICENTE RODRÍGUEZ, M.C. *et al.* (2008): “Lexicografía y estandarización lingüística: el caso de la lengua de signos española”. En: Moreno Sandoval, A. (ed.): *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid: 1963-1969.

Lengua de Signos y mirada. La influencia de la utilización de la Lengua de Signos durante la percepción visual

Sara Pérez López

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN¹⁰⁹:

El estudio realizado en 2011 en la Universidad de Valladolid para conocer las influencias que la utilización de la lengua de signos pudiera tener en la percepción visual del arte, arrojaron una serie de datos sumamente interesantes. El manejo de la lengua de signos parece influir en una utilización de la mirada más aprovechada, necesitando, los sujetos que la utilizan, un menor tiempo para reconocer los puntos fundamentales en la comprensión del contenido artístico.

El estudio comparativo entre grupos de personas sordas, oyentes, e intérpretes de lengua de signos, indica que el conocimiento de la lengua de signos podría favorecer el entrenamiento de la mirada, y por tanto determinar en cierta medida la forma de comprender el mundo. Su conocimiento y manejo podría ser beneficioso para estudiantes de Arte, así como para aquellas personas interesadas en entrenar su mirada y comprender mejor aquello que le rodea.

Palabras clave: percepción visual, lengua de signos, arte, sordera.

¹⁰⁹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. ORIGEN Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Con el título “Percepción visual en la educación museal. La importancia del contexto lingüístico en la comprensión de conceptos. Estudio de la comunidad sorda”, se presenta en el año 2011 una investigación cuyas conclusiones se sitúan en el germen de nuestra tesis doctoral. Dicha investigación surge de la confluencia disciplinar entre los departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Lengua Española, a través de la cotutela de la Dra. Fontal y el Dr. Moriyón, ambos profesores de la Universidad de Valladolid.

El origen de esta investigación se encuentra en la práctica diaria llevada a cabo desde 2006 hasta 2010 como educadora de museo, tarea que motiva una continua reflexión, cuestionamiento y planteamiento de cuestiones que precisan de la búsqueda de respuestas.

La observación directa del comportamiento que presentan ante las obras de arte, las personas que deambulan y se adentran en las salas de exposiciones, es el punto incendiario de nuestra investigación. La existencia de extrañamiento, incompreensión y desconcierto ante piezas de culturas lejanas, tanto en espacio como en tiempo se configura como un elemento común durante nuestro tiempo de observación. De hecho, los contenidos principales con los que trabajamos en esta etapa son el arte africano y contemporáneo, los cuales, sin una aproximación cultural, religiosa, e incluso estética, pueden provocar un vacío que lleva, en la mayor parte de los espectadores, a una pérdida de interés, indiferencia y abandono de la intención comprensiva de aquello que potencialmente narran las imágenes por sí mismas. Se trata por tanto, de una investigación que parte de la experiencia y se encamina a teorizar sobre la misma.

Es común en la mayor parte del público observado, la necesidad de apoyarse en elementos externos al propio sujeto observador para conseguir comprender aquello que se presenta ante sus ojos; una explicación, un ejemplo, una descodificación de significados. Sin embargo, muchas de las respuestas se encuentran en sí mismos, en los vínculos que existen entre aquello que observan y su experiencia.

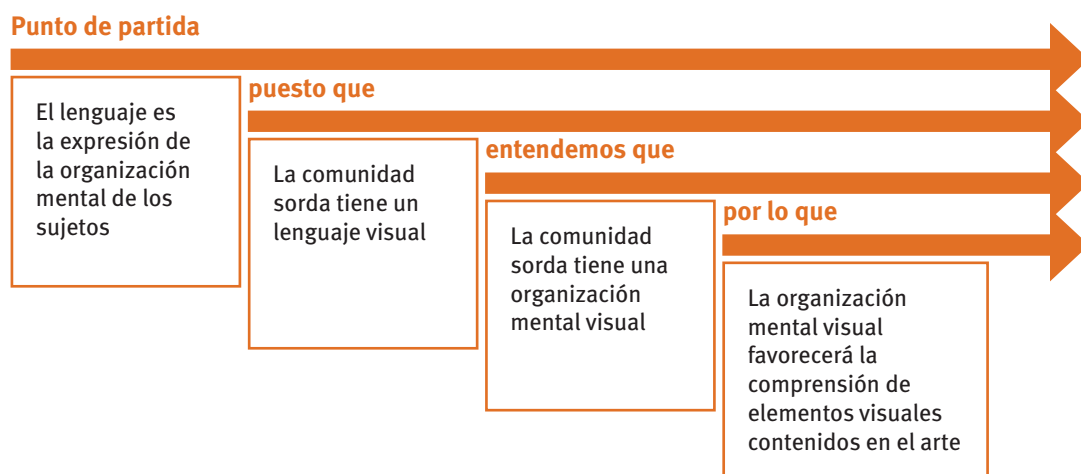
El hecho de que determinado tipo de público se bloquee ante la visión de una obra, aparentemente codificada en un lenguaje desconocido para estas personas, resulta cuanto menos llamativo si atendemos a nuestra cultura visual. A pesar de vivir en una época iluminada por diferentes iconografías, un mundo en el que, en pocos años, la imagen ha pasado de ser un anexo de contenidos a ser el elemento sobre el que giran nuestras vidas, resulta paradójico observar que continúa existiendo la creencia sobre la incapacidad de comprender estas imágenes. Así pues, nos surgen las siguientes dudas:

¿Por qué cuesta tanto comprender las imágenes artísticas? ¿Es necesaria, realmente, la traducción del lenguaje visual artístico al oral para poder comprender el arte? ¿El problema es meramente lingüístico, de cambio de un lenguaje a otro? ¿Qué ocurriría si alguien tuviese un lenguaje totalmente visual?

Estas preguntas se anudan entre sí para dar lugar a la hipótesis que mueve nuestro trabajo de investigación:

Si, atendiendo a diferentes teorías, entendemos el lenguaje como una expresión de la organización mental de los sujetos que lo desarrollan y ejercitan y, teniendo en cuenta que la comunidad sorda tiene un lenguaje visual y, por tanto, una organización mental visual, la comunidad sorda comprenderá mejor el arte –el cual está basado en códigos visuales– gracias al ejercicio de un lenguaje desarrollado por la necesidad derivada de su diversidad funcional, que conlleva el hiperdesarrollo de la vista y por ende la mayor comprensión de códigos visuales.

Gráfico 1. Resumen de la argumentación que mueve la investigación presentada en 2011



Este razonamiento, nos mueve a la consulta de diferentes fuentes, al estudio en profundidad de los procesos perceptivos, comunicativos y afectivos de los sujetos sordos, así como a la experimentación en busca de datos que permitan dar luz a dicha hipótesis confirmándola o desmintiéndola. De este modo, y a partir de la elaboración de cuatro objetivos sencillos y concisos, procuramos la recopilación de datos que permitieran confirmar la hipótesis de partida:

1. Conocer cómo ven y entienden el arte las personas sordas en comparación con las oyentes y los intérpretes de lengua de signos.
2. Localizar las posibles diferencias entre ambos colectivos en este sentido.
3. Buscar posibles modelos que faciliten la comprensión del arte en uno y otro colectivo.
4. Abrir puertas a una investigación futura encaminada a facilitar la creación de modelos, o guías de buenas prácticas, para ampliar la capacidad de comprensión y percepción, a partir de la reflexión sobre los objetivos que el museo pretende transmitir al público.

La elección de la muestra a partir de grupos no equivalentes resulta fundamental para esta investigación, ya que se utilizan dos conjuntos opuestos, sordos y oyentes, y un grupo intermedio entre ellos,

los intérpretes de lengua de signos. Así, la lengua de signos, su conocimiento y manejo se convierten en variables determinantes a la hora de medir las respuestas obtenidas durante la investigación.

Para conseguir la muestra, se procede a seleccionar a los participantes en función del desconocimiento que tengan del arte. Por ello, se diseña un test de conocimientos artísticos, a través del cual medimos las nociones artísticas de los sujetos participantes, descartando, de este modo, a aquellas personas que presentaran un nivel medio o alto de conocimiento al respecto. Así, de los cuarenta y dos sujetos que se presentaron al estudio, finalmente fueron veinte los participantes en el mismo.

Esto se justifica en la propia hipótesis, ya que pretendemos saber si la lengua de signos refleja una organización mental visual y, por tanto, favorece la comprensión de imágenes artísticas.

Es por esta razón por la que la investigación queda estructurada en torno a dos grandes ejes principales:

- Percepción visual y discapacidad auditiva.
- Educación artística para la inclusión social y museos.

Ambos están destinados a encontrarse, a pesar de que, tras consultar una amplia bibliografía, detectamos una carencia de estudios que vinculen la educación artística en museos con percepción visual y, menos aún, con sordera. A pesar de ello, es lógico pensar que hemos de conocer el funcionamiento de los procesos perceptivos en nuestro público para potenciar aquellos aspectos que incidan en los puntos más débiles que encontremos en nuestra tarea docente para con ellos.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico realizado se lleva a cabo utilizando una metodología cuasi experimental, con un diseño de series temporales interrumpidas, que nos obliga a tomar mediciones a lo largo de un periodo de tiempo, interrumpiendo la serie con la aplicación de, en este caso, el sistema Eye Tracker (ET).

«El concepto *Eye Tracking* hace referencia a un conjunto de tecnologías que permiten monitorizar y registrar la forma en la que una persona mira una determinada escena o imagen, en concreto en qué áreas fija su atención, durante cuánto tiempo y qué orden sigue en su exploración visual» (Montero y Herrero, 2007:1).

La aplicación de este sistema permite conocer qué dirección sigue la mirada de cada sujeto, en qué puntos centra su atención, cuánto tiempo emplea en el visionado y en qué elementos dedica un tiempo mayor. Para ello, se programa el ET cargando cuatro imágenes artísticas de diferentes estilos, épocas, materiales y procedencias. Se buscan imágenes que respondan a varios criterios: ser visitables en museos de la ciudad durante el periodo de investigación, atender a cuatro códigos visuales diferenciados: abstracción, realismo, simbolismo y figuración; presentar puntos de interés marcados

donde dirigir la atención, trabajar temas actuales, y presentar contenidos de índole cultural. Con ello se pretende conocer si existe vinculación entre las formas de mirar las obras y las dificultades de comprenderlas atendiendo a los códigos visuales, así como dar la posibilidad de conocer las obras previamente y, por otro lado, medir la influencia del contexto museístico durante una segunda fase de nuestra investigación.

Por lo tanto dividimos nuestro estudio empírico en dos fases atendiendo a los contextos observacionales en los que se lleva a cabo. Una primera fase en un laboratorio, y una segunda en contextos museísticos.

2.1. Fase 1. Laboratorio

El estudio se lleva a cabo en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En esta primera etapa se aplica la medición de los recorridos de mirada y tiempo empleados en ella a través del ET. Los datos obtenidos se corresponden con la fase de recogida de datos que se lleva a cabo durante la percepción visual. Por ello, es preciso completar esta información a través de la solicitud de información sobre lo que cada sujeto procesa tras la observación de cada una de las obras de arte. Para ello, tras la visualización se cumplimenta un test de retención diseñado para conocer qué se ha entendido, y qué sentido tiene para cada sujeto.

En este punto se cuenta con la ayuda de intérpretes, con el objeto de no ofrecer obstáculos comunicativos entre el texto escrito y las respuestas obtenidas por parte de las personas sordas participantes, asimismo las respuestas son grabadas y comprobadas posteriormente con los datos escritos por los participantes, tratando de eliminar las posibles contradicciones y dificultades encontradas por estos sujetos.

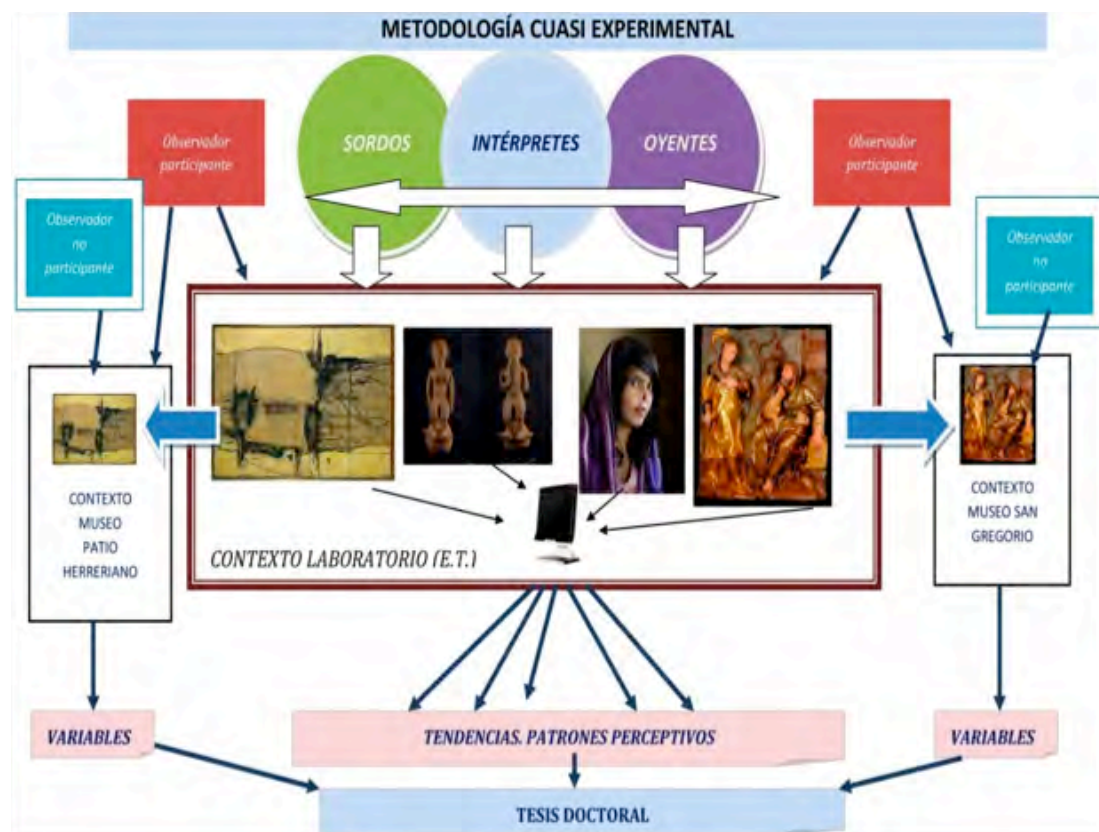
Las imágenes visualizadas son:

- Cuadro número 48 de Manuel Millares (1957). Óleo sobre arpillera. (Abstracción).
- Bibi Asha de Jodie Bieber (2010). Fotografía. (Realismo).
- Las tentaciones de San Antonio Abad de Diego Rodríguez y Leonardo de Carrión (1553-1559). Madera policromada. (Figuración).
- Pareja Jukun, cultura Jukun, Nigeria (siglo XIII-XV). Terracota. (Simbolismo).

Como se puede apreciar, se trata de obras de diversas procedencias y materiales, con lo que buscamos ofrecer variedad de posibilidades interpretativas y no caer en la repetición.

En cuanto a los tiempos de visionado, es cada sujeto el que decide en qué momento ha concluido su visualización, pudiendo cambiar de imagen al pulsar el botón del ratón, de modo que los tiempos varían dependiendo de las necesidades de cada sujeto, en ningún momento se dirige a los participantes en este sentido.

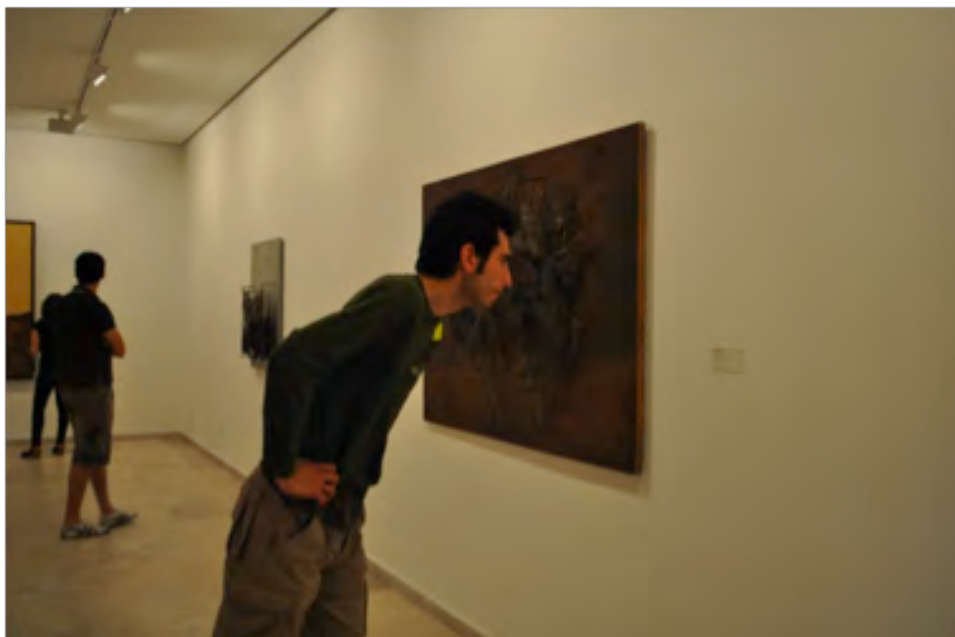
Figura 1. Resumen de la metodología empleada en la fase 1 de la investigación



2.2. Fase 2. Contexto museístico

Esta segunda fase nos permite analizar el comportamiento y comprensión de las obras en relación con el contexto museístico y la colección en la que tiene sentido el discurso museográfico del que forma parte la obra seleccionada. La visita se realiza en días diferentes a los utilizados para las mediciones con ET, por lo que las obras analizadas durante la primera fase quedan distantes en el tiempo.

Figura 2. Participante leyendo cartela en el Museo Patio Herreriano de Valladolid



Durante la visita museística se acude a una única sala en cada museo seleccionado, en la cual se encuentra expuesta la obra analizada a través del ET, de modo que puedan relacionar, recordar, vincular y descubrir nuevas lecturas de la misma.

En esta fase contamos no sólo con la observación directa, sino con un observador no participante que realiza anotaciones continuas, así como con un fotógrafo externo a la investigación y una cámara fija grabando los movimientos de los participantes. Estos se reconocen a través de etiquetas marcadas con un número identificativo personal, que nos permite identificarlos para las anotaciones realizadas por todos los observadores.

Al igual que ocurre en la primera fase de la investigación, los tiempos de deambulación por la sala son libres, dedicando cada sujeto el lapso que desee para recorrer las obras, así como para relacionarse con aquellos que decida. No impedimos la relación interpersonal puesto que concebimos los museos como espacios para el diálogo, necesario para el intercambio de impresiones y sentimientos que favorecen la comprensión e interiorización de los contenidos exhibidos.

De este modo, en esta fase se incorpora la faceta social de los sujetos a través de la posibilidad de interactuar, en beneficio de la interpretación de lo individual hacia lo colectivo, de aquellos aspectos insertos en cada una de las obras seleccionadas.

Tras la observación directa de las obras en su contexto, cada sujeto siguiendo su ritmo propio, cumplimenta un nuevo cuestionario encaminado a recoger aquello que se haya comprendido en esta ocasión de las obras, de modo que posteriormente podamos contrastar las respuestas obtenidas, unas con presencia de concentración atencional que supone el ET, otras en la intervención interpersonal y contextual que tanto el grupo como el museo aportan a cada individuo.

3. DATOS OBTENIDOS Y DISCUSIÓN

Tras la triangulación de los datos obtenidos llegamos a una serie de conclusiones que, lejos de permitirnos confirmar la hipótesis de partida, nos alejan de ésta, mostrándonos interesantes datos que no dejan de arrojar nuevas preguntas sobre nuestro trabajo con personas sordas.

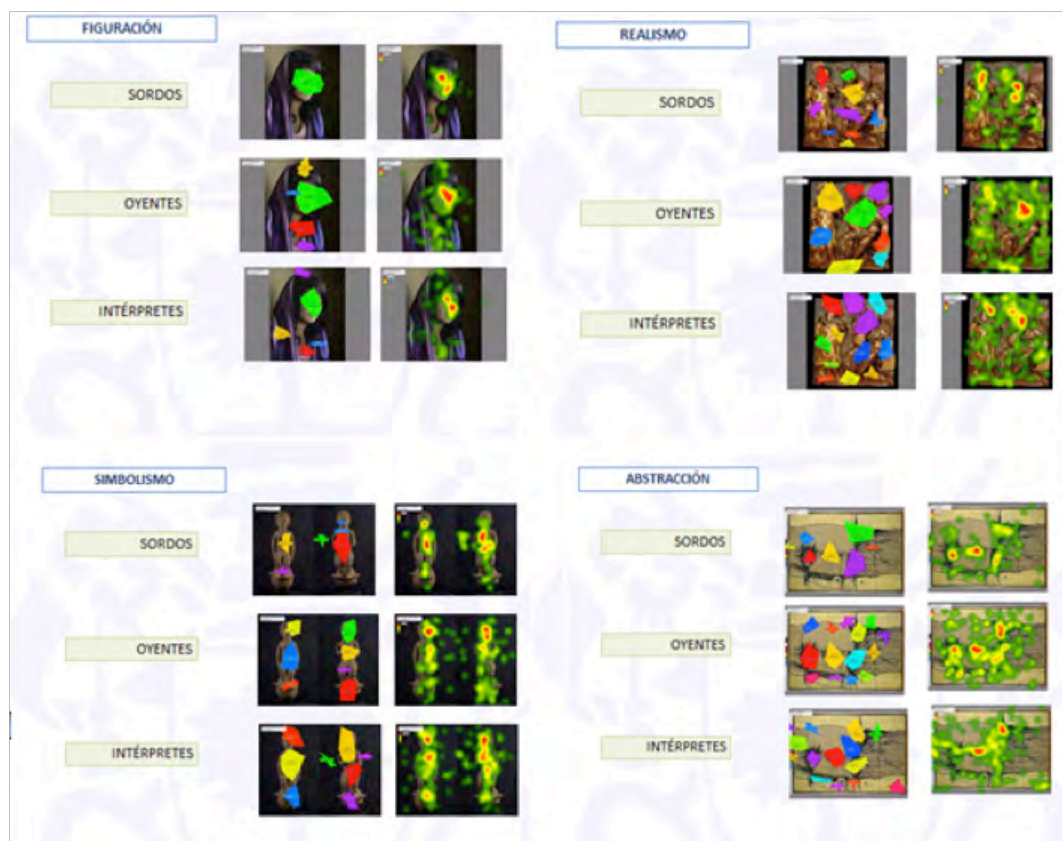
El trabajo realizado en torno a la percepción visual refleja que, efectivamente, existen diferencias perceptivas entre el grupo de personas sordas, oyentes e intérpretes en dos fases diferentes de los procesos perceptivos: durante la recogida de datos y en el momento de procesamiento y elaboración de los mismos.

Respecto al primero de los aspectos, el ET muestra una clara diferenciación de formas de mirar la obra de arte por parte de los tres grupos, de forma que podemos apreciar eficacia en el colectivo de personas sordas para, en un breve lapso temporal, poder localizar los puntos más significativos de cada obra artística. Estos puntos son aquellos que permiten al observador extraer conclusiones respecto al contenido de la obra.

Apreciamos una concentración en estos puntos por parte del colectivo de personas sordas en contraposición a una diversificación zonal relativa a los sujetos oyentes. El grupo de intérpretes presenta un patrón de mirada intermedio entre ambos grupos, localizando los puntos significativos en un tiempo menor que los oyentes, y concentrando su mirada en áreas más reducidas que estos.

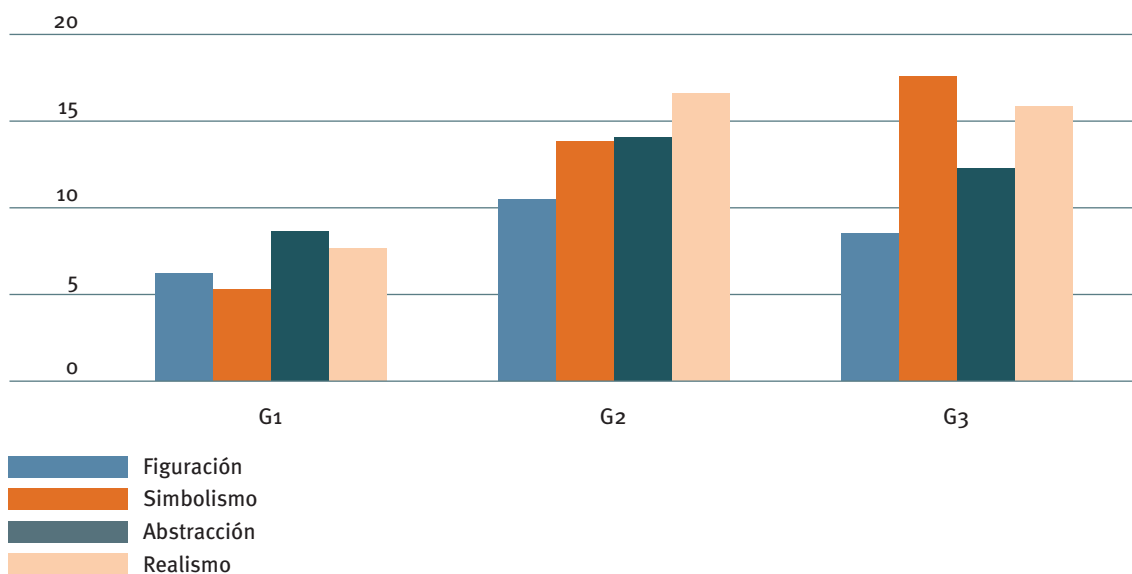
Podemos hablar por tanto de dispersión zonal por parte de los oyentes, concentración en los puntos descriptivos por parte de las personas sordas y mirada híbrida por parte de los intérpretes de lengua de signos.

Figura 3. Resumen de las visualizaciones llevadas a cabo por los grupos durante la fase de laboratorio en la investigación



En cuanto al tiempo que se utiliza para observar y detectar dichos puntos, podemos señalar que se produce un incremento del 81% del tiempo de visionado de los sujetos oyentes respecto de los sordos, y un 45% en los intérpretes respecto a estos últimos, lo que supone un 35% menos del tiempo experimentado por los oyentes. Esto nos lleva a poder hablar de una economía visual en las personas sordas frente al análisis minucioso que las personas oyentes realizan durante su visionado.

Gráfico 2. Tiempo invertido por los participantes para visionar las imágenes con ET, siendo el G1 sordos, el G2 intérpretes y el G3 oyentes



Estos datos nos dejan entrever que el conocimiento y manejo de la lengua de signos permite ordenar la mirada y entrenarla, de modo que su utilización ofrece un beneficio que se suma a cuantos ya han sido descritos por autores como Moores (1978), Goldstey y Fledman (1996) Courtin (2000) o Emmorey (2002), entre muchos otros.

Su utilización, por tanto, no sólo permite detectar y categorizar los movimientos, discriminar rostros, comprender y crear estados emocionales a través de la expresión facial, o generar y rotar imágenes mentales, sino que además permite modificar el funcionamiento de operaciones atencionales:

«Para los sujetos sordos profundos la información visual es especialmente importante, sobre todo los eventos que tienen lugar en la periferia de su campo visual, por su función de alerta. Asimismo, el aprendizaje y empleo habitual de un lenguaje signado podría favorecer el desarrollo de cambios atencionales, pues este sistema de comunicación requiere el procesamiento simultáneo de información que proyecta en la fóvea retiniana (la expresión facial del interlocutor) y de información que tiene lugar en la periferia del campo visual (los signos manuales)» (Colmenero, Catena y Fuentes, 1998:1).

Esta razón, podría ser una de las causas por las que se aprecia una mayor rapidez perceptiva por parte de los usuarios de lengua de signos, lo que lleva a entender el manejo y conocimiento de ésta como una forma de ampliar las capacidades atencionales, favoreciendo el entrenamiento visual y permitiendo experimentar una mejora en cuanto a la detección de los aspectos fundamentales para la comprensión de, en el caso que nos ocupa, las obras artísticas.

No sólo en este sentido el lenguaje se relaciona con la forma de analizar visualmente, sino que, efectivamente, tiene una relación directa con la forma de percibir el mundo:

«Organizamos lo que percibimos de acuerdo con pautas familiares, (...) la estructura lingüística no es solamente un constructo académico, sino que tiene también un importante efecto sobre el modo como percibimos la realidad» (Gumpérez y Bennet, 1981: 99).

Por lo que una adquisición temprana de la lengua de signos permite estimular las redes atencionales en pos de una mejora de la experiencia perceptiva.

Por otro lado, Sacks (2004) habla de los trabajos desarrollados por Bonvillian y Nelson en 1976, quienes apuntan los beneficios que la lengua de signos aporta a niños autistas para facilitar su comunicación, al igual que para personas con las capacidades comunicativas reducidas por algún tipo de déficit, demencia o disminución de capacidades comunicativas.

Por lo tanto, los datos obtenidos a través de nuestra investigación muestran empíricamente que la lengua de signos ordena la mirada de sus usuarios, permitiéndoles entrenar las fases de recogida de datos llevadas a cabo durante los procesos perceptivos y ampliando sus capacidades atencionales.

El conocimiento y manejo por parte de aquellas personas que, sin ser sordas, lo utilizan frecuentemente deriva en la creación de patrones de mirada con rasgos similares a los de los sujetos sordos, lo que muestra cómo, efectivamente, su utilización permite entrenar la percepción visual y mejorar los tiempos de respuesta ante los estímulos visuales.

Así pues, la formación en lengua de signos ofrece beneficios no solo en cuanto al conocimiento de la cultura sorda y la visibilización de sus singularidades, sino como medio a través del cual favorecer la comunicación intercultural, mientras se favorece la interculturación entre personas sordas y oyentes.

Su conocimiento da lugar a una implementación de la experiencia perceptiva por parte de los oyentes, permitiendo tomar conciencia de datos que podrían pasar inadvertidos en un primer momento, así como la comprensión de nuevas formas de entender y relacionarse con el mundo.

Su estudio en planes artísticos, creativos, y en campos relacionados con la imagen, diseño, así como en aquellos ámbitos que precisen de una atención visual y un dominio de la mirada como elemento principal, supondría un modo idóneo para ampliar las capacidades perceptivas, entrenar la mirada y extraer el máximo partido a las experiencias visuales.

Se abren, por tanto, múltiples vías de estudio y análisis de la influencia que la lengua de signos tiene en estos ámbitos, así como el estudio de los beneficios que aporta a dichos destinatarios. La implantación de la lengua de signos en ámbitos multidisciplinares se convierte en una tarea de futuro encaminada a lograr la normalización y fomentar el diálogo entre personas, culturas y capacidades.

4. BIBLIOGRAFÍA

- COLMENERO, J. M.; CATENA, A. y FUENTES, L. J. (1998): “Características de la atención viso-espacial en sujetos sordos”, *Comunicación presentada al II Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental*, Granada.
- DE LOS REYES RODRÍGUEZ, I. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*, Sevilla: Universidad de Sevilla, Vicerrectorado de investigación.
- DE VEGA, M. y CUETOS, F. (Coords.) (1999): *Psicolingüística del español*, Valladolid: Trotta.
- GUMPÉREZ, J.J. y BENNETT, A. (1981): *Lenguaje y cultura*, Barcelona: Anagrama.
- MONTERO, H. y HERRERO SOLANA, H. (2007): “Eye-Tracking en interacción Persona-Ordenador”, *No sólo usabilidad*, 6. (en línea) <www.nosolousabilidad.com>.

Anexo: Galería fotográfica



Asistentes al Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013.



Acto de presentación del Congreso CNLSE.



Mª Luz Esteban, Directora del CNLSE.



Jesús Celada, Consejero Técnico-Coordenador del Real Patronato sobre Discapacidad.



Jesús Celada, en la inauguración del Congreso CNLSE.



Jesús Celada y Mª Luz Esteban, en el acto de presentación.



José Manuel Blecua, Director de la Real Academia Española.



Ponencia de Manuel Carreiras, Director del Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL).



Público asistente al Congreso CNLSE.



Violeta Demonte, Directora del Instituto de Lengua, Literatura y Antropología del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.



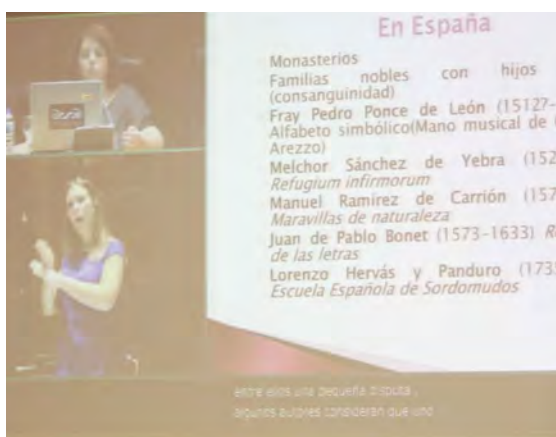
Salón de Actos Ernest Lluch del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.



Ponencia de Josep Quer, del ICREA-Universitat Pompeu Fabra.



Mª Luz Esteban presentando la Mesa de Universidades.



Mª del Carmen Cabeza, de la Universidad de Vigo.



Marisol Benito, de la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Alcalá de Henares.



Carlos Moriyón, de la USILSE-Universidad de Valladolid.



Gemma Barberà, del UMR 7023 (CNRS & Paris 8).



Noemí Fariña, de la Universidad de La Laguna.



Ana Mª Fernández Soneira, de la Universidad de Vigo.



David Poveda, de la Universidad Autónoma de Madrid.



Susana Martín, de la USILSE-Universidad de Valladolid.



Inmaculada C. Báez, de GRILES-Universidad de Vigo y
María C. Bao de la Universidad de A Coruña.



Francisco Martínez y Rubén Nogueira, del Proyecto ABC, IES Infante D. Juan Manuel (Murcia).



Esther Gil, de la Universidad Complutense de Madrid.



Marian Valmaseda, Nuria Ramírez y Mar Pérez, del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, Comunidad de Madrid.



Saúl Villameriel, de la USILSE-Universidad de Valladolid.



Nizar Kasmi, investigador sordo.



Emilio Ferreiro presentando a Juan Pablo Mora, de la Universidad de Sevilla.



Brendan Costello, del Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL).



Sara Pérez López, de la Universidad de Valladolid.



Asistentes al Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española.



Mª Luz Esteban presentando a Enrique Belda.



Enrique Belda, de la Universidad de Castilla-La Mancha.



Ponencia de Enrique Belda Pérez-Pedrero.



Mª Luz Esteban en el Acto de Clausura del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013.



Concepción Mª Díaz y Juan Manuel Moreno en el Acto de Clausura.



Concepción Mª Díaz, Presidenta de la CNSE y su Fundación.



Concepción Mª Díaz, Presidenta de la CNSE y su Fundación.



Juan Manuel Moreno Bonilla, Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad.



Juan Manuel Moreno Bonilla, en la Clausura del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013.



Acto de Clausura. Concepción M^a Díaz, Juan Manuel Moreno Bonilla y M^a Luz Esteban.



**Centro de Normalización Lingüística
de la Lengua de Signos Española**

