

Repercusión social de la enseñanza de la lengua de signos española de la mano de la comunidad sorda

Social impact of teaching Spanish sign language by the deaf community

Eva Aroca Fernández

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española CNLSE

eva.aroca@cnlse.es

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

Este artículo presenta un análisis de la práctica docente y de las percepciones del alumnado que aprende lengua de signos española como segunda lengua en el ámbito de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la Confederación Estatal de Personas Sordas. El objetivo es comprobar si la enseñanza de la lengua de signos española contribuye a fortalecer una representación social de las personas sordas desde una perspectiva lingüística y cultural, en detrimento de una concepción centrada en la rehabilitación y en la discapacidad. El artículo describe en qué medida las y los especialistas en lengua de signos, en el ejercicio de su labor como docentes para alumnado oyente, actúan como agentes de cambio para pasar de concepciones rehabilitadoras y discapacitantes a otras en las que tiene mayor peso lo antropológico, social y cultural sobre las personas sordas.

Palabras clave: lengua de signos española, minorización lingüística, comunidad sorda, competencia plurilingüe e intercultural, CNSE.

ABSTRACT

This article analyses teaching practices and student perceptions of learning Spanish sign language as a second language within the framework of the State Network for the Teaching of Spanish Sign Languages of the *Confederación Estatal de Personas Sordas*. The objective is to determine if teaching Spanish sign language contributes to strengthening a social representation of deaf people from a

linguistic and cultural perspective, instead of a conception focused on rehabilitation and disability. The article describes to what extent these sign language specialists, as teachers for hearing students, act as agents of change, shifting from rehabilitative and disabling concepts to those that emphasise the anthropological, social, and cultural aspects of deaf people.

Keywords: Spanish sign language, language minorization, deaf community, plurilingual and intercultural competence, CNSE.

1. Introducción

Los contenidos socioculturales son importantísimos. Los incorporo a los cursos de forma paulatina. Al principio, es normal que el alumnado piense que merecemos lástima o compasión. Sin embargo, a medida que me van conociendo, se dan cuenta de que la realidad es otra: como persona sorda que soy, trabajo y soy independiente y autónoma. Por eso, es muy importante que estos cursos los imparta una persona sorda que transmite nuestra cultura e identidad. (Especialista en lengua de signos)

La Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la Confederación Estatal de Personas Sordas (Red-CNSE)¹ trabaja en el sector de la enseñanza de lengua de signos desde que comenzaron los primeros cursos en la década de los 70². En palabras de Rodríguez (2016), “la lengua de signos es considerada por los organismos que representan a la Comunidad Sorda como eje fundamental sobre el que se articula y fundamenta su identidad, comunidad y que además genera una cultura concreta” (p. 386).

Actualmente, frente a una visión de las personas sordas desde una perspectiva médico-patológica y rehabilitadora, la propia comunidad sorda se reconoce como una minoría lingüística (para ahondar en la concepción de las personas sordas por parte de ellas mismas y de la sociedad, ver, entre otros, Chavarría, 1994; García, 2004; Ha’am, 2017; Rodríguez, 2013; Morales, 2008; Muñoz-Baell y Ruiz, 2000; World Federation of the Deaf [WFD], 2019). Este trabajo pretende identificar cómo y en qué medida la enseñanza de la lengua de signos, de la mano de las personas sordas, contribuye a desarrollar una comprensión de la comunidad sorda como minoría lingüística.

La hipótesis del estudio es que la enseñanza de la lengua de signos española (LSE), por parte de personas sordas especialistas en esta lengua, contribuye a desarrollar en el alumnado una concepción emancipadora de las personas sordas desde el punto de vista lingüístico y cultural en detrimento de la concepción tradicional y dominante sustentada en una perspectiva rehabilitadora y de discapacidad.

¹ Véase www.cnse.es

² Para más información de cómo se ha desarrollado esta Red-CNSE se pueden consultar las memorias de la entidad disponibles. En ellas se presentan los resultados y líneas de actuación en el marco de los apartados referidos a la normalización de la lengua de signos española: <https://www.cnse.es/index.php/transparencia/informacion-institucional-organizativa-y-de-planificacion/memorias-anales>

Este trabajo persigue identificar posibles líneas de actuación que contribuyan al cambio de paradigma con el que el alumnado oyente que aprende LSE conceptualiza a las personas sordas. Se busca determinar qué aspectos de la pedagogía utilizada promueven un cambio en la concepción de la realidad lingüística y cultural de las personas sordas signantes, a partir de la valoración subjetiva de docentes y alumnado.

Asimismo, comprobaremos, por un lado, si las especialistas en lengua de signos (ELSE) valoran su actividad docente como precursora del cambio y, por otro, si el alumnado ha cambiado su concepción de la comunidad sorda a lo largo de su formación en lengua de signos.

El artículo comienza con la descripción del contexto del estudio. A continuación, se especifican las cuestiones metodológicas que han orientado la producción de datos y su análisis, para entender el alcance de los resultados. Finalmente, se detallan las conclusiones con el fin de identificar estrategias de enseñanza de la LSE que posibiliten en el alumnado el paso hacia una concepción de las personas sordas desde una posición antropológica y cultural como minoría.

2. Contextualización

Las ideas preconcebidas, estereotipos y prejuicios que tiene el alumnado sobre la lengua meta influye en su predisposición al aprendizaje y actitudes en el aula (Byram, 1997). Esto nos motiva a analizar cómo se trabajan estas cuestiones en la enseñanza de una lengua de signos como segunda lengua. La diferencia en la modalidad con respecto a las lenguas orales, la falta de vinculación de estas lenguas a un territorio, su condición de ágrafas, el profundo desconocimiento acerca de la naturaleza lingüística y cultural de las lenguas de signos, la escasez de materiales tanto de referencia como curriculares o didácticos, etc. hacen necesario un análisis particular de esta enseñanza, en clave de estrategias y técnicas para la docencia.

En este contexto, se pueden aplicar algunas de las estrategias que Álvarez et al. (2001) han apuntado, como la importancia de la cámara de vídeo en las aulas, la disposición del alumnado en semicírculo para posibilitar la interlocución signada, la necesidad de que las clases se impartan íntegramente en lengua de signos, así como la conveniencia de las actividades de entrenamiento motriz. Sin duda, es interesante rescatar de su trabajo lo siguiente:

En España, debemos destacar el esfuerzo que las Federaciones de sordos han hecho para que la LSE sea más conocida a nivel popular, y más atractiva para las personas oyentes, que cada vez en mayor número se interesan por aprenderla. Por lo tanto, las clases de LSE para oyentes han experimentado una fuerte demanda y esto ha provocado que se intente mejorar la enseñanza de esta lengua en todos los aspectos: metodología, recursos materiales y recursos humanos. (Álvarez et al., 2001, p. 19)

Con la finalidad de profundizar en aquellas cuestiones relevantes para el objeto de nuestro estudio, ilustramos el cambio al que nos vamos a referir a lo largo de todo este trabajo con las siguientes palabras:

La lengua de signos –y el componente cultural que emana de ella–, es un elemento identitario que debe ser respetado, reconocido por la comunidad oyente y, una vez que se dan las condiciones reales para ese reconocimiento sin prejuicios, debe ser aceptado con normalidad. Es decir, en un modelo realmente emancipador, la persona sorda no es una persona débil o dependiente, sino diferente (...) Esta es solo la visión construida desde los prejuicios de la comunidad oyente. Téngase en cuenta, además, que buena parte de las personas que interactúan y se autoidentifican con la comunidad sorda es oyente. (Esteban y Ramallo, 2019, p. 28)

En este marco, es relevante analizar cómo la enseñanza de la lengua de signos española en manos de la comunidad sorda puede contribuir a desarrollar en el alumnado una imagen de la lengua como un foco identitario que, necesariamente, conlleva respeto, reconocimiento y aceptación.

3. La enseñanza de la lengua de signos española de la mano de la Confederación Estatal de Personas Sordas

De las razones que justifican la elección del ámbito de este estudio, destacamos las siguientes con respecto a la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE): I) que representa a las personas sordas; II) que fue la primera en poner en marcha cursos para enseñar lengua de signos en España; III) que es pionera en formar y cualificar a profesionales sordos para su docencia; y IV) que lidera la publicación de materiales de referencia. Ferreiro y Aroca (2008) y Ferreiro y Esteban (2010) ilustran el activismo de la CNSE resaltando hitos importantes como el origen de la enseñanza de la lengua en 1978, su implicación en la emisión de programación televisiva en LSE ese mismo año, la creación en 1987 del primer servicio oficial de interpretación de LSE, su labor apoyando la investigación al publicar materiales de referencia, su papel en la introducción de profesionales sordos en el sistema educativo a través de un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación en 1992 o la contribución en la formación y cualificación de profesionales. A todo ello hay que sumar su especial labor en materia de normalización de la LSE.

Este nivel de activismo y de empeño por mejorar la vida y la imagen social de la comunidad sorda aún está vigente. La CNSE en su misión aboga por la igualdad de oportunidades para las personas sordas, a través de políticas encaminadas a suprimir las barreras que impiden el ejercicio de los derechos de las personas sordas³. De entre toda su actividad, la que más interesa a efectos de este trabajo es la de la Red-CNSE.

Muchos son los elementos que nos parecen significativos de la Red-CNSE, entre ellos su extensión⁴ y relevancia en el sector de la enseñanza de las lenguas de signos en España, así como su firme apuesta por la formación de profesionales sordos para ocuparse de su docencia

³ Véase <https://www.cnse.es/index.php/transparencia/informacion-institucional-organizativa-y-de-planificacion/mision-vision-valores>

⁴ Véase <https://www.cnse.es/index.php/lengua-de-signos>

(CNLSE, 2015, p. 11). Con todo, a continuación, nos centramos en cómo la Red-CNSE incluye el desarrollo de las competencias plurilingüe, intercultural y sociocultural en sus materiales.

Con respecto a la competencia intercultural, la enseñanza de la LSE, al igual que ocurre con respecto de otras lenguas, promueve ciudadanas y ciudadanos que medien entre la cultura propia y la cultura extranjera, para abordar con eficacia malentendidos y situaciones conflictivas (Consejo de Europa, 2020, p. 138). La enseñanza de la lengua puede ser una oportunidad ideal para desarrollar capacidades interculturales en la medida en que conviven personas sordas y oyentes. La consiguiente pregunta que surge y que este artículo aborda es si, el hecho de que personas sordas sean las que se ocupen de la enseñanza de la lengua a personas oyentes, trasciende de alguna forma en la concepción que la sociedad mantiene con respecto a ellas (las personas sordas).

Otra de las cuestiones que cabe resaltar es la incorporación en el currículo de elementos para el desarrollo de la competencia sociocultural. En este sentido, en las propuestas curriculares para la enseñanza de la lengua de signos española de los niveles B1 y B2, se incluyen objetivos y contenidos con el ánimo de desarrollar esta competencia en su alumnado (Fundación CNSE, 2012, 2014).

Las propuestas curriculares, metodología, materiales didácticos y curriculares elaborados por la Red-CNSE muestran su trabajo en el desarrollo de las competencias plurilingüe, intercultural y sociocultural (Fundación CNSE, 2012, 2014).

La formación en lengua de signos ofrecida por la Red-CNSE es impartida por profesores y profesoras sordas especialistas en lengua de signos. Además, la docencia se imparte en sus asociaciones y federaciones. Este último punto no es menor, ya que estas entidades, como describe Rodríguez (2016):

Son el lugar donde se desarrolla la vida social de las personas Sordas (...) donde se entablan relaciones sentimentales, donde se realizan actividades de carácter reivindicativo (acción política), donde se realizan actividades lúdicas y formativas, etc. (...) cumplen además un papel fundamental en la creación identitaria de comunidad y cultura Sorda, ya que: son los lugares por excelencia de alternación; ejercen un importante papel cohesionador entre sus miembros; favorecen la creación de actividades lúdicas y culturales. (p. 388)

El hecho de que la formación se imparta en estos espacios, en los que acontece la vida de la comunidad sorda, es comparable con las estancias en el extranjero para quienes quieren aprender una determinada lengua. El alumnado de la Red-CNSE, en la medida que aprende en el contexto de las asociaciones, tiene la oportunidad de conocer de primera mano la lengua y la cultura sorda. Ya que es en las asociaciones donde estas se desarrollan, la identidad sorda “ha sido construida en torno a cuatro ideas fuerza: comunidad, lengua, cultura e historia” (Pino, 2007, p. 69).

El rol que desempeña la CNSE en la enseñanza de la LSE no solo se ciñe a sus asociaciones como espacios apropiados para esta labor, ni a la figura de las ELSE como docentes y referentes lingüísticos, ni al diseño de propuestas curriculares A1, A2 (Fundación CNSE, 2010) o B1 y B2 (Fundación CNSE, 2012, 2014), ni a la publicación de materiales didácticos. También se ha ocupado del diseño de currículos para enseñar la lengua de signos como primera lengua a niñas y niños sordos. Esta línea de trabajo comienza con la publicación del *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo* (CNSE, 2003) que, además, supuso el principal referente para la elaboración, catorce años después, del *Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria* (CNLSE, 2017).

3.1. La enseñanza de la lengua de signos española por las especialistas en lengua de signos

Las ELSE son referentes que favorecen tanto la construcción en el alumnado de una imagen positiva de las personas sordas como una adecuada transmisión de la lengua. Esta figura se remonta al año 2000⁵. Desde entonces se ocupa, entre otras cuestiones, de la enseñanza de la lengua de signos española como primera o segunda lengua, dentro y fuera del sistema educativo, a niñas y niños y personas adultas. Su función principal es actuar como modelo lingüístico para facilitar la adquisición, el aprendizaje y el uso social de la lengua de signos. Es un referente positivo de identificación personal, lingüística y social (CNLSE, 2015). La base de datos de la CNSE⁶ registra un total de 518 profesionales sordas ELSE.

Aún no contamos con ningún grado universitario o posgrado oficial dedicado a la formación y cualificación de este perfil profesional en cuanto a la enseñanza de la LSE. Esto puede entenderse como una muestra de falta de consideración hacia la lengua de signos, a pesar de que la Ley 27/2007 reconoce en España el derecho de las personas sordas y sordociegas a aprender y usar la lengua de signos.

En este punto, hacemos referencia a Gounari et al. (2008) cuando alertan del peligro de enseñar lenguas sin una visión crítica. De ahí la importancia de generar espacios para la reflexión y el diálogo. Asimismo, estos autores ponen de manifiesto que para lograr el cambio, las docentes han de admitir el carácter nunca neutral del lenguaje, cuestionar permanentemente la descentralización del poder y recoger en sus trabajos las distintas historias de dominación y hegemonía lingüística que han contribuido a procesos de opresión y control. En este sentido, la lengua oral ocupa el espacio de la “lengua común”, global, funcional o hegemónica.

Entendemos que el hecho de que las y los docentes de la LSE sean personas sordas es importante en tanto en cuanto no se muestran equidistantes en las cuestiones culturales y

⁵ La ELSE tiene como antecedentes, por un lado, la figura del profesor de LSE, responsable de la planificación y ejecución de programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde 1970, y por otro, la del asesor sordo que actúa como referente para la identificación personal en centros educativos con alumnado sordo y tiene funciones de mediación lingüística y cultural para familias, docentes y el resto del alumnado desde 1994 (CNLSE, 2015, p. 10).

⁶ Consultada en noviembre de 2023.

lingüísticas que les conciernen. Su experiencia vital, social y cultural puede convertirse en un valor manifiesto para impartir la enseñanza de la lengua de signos, generando continuamente espacios para la reflexión y el análisis crítico de esta desigualdad. Resultaría igualmente impropio enseñar lengua de signos y no hablar de audismo o fonocentrismo. En este sentido, de acuerdo con Gounari et al. (2008), estas profesionales en el ejercicio de la enseñanza de su lengua y en la medida en la que son referentes culturales y lingüísticos, tendrían que adoptar una posición beligerante (activa y proactiva) de cambio que deje de perpetuar estereotipos y prejuicios con respecto a su lengua y su comunidad.

3.2. Personas sordas, el paso de un enfoque rehabilitador a un enfoque cultural

Cuando el factor biológico de la deficiencia en la capacidad de oír determina y define a las personas sordas, se descarta o menosprecia el hecho de que forman una comunidad que se identifica a sí misma con una cultura y una lengua determinadas. Esta perspectiva audista pretende la minorización de las lenguas de signos y la asimilación de las personas sordas al mundo oyente en una especie de política lingüística lingüicida (Skutnabb-Kangas, 2016, y Rose y Conama, 2017, como se citaron en Esteban y Ramallo, 2019).

Una concepción de las personas sordas como personas con discapacidad conduce a adoptar medidas de rehabilitación en las que la lengua de signos, más que una lengua, se convierte en un mero instrumento para la accesibilidad, limitando así el desarrollo de una comunidad. Como apunta Skliar (1998), se termina por identificar “el estigma de la deficiencia auditiva con el no hablar, no ser hombre, ser analfabeto, anormal, desempleado, peligroso, etc.” (p. 7).

En este punto conviene recordar, tal y como lo hace Pérez de la Fuente (2014a), que:

Existe la visión que considera que las personas Sordas son una minoría cultural que establecería sus vínculos a través de la lengua de signos. En esta última concepción, las reivindicaciones de la cultura Sorda no se distinguirían de otras minorías culturales y buscarían proteger la identidad específica –la cultura Sorda– frente a la asimilación a la cultura mayoritaria, predominantemente oral. (p. 127)

Esta visión, según este autor:

Se centra en elementos culturales, se concibe como una minoría cultural y lingüística y sigue una perspectiva de promoción de la Lengua de Signos, que está detrás de los modelos educativos biculturales y bilingüísticos... busca reivindicar la identidad diferenciada y habla en términos culturales. (Pérez de la Fuente, 2014b, p. 283)

Esteban y Ramallo (2009), Skliar (1998) y Pérez de la Fuente (2014a, 2014b), entre otros, ponen encima de la mesa la necesidad de entender la comunidad sorda como minoría lingüística y cultural en vez de conformada por personas con discapacidad. Además, apuntan algo más interesante a nuestro entender, la necesidad de tomar conciencia sobre los procesos de asimilación o minorización que entraña la visión tradicional desde la discapacidad.

¿Es la sordera un estigma o un valor?

Resulta muy difícil abordar la cuestión del estigma en relación con las personas sordas sin llamar la atención sobre el audismo. Humphries (1975) define el audismo como una actitud por la que una persona se considera superior por su capacidad de oír o por comportarse como una persona que oye. Por tanto, el audismo juzga, nombra y limita a las personas por su capacidad de oír y hablar (Pino, 2007, p. 68).

Goffman (1963) apunta que los atributos personales y estructurales conforman la identidad social, especialmente aquellos que son incongruentes con el estereotipo de cómo debería ser esa especie de individuo. También señala que no todos los atributos son fuente de estigma. Puede ocurrir que determinado atributo estigmatice a unos y no a otros. El atributo en sí no es bueno ni malo. Así, Goffman alude a que el problema reside en la expectativa de quienes están en una determinada categoría de parecerse lo más posible a la norma. Aparece un sentimiento de vergüenza al reconocer ese atributo como algo impuro. Con frecuencia, quienes sufren el estigma se esfuerzan por corregir la diferencia.

Por eso, surgen algunas preguntas clave: ¿Es la sordera un estigma? ¿Las personas sordas viven su condición como algo de lo que avergonzarse? ¿Hasta dónde llegan los impulsos y esfuerzos de unos y otros por acabar con la sordera?

La medicalización de la diferencia nos desvía del tema real, como es la estigmatización de la diferencia en nuestra sociedad. Cuando los niños que han tenido cirugía normalizadora se convierten en adultos, muchos deploran lo que les han hecho cuando eran niños. (Pérez de la Fuente, 2014b, p. 283)

Esta forma de entender la sordera por parte de profesionales de la medicina, educación y especialmente de la rehabilitación logopédica y audiológica, con el respaldo de las familias, ha fraguado uno de los estigmas que más ha calado en las generaciones anteriores a la nuestra, el de confundir la inteligencia y aptitud con la capacidad de oralizar.

La comunidad sorda es depositaria de un acervo cultural ligado a la lengua de signos. Lejos de avergonzarse de su condición, se siente orgullosa de ella (CNSE, 2002, pp. 92-93, CNSE, 2006, p. 2, CNSE, 2014, CNSE, 2018, p. 4; CNLSE, 2020, p. 40). Esta realidad sociocultural, antropológica y lingüística ha de trascender en la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española. Las personas sordas no intentan camuflar o disimular su condición con eufemismos u otras fórmulas parecidas. Al contrario, se identifican precisamente con la etiqueta que revela su condición: “personas sordas” que conforman una comunidad diferenciada.

La comunidad sorda bebe de su lucha, se siente orgullosa de sus logros, su lengua, cultura, valores y solidaridad interna y desea transmitirlos (Pino, 2007). Rodríguez (2016) explica el devenir de esta construcción de la sordera desde otro punto de vista:

La sordera se ha construido y conceptualizado socialmente a partir de las premisas ideológicas imperantes en un contexto histórico-político-social y económico determinado que imprimió su carga simbólica sobre el binomio normal/ anormal y sirvió de descripción asimétrica entre las personas consideradas normales (oyentes) y las consideradas anormales (sordas). (p. 376)

A la luz de los datos extraídos en las fuentes antes mencionadas, es posible valorar el esfuerzo continuado de la comunidad sorda por atesorar la LSE a lo largo de la historia y, de hecho, continúa aunando esfuerzos por promover su lengua y su cultura. Gran parte de su lucha se centra en empoderar sus asociaciones y de ganar espacios de interlocución y mayor protagonismo en los ámbitos en los que se siente concernida.

3.3. Mejorar el estatus de la lengua de signos española a través de su enseñanza y aprendizaje

Volviendo a los prejuicios y estereotipos, algunos de los más extendidos son la creencia de que solo hay una lengua de signos universal y la valoración de que la sordera es una enfermedad que imposibilita la comunicación compleja (Esteban y Ramallo, 2019, p. 20). Otro prejuicio con graves consecuencias es considerar la lengua de signos como un mal menor, el último de los remedios posibles, algo así como un premio de consolación (Skliar, 1998, p. 9). Es decir, hablar en una lengua signada o signar, no se considera tan válido como hablar en una lengua oral, se recurre a la lengua signada como un último recurso cuando todo el empeño por lograr la oralidad fracasa. Jarque (2016) también pone el foco en los prejuicios lingüísticos que persisten con respecto a las lenguas signadas.

Entendemos que la enseñanza de la lengua de signos española de la mano de profesionales sordas y en el contexto de sus asociaciones, tiene que servir para desmontar este tipo de actitudes que minorizan la lengua y, por tanto, a su comunidad.

Según se afirma en el *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*, elaborado por el CNLSE (2020), en la medida en que la sociedad manifiesta interés por aprender la LSE, su estatus mejora. Los datos que arroja el informe constatan que existe interés por aprender esta lengua. Sin embargo, también señala la preocupación por la calidad de esas enseñanzas cuando se imparten fuera del tejido asociativo. Solo un 47 % de las 514 personas sordas y sordociegas signantes encuestadas considera que la formación en LSE cuenta con el mismo prestigio que la enseñanza de otras lenguas orales. Esta falta de prestigio y la sensación generalizada de que son insuficientes las oportunidades para aprender la lengua, colocan a este sector en una situación mejorable. Los expertos y expertas consultados para el informe destacaron dos cuestiones por resolver: la falta de certificación oficial y el escaso reconocimiento académico en el marco de enseñanza de las lenguas.

4. Metodología

En este apartado describimos la parte empírica del trabajo de campo. Optamos por una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas en la producción de los datos. Por un lado, elaboramos dos cuestionarios: uno dirigido a especialistas en lengua de signos y otro al alumnado de niveles B1 y B2 de lengua de signos española. Por otro lado, planificamos dos entrevistas en profundidad para analizar si las profesionales que se ocupan de la docencia de la lengua de signos creen que su labor contribuye a desarrollar, en el alumnado oyente, una concepción de las personas sordas próxima al paradigma lingüístico y cultural. Estas entrevistas se diseñaron una vez que se analizaron los datos recabados con los cuestionarios, con un propósito esclarecedor.

4.1. Cuestionarios

El cuestionario *¿Puede la formación en LSE contribuir a mejorar la idea que tiene de las personas sordas el alumnado oyente?*⁷ se diseñó para recoger la opinión de las personas ELSE que trabajan para la Red-CNSE, a través de preguntas como las siguientes:

- ¿El alumnado oyente cambia la idea que tiene de las personas sordas desde que comienzan en el A1 hasta que terminan su formación?
- ¿Crees que tu trabajo como especialista facilita algún cambio en la comprensión que el alumnado oyente tiene sobre las personas sordas?
- ¿Qué otras cuestiones, aparte de tu trabajo, pueden ayudar a mejorar la idea que tiene el alumnado oyente de las personas sordas?

Aunque los datos de partida se recogieron en el 2022, la información referida a las matrículas corresponde al curso 2020/21. En lo que respecta al alumnado, se han recogido respuestas de 163 estudiantes de los niveles B1 y B2, de un total de 1134, lo que supone un 14,3 % de la población. De ellos, 795 (72 %) están matriculados en el B1 y 341 (28 %) en el B2. Por género, tenemos una mayoría de informantes mujeres, 83 %, frente a un 13 % de hombres (un 3 % prefiere no especificarlo).

El cuestionario *Las personas sordas son...*⁸ se diseñó para recoger el punto de vista del alumnado de los niveles B1 y B2 de LSE⁹ sobre si la comprensión que tienen de la comunidad sorda ha variado desde que comenzaron con su formación. En este segundo cuestionario se recogen preguntas como las siguientes:

⁷ Disponible en

<https://onedrive.live.com/?cid=C94C63FF6F89C7D1&id=C94C63FF6F89C7D1%2136911&parId=C94C63FF6F89C7D1%2128994&o=OneUp>

⁸ Disponible en

<https://onedrive.live.com/?cid=C94C63FF6F89C7D1&id=C94C63FF6F89C7D1%2136912&parId=C94C63FF6F89C7D1%2128994&o=OneUp>

⁹ Hemos recogido datos de dos personas que estudian lengua de signos catalana.

- ¿Cómo identificas a las personas sordas?
- ¿Consideras que ha cambiado tu comprensión de la comunidad sorda desde que te estás formando en lengua de signos?
- ¿Podrías indicar brevemente en qué sentido?

Esta última pregunta es la única abierta y sus respuestas se han codificado en tres categorías: “prejuicio”, “identidad” y “desprotección”. Este procedimiento dejó fuera una parte de las respuestas por su carácter ambiguo bajo el código adicional de «respuestas poco definidas».

El cuestionario dirigido a especialistas en lengua de signos española ha sido respondido por 46 profesionales de un total de 81 que actualmente están trabajando para la Red-CNSE¹⁰, lo que supone un 56,7 % de la población. El perfil de la muestra por género se divide en 48 % de hombres y 52 % de mujeres. Con relación a la antigüedad como especialistas, han respondido de forma mayoritaria personas con más de cinco años de antigüedad (74 %), un 15 % tiene entre tres y cinco años, un 7 % menos de un año, y un 4 % lleva ejerciendo entre uno y tres años.

4.2. Entrevistas

El criterio fundamental para la selección de las dos personas entrevistadas ha sido su experiencia en la docencia de la LSE en el contexto de la Red-CNSE.

La entrevista se abordó siguiendo este guion general:

1. Presentación y contextualización del estudio.
2. Datos sobre su experiencia como especialista en LSE, como la antigüedad en la enseñanza y su formación y cualificación.
3. Valoración del contenido sociocultural en la enseñanza de LSE.
4. Visión sobre el rol de los y las especialistas en lengua de signos.

Finalmente, las entrevistas se han realizado a dos ELSE, formadas por la CNSE, un hombre y una mujer, ambas con más de 20 años de experiencia.

5. Resultados

Datos obtenidos del cuestionario dirigido al alumnado

El alumnado que actualmente se encuentra cursando los niveles B1 y B2 manifiesta en su amplia mayoría que ha cambiado la comprensión que tenían de la comunidad sorda, entre

¹⁰ Datos recogidos de la memoria de resultados correspondiente al curso 2020/21 de la Red-CNSE y que se refieren exclusivamente a especialistas en LSE, no se computan los especialistas en LSC.

bastante (50 %) y mucho (34 %) en el transcurso de su formación, frente a poco (10 %) y nada (1 %). El 5% restante corresponde a cuestionarios sin respuesta o en la categoría de “otras”. Ordenamos las diferentes respuestas abiertas que el alumnado trasladó para manifestar el sentido de este cambio, las organizamos en tres categorías, como se describe en el apartado de metodología:

- Prejuicios (ideas preconcebidas y negativas).
- Identidad, cultura y comunidad sorda.
- Desprotección, ayuda, falta de políticas para la inclusión, accesibilidad, poco interés (de la sociedad) en las limitaciones, dificultades o necesidades de las personas sordas.

Las respuestas recogidas se reparten de forma semejante (ambas con un 17 %) entre las categorías “Identidad, cultura y comunidad sorda”, por un lado, y “Desprotección, ayuda, falta de políticas para la inclusión, accesibilidad, poco interés (de la sociedad) en las limitaciones, dificultades o necesidades de las personas sordas”, por otro. Entre ambas categorías sumamos un 34 % de las respuestas.

En la categoría de “Identidad, cultura y comunidad sorda” se recogen respuestas que se relacionan directamente con el objeto de este estudio. Sin embargo, la categoría de “Desprotección ayuda, falta de políticas para la inclusión, accesibilidad, poco interés (de la sociedad) en las limitaciones, dificultades o necesidades de las personas sordas” agrupa respuestas cuya línea de argumentación se relaciona con otro tipo de consideraciones que pivotan sobre la necesidad de responder a las necesidades y la desprotección. Estas respuestas llaman la atención por la urgencia de acometer políticas de inclusión y eliminación de barreras, y manifiestan su descontento por cuanto la sociedad en general no atiende las necesidades, limitaciones o dificultades de las personas sordas.

Por último, la categoría de Prejuicios (...) se reserva para aquellas respuestas que ponen de manifiesto un cambio con respecto a ideas negativas preconcebidas, lo que supone un 14 % de las respuestas.

El resto de las respuestas se agrupan en la categoría de poco definidas (15 %) o sin respuesta (17 %).

Para conocer la percepción que tiene el alumnado sobre las personas sordas, se les pregunta “¿Cómo identificas a las personas sordas?” y se proponen como posibles respuestas cinco afirmaciones, para valorar si están de acuerdo o no.

1. Son personas con necesidades especiales derivadas de su sordera.
2. Son personas con discapacidad.
3. Son una minoría lingüística y cultural diferenciada.
4. Son personas con discapacidad usuarias de una lengua.
5. No tengo ninguna percepción de las personas sordas que las distinga del resto.

En lo que se refiere a la primera afirmación, son más quienes están “total” y “ampliamente de acuerdo” con considerar a las personas sordas como personas con necesidades especiales derivadas de su sordera, un 46 %, frente a quienes manifiestan estar “poco” o “nada de acuerdo”, que suman 29 %.

Al presentar la afirmación “las personas sordas son personas con discapacidad”, se constata un rechazo a la identificación de las personas sordas como personas con discapacidad. Un 57 % se situaron entre los valores “nada” y “poco de acuerdo”, frente al 26 % que suman las respuestas “total” y “ampliamente de acuerdo”.

Planteamos entonces una afirmación que en cierta medida supone una posición intermedia entre las afirmaciones antes descritas, “Las personas sordas son personas con discapacidad usuarias de una lengua”. Los resultados no cuentan con un respaldo mayoritario. De hecho, el 51 % son personas que se manifiestan “poco” o “nada de acuerdo” con esta afirmación, frente a un 32 % que sí manifiesta estar “total” o “ampliamente de acuerdo”.

Y en lo que se refiere a que las personas sordas son una minoría lingüística y cultural diferenciada, los resultados están muy igualados en ambos sentidos: totalmente de acuerdo, 20 %, ampliamente, 18 % y bastante de acuerdo, 18 %, cuya suma es 56 % frente a un 43 % que corresponde a, poco de acuerdo, 17 % y nada de acuerdo 26 %.

Por último, en cuanto a la afirmación “No tengo ninguna percepción de las personas sordas que las distinga del resto”, existe una clara tendencia a no compartir esta idea. El 49 % de las personas no comparte esa afirmación, frente al 34 % que está total o ampliamente de acuerdo con ella.

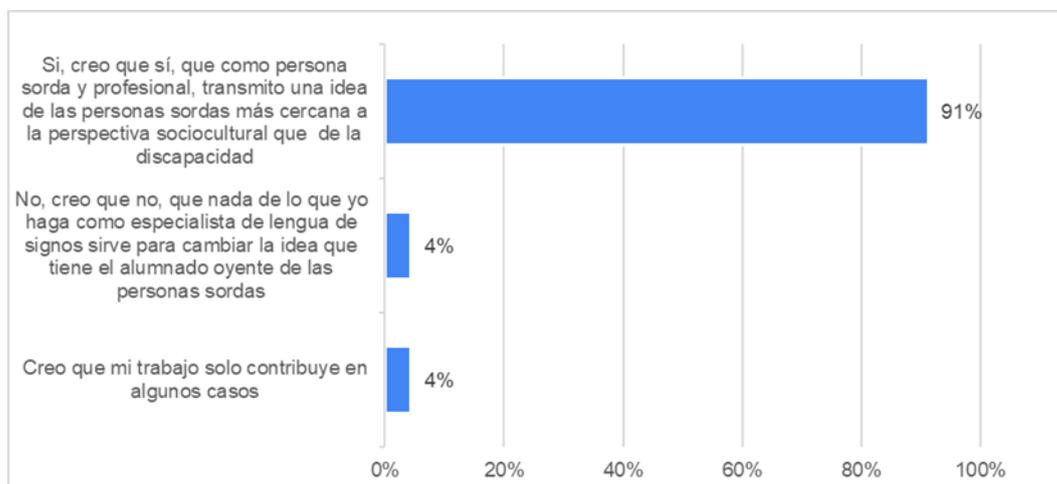
Datos obtenidos del cuestionario dirigido a las ELSE

En primer lugar, y muy relacionado con lo señalado respecto a los niveles formativos, destaca que una amplia mayoría (83 %) cree que el alumnado oyente cambia la idea que tiene de las personas sordas a medida que avanza en su formación, frente a quienes consideran que hay cambio, pero no es importante, o quienes manifiestan que no hay ningún cambio.

Adicionalmente, como se recoge en la figura 1, más del 90 % de las y los docentes considera que la idea que tiene el alumnado cambia hacia una comprensión más lingüística y cultural y menos discapacitante. Cuando se les pregunta por su implicación en este cambio, prácticamente la totalidad coincide en creer que, como personas sordas y profesionales, transmiten una idea de las personas sordas más cercana a la perspectiva sociocultural.

Figura 1

El trabajo de las y los especialistas, ¿facilita algún cambio en la comprensión que tiene el alumnado oyente sobre las personas sordas?



Finalmente, cuando se les pregunta qué otras cuestiones, además de su trabajo, pueden contribuir a mejorar la idea que tiene el alumnado oyente sobre las personas sordas, una pregunta que permitía una respuesta múltiple, apuntan lo siguiente: en primer lugar (78 %) a la participación del alumnado en encuentros o actividades culturales o de tiempo libre organizadas desde la asociación o federación; en segundo lugar (59 %), a los materiales didácticos usados en las clases; en tercer lugar (52 %), a las propuestas curriculares, los programas, la selección de contenidos; en cuarto lugar (46 %), al hecho de que la formación se imparte en asociaciones y federaciones y, en quinto (37 %), a la propia organización de los cursos, la distribución horaria, las actividades. El resto de respuestas en su conjunto suman un 6 %.

Con respecto a los datos aportados por las entrevistas en profundidad, se recogen algunas consideraciones especialmente interesantes para nuestro estudio:

- Se valora la Red-CNSE en tanto que coordina y facilita el intercambio de experiencias y de información. Aun así, se considera importante la constitución de una asociación de especialistas.
- Asimismo, se apunta que el cambio en el alumnado también depende de la federación o la asociación, de cómo se implica en el proceso de enseñanza y de los recursos que puede destinar.
- Respecto a cómo están incorporados los contenidos socioculturales en los materiales de la Red-CNSE, las especialistas completan esta parte con textos reales de personas sordas que localizan en redes sociales o en internet.
- Además, se dedican tiempos y espacios en la clase para una enseñanza directa, no tan incidental, tipo charla o conferencia, para abordar estos contenidos socioculturales. Esto nunca ocurre de forma aislada. Siempre se completan con otro tipo de actividades. Las especialistas perciben un cambio en las actitudes y comportamientos de su alumnado a raíz de este tipo de intervenciones.

- Estos contenidos, en los niveles iniciales, se trabajan de forma sutil e indirecta a través de las actividades, para dar paso, a medida que avanzan en su formación, a una enseñanza más explícita y directa.
- Propiciar procesos de comparación entre la cultura que aprenden y la suya ayuda a provocar en el alumnado cierta toma de conciencia.
- A propósito de trabajar la competencia intercultural, una estrategia para abordar el cambio es optar por un aprendizaje más incidental en los primeros niveles y, poco a poco, según avanzan con el dominio de la lengua, ir conociendo cómo se desenvuelven las personas sordas. Los contenidos socioculturales se hacen más visibles y estructurados.
- Se trabaja por proyectos de investigación para que el alumnado B2 analice diferentes ámbitos: trabajo, educación, familia, asociaciones, etc., como la diferencia entre perfiles profesionales, o cuestiones polémicas como el audismo, oralismo, o la educación bilingüe, o las causas que conducen a las familias a optar por una educación para sus hijos e hijas sordas que no apueste por la lengua de signos, o si las personas sordas pueden conducir, o por qué es importante defender la lengua de signos, entre otros temas.
- Se incorporan debates en los que se reflexiona sobre qué define la comunidad sorda, las barreras de comunicación o la importancia de las asociaciones. Las especialistas participan con su experiencia y vivencia como personas sordas, intentando que esta perspectiva esté siempre presente en los procesos de discusión y análisis.
- Se organizan salidas para disfrutar de ofertas de ocio y cultura en lengua de signos protagonizadas por personas sordas.
- Hay habilitadas bolsas de voluntariado en las asociaciones para dar la oportunidad al alumnado B1 y B2 de colaborar en el desarrollo de actividades o programas.

6. Debate

Los datos confirman que se da un cambio en la concepción del alumnado con respecto de las personas sordas que se aleja de posturas tradicionales propias del paradigma de la discapacidad, pero no parece evidente que el cambio apunte necesariamente a una posición antropológica.

Los datos evidencian que se da un cambio en la concepción que tiene el estudiantado desde que comienza su formación. El alumnado que se encontraba cursando los niveles B1 y B2 cuando respondió al cuestionario manifestó, en su amplia mayoría, que había cambiado la comprensión que tenían de la comunidad sorda, entre bastante (50 %) y mucho (34 %) en el transcurso de su formación, frente a poco (10 %) y nada (1 %). El 5% restante se corresponde con cuestionarios sin respuesta o en la categoría de “otras”. Ahora bien, resultan esclarecedores los datos de las respuestas que ilustran el sentido de este cambio.

Teniendo en cuenta las respuestas que el alumnado trasladó para manifestar el sentido de este cambio, observamos que se reparten por igual aquellas que ponen el foco en cuestiones relacionadas con la categoría “Identidad, cultura y comunidad sorda”, y las que se centran en

otras vinculadas con la “Desprotección, ayuda, falta de políticas para la inclusión, accesibilidad, poco interés (de la sociedad) en las limitaciones, dificultades o necesidades de las personas sordas”. Por su parte, también consideramos relevante que un 14 % de las respuestas ponga de relieve un cambio con respecto a ideas negativas preconcebidas.

Si bien estos resultados señalan un cambio en la comprensión de las personas sordas, no muestran de manera incontestable que este cambio se vincule con una concepción antropológica y cultural. Es evidente que ocurre cierta toma de conciencia con la realidad, e incluso una tendencia al cambio, pero parece que el alumnado no termina de abandonar una perspectiva más cercana a la discapacidad y a la atención de necesidades.

En cuanto a la percepción que tiene el alumnado sobre las personas sordas, la mayoría está “total” y “ampliamente de acuerdo” con considerar a las personas sordas como personas con necesidades especiales derivadas de su sordera. Por otra parte, se constata un rechazo a la identificación de las personas sordas como personas con discapacidad. Ahora bien, al detenernos en el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto de si “Las personas sordas son una minoría lingüística y cultural”, las respuestas están muy igualadas. No es, por tanto, una percepción ampliamente consolidada, ni en un sentido ni en su contrario. Es más, si ponemos atención en las respuestas recogidas ante la afirmación “Las personas sordas son personas con discapacidad usuarias de una lengua”, los resultados no cuentan con un respaldo mayoritario. Por último, parece que hay una tendencia clara a no compartir la afirmación “No tengo ninguna percepción de las personas sordas que las distinga del resto”.

A la luz de los resultados, se puede afirmar que, si bien se manifiesta un cambio en la forma en que el alumnado concibe a las personas sordas una vez que comienza sus estudios en LSE de la mano de la comunidad sorda, este cambio no evidencia una concepción homogénea al respecto. El alumnado percibe a las personas sordas como una colectividad diferente, no como personas con discapacidad, pero sí con necesidades especiales derivadas de su sordera. Ahora bien, aunque se alejan del paradigma de la discapacidad, tampoco hay un flujo de respuesta significativo que indique una percepción de las personas sordas como minoría lingüística y cultural diferenciada.

Estos datos chocan con la impresión generalizada que tienen las ELSE, que están convencidas de que la idea que tiene el alumnado cambia hacia una comprensión más lingüística y cultural y menos discapacitante. Es más, prácticamente la totalidad coincide en creer que, como personas sordas y profesionales, transmiten una idea de las personas sordas más cercana a la perspectiva sociocultural.

Por los datos extraídos se identifican estas dos estrategias como facilitadoras del cambio:

- Impartir esta formación en las asociaciones, como espacios en los que naturalmente se desarrolla la vida en LSE, de la mano de personas sordas nativas en esta lengua, contribuye al cambio que se opera en el alumnado oyente con respecto de las personas sordas.

- Contar con una planificación didáctica en la que, poco a poco y de forma continua, se van incorporando contenidos socioculturales, de forma incidental al principio, y más sistemática y manifiestamente en los niveles B. Esto aprovecha los procesos de comparación y análisis de ambas culturas (la del alumnado, oyente y la meta, la sorda).

7. Conclusiones

¿Puede la enseñanza de la lengua de signos española contribuir a paliar su minorización? Habida cuenta de cómo la sociedad entiende y concibe esta lengua, ¿se puede revertir esta situación a través de los agentes implicados en su enseñanza y aprendizaje?

Este estudio demuestra que la enseñanza de la lengua de signos española de la mano de las especialistas sordas contribuye a desarrollar una concepción de las personas sordas desde el punto de vista lingüístico y cultural en detrimento de la concepción tradicional y dominante desde una perspectiva rehabilitadora y de la discapacidad. Ahora bien, no está claro en qué medida se da este cambio. Aunque el alumnado cambia la comprensión que tiene de las personas sordas y su lengua, no es evidente que este cambio se dirija siempre hacia una concepción antropológica y cultural, al menos no de forma categórica.

A la luz de los datos podemos afirmar que la enseñanza que imparte la Red-CNSE contribuye al propósito de desterrar mitos y estigmas, al tiempo que sirve especialmente para elevar la consideración de esta lengua en su naturaleza lingüística y desechar la idea de que es un código de comunicación creado artificialmente.

El análisis de los datos producidos en el estudio también nos permite señalar algunas estrategias que pueden contribuir o promover un cambio en la concepción de la realidad lingüística y cultural de las personas sordas signantes en su alumnado:

- Crear espacios para la reflexión y el diálogo, no sólo entre el alumnado y su profesorado, sino también entre las profesionales, para desarrollar una visión crítica de la enseñanza de la lengua.
- Incorporar en los planes de estudio para la enseñanza de esta lengua, la importancia de cuestionar la relación de poder que enfrenta a las lenguas signadas y las lenguas orales destinadas a convivir.
- Contar con especialistas en lengua de signos sordas incide en la capacidad para demoler mitos, estigmas y prejuicios con respecto a la identidad, comunidad y cultura sorda.
- Participar en la vida asociativa se convierte en una estrategia ideal para que el alumnado asimile y desarrolle la competencia sociocultural y minimice el choque cultural entre su propia cultura y la que aprende.
- Contar con muestras reales de habla signada por diferentes personas sordas y sordociegas en distintos contextos comunicativos es útil, habida cuenta de la dificultad que entraña encontrar oportunidades de comunicación con personas nativas.

Referencias

- Álvarez, M., Losada, B., Juncos, O., Camaño, A. y Justo, M. J. (2001). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.), *Estudios de lingüística* (pp. 1-35). Universidad de Alicante.
<https://doi.org/10.14198/elua2001.anexo1.15>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual Matters)*. Multilingual Matters.
- Chavarria, S. (1994). Un cambio de paradigma: La educación de la persona sorda. *La Educación*, 19(3), 2-13.
- CNLSE, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2015). *Informe sobre el perfil profesional del especialista en Lengua de Signos Española*. Real Patronato Sobre Discapacidad.
<https://www.siiis.net/documentos/documentacion/Informe%20sobre%20el%20perfil%20profesional.pdf>
- CNLSE, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2017). *Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria*. Real Patronato sobre Discapacidad.
<https://www.siiis.net/documentos/ficha/529547.pdf>
- CNLSE, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/561950.pdf>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2002). *III Congreso de la Confederación Nacional de Sordos de España: un nuevo impulso a la participación: Zaragoza del 26 al 18 de septiembre de 2002*. CNSE.
<https://www.cnse.es/media/k2/attachments/congreso3.pdf>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. CNSE.
<https://www.fundacioncnse.org/pdf/libro-blanco.pdf>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2006). *IV Congreso de la Confederación Estatal de Personas Sordas: 70 años abriendo caminos: León, 9 y 10 de junio de 2006*. CNSE. <https://www.cnse.es/media/k2/attachments/congreso4.pdf>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2014). *VI Congreso de la Confederación Estatal de Personas Sordas: cultura sorda: patrimonio y derecho: Madrid, 31 de Mayo y 1 de junio de 2014* [vídeos]. CNSE. <https://cnlse.es/es/recursos/biblioteca/vi-congreso-de-la-cnse-cultura-sorda-patrimonio>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2018). *VII Congreso de la Confederación Estatal de Personas Sordas: el valor asociativo, un compromiso de futuro: Bilbao, 8 y 9 de junio de 2018*. CNSE.
https://www.cnse.es/media/k2/attachments/11072019115000_4986.pdf
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-

- [complementario.pdf?fbclid=IwAR0e0DmjI_rIYUG3QffXZ7D2V0C7XzowsOBy8Psw2iW2Cq4hsigsJmmDrnE](#)
- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 20–52. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/19/5>
- Ferreiro, E. y Aroca, E. (2008). Cambio cultural, normalización lingüística de la lengua de signos española. En *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Ferreiro_Aroca_Cambio_cultural_normalizacion_linguistica_LSE.pdf
- Ferreiro, E. y Esteban, M. L. (2010). No se oye, no se ve: la normalización de la lengua de signos española como patrimonio lingüístico y cultural. *Modos y formas de la comunicación humana*, 619-626. https://www.academia.edu/37213233/No_se_oye_no_se_ve_la_normalizaci%C3%B3n_de_la_lengua_de_signos_espa%C3%B1ola_como_patrimonio_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_cultural
- Fundación CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario básico A1–A2*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-a1-a2.pdf>
- Fundación CNSE (2012). *Propuesta Curricular de La Lengua de Signos Española: Nivel Usuario Independiente B1*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-b1.pdf>
- Fundación CNSE (2014). *Propuesta Curricular de La Lengua de Signos Española: Nivel Usuario Independiente B2*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-b2.pdf>
- García, B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1987/17603110.pdf;jsessionid=8C84AF817866BFFBD5AEF629CBE0BE15?sequence=1>
- Goffman, E. (1963). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gounari, P., Carlos, J., Davila, D. y Sánchez, G. (2008). Pedagogía, lenguajes y poder: Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 51-64.
- Ha'am, B. A. (2017). Deafness as disability: Countering aspects of the medical view. *Public Reason*, 9(1-2), 79-97.
- Humphries, T. (1975). *The making a word: Audism*. Ensayo sin publicar.
- Jarque, M. J. (2016). ¿Son lenguas, las lenguas de signos? En M. C. Horno, I. Ibarretxe y J. L. Mendivil (Eds.), *Panorámica real de la ciencia del lenguaje: Primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (pp. 61-84). Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ). https://www.academia.edu/30911805/_Son_lenguas_las_lenguas_de_signos_2016_
- 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. 140, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Morales, E. (2008). La llengua de signes com a vehicle de comunicació i de capital simbòlic. En À. Massip (Coord.), *Llengua i identitat* (pp. 29-36). Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Muñoz-Baell, I. M. y Ruiz, M. T. (2000). Empowering the deaf: Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54(1), 40-44.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8410/1/empowering_deaf.pdf
- Valenti, N. E. (2004). *¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE*. AISPI.
https://cvc.cervantes.es/Literatura/aispi/pdf/20/II_21.pdf
- Pérez de la Fuente, O. (2014a). Un dilema sobre la minoría sorda. *Revista de Bioética y Derecho*, 30, 125-136. <https://doi.org/10.4321/s1886-58872014000100009>
- Pérez de la Fuente, O. (2014b). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, 6(15), 267-287.
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/308>
- Pino, F. (2007). La cultura de las personas sordas. *Conferencia impartida en el Observatori d'Ètica Aplicada a la Intervenció Social, dentro del Seminario Els Atres Prenen la Paralula, el 15 de noviembre de 2007*.
<https://epclaudiagv.files.wordpress.com/2014/11/laculturadelaspersonassordasfelisar.pdf>
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora: Una aproximación a la Comunidad Sorda ya su sentimiento identitario. *Perifèria, Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 18(1), 23-50. <https://revistes.uab.cat/periferia/article/view/v18-n1-martin>
- Rodríguez, D. (2016). *¿Discapacitado? No, ¡Sordo!* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/399217>
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- WFD, World Federation of the Deaf (2019). *Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within 'disability' vs 'cultural and linguistic minority' constructs*. WFD. <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2019/09/LM-and-D-Discussion-Paper-FINAL-included-IS-7-August-2019.pdf>