

## Propuesta preliminar para evaluar las competencias narrativa y argumentativa del alumnado sordo/sordociego en lengua de signos

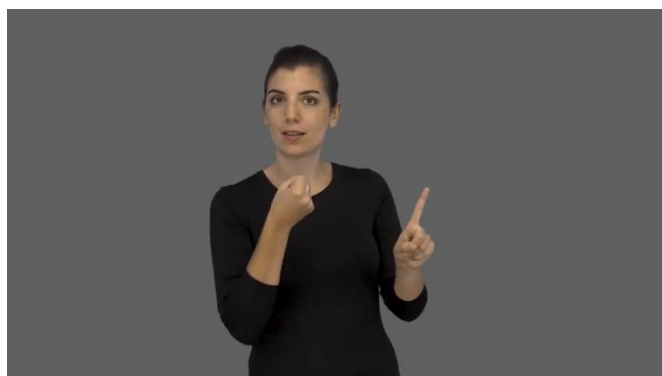
### Preliminary proposal for the assessment of narrative and argumentative competence of deaf/deafblind students in sign language

Esperanza Morales López

*Universidad de A Coruña*

[e.morales.lopez@udc.es](mailto:e.morales.lopez@udc.es)

#### RESUMEN



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

En este trabajo se propone un método cualitativo provisional de evaluación de la competencia narrativa y de la argumentativa del alumnado sordo y sordociego, tomando como base los rasgos lingüísticos que Glickman considera describen la producción de los individuos con privación lingüística (dificultad en la expresión de la temporalidad y de la relación causa-efecto), así como nuestras investigaciones previas sobre estos dos géneros discursivos. El marco teórico-metodológico se basa en la teoría funcionalista de Halliday y en los principios básicos del análisis del discurso. Además, en la propuesta nos han servido de guía datos espontáneos, realizados por la infancia y adolescencia sordas y sordociegas a lo largo del curso 2023-24 y grabados en formato de vídeo. Este material empírico incluye narrativas y textos argumentativos básicos tanto de individuos con privación lingüística como de individuos con distintos niveles de fluidez en lengua de signos. Este material se ha analizado con la finalidad de realizar la propuesta de evaluación mencionada, pero aún no se pueden considerar resultados de análisis definitivos. El trabajo concluye destacando la importancia de la evaluación para determinar el nivel de la competencia discursiva del alumnado sordo y sordociego; con ello podrá conocerse mejor cuándo se produce la fosilización de las estructuras lingüísticas básicas y cuándo aún es posible el desarrollo de estructuras más complejas.

**Palabras clave:** evaluación de la competencia lingüística, competencia lingüística en lengua de signos, competencia narrativa, competencia argumentativa, privación lingüística.

## ABSTRACT

This paper proposes a qualitative method for assessing narrative and argumentative competence in deaf and deafblind students, based on the linguistic features that Glickman describes in the production of individuals with language deprivation (the absence of expression of temporality and of cause-effect relationship), as well as our previous research on these two discursive genres. The theoretical-methodological framework is based on Halliday's functionalist theory and the main principles of discourse analysis. In addition, our proposal is informed by spontaneous data of deaf and deafblind children and adolescents, recorded on video throughout the 2023-24 school year. This data includes narratives and basic argumentative texts from individuals with language deprivation and individuals with different levels of sign language fluency. This material has been analyzed to develop the above-mentioned evaluation proposal, but the analysis results remain preliminary. The paper concludes by reiterating the importance of assessment in determining the level of discourse competence among deaf and deaf-blind learners. This will provide a better understanding when basic linguistic structures have fossilized and when the development of more complex structures is still possible.

**Keywords:** sign language competence assessment, language competence in sign language, narrative competence in sign language, argumentative competence, language deprivation.

## 1. Introducción

En los últimos años, la aparición continua de alumnado sordo y sordociego con privación lingüística en España (Morales López, 2022, 2024) ha evidenciado, además de las consideraciones propias de tipo ético, la poca atención que se ha prestado en nuestro sistema educativo a la evaluación de las competencias lingüística y comunicativa de este alumnado. A pesar de ello, ha habido excepciones como las del equipo responsable de la discapacidad auditiva en la Comunidad de Madrid, que desde hace años ha adaptado diferentes pruebas internacionales a la lengua de signos (LS) con el fin de realizar evaluaciones de su alumnado (Pérez Martín et al., 2014; Pérez et al., 2019). Ello le ha permitido conocer no solo la competencia lingüística de los estudiantes en los distintos centros bilingües de la Comunidad, sino también la efectividad misma del modelo educativo implementado. Del modelo bilingüe ABC de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, no se conocen evaluaciones explícitas, pero sus responsables han argumentado siempre que implícitamente las han realizado porque todo el alumnado sordo que ha completado el Bachillerato en este modelo ha aprobado las pruebas de la selectividad, en igualdad con el alumnado oyente<sup>1</sup>.

Desde la perspectiva lingüística, siempre hemos echado en falta la evaluación de la competencia de este alumnado siguiendo los mismos criterios que se seguían para el alumnado oyente; es decir, analizar su producción y comprensión del discurso con métodos cualitativos, en la línea plurilingüe del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje*,

---

<sup>1</sup> Véase al respecto la “Presentación del Proyecto ABC de Murcia, a cargo de Teresa López Vicente”, en la Newsletter 7, 25, 2021 de BilinSig (<http://bilinsig.org/newsletter/>). En esta publicación, la responsable del programa detalla las razones de la implementación del modelo, así como sus características propias y los beneficios para el alumnado.

*enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002, pp. 4-5)<sup>2</sup>; y no solo por medio de métodos cuantitativos que son propios de las disciplinas de la psicolingüística y de las patologías del lenguaje. Diferentes investigaciones lingüísticas de tipo cualitativo han sido propuestas ya, con distinto nivel de profundización: Freire Rodríguez (2000), Fernández Soneira (2004), Pertusa Venteo y Fernández Viader (2004), Báez Montero y González Carballás (2013), Lacerda et al. (2016), Bao Fente (2017) y Plaza Pust (2008, 2014, 2016, 2019), entre las que hemos conocido.

Para el propósito discursivo de este trabajo, interesa destacar el trabajo de la última autora, quien desarrolla una metodología cualitativa y contrastiva al mismo tiempo para el análisis de la competencia narrativa del alumnado sordo en lengua de signos alemana y en lengua oral (LO) (concretamente, alemán escrito), siguiendo los estudios interlingüísticos de adquisición de las lenguas orales (Slobin, 1987). Este es *grosso modo* el enfoque cualitativo que adoptaremos en este trabajo para el análisis de las lenguas de signos objeto de nuestro estudio (lengua de signos catalana y lengua de signos española, respectivamente LSC y LSE). A este enfoque añadimos nuestra propia perspectiva teórica, basada en los postulados de las gramáticas funcionalistas; en particular, la propuesta sistémica de Halliday (2014) por la importancia que esta teoría presta a la relación dialéctica entre las construcciones formales y las funciones comunicativas; además, partimos de los supuestos del análisis del discurso porque consideramos que cualquier estudio de un fenómeno lingüístico necesita tener en cuenta el todo en el que dicho fenómeno se inserta: el texto o discurso, como manifestación concreta de un determinado género discursivo (Morales López, 2019a).

Además de estas perspectivas funcionalista y discursiva, compatible también con el objetivo integral y plurilingüe del Marco mencionado, es importante incidir en el enfoque de derechos de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006, 2016) para la educación de las personas con discapacidad. El alumnado sordo/sordociego tiene derecho, para llegar a ser una persona plena, a adquirir una lengua primera (L1) de forma natural (es decir, con *input* nativo y sin esfuerzo, como sucede con el alumnado oyente), en el contexto sociocultural de una comunidad lingüística, y, al mismo tiempo, a adquirir una o más lenguas orales por medio de la rehabilitación logopédica; este segundo proceso resulta lento y dificultoso, pero podría conseguirse en grados diversos según sea su respuesta a las ayudas protésicas y/o implantes (Morales López, 2022).

Desde la perspectiva lingüística, este *input* oral no es natural en la etapa inicial del desarrollo infantil (la que abarca el periodo crítico), por lo que cualquier lengua oral es para la niña o el niño sordo su segunda lengua (L2) (Morales López, 2024); en algunos casos de la sordoceguera (por ejemplo, cuando el individuo es sordo profundo, como en algunos casos del síndrome de Usher), la lengua oral será también su L2. En su etapa adulta, esta categorización de las lenguas (LS como L1 y LO como L2) puede ser distinta, pero no en esta fase inicial de su desarrollo comunicativo (Plaza Pust, 2019, pp. 182-183). Así lo confirman las investigaciones neurolingüísticas; según Campbell et al. (2014, p. 7), los patrones neuronales en el cerebro son

---

<sup>2</sup> Puede consultarse Morales López (2019b) para una explicación más detallada de la propuesta plurilingüe del Marco.

distintos en los siguientes tres supuestos: en signantes nativos, en sujetos implantados que solo desarrollan una LO y en signantes tardíos que no han desarrollado plenamente una LO.

En este último caso, el de signantes tardíos, el resultado es un “cerebro empobrecido para la facultad del lenguaje” (op. cit.) porque las regiones consideradas tradicionalmente auditivas son de hecho multimodales: procesan tanto la lengua oral como la de signos; si en los primeros años de la vida no se ha desarrollado plenamente alguna lengua, el cerebro sufre las consecuencias neuronales. Este retraso también se produce en sujetos con implante coclear; en el desarrollo cognitivo de individuos sordos implantados oralizados, Campbell (2014, pp. 4-6, 11) observa problemas para la comprensión de las emociones que se transmiten por medio de la prosodia, así como para el control de ciertos aspectos de las funciones ejecutivas. Desde el punto de vista lingüístico, todos estos signantes (sean tardíos y/o implantados oralizados) presentan cierto grado de semilingüismo; es decir, no han adquirido algunas de las estructuras formales que definen el nivel nativo de una lengua (más información en Glickman, 2013; Morales López, 2024).

Partiendo de estos supuestos, detallamos una propuesta de tipo cualitativo para la evaluación de la adquisición de los géneros narrativo y argumentativo en lengua de signos del alumnado sordo/sordociego. Principalmente, se dirige a la evaluación del alumnado que tiene algún grado de semilingüismo porque ha estado aislado comunicativamente algunos años de su infancia, pero también se propone para el análisis de la producción de los que ya han adquirido cierto grado de fluidez en esta lengua. Para ello, hemos tenido en cuenta: (a) las investigaciones de nuestro grupo sobre diversos aspectos de la gramática de la LS y sobre los dos géneros discursivos mencionados (Freire Rodríguez, 2000; Morales López et al., 2005; Morales López et al., 2019a, b); (b) las publicaciones de otros grupos cuyo marco teórico se asemeje a los postulados teóricos expuestos (Fernández Soneira, 2008; Cabeza y García-Miguel, 2018; Jarque Moyano, 2019; Plaza Pust, 2019; etc.); y (c) los datos discursivos recogidos el curso 2023-24, de los que daremos cuenta en la siguiente sección.

Consideramos esta propuesta preliminar dado el estado actual de la investigación sobre la privación lingüística. Se trata de un fenómeno aún muy desconocido que es necesario analizar primero, y con rigurosidad, desde las perspectivas lingüística y discursiva, una vez se tiene conocimiento de que el individuo en cuestión ha sufrido una etapa de aislamiento comunicativo. Según Glickman (2013), los individuos con privación pueden confundirse con los que tienen alguna patología mental; y, solamente, el análisis continuado de su producción lingüística puede revelar las características propias de la privación lingüística. El aspecto general de estos pacientes con privación -nos referimos de nuevo a Glickman- es el de que no han adquirido de forma plena ninguna lengua (son semilingües, *alingual* en inglés); pero, cuando en las sesiones de terapia reciben *input* signado nativo y continuado, mejoran su nivel de lengua de signos y con ello también buena parte de sus conductas disruptivas.

La bibliografía sobre la privación lingüística y la observación de los individuos de nuestro corpus de referencia que son semilingües está confirmando su privación, así como los diversos grados entre los distintos individuos. Sin embargo, creemos que el primer paso de esta

investigación sobre la evaluación del individuo con privación es el de la descripción del método cualitativo con el que podamos, en una segunda fase, proceder sistemáticamente al análisis de los resultados y determinar los diversos grados de semilingüismo en la producción narrativa y en la argumentativa. Los datos lingüísticos de las diferentes personas usuarias que hemos ido analizando hasta el presente nos están permitiendo la relación dialéctica continua con la propuesta evaluativa que describimos a continuación, pero aún necesitamos más datos para llegar a resultados definitivos en estos distintos niveles. Más bien, son el medio para la descripción de una metodología propia de evaluación (de acuerdo con el marco teórico funcionalista y el discursivo aludidos).

Esta propuesta podría ser también utilizada por profesionales de la educación sorda/sordociega para analizar a su propio alumnado. Con ello, la interrelación entre la investigación básica y la práctica aplicada a la educación podría llevarnos a un mejor conocimiento de nuestro objeto de estudio. Además, el análisis de la producción de cada uno de los individuos, así como su avance y/o dificultad en la adquisición de las distintas estructuras lingüísticas, ayudaría al diseño de ejercicios didácticos concretos para la enseñanza de la lengua de signos. Creemos que esta es la gran ventaja de los métodos cualitativos de evaluación: permiten detenerse en profundidad en el proceso particular que sigue cada individuo para la adquisición de una lengua concreta y con ello flexibilizar la didáctica en cada clase o sesión de terapia.

## **2. Diferentes fases de la propuesta de evaluación**

### *2.1. La recogida de los datos*

El proceso para la obtención de los datos ha sido el siguiente y lo detallamos a continuación como guía en el primer estadio del proceso evaluativo completo.

Dichos datos incluyen videgrabaciones de narrativas y argumentaciones básicas (basadas en la relación causa-efecto), realizadas por niñas y niños y adolescentes sordos y sordociegos (en este último caso, nuestro corpus incluye la producción de dos individuos sordociegos con síndrome de Usher). Dichas grabaciones fueron realizadas por los participantes en situaciones naturalísticas; es decir, en actividades comunicativas espontáneas integradas en actividades lúdicas de tiempo libre, monitorizadas por varios individuos sordos nativos. En cuanto a la temática de las dos actividades propusimos:

- a) Narración de un cuento publicado o una pequeña historia personal o inventada.

Se trata de una dinámica que previamente fue trabajada con los participantes. Si se escoge un cuento publicado, un adulto signante nativo lo habrá narrado previamente. También se puede optar por una anécdota personal o por una inventada, por ejemplo, a partir del juego de los dados: cada uno de ellos incluye, en lugar de números, dibujos de objetos; se lanzan tres dados y, tras el resultado, la niña o el niño tiene que inventarse una pequeña historia. Al igual que en

el caso del cuento, previamente se ofreció uno o dos modelos realizados por personas adultas signantes<sup>3</sup>.

- b) Descripción de una serie de viñetas (dibujos o fotografías sin lengua escrita) en las que es posible establecer una relación de causa-efecto.

La persona adulta signante nativa realizó, en primer lugar, este texto argumentativo básico a la vista de los participantes. Después, en el momento de la realización de la actividad por cada participante, podía indicarle algunas pistas por medio de preguntas como las siguientes: ¿por qué ha sucedido esto?, ¿cuál fue la causa?, ¿qué le pasó a los personajes por ello (es decir, la consecuencia)?, ¿cómo reaccionaron?, ¿cómo cree que se sienten los personajes?, etc.

El resultado del primer visionado de las dos actividades ha mostrado dos tipos de participantes: por un lado, individuos con privación lingüística, semilingües con apenas lengua oral por el funcionamiento ineficiente de sus implantes y que solo han logrado desarrollar cierto léxico de la LS; por otro lado, individuos con diferentes niveles de competencia léxica y gramatical de la LS (en este segundo caso, pueden expresar, en diferentes grados, el tiempo, el aspecto, ciertos clasificadores, el locus de los referentes en el espacio, etc.) y con un nivel mínimo de las dos lenguas orales, catalán y castellano (tanto habladas como escritas). La mayoría de este segundo grupo está escolarizado en un programa bilingüe intermodal, aunque otros asisten a una escuela ordinaria.

Para la detección de las características lingüísticas de los participantes con privación lingüística nos han servido de base las investigaciones de Glickman (2007, 2013), Glickman et al. (2020) y Gulati (2019). Estos autores afirman que los rasgos lingüísticos principales de la mayoría de los sujetos investigados por su equipo son tres: pobreza léxica, dificultades en la expresión del tiempo y en la expresión de la relación causa-efecto (Sacks, 1989, ya aludía a individuos sordos sin ninguna lengua adquirida; también el psiquiatra británico Denmark, 1994).

Para la observación del resto de participantes, hemos partido de la base de que son individuos con fluidez en LS. Definimos la fluidez como el grado de habilidad para mantener, en un encuentro de dos o más personas, el equilibrio en la duración de los turnos de hablante y oyente, la orientación mutua y el contacto ocular apropiados, las pausas funcionales, los cambios temáticos, los cambios posturales y las conductas simultáneas de los participantes, todo ello condicionado por los distintos tipos de contexto y por la cultura de quienes intervienen (definición de Poyatos, recogida en su homenaje por Cestero Mancera y Crawley, 2023, p. 39). Partiendo de esta definición completa de fluidez, en el futuro quizás puedan detectarse también diversos grados (y otros subtipos) en la producción narrativa y en la argumentativa de este segundo grupo de individuos, pero, por el momento, no nos ha sido posible. En el caso de estos signantes, la LS es la que utilizan principalmente para sus intercambios comunicativos en su

---

<sup>3</sup> Hemos observado que esta actividad con los dados es difícil para algunas de las niñas y niños, quizás por no estar acostumbrados a inventar narraciones. En estos casos, sería mejor pedirles el relato de algo conocido o que les ha sucedido en su entorno. La actividad del cuento publicado no la hemos podido obtener de todo el conjunto de niñas y niños, pero alguna vez se realiza adecuadamente si una persona signante adulta le va ayudando.

centro educativo, pero no siempre están recibiendo *input* nativo de la mayoría de su profesorado; además, este grupo tiene dificultades para utilizar esta lengua y mejorarla en casa porque su entorno familiar es oyente y con poco dominio signante.

Tras el visionado en profundidad de las grabaciones, proponemos el análisis de cada género discursivo por separado a partir de la descripción que presentamos en las siguientes subsecciones. Si tras el análisis se desea tener una valoración numérica (como se hace en la evaluación de las clases de lenguas, tanto L1 como L2), se puede asignar un valor (1 punto) a cada uno de los recursos realizados adecuadamente, siguiendo el criterio de gramaticalidad de los evaluadores nativos; y luego se va disminuyendo (0,75, 0,50, 0,25, etc.) según sea la desviación respecto al léxico adecuado o respecto a la estructura gramatical nativa (véase al respecto, Jarque Moyano et al., 2014). Sin embargo, este paso no es requisito indispensable en el análisis cualitativo porque se puede optar por una descripción de los distintos recursos lingüísticos conseguidos por cada individuo, ofreciendo también una valoración global de los resultados.

## *2.2. Análisis de la narrativa*

Exponemos el listado de los recursos lingüísticos y discursivos relevantes para proceder a la evaluación de este tipo de texto (algunos de los ejemplos proceden de Morales López et al., 2005; Morales López et al., 2012a, b; y 2019a, b). La adquisición del mayor número de ítems por parte del alumnado implicará un grado mayor de complejidad del significado que construye; es decir, un mayor nivel de competencia comunicativa.

El orden del listado que proponemos a continuación sigue el proceso de adquisición de la primera lengua que comienza con el nivel léxico, prosigue con el desarrollo de las estructuras gramaticales y luego el de los procesos pragmáticos y discursivos. Así se podrá analizar si hay individuos que solo adquieren el nivel léxico (nombres y adjetivos concretos, pero poco a poco pueden aprender nombres para expresar referentes algo más abstractos así como adjetivos que expresan estados psicológicos básicos; también ciertos verbos de acción con algún modificador adverbial, etc.); asimismo, se podrá evaluar si van adquiriendo las estructuras gramaticales básicas y más adelante pueden desarrollar otras más complejas como los clasificadores, el cambio de rol, etc. De ahí, se puede ver si logran ir desarrollando el nivel de competencia pragmática de un signante nativo (expresiones para la defensa de la imagen propia y la de los interlocutores, significado implícito, expresiones figurativas tales como metáforas, ironías, etc.).

### *Vocabulario y categorías léxicas<sup>4</sup>.*

- 1) Signos adecuados, inventados o gestos.

---

<sup>4</sup> Puede consultarse para el estudio de estas categorías, así como de las otras siguientes, la gramática básica de la LSC (<https://lsc.iec.cat/gramatica/>) y la de la LSE, *GramLSE* (<https://cnlse.es/es/recursos/gramlse/indice>). Una breve explicación del sistema de transcripción de las glosas se incluye en el apéndice.

- 2) Tipos de nombres: a) concretos; b) abstractos; c) hiperónimos (ej. *mueble: mesa, cama; herramienta: martillo, destornillador...*); d) sinónimos para un mismo referente o repetición del mismo referente (con marca de tópico: levantamiento de cejas y breve pausa; véase más abajo).
- 3) Adjetivos (modificadores de los nombres). En LS se expresa como categoría independiente o insertado como morfema en la configuración del signo nominal: COCHE MODIF.azul / COCHE-MODIF.pequeño. Igualmente el adjetivo puede expresarse con un modificador: FUERTE-INTENS ('muy fuerte').

Tipos de adjetivos según su significado: dimensión (*grande, pequeño*, etc.), propiedad física (*pesado, suave*), color (*azul, rojo*), propensión humana (*feliz, listo*), edad (*viejo, joven*), valor (*bueno, malo*), velocidad (*objeto rápido, lento*).

Grados del adjetivo: positivo, comparativo (MÁS.QUE / MENOS.QUE / IGUAL.QUE) y superlativo (MÁS-SUPERL.).

- 4) Verbos. Tipos según su significado: acción (*correr, saltar, etc.*), proceso (*dormirse, crecer, doler, etc.*), estado (*estar cansado, estar triste, ser inteligente, etc.*), posición (*vivir, estar de pie, etc.*). En cuanto a los tipos propios de las lenguas de signos, son los siguientes:

a) Simples: VIVIR, COMER, etc.

b) Deícticos o direccionales (Morales López et al., 2005): REGALAR-PRO1-3 / REGALAR-PRO3-1 ('yo le regalo (algo) a ella' / 'Ella me regala (algo) a mí').

c) Espaciales (verbos con clasificador o construcciones descriptivas; esta segunda terminología es la utilizada por Cabeza y García-Miguel, 2018): PICAR.PIEDRA<sup>5</sup>

5) Adverbios (modificadores de los verbos). Clasificación: lugar (*aquí, allí*), tiempo (*hace poco, mucho*) y modo o manera (*acción rápida, lenta*). En LS la información adverbial se suele expresar como categoría independiente o como morfema verbal: ENCANTAR-INTENS / COMER POCO.

6) Configuración inadecuada de los signos. Conviene evaluar si esta configuración permite o no la comprensión.

---

<sup>5</sup> Para visualizar los ejemplos de la narrativa del picapedrero, de la que proceden algunos de nuestros ejemplos, véase el recurso n.º 10, con el acceso a la videgrabación y a la glosa completa del texto en el siguiente enlace: <http://bilinsig.org/recursos-educativos/>. También se incluye un resumen de los mecanismos de cohesión en el recurso n.º 2.

### *Categorías gramaticales. Cómo se expresan estos significados morfosintácticos.*

Las categorías gramaticales expresan el significado que aporta información sintáctica en la frase: número, género, tiempo, aspecto, etc. En este caso, es importante tener en cuenta la ausencia de estos recursos, su uso progresivo en los distintos individuos, así como las diferencias entre ellos y la desviación según el estándar de un signante nativo; es relevante también observar si la construcción utilizada impide o no la comprensión del significado por parte de la persona nativa que evalúa.

- 1) El número en los nombres: a través de la categoría de plural (PERSONA-PLU), dual (LOS.DOS, TRES...), numerales (DOS, TRES) e indefinidos (ALGUNOS, VARIOS).
- 2) El género. Cuando sea necesario para la identificación de los referentes, detectar la expresión léxica del sexo de los nombres de personas y de algunos animales: ABUELO-GEN.FEM, ABUELO-GEN.MASC.
- 3) Expresión del tiempo: conjunciones, marcadores temporales o locuciones temporales (DESPUÉS, ENTONCES, MOTIVO, MÁS.TARDE, etc.), adverbios (HACE.POCO. TIEMPO, HACE.MUCHO.TIEMPO, etc.) y/o nombres para expresar tiempo (LUNES, MAÑANA, etc.).
- 4) Expresión del aspecto (el enfoque interno de la acción), según sus tipos principales: a) perfectivo (enfoca la acción como un todo monolítico): *comió*; b) imperfectivo (enfoca la acción en su desarrollo): *comía*; c) incoativo (enfoca el comienzo de una acción): *echar a andar*; d) durativo o progresivo (expresa la acción en su desarrollo): *está andando*; e) iterativo (denota una acción o proceso que se repite en intervalos regulares de tiempo): *está saltando*; f) terminativo (enfoca la acción en su última fase de desarrollo): *acaba de comer*; y g) gradual (expresa el grado en el que la acción se produce; no es un tipo de aspecto en español, pero sí en LS: ej. ENCOGER-ASP.GRAD (Freire Rodríguez, 2000)<sup>6</sup>).
- 5) Expresión de la modalidad (se refiere a la relación entre la actitud del hablante y el mensaje que transmite; esta actitud puede ser de creencia, suposición, deseo, orden...). Se suelen distinguir dos tipos: a) epistémica, que tiene que ver con los modos de conocer la realidad (evidencia directa, suposición, sospecha, incertidumbre: *llueve, creo que llueve, me parece que llueve*, etc.); y b) deóntica, relativa a los modos de actuar sobre la realidad o cambiarla (órdenes, obligaciones, permisos: *tiene que comer, debe estudiar, te permito ir al parque*, etc.); ej. MANDAR CASAR SOL ('[El padre a su hija] te ordeno que te cases con el sol').

---

<sup>6</sup> Facilitamos al lector la comprensión de esta categoría gramatical del aspecto con ejemplos del español. También en algunas de las categorías que siguen. Recordamos que pueden consultarse la GramLSE (Villameriel García, s.f.) y la gramática de la LSC, ya mencionadas.

### *Relaciones deícticas (o concordancia) y uso del espacio.*

- 1) Sitúa o no a los referentes en el espacio delante del signante; también los coloca según la altura física de cada uno o según su jerarquía social. Resulta así un *locus* específico para cada uno de ellos, el cual se mantiene mientras dura la explicación de ese evento. La función de este punto imaginario en el espacio es la de señalar este referente cuando haga algo o sea beneficiario de lo realizado por otros.

- 2) Uso de los verbos deícticos (o direccionales) en relación con la trama narrativa:

MUJER ENCANTAR-INTENS ENAMORAR-DEIX.PERS.1-3 QUERER CASAR  
(‘La chica estaba enamoradísima [del picapedrero] y quería casarse’).

- 3) Indicación del beneficiario o receptor de la acción verbal con el plural distributivo o el plural general: DAR-PLU.DISTR. / DAR-PLU (‘dar algo a cada uno’ vs. ‘dar algo a todos los receptores’).

- 4) Uso adecuado de los verbos espaciales con su correspondiente clasificador, una vez se ha presentado el referente inicial:

CL.hija-SITUAR.DELANTE (del padre) (‘El padre situó a la hija delante suyo’)

CL.sol / CL.nubes-TAPAR.EL.SOL (‘Las nubes tapaban el sol’)<sup>7</sup>.

### *Orden de palabras en la oración.*

- 1) La colocación de los sintagmas es inconsistente o es un calco de la lengua oral.
- 2) Uso del orden tópico/comentario.

El *tópico* (o *tema*) es el referente que el signante sitúa como el punto de partida de la información en un enunciado (ej. c); también puede haber doble tópico (ej. d). En español suele usarse en el habla coloquial (ej. a y b), pero en LSE y LSC es una de las estructuras básicas de la oración:

(a) *Fruta*, ella compra muchísima.

(b) El *acoso*, los matones no hacen nada positivo en los colegios y en la sociedad...  
(Fragmento del texto escrito por un estudiante de secundaria).

\_\_\_\_\_t\_  
(c) FRUTA, ELLA COMPRAR MUCHO-SUPERLATIVO  
‘Ella compra muchísima fruta.

---

<sup>7</sup> El clasificador de sol lo realiza con la mano pasiva y el clasificador de nubes y la acción con la mano dominante.

\_\_\_\_\_t\_ \_\_\_\_t\_\_\_\_  
(d) VENTANA, NIÑO, ENTRAR CL.ventana-ABRIR.VENTANA  
'El niño entró por la ventana que estaba abierta'.

En nuestros datos, el tópico (también el doble tópico) aparece al principio de la oración; y el signo topicalizado se realiza además con levantamiento de las cejas, seguido de una ligera pausa. A partir de aquí se añade el resto de la información de la oración (denominado el comentario).

### *Cohesión del texto (o discurso).*

Es el proceso que determina las relaciones de tipo semántico que se establecen entre los diferentes enunciados que constituyen un texto o discurso. A pesar de esta naturaleza semántica, la cohesión respeta las reglas gramaticales de una lengua; por tanto, es una propiedad invariable en relación con el contexto. En esto se diferencia de la coherencia, que es la propiedad del texto relacionada con la adecuación al contexto y a los interlocutores que reciben ese mensaje (más información en Morales López et al., 2019a).

En las lenguas se han identificado diferentes mecanismos de cohesión. La clasificación más conocida y utilizada es la de Halliday y Hasan (1976), quienes propusieron los siguientes mecanismos, con sus correspondientes definiciones:

- a) Referencia o correferencialidad. Consiste en el mantenimiento del referente en un texto, principalmente, a través de categorías que funcionan con valor deíctico (pronombres personales, partículas anafóricas, etc.).
- b) Sustitución. Es una relación que se establece entre términos lingüísticos, como construcciones o sintagmas. Se reemplazan unos por otros ("Mañana tostaremos el pan duro; ahora coge el blando"; en este ejemplo se ha sustituido el sintagma nominal por un sintagma adjetivo, "el blando").
- c) Elipsis. Se produce cuando se elide una parte del mensaje porque se sobreentiende.
- d) Conjunción. Es la relación semántica que se establece entre proposiciones por medio de conjunciones y marcadores discursivos diversos. Halliday y Hasan precisan que la entonación tiene también un valor cohesivo, facilitando la conexión entre proposiciones sin necesidad de marcadores formales. En este caso, se corresponde con el procedimiento de la yuxtaposición de acciones, un recurso muy utilizado en la LS.
- e) Cohesión léxica. En este último tipo, la relación se establece por medio de la selección de términos léxicos diversos (sinónimos, hiperónimos, etc.) que se van enlazando a lo largo del texto.

En Morales López et al. (2019a) se han identificado los siguientes recursos propios de la LSE y de la LSC:

- 1) Uso de conjunciones o marcadores discursivos: ENTONCES, MOTIVO, PORQUE, etc.
- 2) Yuxtaposición de acciones. A veces no se utilizan conjunciones, sino únicamente una serie continuada de acciones: ENCANTAR PICAPEDRERO DISGUSTAR SOPORTAR YA.ESTÁ ('Le gustaba el picapedrero y estaba disgustada soportando la situación'). Puede observarse la diferencia con la traducción al castellano para ver que esta lengua no permite este recurso.
- 3) Uso deíctico del espacio. El signante sitúa a los personajes en puntos concretos del espacio (*locus-loci*, mencionados arriba) y utiliza la deixis de persona (pronombres personales o verbos deícticos), la deixis social (marcando el estatus más o menos jerárquico de los participantes), y cambios en la dirección de la mirada o en la dirección de los signos para señalar a dichos personajes o dirigirse a ellos.

\_Mirada Locus hija (atrás, abajo)\_    \_Mirada Locus nubes (arriba izquierda)\_  
PRO.1 HIJO PRO.3                      CASAR PRO.2  
'Mi hija quiere casarse contigo (se dirige a la nube)'.

- 4) Repetición del referente anterior acompañado de la partícula anafórica; tiene también función deíctica porque conecta de forma anafórica con un nombre anteriormente presentado:

HOMBRE PICAR.PIEDRA PART.ANAF (o MISMO)  
'El mismo picapedrero...'

- 5) Elipsis. Elisión de alguna parte porque se presupone de la información anterior (el signante nativo tiene que evaluar si la parte elidida es adecuada o no).
- 6) Repetición léxica o por medio de sinónimos e hiperónimos. Es un recurso poco utilizado en nuestros diversos corpus; en su lugar, disponemos de más ejemplos de la repetición de signos con marca de tópico (véase el punto 7).
- 7) Tópico discursivo. La marca formal del levantamiento de cejas en ciertos nombres puede utilizarse en el discurso para indicar que este referente ya ha sido aludido previamente. Tendría una función paralela a la partícula anafórica mencionada en 4.

\_t. disc.\_  
NUBE, SÍ SER.VERDAD PRO.1 MÁS FUERTE SOL  
'La nube dijo: "es verdad, soy más fuerte que el sol"'.  
\_t. disc.\_

- 8) Estructura de foco. Los componentes de una oración pueden organizarse según el tipo de información que aporten: información dada e información nueva. Esta segunda se expresa por medio del foco (a través de la prominencia prosódica o de su colocación al final de la oración, como los dos modos más frecuentes en las lenguas de expresarlo; Halliday, 2014). En Morales López et al. (2012a, b), se ha explicado que la estructura típica que expresa el foco en LSE y LSC es bipartita: una pregunta (o una construcción equivalente, que hemos denominado “primera parte del foco”) y su respuesta, en la que se incluye la parte focalizada.

Hemos observado también que esta estructura tiene la función de unir oraciones diversas, como en los dos ejemplos siguientes; en el primero, para la expresión de la causalidad y, en el segundo, para la coordinación de información diversa sobre un mismo referente:

\_\_\_\_\_1ª parte foco\_\_\_\_\_foco\_\_\_\_\_  
 YO CONFERENCIA PARTICIPAR, NO SOLO OBSERVAR  
 ‘No voy a participar en la conferencia (porque) solo voy a observar’.

Contexto: el signante está contando por qué es conocido el pueblo de Santa Cristina.

\_\_\_\_\_P\_\_\_\_\_  
 PUEBLO NOMBRE SANTO C-R-I-S-T-I-N-A FAMA QUÉ

\_\_\_\_\_foco\_\_\_\_\_  
 DISCOTECA, JOVEN-PLU CL.personas-ACUDIR.MASIVAMENTE VARIOS  
 ‘El pueblo llamado Santa Cristina es conocido por sus discotecas [o porque hay discotecas] y por la cantidad de jóvenes que acuden a ellas y por otro tipo de cosas’.

- 9) Cambio de rol. El signante va representando los diversos personajes, en un diálogo entre ellos, a medida que avanza en la narración; el rol neutro es el de narrador quien suele ocupar el centro del espacio y dirigirse con la mirada a sus interlocutores o audiencia. Cuando representa otros personajes, puede cambiar de posición según donde haya colocado su *locus*.

\_\_\_\_\_Rol padre. Mirada: arriba, izquierda. Locus: nube\_\_\_\_\_

SOL DECIR DEIX.PERS.2.nube FUERTE MÁS.QUE-DEIX.TEMP.sol SOL  
 ‘El sol me dijo que tú eras más fuerte que él’.

A veces aparece otra categoría que es el semi-rol: el narrador sigue contando la historia (no se identifica con ningún rol), pero con la expresión facial representa a algunos de los personajes; en el siguiente ejemplo, se identifica por medio de los gestos con la hija y expresa el alivio que siente porque se podrá casar con el picapedrero:

\_Semi-rol hija\_  
HIJO ALIVIAR  
MOTIVO HIJO-GEN.FEM DEIX.PERS.3 TENER.OBJETIVO-INTENS MISMO  
'La hija sintió gran alivio porque ella seguía queriendo al mismo (picapedrero)'.

Finalmente, una vez analizados los distintos recursos formales de los textos narrativos, se puede evaluar si las narrativas de los participantes cumplen con las partes que tradicionalmente se atribuyen a este género discursivo. Son las siguientes (Labov, 1972):

- a) Orientación: presenta el escenario, los personajes y cualquier detalle contextual importante para la narración.
- b) Trama: La explicación de los hechos que se van sucediendo.
- c) Evaluación: La finalidad de la narración. Por qué el autor cuenta esta historia.
- d) Resolución: El desenlace de lo que ha sucedido.
- e) Coda: La expresión lingüística que muestra que es el final de la historia y que conecta con el presente.

No todas estas partes son necesarias para considerar un texto de este tipo, pero sí al menos la presentación inicial, la trama en la que se alude a una sucesión de acontecimientos y, por último, la resolución final.

### *2.3. Análisis del discurso argumentativo*

En cuanto a los recursos formales de un texto argumentativo en lengua de signos, en una investigación previa (Morales López et al., 2019b) indicamos que no habíamos encontrado construcciones distintas a las de un texto narrativo. Por ello, no necesitamos repetir los recursos formales que se han detallado en la sección anterior porque aparecen también en un texto argumentativo. A la espera en un futuro de un análisis más exhaustivo sobre este género discursivo, se puede afirmar que los recursos formales expuestos coinciden en ambos tipos de discursos. La diferencia con la narración estaría en la construcción de los tipos de argumentos, en las diferentes partes del conjunto discursivo así como en sus distintas funciones comunicativas (persuadir y/o convencer). Es lo que mostramos a continuación.

Un texto que pertenezca a este tipo de discurso es aquel en el que el hablante o signante expone su posición sobre un tema concreto con la finalidad de convencer a su audiencia sobre dicha posición. Para ello elabora una serie de premisas argumentativas que, a su vez, pueden clasificarse según unos tipos recogidos en la tradición de la teoría de la argumentación (la más conocida es la de Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Los principales tipos son (el más básico, el primero):

- 1) Argumento causal (relación causa-efecto): “Es necesario que los jóvenes practiquen algún deporte durante la semana porque mejora su salud y se concentran más en el estudio”.

- 2) Argumento por medio de ejemplos: “Los jóvenes deberían tener en cuenta el consejo de las personas mayores, por ejemplo el de sus abuelos”.
- 3) Argumento por medio de datos: “No todas las familias salen de vacaciones en verano; tan solo una de cada cinco tienen presupuesto para ello”.
- 4) Argumento de autoridad (apelar a lo dicho por personas reconocidas como confirmación de lo que se defiende): “Hay que estudiar cada día porque los psicólogos dicen que es mejor para aprobar los exámenes”.
- 5) Argumento pragmático (permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables): “Es bueno viajar al extranjero porque aprendes mucho de otras culturas”.

Si se analiza un texto argumentativo más completo (en los niveles de mayor competencia comunicativa), se puede observar también si se ha realizado siguiendo el esquema con las partes tradicionales: introducción o fase de apertura, desarrollo argumentativo (o *argumentatio*) en la que se pueden usar los distintos tipos de argumentos arriba indicados; y fase final o conclusión. Véase el análisis completo de un texto argumentativo signado en Morales López et al. (2019b)<sup>8</sup>.

### 3. Discusión sobre la propuesta de evaluación y conclusiones finales

Concluimos así la exposición de los recursos lingüísticos y de las partes constitutivas que es posible encontrar en una narrativa y en una argumentación en las lenguas de signos españolas y que presentamos como parte de nuestra propuesta provisional de evaluación. Ha sido elaborada, en primer lugar, para la evaluación de la competencia de los individuos en los que se aprecia privación lingüística (porque se ha superado el umbral del periodo crítico sin haber adquirido una lengua y en el presente son semilingües en grados diversos; Glickman, 2013); y, en segundo lugar, para evaluar la competencia de aquellos cuya LS necesita alcanzar un nivel mayor de *proficiencia* para cumplir funciones comunicativas más amplias (principalmente, las ligadas al contexto educativo más formal) y no solo el nivel mínimo de la fluidez conversacional.

Tras el análisis, se puede elaborar un informe de la competencia de cada individuo o bien una síntesis del nivel de los diferentes individuos en conjunto; también puede realizarse la valoración del proceso de adquisición de las estructuras lingüísticas que vaya consiguiendo cada individuo a lo largo del tiempo observado.

En todos estos casos, la evaluación lingüística de estos individuos nos parece fundamental porque estamos ante riesgo de fosilización de las estructuras lingüísticas clave de la única lengua que pueden adquirir de forma natural, la lengua de signos. Por nuestra parte, nos centramos con especial atención en las estructuras que expresan el tiempo y la causalidad, los

---

<sup>8</sup> También en el recurso didáctico n.º 15 de <http://bilinsig.org/recursos-educativos/>. Otros ejemplos de análisis de textos argumentativos dirigidos a escolares son el recurso n.º 17 y el n.º 18 en este mismo enlace.

dos rasgos arriba mencionados que los expertos sobre la privación lingüística consideran claves para diagnosticar este síndrome (Glickman, 2013; Glickman et al., 2020; Gulati, 2019). Con ello, se puede diseñar también la enseñanza de la lengua de signos desde las construcciones más básicas a otras más complejas hasta llegar al nivel de la competencia nativa; construcciones que en su conjunto necesitan ser adquiridas por todos los individuos sordos/sordociegos de manera paralela a como el sistema educativo se lo plantea para los sujetos oyentes en su(s) primera(s) o segunda(s) lengua(s) oral(es).

Muy lejos de este objetivo se encuentra la consigna que algunos responsables de los CREDA en Cataluña están dando a sus profesionales con la finalidad de que se centren en el desarrollo de la LO: “com a molt suport signat” (‘como mucho [utilizar] soporte signado’ [con el alumnado sordo]) (Morales López, 2025); ello evidencia su desconocimiento de las investigaciones científicas actuales. Estos profesionales parten del supuesto de que la lengua de signos se podrá adquirir en cualquier momento de la vida cuando se observe que los implantes cocleares y/o las prótesis auditivas no han sido efectivos. Las evidencias científicas actuales muestran que se trata de un error científico -y que corroboramos por nuestra parte con los datos obtenidos en nuestro corpus-: una lengua no se suele adquirir ya de forma nativa después del periodo crítico (por el momento, obviamos las secuelas psicosociales y cognitivas ya evidentes en algunos casos). Algo parecido es lo que otro profesional explica también a unos padres con un bebé sordo: “[Ara llengua oral], sinó s’enganxarà als signes” / “... s’animarà a lo visual” (‘Ahora lengua oral, si no se enganchará a los signos’ / ‘... se animará a lo visual’) (op. cit.) Con este comentario se añade además la infravaloración de la LS respecto a la LO; un prejuicio lingüístico que se está transmitiendo desde los profesionales de la educación y que incumple la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU* (2006, 2016).

Si se introduce en el sistema educativo la cultura de la evaluación de la competencia comunicativa del alumnado sordo y del sordociego, es posible superar más fácilmente estos errores científicos y estereotipos negativos, así como la creencia inadecuada de que se trata de individuos con discapacidad psíquica. El término comúnmente usado en el presente es el de “discapacidad asociada a la sordera”. Por nuestra parte, defendemos que esta evaluación se realice a todo el alumnado sordo y sordociego de la misma forma que se evalúa la competencia comunicativa del alumnado oyente en la enseñanza de lenguas; es decir, por medios cualitativos (Consejo de Europa, 2002).

Con ello, nos alejamos de las perspectivas patológica y rehabilitadora que el discurso neoralista está imponiendo mayoritariamente en el sistema educativo español (Gómez Monterde y Bao-Fente, 2024). El trabajo de estas autoras puede ayudar a reflexionar sobre las diferencias entre los distintos modelos educativos vigentes: el tradicional oralista, el basado en la accesibilidad y el propiamente bilingüe. En el primero, la lengua de signos sigue sin contemplarse; en el segundo, la lengua de signos es utilizada como simple recurso para el acceso a la lengua oral; y, en el tercero, la lengua de signos queda equiparada a la lengua oral porque es considerada la lengua primera de este alumnado en los primeros estadios educativos (Tang, 2017; Pérez et al., 2019; Gómez Monterde y Bao-Fente, 2024, pp. 52-53). Según

nuestras investigaciones (Morales López, 2022, 2024, 2025), los dos primeros modelos son responsables de la aparición de la privación lingüística (en grados diversos) en el sistema educativo catalán y en el resto de España. No disponemos de datos sobre la privación en otras comunidades autónomas, pero los testimonios que nos llegan de algunas familias apuntan a un goteo continuo de casos, a pesar de que oficialmente se afirma lo contrario (“los implantes funcionan”, se dice)<sup>9</sup>.

La privación lingüística es inadmisibles cuando se profundiza en la educación desde el enfoque de derechos que defiende la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). En su artículo 25b, previene del peligro de crear nuevas discapacidades; para ello, presenta como solución una educación bilingüe en la que la lengua de signos (o señas) cumpla su rol para el alumnado sordo y el sordociego (ONU, 2006, art. 24.3b; véase también ONU, 2016). Se trata de un enfoque que ha sido ratificado por el Estado español y, por tanto, se tiene que hacer efectivo en el sistema educativo de las diferentes comunidades autónomas, aunque las competencias en educación estén transferidas<sup>10</sup>.

Finalmente, otro aspecto que nos parece importante reiterar en esta conclusión es que la observación de los datos discursivos de nuestro corpus nos ha mostrado que los individuos semilingües o con una lengua de signos en un nivel coloquial pueden mejorar su competencia signada. Lo hacen si se ofrece un programa sistemático para proveer *input* rico y continuado a los primeros, así como nuevos retos comunicativos a los segundos. Es otra evidencia de que la mayoría de estas niñas y niños y adolescentes/jóvenes no tiene una discapacidad asociada (como lo confirma también Glickman, 2013), sino que están sufriendo las consecuencias del aislamiento comunicativo al que el sistema educativo les ha sometido durante los años cruciales para el desarrollo de su facultad del lenguaje. A pesar de haber superado la etapa del periodo crítico, aún pueden mejorar su nivel de lengua de signos, aunque no lleguen al nivel nativo, reitera Glickman (op. cit.). Por ello, se justifica aún más la necesidad de evaluación de sus distintas competencias.

La situación tan anormal que han vivido constituye una vulneración de su derecho como personas discapacitadas a una educación inclusiva e integral; pero especialmente, para algunos de ellos, los que ya tienen privación severa, el resultado es bien negativo: se les ha privado del derecho a ser personas plenas y autónomas.

---

<sup>9</sup> En 2024, la asociación de familias *Volem signar i escoltar* contabilizó en el área metropolitana de Barcelona más de cincuenta casos de niños y adolescentes con privación (comunicación personal). Con ello, se puede hacer ya cierta extrapolación al resto de Cataluña.

<sup>10</sup> Recientemente se ha publicado la Resolución 3770 para la mejora de la atención temprana en la que se reconoce explícitamente la privación lingüística como fenómeno que tiene que evitarse en la etapa educativa infantil, como lo es ya el abuso, la violencia, la pobreza, etc. (BOE 25 febrero 2025). El recorrido de esta resolución está aún por realizarse.

## Referencias

- Báez Montero, C. y González Carballás, L. (2013). El mismo contexto pero distintas lenguas: el español y la lengua de signos española. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 123-133). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0012.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0012.pdf)
- Bao Fente, M. (2017). *El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos española* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.
- Cabeza, M. y García-Miguel, J. M. (2018). Verbalización de eventos de movimiento y localización en lengua de señas española (LSE): un análisis de las construcciones descriptivas con clasificador de entidad. *Onomázein*, 41, 227-263.  
<https://doi.org/10.7764/onomazein.41.13>
- Campbell, R. (2014). Cognitive and neurocognitive development in deaf children: How experience and environment affect the acquisition of cognitive skills, and how neural function reflects these life events. En P. Barraza, V. Figueroa y P. Lacerna (Eds.), *Neuroscience and Education: New Ideas for Old Challenges*.
- Campbell, R., MacSweeney, M. y Woll, B. (2014). Cochlear implantation (CI) for prelingual deafness: the relevance of studies of brain organization and the role of first language acquisition in considering outcome success. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 834.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00834>
- Cestero Mancera, A. M. y Crawley, A. (2023). Desarrollo multidisciplinar de los estudios de comunicación no verbal en el siglo XXI: una gran deuda con Fernando Poyatos. *Oralia*, 7, 19-62.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Trad. por el Instituto Cervantes).
- Denmark, J. C. (1994). *Deafness and mental health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Fernández Soneira, A. (2004). La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas. *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad: Sevilla, 2004* (pp. 341-348). Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0339.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0339.pdf)
- Fernández Soneira, A. (2008). *La cantidad a manos llenas: la expresión de la cuantificación en la LSE*. Fundación CNSE.
- Freire Rodríguez, C. (2000). *Bilingüismo lengua oral / lengua de signos: Consideraciones en torno al aspecto en lengua de signos española (LSE) y en español escrito* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.
- Glickman, N. S. (2007). Do you hear voices? Problems in assessment of mental status in Deaf persons with severe language deprivation. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 127-147. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm001>
- Glickman, N. S. (2013). *Deaf mental health care*. Routledge.

- Glickman, N. S., Crump, Ch. y Hamerdinger, St. (2020). Language deprivation is a game changer for the clinical specialty of deaf mental health. *JADARA*, 54(1), 54-89. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2685&context=jadara>
- Gómez Monterde, L. y Bao-Fente, M. (2024). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas*. Real Patronato sobre Discapacidad-Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. [https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe\\_educacion\\_bilingue\\_alumnado\\_sordo.pdf](https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe_educacion_bilingue_alumnado_sordo.pdf)
- Gulati, S. (2019). Language deprivation syndrome. En N. S. Glickman y W. C. Hall (Eds.), *Language deprivation and Deaf mental health* (pp. 24-53). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Jarque Moyano, M. J. (2019). *Grounding, subjectivization and deixis: modal constructions in Catalan Sign Language and their interaction with other semantic domains* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Jarque Moyano, M. J., Morales López, E. y Garrusta Ribes, J. (2014). Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española: Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014* (pp. 105-117). Real Patronato sobre Discapacidad. [https://www.sis.net/documentos/documentacion/Actas\\_Congreso\\_CNLSE\\_2014.pdf](https://www.sis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf)
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (pp. 354-396). University of Pennsylvania.
- Lacerda, C. B. F., Santos, L. F. y Martins, V. (2016). *Escola e diferença. Caminhos para educação de surdos*. Edufscar.
- Morales López, E. (2019a). Discourse analysis: Constructivist perspective and transdisciplinarity. En A. Bastardas-Boada, À. Massip-Bonet y G. Bel-Enguix (Eds.), *Applications of complexity theory in language and communication sciences* (pp. 187-205). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04598-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04598-2_11)
- Morales López, E. (2019b). Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral). *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 340-365. [www.revles.es/index.php/revles/issue/view/9](http://www.revles.es/index.php/revles/issue/view/9)
- Morales López, E. (2022). La privación lingüística: consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas. *Mètode, Revista de divulgación científica de la Universitat de València*. <https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistes/la-privacion-linguistica-consecuencias-para-la-infancia-y-adolescencia-sordas.html>
- Morales López, E. (2024). *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*. Universidad de Valladolid.
- Morales López, E. (2025). *El discurso del neoralismo en Cataluña y la privación lingüística: Informe*. [https://www.researchgate.net/publication/392146224\\_El\\_discurso\\_del\\_neoralismo\\_en\\_Cataluna\\_y\\_la\\_privacion\\_linguistica\\_The\\_discourse\\_of\\_neoralism\\_in\\_Catalonia\\_and\\_language\\_deprivation](https://www.researchgate.net/publication/392146224_El_discurso_del_neoralismo_en_Cataluna_y_la_privacion_linguistica_The_discourse_of_neoralism_in_Catalonia_and_language_deprivation)

- Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Alonso Rodríguez, J. A., Gras Ferrer, V. y Rodríguez González, M. A. (2005). Verb typology in LSC. *Sign Language Studies*, 5(4), 441-496. (Versión en español: <http://hdl.handle.net/2183/647>).
- Morales López, E., Reigosa Varela, C. y Bobillo García, N. (2012a). Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances. *Journal of Pragmatics*, 44, 474-489 (versión ampliada en <http://hdl.handle.net/2183/9052>).
- Morales López, E., Reigosa Varela, C. y Bobillo García, N. (2012b). El orden de los constituyentes en los enunciados declarativos de la lengua de signos española (LSE). Una perspectiva funcionalista. *Anuari de Filologia*, 2, 77-121.  
<https://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/article/view/AFEL2012.2.6>
- Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019a). Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 91-125. <https://revles.es/index.php/revles/article/view/21>
- Morales López, E., Boldú Menasanch, M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019b). Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 126-149.  
<https://revles.es/index.php/revles/article/view/22/8>
- ONU, Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU, Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. ONU. <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educaci%C3%B3n-inclusiva.pdf>
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva Retórica*. Gredos.  
[https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24182w/perelman\\_tratado\\_argumentacion.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24182w/perelman_tratado_argumentacion.pdf)
- Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M. y Morgan, G. (2014). Sign bilingual and co-enrollment education for children with cochlear implants in Madrid, Spain. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf Education* (pp. 368-395). Oxford University.
- Pérez, M., de la Fuente, B., Alonso, P. y Echeita, G. (2019). Four co-enrollment programs in Madrid: Differences and similarities. En M. Marschark, A. Shirin y H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in Deaf Education* (pp. 235-256). Oxford University.
- Pertusa Venteo, E. y Fernández Viader, M. P. (2004). La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En M. P. Fernández Viader y E. Pertusa Venteo (Eds.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 287-329). Universitat de Barcelona.
- Plaza Pust, C. (2008). Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German. En C. Plaza Pust y E. Morales López (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 73-135). John Benjamins.
- Plaza Pust, C. (2014). Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf Education* (pp. 23-54). Oxford University.

- Plaza Pust, C. (2016). *Bilingualism and deafness: On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language*. Mouton de Gruyter.
- Plaza Pust, C. (2019). Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 176-208.  
<https://revles.es/index.php/revles/article/view/24>
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*. Anaya & Mario Muchnik.
- Slobin, D. (1987). Thinking for speaking. En *Proceedings of the thirteenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 435-445).  
[https://www.researchgate.net/publication/287730069\\_Thinking\\_for\\_Speaking](https://www.researchgate.net/publication/287730069_Thinking_for_Speaking)
- Tang, G. (2017). Sign bilingualism in Deaf education: From Deaf schools to regular school settings. En O. García, A. M. Y. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language and education*. Springer.  
[https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-319-02258-1\\_35](https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-319-02258-1_35)
- Villameriel García, S. (Ed.) (s.f.). Gramática de la Lengua de Signos Española (GramLSE) / Grammar of Spanish Sign Language (GramLSE). Real Patronato sobre Discapacidad-Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.  
<https://cnlse.es/es/recursos/gramlse/indice/>

## Apéndice: Sistema de transcripción

|                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CASA                                                              | Palabra de la lengua de signos.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| POR.LA.MAÑANA<br>PINTAR.LABIOS, etc.                              | Una única palabra en lengua de signos.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| COMER-TIEMP.PAS                                                   | Una palabra con dos morfemas: uno léxico y otro con función gramatical. El guion indica que se trata de un único signo.                                                                                                                                                                                             |
| ASP<br>ASP.FREC<br>ASP.DUR<br>ASP.PERF                            | Aspecto<br>Frecuentativo<br>Durativo<br>Perfectivo.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| PLU, NIÑO-PLU<br>-PLU.DISTR                                       | Plural<br>Plural distributivo como morfema verbal para indicar que la acción verbal se dirige a varios objetos o receptores: Ej. DAR-PLU.DISTR                                                                                                                                                                      |
| INTENS<br>PENSAR-INTENS<br><br>NEGRO-INTENS                       | Intensificador<br>Morfema verbal (con valor adverbial). También se puede acompañar de un componente no manual, simultáneo con el signo léxico.<br>Morfema adjetival                                                                                                                                                 |
| -ADV.MAN                                                          | Adverbio de manera, como morfema verbal<br>Ej. ESTUDIAR-CON.ESFUERZO, -DE.MANERA.DISTRAIDA, etc.                                                                                                                                                                                                                    |
| CL.persona, niño, etc.<br>CL.personas-ENCONTRARSE                 | Clasificador y la especificación del referente previamente citado<br>Clasificador como morfema verbal.                                                                                                                                                                                                              |
| <i>Mimo</i>                                                       | En cursiva el mimo o representación gestual insertado en el discurso: <i>El perro metió la cabeza dentro del recipiente.</i>                                                                                                                                                                                        |
| DEIX.PERS.1, 2, 3                                                 | Deixis de persona (primera, segunda y tercera); se corresponde en español con los pronombres personales.                                                                                                                                                                                                            |
| DAR-DEIX.PERS.1-2, 2-3, 3-3                                       | Deixis como morfema verbal incorporado en la forma verbal.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| DEIX.PERS.1-2, 2-3, 3-3                                           | Deixis de persona como morfema libre que acompaña a los verbos deícticos (Ej. ABRAZAR DEIX.PERS.3-3).                                                                                                                                                                                                               |
| DEIX.PERS.1, 2, 3-PLU                                             | Deixis de persona plural: ‘nosotros’, ‘vosotros’, ‘ellos’.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| NOSOTROS.DOS<br>NOSOTROS.TRES,<br>CUATRO.                         | Dual.<br>Deixis de persona con incorporación numeral (de 3 o 4).                                                                                                                                                                                                                                                    |
| DEIX.LUG.estantería, etc.<br><br>DEIX.LUG-dedo1, dedo 2.          | Deixis de lugar y la especificación del referente al que se refiere en minúscula.<br>Enumeración de objetos, entidades, temas, etc., señalando cada uno de los dedos según el número de la serie.                                                                                                                   |
| _____p_<br>DEIX.PERS.1 IR                                         | Componente no manual simultáneo con el signo gestual con valor de pregunta.                                                                                                                                                                                                                                         |
| Locus                                                             | Puntos en el espacio en donde se sitúan a los participantes o entidades de un evento; los referentes permanecen estables hasta que se produzca un cambio de marco.<br>Ej. DEIX.PERS.3.locus niño. Indica que el signante señala el locus en donde ha situado al niño (un participante de quien está contando algo). |
| Rol, semi-rol<br>Ejemplo:<br>__rol: persona imitada_<br>IMPOSIBLE | En la función de rol, el signante está narrando literalmente lo que dice un personaje y lo imita gestualmente (estilo directo). En el semi-rol narra en tercera persona (estilo indirecto) lo que ha dicho uno de sus personajes, pero lo imita gestualmente.                                                       |

|                                                                                  |                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ____t_<br>PENSAR                                                                 | Elemento topicalizado.                                                                                                                            |
| ____t. disc. _<br>PENSAR                                                         | Tópico discursivo.                                                                                                                                |
| ____t. cond_<br>PENSAR...                                                        | Tópico con valor condicional.                                                                                                                     |
| “/”<br>Ej. CL.libro / DEIX.LUG.libro                                             | La barra indica que lo situado a la izquierda ha sido signado con la mano izquierda y lo situado a la derecha con la mano derecha.                |
| ____p_ ____foco_<br>CUÁL SER PEUGEOT<br>____1pf_ _foco_<br>CHASCO SER<br>PEUGEOT | Las dos estructuras posibles de foco: pronombre interrogativo o 1pf (primera parte: tensión) y foco (respuesta: distensión).                      |
| ____Mirada: izq.“piedra”_<br>PIEDRA BONITO BRILLO                                | El signante dirige su mirada a una piedra que está situada a su izquierda.                                                                        |
| ____neg_<br>PENSAR<br>HABER.NO<br><br>SABER-NO                                   | Negación a través del componente no manual.<br>Forma verbal con valor negativo (signo de un único morfema).<br>Forma compuesta: verbo y negación. |