

Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua

Linguistic descriptors for the treatment of communicative skills of the Cuban Sign Language as a second language

Yoel Moya Pérez de Corcho

Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, Cuba

RESUMEN



Resumen en lengua de señas cubana

En el presente trabajo se aborda una de las principales aristas de estudio y tratamiento de la Lengua de Señas Cubana (en adelante LSCu¹): la didáctica de su proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), y dentro de esta, lo relacionado con sus habilidades comunicativas, contenido que debe constituir el centro de atención y el eje sobre el cual gire toda la actividad docente-metodológica, institucionalizada o no, en calidad de segunda lengua. Este aspecto resultaba insuficiente debido a la falta de definición de los aspectos constitutivos de cada una de estas habilidades y las propuestas para su tratamiento (Moya, 2019). El objetivo es proponer descriptores lingüísticos para el tratamiento y la evaluación de dichas habilidades, en los diferentes niveles de enseñanza de la lengua. Se parte de los resultados de un diagnóstico del trabajo con las habilidades, por parte de los/as instructores/as de LSCu a lo largo del país, se analizan diversos referentes teóricos y metodológicos a nivel internacional y en Cuba, y se fundamentan y definen los descriptores. Constituye un aporte teórico y práctico significativo para la concepción del PEA de la LSCu como L2, y para la valoración de sus resultados, observados en niveles de aprendizaje de los/as estudiantes oyentes, en los que es posible

¹ Para identificar y diferenciar las siglas (LSC) correspondientes a la Lengua de Señas Cubana, se empleará en este trabajo LSCu, debido a las confusiones que pueden presentar los lectores de la bibliografía especializada, con las siglas de LS Colombiana, LS Catalana, Canadiense o Coreana, entre otras.

evidenciar mejores procedimientos para la comprensión de mensajes señados y una mejor producción textual, a partir de tener en cuenta los elementos lingüísticos propios de la lengua y un uso de la gramática de acuerdo a sus particularidades, los registros y los contextos comunicativos.

Palabras clave: Lenguas de señas o signos; Lengua de Señas Cubana; segunda lengua; habilidades comunicativas; descriptores lingüísticos.

ABSTRACT

This paper focuses on one of the main aspects of the study and approach to Cuban Sign Language (CSL), that is, the didactics of its teaching-learning process (TLP) and more specifically their communicative skills. These communicative skills are at the core of the teaching and the methodological activities, either in teaching institutions or not, of a second language. There was neither a well-defined group of the elements that make up each of these skills nor proposals for work (Moya, 2019). The paper aims at proposing linguistic descriptors for the work and evaluations of these communicative skills at the several levels in the teaching of CSL. The point of departure is an assessment made of the previous work with these skills by CSL instructors all throughout Cuba. The research also analyses various methodological and theoretical considerations by Cuban and foreign specialists, and it provides a useful theoretical and practical contribution for the design of the TLP in CSL as a second language, as well as for an assessment of its results and the learning level achieved by the hearing students. These students show better skills in understanding sign messages as well as better text production, as a result of using the linguistic aspects of sign language and the proper use of its grammar according to the context, register and communicative situations.

Keywords: Sign languages; Cuban Sign Language; second language; communicative skills; linguistic descriptors.

1. Introducción

La Lengua de Señas Cubana (LSCu), al igual que decenas de otras lenguas de señas reconocidas a nivel internacional como lenguas naturales y primeras lenguas de las personas sordas, posee sus particularidades lingüístico-gramaticales, socioculturales y didácticas, las que han sido objeto de estudio y definición durante casi 30 años, referenciado y sintetizado más adelante en este artículo, y aunque en ninguna de las áreas constituyen hoy resultados concluidos, se ha avanzado de manera considerable como para poseer argumentos que van evidenciando sus valores auténticos.

En el ámbito internacional, es algo ya archiconocido por especialistas y otro personal vinculado con los estudios de las lenguas de señas, que estas tuvieron un primer reconocimiento como lenguas naturales, a partir de los estudios y criterios del abate español y padre de la lingüística comparada, Hervás y Panduro (1735-1809), quien en su obra *Escuela Española de Sordomudos*, plantea elementos de la gramática de la

lengua de signos y los compara con otras gramáticas conocidas (Herrero, 2008). Muchos años después, en la década de los sesenta del siglo pasado, dichos estudios se consolidan y se promueven con la descripción lingüística de la Lengua de Señas Americana (Estados Unidos, ASL), liderados por el lingüista y socioantropólogo William Stokoe y un grupo importante de investigadores/as de la universidad para sordos, Gallaudet University (Stokoe, 1960).

Estos estudios pioneros fueron extendidos rápidamente por el mundo, énfasis especial en el área de Iberoamérica, tanto así que las últimas décadas del siglo XX y las de principios del XXI se han caracterizado por un acelerado reconocimiento de sus valores, lo que ha permitido que estas fueran ganando espacio y promoviéndose de manera paulatina (Padden, 1981; Rodríguez, 1992; Massone, 2001 y 2000; Oviedo, 2000; Oviedo *et al.*, 2004; Valenciaga, 2003; Rodríguez, 2004; Padilla, 2007; Cruz-Aldrete, 2008; Fojo, 2009; Herrero, 2009; Calderón, 2010; Viel, 2010; Coto, 2012; Moya, 2019 y 2010; Simón, 2018 y 2014; Portal, 2018; entre muchos otros).

Asociado con lo anterior, estas lenguas comenzaron a ganar en respaldo legal por organizaciones y organismos de renombre internacional, ejemplo de lo cual lo constituye la Organización de las Naciones Unidas, la que, en su Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, de 2006, estipula la necesidad del reconocimiento legal de las lenguas de señas de las comunidades sordas de cada país (Artículo 21, inciso e. p.17).

Tanto el reconocimiento como la definición de los rasgos generales de las lenguas de señas han sentado pautas para perfeccionar y enriquecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje (PEA), no solo en calidad de primera lengua para personas sordas, sino también de segunda para oyentes (familiares, maestros/as, intérpretes, funcionarios/as, técnicos y especialistas de organismos afines a su atención sociolaboral y población en general). En uno u otro caso, sin embargo, se presenta una problemática no resuelta aún en Cuba, relacionada con el tratamiento de las habilidades comunicativas propias de estas lenguas, las que no obstante haber sido definidas (Moya, 2019), no cuentan aún con descriptores lingüísticos que permitan la concepción de su tratamiento, sobre todo, en la evaluación de los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Siendo consecuentes con esta necesidad el objetivo general de este trabajo es proponer descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la LSCu como segunda lengua en los diferentes niveles de enseñanza de la lengua.

Antes de entrar a describir el proceso y los resultados de esta investigación, se hace necesario precisar que la misma constituye una fase superior de otra realizada con anterioridad en calidad de tesis doctoral del propio autor (Moya, 2019), en la que se llegan a definir las habilidades comunicativas propias de la LSCu y se ofrecen algunos de sus aspectos constitutivos, de manera muy general. En esta ocasión el trabajo pretende ofrecer una fundamentación y definición de descriptores específicos a tener en cuenta, tanto para la concepción del PEA de manera general, como de sus diferentes momentos o estructuras metodológicas, con énfasis en el proceso de evaluación del aprendizaje.

Para el desarrollo del proceso investigativo se realiza primeramente, una síntesis de los principales fundamentos teóricos que sustentan hoy la LSCu, se continúa con una valoración de las regularidades que caracterizan la situación inicial en torno al tratamiento de las habilidades comunicativas de la LSCu; luego se hace un análisis de los principales fundamentos teóricos que sustentan el concepto de habilidad comunicativa de la lengua de señas, ello conduce a la determinación de los elementos que definen las habilidades comunicativas de la LSCu y por último, se fundamentan y definen de descriptores lingüísticos de cada una de las habilidades comunicativas de la LSCu y para cada uno de sus niveles de enseñanza de lengua.

2. Antecedentes y sustentos teóricos esenciales

Desde los años noventa del pasado siglo, se iniciaron en Cuba los primeros acercamientos al estudio lingüístico de la forma de comunicación natural de las personas sordas cubanas, de los cuales, lamentablemente, no existe evidencia documental, solo algunos apuntes manuscritos y el testimonio de algunos/as de los/as participantes; estuvieron referidos a características muy generales que permiten identificar ciertas particularidades de esta lengua, distintivas con respecto del español y de otras lenguas señadas.

A principios de los años 2000 se inicia un proceso de preparación pedagógica habilitada a personas sordas para ejercer como Instructores/as de LSCu² y convertirse en modelos lingüísticos y culturales de su comunidad y ante la sociedad en general. Ello generó la necesidad de llevar a cabo estudios más específicos y profundos, y

² *Instructor/a de LSC* es la denominación que se atribuye en Cuba a las personas sordas que fungen como profesores de la lengua. Tiene su origen en el año 2001, cuando se iniciaran los procesos de formación pedagógica habilitada para desempeñar esta actividad, a partir de considerar el papel protagónico que deben ejercer las personas sordas en la enseñanza de su lengua natural y en la promoción de sus valores culturales. Son considerados así, modelos lingüísticos y socioculturales de su comunidad.

aportar resultados que permitieran establecer los fundamentos teóricos y metodológicos de esta lengua; los que se extienden hasta los días actuales.

Estas primeras aportaciones a la teoría estuvieron relacionadas con una caracterización de los componentes manuales, *configuración* (Valenciaga, 2003; Padilla, 2007; Coto, 2012) y *movimiento* (Calderón, 2010), y de la *expresión facial* como componente no manual (Viel, 2010; Calderón y Benedicto, 2019). Además, se realizó un primer estudio de la *seña-sustantivo* (Garau, 2010) y de la *temporalidad de la acción verbal* en la LSCu (Salgado, 2010); más adelante se incursionó en una caracterización formal, semántica y funcional de las categorías léxico-semánticas *seña-preposición* (Fernández, 2012) y *seña-adjetivo* (Fajardo, 2012), así como un acercamiento a la aspectualidad de la *seña-verbo* (Suárez, 2012).

Posteriormente, se producen nuevos estudios en los que se puntualiza en la definición general de los niveles de lengua de la LSCu y se ejecutan otros relacionados con las estructuras de la misma. Se profundiza en los estudios del componente manual movimiento (Calderón, 2013) y se inicia una descripción del *modelo segmental* de la seña (Simón, 2018); se realiza una primera investigación acerca de la *deixis* como propiedad de la LSCu (Hernández, 2015), así como de la relación iconicidad – arbitrariedad en la misma (Suárez, 2015). Se producen además estudios acerca de los diferentes tipos de *señas-pronombres*: personales (Pérez, 2018), posesivos (Meneses, 2017), interrogativos (Rodríguez, 2017), demostrativos (Prieto-Solís, 2017).

En esta misma área son abordados también otros elementos tales como las *lexías* o *fraseologismos* de la LSCu (Cuevas y Wilson, 2017), con la definición y caracterización inicial de un número significativo de ellas, mientras que se inician investigaciones en relación con los *morfemas clasificadores* (Portal, 2018), la clasificación y descripción inicial de las *señas-verbo* (Fernández y Moya, 2018), así como un primer estudio acerca del elemento conector *conjunciones* (Cervantes, 2018) y una aproximación a la caracterización de la estructura sintáctica u orden de las señas en la cadena señada en LSCu (Moya, 2019). Se ha profundizado además en la caracterización de la *seña-sustantiva* (Garau, 2020 y 2010).

Sin dudas, los resultados en el área de la lingüística aplicada han conducido también a la ejecución de investigaciones relacionadas con otros fundamentos básicos de la lengua: los socioculturales. Aunque no resultan aún suficientes en Cuba, se ha aportado información teórica y científica en aquellos aspectos que sustentan la misma, es decir: rasgos culturales e identitarios de las personas sordas cubanas y algunos antecedentes en el proceso de reconocimiento social de las señas, desde su génesis sociocultural (Rodríguez, 2004; Marzo, 2007; Padilla, 2007; García *et al.*, 2010; Moya, 2014; Vélez, 2020).

Tanto los conocimientos lingüísticos como los socioculturales, unidos a otros fundamentos generales de orden filosófico, psicológico y pedagógico, han permitido un perfeccionamiento de la concepción didáctica del PEA. Las acciones docentes para la enseñanza de la LSCu tuvieron sus inicios con carácter formal, en la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo y estuvieron dirigidas a familiares y maestros/as, en lo fundamental, para poder posteriormente concebir su enseñanza a los/as escolares sordos/as; no es hasta el año 2004, que se introduce en el currículo escolar como asignatura de la enseñanza primaria, a partir de la implementación del Modelo Cubano de Educación Bilingüe para Personas Sordas (Rodríguez, 2004).

Al comienzo, el tratamiento didáctico de la LSCu como segunda lengua no contaba con suficientes estudios teóricos y metodológicos y se concibe enfocado al trabajo con los contenidos léxicos; enseñar básicamente a partir del vocabulario de la lengua. Fueron diseñados cursos que se conformaban en tres niveles de enseñanza, cuyo criterio de gradación estaba dado, fundamentalmente, por los niveles de complejidad de las señas y la cantidad de estas por cada nivel.

Aparejado al ya referido proceso de desarrollo de investigaciones lingüísticas, estuvo el consecuente incremento de la demanda de cursos de LSCu a personas oyentes, ya no solo a padres/madres y maestros/as, sino para la formación y superación de intérpretes, a personal de organismos e instituciones afines al trabajo con las personas sordas, hasta llegar a la población en general, interesada en acceder al conocimiento de la lengua y la cultura de la Comunidad Sorda. Por supuesto que en este campo se bebe también de los referentes internacionales. Entre los resultados más significativos referenciados se encuentran las contribuciones de especialistas argentinos, colombianos, venezolanos, españoles y estadounidenses: Humphries *et al.* (1996); Aranda (1999); Sinigaglia (2007); Montaner (2008); Santiago (2008); Thielemann y Escoda (2010); Barráez (2011); Guanca (2012); Blanco (2016); Abello (2017); Sandoval y González (2020); entre otros.

Según experiencias en la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina (LSA), la colombiana, la chilena, la uruguaya, la mexicana, entre otras del área de Latinoamérica, este era un proceso que se concebía en gran medida, tomando como referente teórico fundamental lo que estipula el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas*, MCER (Consejo de Europa, 2001), aplicado desde cada perspectiva a la lengua de señas correspondiente. Es decir, se organizaba en los tres niveles que establece este documento: A - inicial o usuario básico, B – intermedio o usuario independiente y C – avanzado o superior, usuario competente; cada uno de los cuales posee dos subniveles (aproximación: A1-A2, profundización: B1-B2, perfeccionamiento: C1-C2), los que permiten el alcance paulatino de una competencia comunicativa en lengua de señas.

En uno u otro nivel de enseñanza de lenguas se han utilizado diferentes métodos, aunque la tendencia ha ido proyectándose al uso del enfoque comunicativo, el que tiene en cuenta no solo el aspecto comunicativo puro de la enseñanza, sino también el cognitivo y el sociocultural, y en el que el objetivo fundamental se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa del/la estudiante, a partir de la formación de las habilidades comunicativas propias de la lengua.

3. Diagnóstico de la situación inicial

Como parte del propio proceso doctoral del autor (Moya, 2019), fueron aplicados un grupo de instrumentos científicos (cuestionarios a instructores/as sordos/as, entrevistas a directivos y autores/as de programas docentes, guías de observación a clases, análisis de documentos normativos), que buscaban información de la realidad, incluso más allá de lo propiamente relacionado con las habilidades comunicativas. Estas fueron tan solo un elemento a tener en cuenta por su importancia y relevancia dentro de todo el PEA; no obstante, se toman en esta oportunidad todas aquellas regularidades relacionadas con dichas habilidades, y se suma a ello otro instrumento específico (prueba pedagógica) cuyo objetivo fue determinar, con mayor precisión, el nivel de preparación de los/as instructores/as de LSCu y de los/as estudiantes, respecto de estas.

- *En los/as instructores/as de LSCu:*
 - Insuficiente claridad en la definición de las habilidades comunicativas de la LSCu.
 - Falta de dominio de los aspectos a tener en cuenta para el tratamiento de cada habilidad.
 - Insuficiencias en la concepción de la evaluación del aprendizaje a partir del desarrollo de las habilidades comunicativas.

- *En los/as estudiantes:*
 - Dificultades para la comprensión de la estructura querológica (fonológica) de las señas, en situaciones comunicativas dadas.
 - Dificultades para la definición de los componentes manuales y no manuales constituyentes de señas dadas.
 - Insuficiente identificación de significados en expresiones señadas.
 - Falta de fluidez y coherencia para la construcción del discurso señado.
 - Insuficiente ordenamiento gramatical de las señas de acuerdo con las exigencias sintácticas de la LSCu.
 - Insuficiente incorporación de rasgos socioculturales de las personas sordas durante la conversación señada.

- *En los documentos normativos:*
 - o Insuficiente referencia a las habilidades comunicativas y su forma de tratamiento y evaluación.

A partir de esta realidad, se hacía necesario trabajar directamente, en el perfeccionamiento de los programas docentes, en la preparación o actualización de los/as instructores/as de LSCu para poder concebir y dirigir mejor el PEA, y en la calidad del aprendizaje de los/as estudiantes, a partir de un consecuente desarrollo de las habilidades comunicativas propias de la LSCu, y el respectivo nivel de competencia comunicativa para el uso práctico de la lengua.

4. Fundamentación y definición de las habilidades comunicativas de la LSCu

Se hizo necesario, primeramente, ganar en claridad en aspectos teóricos relacionados con el concepto de *habilidad* en sí, su clasificación y las particularidades de cada uno de sus tipos, con énfasis en las comunicativas, como objeto de investigación del presente trabajo. Se parte para ello de integrar un grupo de criterios acerca de la definición de *habilidad*, en sentido general, abordados por diferentes autores/as y desde diferentes aristas (psicológica, sociológica, pedagógica), tales como Petrovski (1976); Talízina (1988); Álvarez (1999); Bravo (2002); Cañedo (2004); Mulet (2018); Pérez y Merino (2012); Morales (2014); Bastidas (2018); a partir de cuyos criterios el autor de la presente investigación considera, entre sus rasgos esenciales, que esta constituye ante todo una formación psicológica con base en la actividad ejecutora de la personalidad, que es un producto que se aprende y se practica durante un período de tiempo, que son enseñadas y consideradas como un talento demostrado. La habilidad es, además, el resultado de una sistematización y automatización de acciones y operaciones, que necesitan de instrucción, tiempo, entrenamiento y práctica para ser consideradas como tal (Moya, 2019: 21).

Para la formación y desarrollo de las habilidades un elemento significativo lo es sin dudas, los hábitos, operaciones lingüísticas automatizadas de carácter aspectual, o sea, fonético, lexical y gramatical, que constituyen la base de las habilidades lingüístico-comunicativas. Estos demuestran que el/la estudiante es capaz de comunicarse teniendo conocimiento del sistema de la lengua. Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de formación de hábitos y habilidades están interrelacionados, o sea, que se desarrollan de forma paralela, el desarrollo de las habilidades perfecciona los hábitos; las habilidades se desarrollan apoyándose en el perfeccionamiento de estos (Collada-Peña *et al.*, 2012: 9).

A partir de estos elementos, son consideradas habilidades generales: las sociales, las cognitivas y las comunicativas, partiendo del criterio de lo que requiere la propia actuación del ser humano. Dentro de estas, por la implicación directa en la presente investigación, se centra la atención, en las comunicativas, estudiadas y abordadas también por diferentes especialistas: Acosta (1990); Cassany (1999); Fernández, et.al. (1999); Ortega (2004); Espinos (2005); Pulido (2005); Roméu (2007); Salellas (2010); Pérez y Merino (2012); Aranda (2018), referidos por Moya (2019: 35).

El investigador de la presente obra entiende que más que una definición, resulta importante tener en cuenta los aspectos principales que las caracterizan, tales como: son aquellas que se desarrollan en el proceso de comunicación, constituyen el modo en que el sujeto realiza su actividad comunicativa, para su materialización se necesita disponer de un sistema de acciones y operaciones que a la vez le garanticen el éxito, es decir, el logro del objetivo propuesto; permiten que se produzca la interacción social, poseen un sustento lingüístico, psicosocial y sociocultural; y determinan la actividad verbal en sus aspectos receptivo y productivo (Moya, 2019: 38).

El tratamiento de dichas habilidades constituye el centro del trabajo en el PEA de las segundas lenguas, lo cual hace a este consecuente con los fines que persigue el enfoque comunicativo; en el caso particular de las lenguas de señas, poniendo énfasis en los procesos de comprensión y producción textual o discursiva que faciliten la interacción social.

Claro que al mundo de los estudios lingüísticos y linguodidácticos, llegaron las lenguas de señas, de mayor nivel de complejidad por su novedad, en calidad de lenguas maternas y naturales y aún más, como segundas lenguas y cuyas habilidades comunicativas difieren, considerablemente, de las que poseen las lenguas orales. Aunque sobradamente conocido por los/as estudiosos/as de estas a nivel internacional, es factible enfatizar en su carácter visual, corporal y espacial, y que por estas peculiaridades, sus aspectos perceptivo y productivo no se producen por las mismas vías ni a través de los mismos procesos psicolingüísticos ni anatómo-fisiológicos que en las lenguas audio-orales.

Encontrar estudios teóricos acerca de habilidades comunicativas en o de las lenguas de señas había sido objetivo recurrente del autor del presente trabajo durante muchos años, lo que había resultado, hasta hace muy poco tiempo, desafortunado, pues es solo en el año en curso (2021) que se tiene acceso, desde esta parte del mundo, a los estudios de expertos europeos que publican resultados de sus investigaciones relacionados con este particular (Consejo de Europa, 2016 y 2020).

Los/as investigadores/as autores/as de diferentes trabajos relacionados con estudios linguodidácticos de las lenguas de señas, a los que se había accedido, fundamentalmente españoles, argentinos, colombianos, mexicanos y brasileños, entre otros, (Aranda, 1999; Sinigaglia, 2007; y otros citados anteriormente), hacen referencia en sus análisis tanto al aspecto perceptivo o receptivo, a partir de la comprensión del discurso señado, y al productivo, como la expresión señada o signada en una lengua de señas específica; sin embargo, el autor no había tenido referencias de otros/as autores/as que hubieran definido estos aspectos como *habilidades comunicativas* propias de las lenguas de señas.

Es por ello que, sin descartar la posibilidad de que existieran experiencias previas y resultados en torno a esta definición, a los cuales no se hubiera tenido la posibilidad de acceder, quizá por barreras idiomáticas u otras propias del proceso de acceso a la información, el autor del presente trabajo tomó como referentes, primero, los resultados de un primer acercamiento a este particular, realizado como parte de una investigación de curso de estudiantes de la carrera de Interpretación de LSCu, de la Universidad de la Habana (Ramos y Rodríguez, 2011); segundo, una tesis doctoral relacionada con una concepción de la enseñanza de la LSCu como primera lengua en la educación primaria de niños sordos (Osuna, 2015), en la que se abordan también algunas generalidades sobre estas habilidades; y en tercer lugar, las definiciones ofrecidas por el presente autor en su tesis doctoral (2019), referida antes, todas las cuales son contextualizadas en la LSCu.

Según se plantea en el apartado 2.1.3 del MCER, la actividad de toda lengua incluye: comprensión, expresión, interacción y mediación (2001: 14) y ha quedado expresado en la edición del proyecto *ProSign* (2016) y en la nueva versión del Marco (2020) que estas habilidades son aplicables también a las lenguas de señas, con el elemento distintivo de ejecutarse sobre la base de textos y otras construcciones señadas, de forma vivencial-directa o grabaciones (en la traducción realizada por el Instituto Cervantes, 2021: 59-135).

Para la *comprensión* se hace necesaria la observación, como ya se explicaba, además de la concentración, el conocimiento de las estructuras de la lengua y sus valores agregados. Para la *expresión* se requiere de la producción mental del mensaje señado, la puesta en funcionamiento del aparato “kinésico-motriz-corporal”, la conformación, estructuración y articulación adecuada de cada uno de los componentes de la seña y de la expresión señada, coherente y con significado. La *interacción* exige la participación de al menos dos personas que intercambien ideas de manera señada, a través de la alternancia entre los procesos o actividades de comprensión y expresión, y para la *mediación* se necesita una situación comunicativa entre personas que se expresan a través de diferentes códigos o niveles lingüísticos, la que puede tener

carácter intra- o interlingüístico. Para esta mediación es necesaria la comprensión del mensaje señado, su interpretación y expresión en la lengua oral y el proceso inverso.

En una revisión reciente del ya referido volumen complementario del MCER (en la traducción realizada por el Instituto Cervantes, 2021), se manejan de manera general los conceptos de comprensión y expresión, aplicables tanto a las lenguas orales como señadas, con sus respectivas particularidades, estos son vistos como parte de cada una de las competencias comunicativas de la lengua y que a la vez poseen sus propias escalas y descriptores para cada nivel de enseñanza aprendizaje de lengua. Sin embargo, no se precisa una definición específica de estas habilidades.

De forma tal, que se retoman de la investigación doctoral del autor las definiciones ofrecidas al respecto y se exponen a continuación:

Comprensión visual: es el aspecto de la actividad verbal en la lengua de señas que permite la diferenciación y discriminación visual de los elementos constituyentes de la seña y de la expresión señada, en dependencia de los actos de habla, las situaciones y los contextos comunicativos en que se produzca el mensaje (Moya, 2019: 90).

Comprender visualmente un objeto o fenómeno es un proceso intelectual que, a pesar de ser afín a cualquier ser humano, en el caso de las personas sordas constituye una habilidad comunicativa propia de la lengua de señas, debido a su cultura eminentemente visual. La persona sorda percibe, analiza y comprende el mensaje señado, por medio de la puesta en funcionamiento de todo su analizador visual. Se considera pertinente agregar que “la comprensión supone la recepción y el procesamiento de información: poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él” (en la traducción realizada por el Instituto Cervantes, 2021: 59).

Expresión señada: es el aspecto de la actividad verbal en lengua de señas que permite la conformación de la seña y la construcción del mensaje o discurso señado, a partir de la integración y articulación de todos los elementos constituyentes y de las exigencias morfosintácticas de estas lenguas, así como, de los aspectos sociolingüísticos y socioculturales que las sustentan. Es el aspecto productivo en las lenguas de señas (Moya, 2019: 91).

Luego de ser codificado mentalmente el mensaje, por medio de representaciones internas de señas, se produce una activación del aparato kinésico-articulatorio (manos-rostro-cuerpo) para exteriorizar la información por medio de señas simples o expresiones señadas, siguiendo reglas gramaticales específicas de este tipo de lengua y construidas en un espacio de señación, en el cuerpo del señante o próximo a este. La

expresión señada se considera un proceso largo que va desde una descripción breve hasta el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración.

Es preciso recordar que la actividad verbal de las lenguas orales consta de una estructura que se ajusta al siguiente esquema, tomado directamente de una conferencia en Curso de Psicolingüística, de la profesora Dra. Reyna Rodríguez, como parte de la Maestría en Lingüística Aplicada, de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana, 2013:

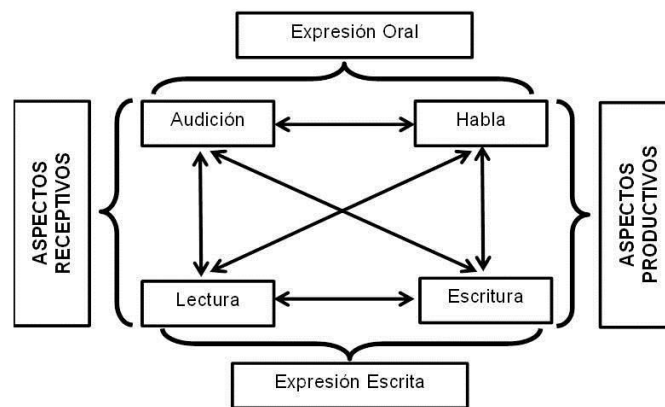


Figura 1. Esquema elaborado por la Dra. Reyna. Rodríguez (2013).

En tal sentido y, a partir de los estudios psicolingüísticos existentes ya sobre las lenguas de señas, se puede considerar que las mismas constan también de una estructura propia en su actividad verbal, la que se hace corresponder con sus particularidades, en cuanto al hecho de que estas no tienen una forma de expresión escrita, se han establecido algunas convenciones, a partir de símbolos o con las propias palabras de la lengua hablada. Tal es el caso de la escritura para señas *mimographie*, desarrollada por el francés Bébien, en el siglo XIX, la que fuera retomada a mediados del siglo XX por el norteamericano W. Stokoe, como base en un sistema de notación para la ASL; el sistema de escritura de signos o *Signwriting*, desarrollado por la danesa Valery Sutton, en 1974, así como el sistema de escritura alfabético (*SEA*) de la Lengua de Signos Española, elaborado por el investigador español Angel Herrero, en el año 2003, entre otros; sin embargo, independientemente de su carácter y su representación estas no se corresponden con la forma natural de percepción, comprensión y expresión de las lenguas de señas, la que consta, básicamente de la siguiente estructura:

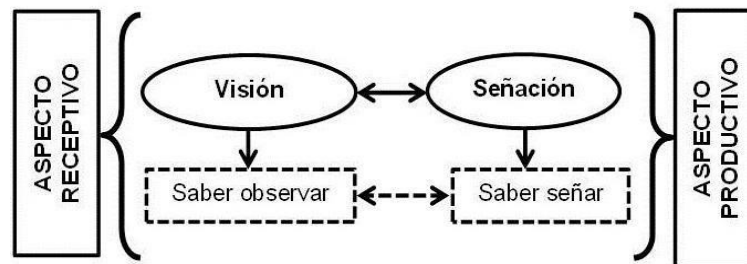


Figura 2. Esquema elaborado por la Dra. Reyna. Rodríguez (2013).

La recepción o percepción del mensaje señalado se produce por medio de los órganos y estructuras del analizador visual; en ellos se decodifica el mismo a partir de la integración que se produce entre el aparato anátomo-fisiológico y el neuropsicológico y con ello, la comprensión y asimilación de la información. Las mismas conexiones entre estas estructuras posibilitan entonces que se produzca un nuevo mensaje, codificando sus diferentes elementos componentes a nivel mental o intelectual y con ello, la activación del aparato kinésico-motor para la expresión señada de la respuesta.

La observación constituye la función sensorial que facilita el mecanismo de comprensión visual. Atendiendo a los niveles de comprensión, como habilidad intelectual, estos se hacen corresponder con los niveles de comprensión visual:

1. Nivel fragmentario: débil dominio de la lengua, solo entiende algunas de las señas que ve o componentes de esta.
2. Nivel de comprensión global: comprende de forma muy general toda la información observada.
3. Nivel de comprensión detallada: es capaz de comprender todos los detalles de la información observada, dígame, estructuración de los componentes durante la articulación de la seña y articulación de las señas en la cadena señada.
4. Nivel de comprensión crítica: comprende no solo la información, sino todo lo que hay en torno a ella.
5. Nivel de interpretación: es capaz de transpolar la información, contextualizar la misma y dar a esta determinados niveles de aplicación; así como, emitir juicios valorativos respecto de esta y ofrecer sus propias conclusiones.

La expresión señada, como ya se comentaba antes, es el aspecto de la actividad verbal en lengua de señas que permite la producción y exteriorización del mensaje. Se realiza como en el caso de las lenguas orales, con el objetivo de influir sobre otras personas; además de tener la función de explicar, informar y argumentar por medio de señas y sus combinaciones; facilita, por tanto, la función social del lenguaje y sirve de elemento identitario de las personas sordas, como minoría lingüística.

La expresión señada se vale de los siguientes mecanismos:

- Mecanismo de conformación o articulación de los componentes estructurales de la seña.
- Mecanismo de combinación de señas, gestos y expresiones señadas.
- Mecanismo de construcción para producir las unidades verbales en el proceso de expresión señada (a partir de comprender las exigencias lingüísticas y su aplicación)
- Mecanismo de elección de señas y estructuras que necesitan para expresar su conformación en contextos específicos.
- Mecanismo de anticipación para regular el ritmo, la velocidad, la intensidad, las pausas y cuidar de la fluidez en la expresión señada.
- Mecanismo discursivo para conocer, por la reacción del interseñante, si la información llegó adecuadamente. Permite el control de la información mediante retroalimentación.

La expresión señada se produce de manera monologada y dialogada. Se apoya en aspectos lingüísticos puros (componentes manuales y marcadores no manuales) y en otros recursos supralingüísticos, tales como: gestos, inflexiones del rostro y la mirada, intensidad de los movimientos, rapidez, énfasis, reiteratividad, etc., valga aclarar, que independientemente de que muchos de estos elementos forman parte de la propia seña, a la vez pueden darse fuera de sus propios componentes.

La definición y caracterización de los elementos esenciales que particularizan cada una de estas habilidades comunicativas básicas de la LSCu, exigía el establecimiento de descriptores que permitieran su tratamiento durante los procesos de enseñanza, de forma tal que se pudieran determinar los niveles de aprendizaje de cada estudiante y, por tanto, el nivel de competencia comunicativa que estos van alcanzando. Definición de los cuales, hasta ese momento no existía en Cuba, ningún otro referente y se hacía necesario contar, primero, con una concepción general de los mismos, que permitiera posteriormente, su especificidad en niveles y subniveles de enseñanza.

5. Metodología para la fundamentación y definición de los descriptores de la LSCu

Para llegar a definir los descriptores de la LSCu se transitó por un proceso que duró aproximadamente unos 6 años, pues en el año 2014 el autor de esta investigación defendió como parte de su tesis de maestría en lingüística aplicada los resultados de un diagnóstico del tratamiento didáctico-metodológico de la LSCu como segunda lengua, entre cuyas regularidades se derivó la necesidad de concebir mejor su proceso

de evaluación y con ello el de medición de la competencia comunicativa de los estudiantes, afectado desde su concepción en los programas docentes y la preparación de los/as instructores/as para su concreción en la práctica.

En una segunda etapa (2015-2019), se trabajó en la propuesta de una concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la LSCu, entre cuyos aportes fundamentales se encontró la fundamentación y definición de las habilidades comunicativas de esta lengua; lo cual, sin dudas condujo a una tercera etapa (2020-2021), en cuya esencia estuvo el establecimiento, sobre la base de los estudios anteriores y la información obtenida de otros estudios a nivel internacional, de los descriptores lingüísticos para dar tratamiento y medir los niveles de competencia comunicativa de los aprendices, a partir del desarrollo de dichas habilidades.

Como principal recurso bibliográfico y fuente de referencia se contó en esos momentos en Cuba con el MCER: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación (Consejo de Europa, 2001, edic. en español, 2002). Sirvieron de apoyo además otras propuestas para la evaluación de la competencia lingüística de las LS, tales como, las de Rodríguez (2003); Jarque, Morales y Gurrusta (2014); y Valmaseda y Pérez (2019), particularmente, estas dos últimas autoras, proyectan sus instrumentos a la medición de la comprensión y la producción en LS.

Fueron seleccionados 2 grupos de trabajo para la realización de entrevistas y sesiones de intercambio grupal para la valoración de la calidad y posible efectividad de los descriptores, uno conformado por especialistas oyentes (10): autores/as de programas docentes (3), profesores/as de Pedagogía y Didáctica (3), lingüistas (2) y especialistas en el componente evaluación (2); el otro grupo integrado por instructores/as sordos/as de la lengua (15), integrantes su mayoría del Grupo Nacional de Investigación de la LSCu (GILESC), el que cuenta con representantes de diferentes regiones del país y ante cuyas sesiones de trabajo fueron presentados, en varios momentos del proceso de elaboración, los descriptores propuestos.

Por último, para la definición de la propuesta de descriptores se tuvieron en cuenta, de manera específica, los resultados de los estudios acerca de las particularidades lingüísticas y sociolingüísticas de la LSCu, relacionados en el segundo apartado de este artículo, los que permiten atender los elementos distintivos de esta lengua y de los/as señantes nativos/as de la misma, así como de situaciones propias en los contextos de comunicación, en diferentes regiones del país. Para su planteamiento, se procede de forma tal que se siga una lógica procedimental en la comprensión y expresión en LSCu, para la delimitación, decodificación y construcción de señas, expresiones, textos y el discurso señalado en general, por cada uno de los niveles de lengua.

6. Descriptores lingüísticos para el trabajo con las habilidades comunicativas de la LSCu

6.1. Nivel 1 (Básico o elemental) A1-A2 (Usuario básico)

Descriptores generales para medir la **comprensión visual**:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> - Logra comprender el deletreo dactil y el manual cubano del alfabeto del español. - Reconoce y distingue las configuraciones manuales propias de la LSCu. - Identifica la estructura interna de la seña, a partir de la fragmentación de sus componentes manuales y no manuales. - Comprende señas simples y complejas a partir de su significado, en funciones comunicativas básicas: saludos, presentaciones, ubicación en tiempo y espacio, descripción de personas y objetos, otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende oraciones sencillas señadas en correspondencia con el señario estudiado y con ayuda de modelos dados. - Identifica y distingue diferentes formas o clases léxico-gramaticales. - Comprende diálogos sencillos sobre temáticas en situaciones comunicativas concretas, que parten de modelos sintácticos estudiados. - Logra extraer la esencia de narraciones sencillas en las que se emplea léxico estudiado en clases.

Descriptores generales para medir la **expresión señada**:

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> - Emplea, indistintamente, los alfabetos dactil y el manual cubano, durante el deletreo en LSCu. - Configura de manera adecuada las 36 configuraciones manuales de la LSCu. - Integra los componentes manuales y no manuales de la seña durante la realización de la misma, aunque requiera del apoyo del profesor. - Emplea léxico correspondiente a funciones comunicativas básicas en situaciones comunicativas concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora oraciones sencillas en situaciones concretas a partir de modelos sintácticos dados. - Realiza pequeños diálogos con el uso del señario estudiado y de expresiones de uso cotidiano, en situaciones simuladas y a partir de modelos dados. - Señala pequeños textos a partir de respuestas a preguntas dadas, con ayuda del profesor.

6.2. Nivel 2 (Intermedio) B1-B2 (Usuario independiente)

Descriptores generales para medir la **comprensión visual**:

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la estructura interna de la seña, a partir de la fragmentación de sus componentes manuales y no manuales. - Distingue diferentes tipos de señas (clases léxico gramaticales) y su empleo en las expresiones y textos señados sencillos. - Identifica el orden de las señas en la cadena señada, en textos de menor y mediana complejidad lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende textos señados sobre temas de uso cotidiano, expresados por señantes nativos. - Comprende diálogos señados entre señantes nativos, en contextos naturales. - Identifica variantes sociolingüísticas propias de diferentes registros o regiones del país. - Comprende algunas expresiones idiomáticas estudiadas y la intencionalidad comunicativa en situaciones comunicativas concretas.

Descriptores generales para medir la **expresión señada**:

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> - Elabora las señas de manera adecuada, a partir de las configuraciones manuales de la LSC. - Integra los componentes manuales y no manuales de la seña durante la realización de la misma, de manera independiente. - Emplea léxico correspondiente a funciones comunicativas básicas en situaciones comunicativas simuladas y naturales. - Elabora oraciones complejas en diversas situaciones, a partir de modelos sintácticos estudiados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza diálogos de mayor complejidad con el uso del señario estudiado y de expresiones de uso cotidiano, en situaciones simuladas y naturales con señantes nativos de la lengua. - Señala textos sobre temas de uso frecuente en diferentes situaciones comunicativas. - Logra el establecimiento de conversación señada con interseñantes sordos, con el uso de estructuras gramaticales de la lengua y considerando las particularidades socioculturales de los contextos.

6.3. Nivel 3 (Avanzado) C1-C2 (usuario competente)

Descriptores generales para medir la **comprensión visual**:

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> - Distingue diferentes clases léxico gramaticales de señas (señas-sustantivo, señas-adjetivo, señas-verbo, señas-adverbio, señas-conectores) y su empleo en expresiones y textos señados por señantes nativos. - Identifica el orden de las señas en la cadena señada, en textos de mayor complejidad lingüística, según modelos sintácticos propios de la LSCu. - Comprende textos señados sobre temas de diferentes fuentes y estilos comunicativos, expresados por señantes nativos. - Comprende diálogos señados entre señantes nativos sobre temas variados, en contextos naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue los diferentes componentes estructurales de la lengua para la determinación de la intencionalidad comunicativa, en dependencia de las particularidades socioculturales e identitarias. - Identifica variantes sociolingüísticas propias de diferentes registros o regiones del país y su contextualización en situaciones específicas. - Comprende las expresiones idiomáticas o fraseologismos, independientemente del nivel y contexto de uso por parte de señantes nativos. - Comprende narraciones señadas extensas sin perder su esencia ni omitir información.

Descriptores generales para medir la **expresión señada**:

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> - Articula de manera correcta los elementos constituyentes de la seña durante la realización de la misma y de las expresiones señadas, de manera independiente. - Emplea el léxico correspondiente a cada función y situación comunicativa en dependencia de los registros y contextos socioculturales. - Elabora oraciones complejas en diversas situaciones, a partir de cumplir las exigencias de los modelos sintácticos propios de la LSCu. - Toma parte en cualquier conversación o debate entre señantes naturales de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, propias de diversos contextos socioculturales de la Comunidad Sorda Cubana. - Emplea alternativas de expresión señada para ser siempre comprendido, en diferentes niveles de uso de la lengua (coloquial, popular, culto) - Produce textos señados de cualquier nivel de profundidad y estilo. - Es capaz de mediar en la conversación entre señantes nativos de la LSCu y hablantes del español, independientemente del contexto.

7. Conclusiones

La diferenciación de los niveles de enseñanza de lengua por medio de descriptores para el tratamiento y evaluación de las habilidades comunicativas propias de la LSCu proporciona, entre otros aspectos, la organización y concepción teórica de los niveles de enseñanza de la LSCu (Planes curriculares), la concepción didáctico-metodológica del PEA de los diferentes aspectos componentes de la LSCu, el diseño y tratamiento de los procesos de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas de la LSCu y la concepción de la evaluación para medir el desarrollo de la competencia comunicativa en LSCu.

La definición de los descriptores lingüísticos para el trabajo con las habilidades de la LSCu ha tenido como sustentos teóricos esenciales los descriptores ilustrativos generales para las lenguas, el ajuste de estos a las lenguas de señas o signos y la definición de las habilidades comunicativas propias de estas lenguas; así como las particularidades lingüísticas y socioculturales de la LSCu.

Para ser consecuentes con el tratamiento de los elementos componentes de las lenguas de señas y sus particularidades en la LSCu, la definición de descriptores lingüísticos ajustados a sus habilidades comunicativas, ha resultado de vital importancia para la concepción de su proceso de enseñanza aprendizaje en Cuba, donde hasta el momento no se contaba con información precisa al respecto, no obstante los resultados alcanzados en los estudios lingüístico-gramaticales, socioculturales y didácticos de esta lengua.

Referencias

- Abello, V.C. (2017). *Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, RIUD.
<https://repository.udistrital.edu.co>
- Álvarez, C.M. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aranda, M. (2018). *Cómo desarrollar las habilidades comunicativas*. Retos Directivos. <https://retos-directivos.eae.es>
- Aranda, R. (1999). *Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos para maestros: La enseñanza de una segunda lengua*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1795>
- Barráez, D.P. (2011). “Proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua de Señas Venezolana dirigido a los estudiantes de la especialidad de Tripulante de Cabina

- del Instituto de Especialidades Aeronáuticas (IDEA - INAC)”. *Revista científica digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2: 287-299
- Bastidas, Y. (2018). *Desarrollo de la habilidad gestionar información en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura tecnología e informática en la educación básica secundaria*, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos (Cuba): Universidad de Cienfuegos.
- Blanco, L.A. (2016). *Enseñanza de la lengua de señas como segunda lengua*, Tesis. FLESEC. <https://repositorio.unicartagena.edu.co>
- Bravo, M.L. (2002). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la habilidad demostrar*, Tesis inédita en opción al título académico de Máster. Cienfuegos (Cuba): Universidad de Cienfuegos.
- Calderón, A. (2013). *El valor distintivo del componente manual movimiento en la Lengua de Señas Cubana en relación con el espacio señante*, Tesis inédita de maestría. La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras.
- Calderón, A. y Benedicto, E. (2019). “La expresión facial como marcador gramatical no manual en la LSC”. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Cañedo, C. M. (2004). *Estrategia Didáctica para contribuir a la formación de la habilidad profesional esencial “realizar el paso del sistema real al esquema de análisis” en el Ingeniero Mecánico*, Tesis en opción al grado científico de Doctor. Cienfuegos (Cuba): Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Centro de Idiomas (2013). *Programa de idioma: Lengua de Señas Argentina (Nivel 1)*. Argentina: Universidad de La Punta.
- Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (2016). *ProSign: Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages Common Reference Level Descriptors*. Consejo de Europa. <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>
- Cervantes, G. (2018). “Caracterización de las conjunciones de la LSC”. En *II Simposio Internacional Contactos Interlingüísticos e Interculturales*. Cali (Colombia): Universidad del Valle.
- Collada-Peña, I. C. *et al.* (2012). “Formación de los hábitos lingüísticos y desarrollo de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Revista Electrónica Luz*, 11 (4): 14-25.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Volumen Complementario*. Traducido por el Instituto Cervantes. (2021). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Coto, E. (2012). *Estudio descriptivo de los niveles de lengua en la Lengua de Señas Cubana*, Tesis inédita de licenciatura. La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*, Tesis en opción al grado de Doctor en Lingüística. México D.F.
- Cuevas, A. y Wilson, D. (2017). “Aproximación al estudio de las expresiones idiomáticas en la Lengua de Señas Cubana”. En *III Coloquio de Español como Lengua Extranjera*. La Habana: Universidad de la Habana.

Moya Pérez de Corcho, Y. (2021). “Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 134-157.

- Fajardo, M. (2012). *Caracterización formal, semántica y funcional del adjetivo en la Lengua de Señas Cubana*, Tesis inédita en opción al grado académico de Licenciado. La Habana: Universidad de la Habana.
- Fernández, L. (2012). *Estudio preliminar de las preposiciones como clase léxico gramatical de la Lengua de Señas Cubana*, Tesis inédita en opción al grado académico de Licenciado. La Habana: Universidad de la Habana. Facultad de Lenguas Extranjeras.
- Fernández, L. y Moya, Y. (2018). “Consideraciones acerca de la clasificación de las señas-verbo en la LSC”. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Fojo, A.D. (2009). *Aproximación a una Transcripción y Descripción de la Configuración Manual de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo.
- Fundación CNSE (2010). *Propuesta Curricular de la Lengua de Signos Española: Nivel Usuario Básico A1-A2*. Madrid: Fundación CNSE.
<https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-a1-a2.pdf>
- Garau, M. (2020). *Caracterización de la seña sustantiva de la Lengua de Señas Cubana*, Tesis inédita en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. La Habana: Universidad de La Habana.
- Garau, M. (2010). *Primera caracterización formal, semántica y funcional del sustantivo en la Lengua de Señas Cubana*, Tesis inédita en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada. La Habana.
- García, M.T. et al. (2010). *Aproximación a la identidad sorda cubana*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Guanca, G.M. (2012). *Curso de Lengua de Señas Argentina: Nivel inicial A1*. Argentina: UNSa.
- Hernández, A. (2015). “Estudio sobre la deixis en la Lengua de Señas Cubana”. En *IX Conferencia Internacional Lingüística*. La Habana.
- Herrero, A. (2009). *Gramática Didáctica de la lengua de signos española*. Madrid: S.M.
- Herrero, A. (2008). *Escuela Española de Sordomudos: la gramática de la lengua de signos en su contexto interlingüístico y pedagógico*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Humphries, T. et al. (1996). *Un Curso Básico de Lenguaje Americano de Señas*. TJ. Publishers.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Jarque, M. J., Morales, E. y Garrusta, 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*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
https://www.siiis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf#page=105
- Marzo, A. (2007). *Caracterización de la identidad sorda como grupo social*, Tesis inédita de licenciatura. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

- Moya Pérez de Corcho, Y. (2021). "Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 134-157.
- Massone, M.I. (2001). *La conversación en Lengua de Señas Argentina*. En *VI Congreso Latinoamericano de educación Bilingüe-Bicultural para sordos*. Santiago de Chile.
- Massone, M.I. (1999-2000). *Estudios de la minoría sorda: La conversación en lengua de señas argentina*. Buenos Aires: Librosenred.
- Meneses, M. (2017). "Pronombres posesivos: Descripción y uso en la LSCu". En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Montaner, M. A. (2008). *La aplicación de la metodología de enseñanza de segundas lenguas a la lengua de signos española: Un enfoque perceptivo*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Morales, Y. (2014). *El desarrollo de habilidades especiales, desde la matemática superior, en los estudiantes de ingeniería mecánica*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos (Cuba): Universidad de Cienfuegos.
- Moya, Y. (2019). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua, en el nivel elemental de enseñanza de lenguas*, Tesis doctoral inédita. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique J. Varona.
- Moya, Y. (2019). "Proyecto didáctico-cultural Enseñarte LSC: Su concepción técnica y teórico-metodológica". *Revista Varona*, 68: 10-21.
- Moya, Y. (2014). "Comunidad Sorda Cubana: mucho más que no poder oír". <https://www.monografias.com/>
- Moya, Y. (2014). *Diagnóstico del tratamiento didáctico-metodológico a la clase de Lengua de Señas Cubana como segunda lengua, con enfoque comunicativo en el nivel elemental de enseñanza*, Tesis inédita de maestría. La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras.
- Mulet, M.A. (2018). "Fundamentos psicológicos, pedagógicos y gnoseológicos de las habilidades profesionales pedagógicas". *Opuntia Brava*, 3(4): 10-20. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/465>
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Artículo 21, inciso e), pp. 17. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Ocaña, L. et al. (2000). "Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras: El enfoque comunicativo". En Ocaña, L. et al. (Eds.): *La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en España* (pp. 145-198). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Publicaciones.
- Osuna, N. (2015). *Metodología para la enseñanza aprendizaje de la Lengua de Señas Cubana de los escolares sordos en primer grado*, Tesis inédita en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila (Cuba): Universidad de Ciego de Ávila.
- Oviedo, A. (2000). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali (Colombia): Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Oviedo, A., et. al. (2004). *El estudio de la Lengua de Señas Venezolana*. Maracaibo (Venezuela): Ediciones Las disciplinas lingüísticas en Venezuela.

- Moya Pérez de Corcho, Y. (2021). "Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 134-157.
- Padden, C. (1981). "Some arguments for syntactic patterning in American Sign Language". *Sign Language Studies*, 32: 239-259.
- Padilla, L. (2007). *Particularidades de la Lengua de Señas Cubana: el valor distintivo de sus componentes*. La Habana.
- Pérez, A. (2018). "Caracterización de las señas: pronombres personales de la LSC". En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Pérez, J. y Merino, M. (2012). *Definición de habilidad*. Definición. <https://definicion.de/habilidad/>
- Petrovski, A. (1976). *Psicología general*. Moscú: Progreso.
- Portal, J. (2018). "Caracterización general de los morfemas clasificadores de la Lengua de Señas". En *Jornada Científica Nacional CENDSOR 2018*. La Habana, Cuba.
- Prieto-Solís, L. (2017). "Los pronombres demostrativos en la LSC: Descripción preliminar". En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Ramos, A. y Rodríguez, D.M. (2011). *Microhabilidades para la evaluación lingüística de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua, en los niveles A1 y A2*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Rodríguez, M.A. (1992). *Lenguaje de Signos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.
- Rodríguez, Y. (2017). "Los pronombres interrogativos en la LSC: descripción preliminar". En: *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Rodríguez, Y. (2014). *Programa para la enseñanza de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua en el nivel elemental de enseñanza*, Tesis inédita de licenciatura. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona.
- Rodríguez, X. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, X. (2003). *Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe en escolares sordos*, Tesis inédita de doctorado. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Salellas, M. (2010). "Modelo pedagógico para el diagnóstico de las habilidades comunicativas básicas". En *Memorias del evento nacional de Comunicación*. La Habana.
- Salgado, C. (2010). *Primer estudio de la temporalidad en la Lengua de Señas Cubana*, Tesis en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada. La Habana.
- Sandoval, R. y González, L. (2020). *Proyecto de enseñanza de la Lengua de Señas Argentina Nivel Inicial e Intermedio*. Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.
- Santiago, R.B. (2008). "Didáctica de la Lengua de Signos". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (1): 1-15. <http://www.cultura-sorda.eu>
- Simón, R. (2018). "Estudio del modelo segmental de la seña en la Lengua de Señas Cubana: descripción de los rasgos que caracterizan los componentes locación y orientación". En *X Conferencia Internacional "Lingüística 2017"*. La Habana.

Moya Pérez de Corcho, Y. (2021). "Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 134-157.

- Simón, R. (2014). *Diccionario escolar ilustrado bilingüe para niños sordos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sinigaglia, M.A. (2007). *Lengua de Señas Argentina: El derecho de enseñar tu propia lengua*. Buenos Aires: Canales Asociación Civil.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure (Estructura de la Lengua de Señas)*. Silver Spring: Linstok, Press
- Suárez, A. (2015). "Aproximación al estudio de la relación iconicidad-arbitrariedad en la LSC". En *Ponencia presentada en IX Conferencia Internacional Lingüística 2015*. La Hasbana: Instituto de Literatura y Lingüística.
- Suárez, M. (2012). *Una aproximación al estudio del verbo en la Lengua de Señas Cubana*, Tesis inédita de licenciatura. La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Universidad de Moscú, 1984. Traducido por Edit. Progreso, Cuba.
- Thielemann R. y Escoda E. (2010). *El aprendizaje de la lengua de signos en adultos oyentes: Estudio descriptivo*. Alicante: Centro de Estudios I.E.S. Victoria Kent.
- Valmaseda, M. y Pérez, M. (2019). "Evaluación de la LSE: Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates, prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1: 209-237. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/25/11>
- Valenciaga, C.A. (2003). *Programa de lengua de señas para la preparación de maestros, intérpretes y padres de niños sordos*, Tesis inédita de maestría. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, CELAEE.
- Vélez, O. (2020). *El desarrollo de la identidad cultural propia en adolescentes sordos en condiciones de inclusión en la Secundaria Básica de enseñanza general*, Tesis inédita de maestría. Camagüey (Cuba): Universidad Ignacio Agramonte.
- Viel, T. (2010). *El valor distintivo del componente no manual: expresión facial en la Lengua de Señas Cubana*, Tesis de grado. La Habana.