

REVLES

ISSN 2695-4133

REVISTA DE ESTUDIOS DE LENGUAS DE SIGNOS

WWW.REVLES.ES

Nº 3 (2021)



MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES
Y AGENDA 2030



CENTRO DE
NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA
LENGUA DE SIGNOS
ESPAÑOLA



Plan de
Recuperación,
Transformación
y Resiliencia



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU

- 1-21 Introducción a las claves de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos en España (XIX-XX)
Alfredo Alcina Madueño
- 22-49 Cortesía en lengua de signos catalana (LSC): la concesión como mecanismo atenuador de la crítica y la función mitigadora de los marcadores no manuales
Berta Moya Avilés
- 50-76 Iconicidad y metáfora en la lengua de señas uruguaya
Santiago Val Sánchez
- 77-101 Método Signo: ortografía con LSE
Irene Marín García
- 102-133 Mujeres intérpretes de lengua de signos en la TDT española
Gema López Sánchez
- 134-157 Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua
Yoel Moya Pérez de Corcho
- 158-183 Análisis de los códigos visogestuales en el entorno digital
María Asunción Arrufat Pérez de Zafra, Ainhoa Abasolo Elices y Silvia Martínez Martínez
- 184-186 Desarrollo del Sistema Haptic en España para potenciar la inclusión total de las personas sordociegas
Marta Sieteiglesias Ávila y Rosa Tejado Ocaña
- 187-188 Un paso más en la comunicación de las personas con Sordoceguera, el sistema Dactyls
Eugenio Romero Rey

Introducción a las claves de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos en España (XIX-XX)

Introduction to the keys to the educational policies for deaf education in Spain (XIX-XX)

Alfredo Alcina Madueño

Investigador

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española

El artículo es una reflexión básica sobre las políticas educativas de los gobiernos de España entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XXI, sobre las enseñanzas de sordos en un contexto escolar. Con este objetivo se han tomado de dichas políticas, dos de sus valores más representativos: el código lingüístico de acceso al currículo; lengua oral o lenguas de signos para niñas y niños sordos y las políticas de distribución y de redistribución que entroncan con la equidad, para el colectivo de mujeres sordas.

La oralización de las personas sordas ha sido históricamente el valor predominante y constante en las políticas educativas e incluso aceptado por la sociedad como socialmente democrático y esencial para la integración del sordo. También, con valores iguales o equivalentes, el acceso a los currículos de las etapas educativas con las lenguas de signos propicia unas políticas educativas esperanzadoras para un sector de las personas sordas. Los valores relacionados con la equidad, especialmente con las niñas y mujeres sordas, han sido irregulares, incompletos y deficientes en su aplicación. El artículo presenta de forma documentada un conjunto de ideas que describen cómo las distintas administraciones y gobiernos han contemplado las enseñanzas de sordos.

Palabras clave: políticas educativas; políticas de discriminación positiva; valores de las políticas.

ABSTRACT

The article is a basic reflection on the educational policies of the governments of Spain between the end of the 18th century and the beginning of the 21st century, on the teaching of the deaf in a school context. With this objective, two of its most representative values have been taken from these policies: the linguistic code of access to the curriculum; oral language or sign languages for deaf girls and boys, and the policies of distribution and redistribution that connects with equity, for the group of deaf women.

The oralization of deaf people has historically been the predominant and constant value in educational policies and even accepted by society as socially democratic and essential for the integration of the deaf. Also, with equal or equivalent values, the access to the curricula of the educational stages with the sign languages propitiate hopeful educational policies for a sector of the deaf people. The values related to equity, especially with deaf girls and women, have been irregular, incomplete, and deficient in their application.

The article presents in a documented way a set of ideas that describe how the different administrations and governments have contemplated deaf education.

Keywords: educational policies; affirmative action policies; policy values.

1. Justificación del tema, objetivos y método: introducción a las ideas de "persona sorda" y "política educativa"

Generalmente los gobiernos y sus administraciones públicas toman sus decisiones de política educativa bajo criterios de responsabilidad, de interés público y común y de una serie de valores que definen su ideología y poder político. Toda política, incluida la educativa, debe estar sujeta a la aceptación y participación de los miembros de la sociedad; en este caso, de las personas sordomudas, sordas o con discapacidad auditiva, según se les ha denominado a lo largo del tiempo.

La persona sorda desde los inicios de los tiempos ha sido un ser mayoritariamente marginado y estigmatizado en muchas culturas. Eguiluz (1986: 103) traslada de la tradición clásica la consideración de Aristóteles: "el sordo era un hombre muerto", posteriormente el Evangelio por medio del apóstol Pablo estableció que la fe viene por el oído (Rom. 10,17) dejando en el limbo de la salvación a los sordomudos durante siglos. La Iglesia católica rectificará como otras y junto a otros abordarán en el contexto del Renacimiento una nueva línea y concepto: la de la educabilidad de las personas sordas, planteadas en el ámbito práctico-pedagógico con importantes propuestas por dos figuras en el contexto hispánico: el español Fray Pedro Ponce de León, siglo XVI y el francés abate l'Epeé, XVIII. Pero el pueblo llano y las sociedades en un contexto de incultura y analfabetismo mantendrán determinados estigmas hacia las personas sordas durante siglos y que solo cuando se superen

ambas, las personas sordas iniciarán el camino hacia la normalización. A este objetivo contribuirán o no las políticas educativas públicas.

En España es a partir de finales del siglo XVIII, principios del XIX, cuando se empiezan a hacer acciones de política educativa para estas enseñanzas. Durante mucho tiempo los distintos gobiernos y sus correspondientes administraciones diseñaron y ejecutaron sus políticas, ajenas en muchos casos a los intereses del alumnado sordo, si bien bajo el atento seguimiento y presión de entidades como la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, la Iglesia católica o de directores de colegios, profesores o benefactores, según épocas, que en muchos casos se arrogaron la representación del alumnado sordo y de sus intereses y es solo en los últimos 40/45 años, salvo excepciones, cuando su presencia y su opinión se hace a través de las organizaciones de personas sordas.

El objetivo del artículo es analizar el valor de determinadas decisiones de política educativa de la Administración Central del Estado hasta el final del siglo XX, que a partir de 1978 compartirá con otros agentes con competencia para hacer política pública, las Comunidades Autónomas. La perspectiva política del artículo es novedosa en la bibliografía: la de la acción de los gobiernos desde sus valores políticos, y aporta nuevas líneas de investigación en estos temas.

La historiografía de las personas sordas en España ha presentado una línea tradicional a través de la denominada sordomudística muy centrada en el conflicto lingüístico de las personas sordas, oralidad/lengua de signos y en la proclamación de la aportación primigenia y universal española de los grandes maestros del XVI y XVII: Ponce de León, Bonet y Ramírez de Carrión.

A partir de los años 60 del s. XX, aparece una línea moderna, abierta a otros asuntos, con intervención de historiadores profesionales, si bien con una producción limitada que se centra en misceláneas históricas, biográficas de profesores relevantes, colegios y en menor medida en métodos educativos y en los últimos años se presentan importantes aportaciones de naturaleza histórica, jurídica, sociológica, lingüística y psicológica.

Datamos algunos autores para referirnos al estado y evolución bibliográfica junto a otros tantos que figuran en el texto y sus correspondientes referencias (Hervás, 1795; Ballesteros y Fernández, 1845; Fernández, 1857; Granell, 1932; Osorio, 1973; Eguiluz, 1986; Negrín, 1982; Marchesi, 1993; Ministerio de Educación y Ciencia, 1996; Plann, 2004; Gascón y Storch, 2004; Herrero, 2004; Martínez, 2020).

La investigación se aborda con una metodología histórica o con el método histórico: la búsqueda en fuentes primarias (archivos o registros como el Archivo de la Sociedad Económica Matritense, Congreso, CSIS, etc.) y secundarias o bibliográfica, en bibliotecas o hemerotecas como la Nacional, Residencia de Estudiantes, etc. o fondos legales como el BOE u otros. Los hechos encontrados se interpretan también bajo criterios de la ciencia política y la historia de la educación y el concurso fundamental de la Estadística. La interpretación y conclusiones se sustentan en un conjunto de hipótesis de trabajo que pueden ser ratificadas o no. Dado que una parte del periodo a considerar (1800-2000) es coetáneo al autor, hay aportaciones que proceden del conocimiento directo y observacional de determinados hechos.

2. Definición general de políticas educativas públicas y sus valores

Una definición aproximada sobre lo que son las políticas educativas públicas, incluida la de sordos:

La determinación y práctica de un conjunto de valores (características del valor) que conforman las enseñanzas y educación de las personas sordas que se establecen por los gobiernos y sus administraciones con una determinada aceptación y participación social y que deben tener unos procesos de transparencia y eficacia; así como de evaluación en su planteamiento, realización o ejecución (elaboración propia).

Hay una serie de rasgos en los valores de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos que procede considerarlos a continuación, además de establecer la pertinencia del plural de la expresión "enseñanzas de sordos": los sistemas educativos consideran diversas dichas enseñanzas tanto por los medios, métodos o incluso condiciones personales de las personas sordas.

Uno. Determinados hechos de naturaleza pedagógica presentan unos valores en su aplicación en el tiempo de naturaleza política, es decir de valor relativo. Además, se pueden realizar de formas distintas e incluso históricamente de forma contraria y antagonica; unas veces sustentadas y otras no con argumento racional. Dos ejemplos de sobra conocidos:

- a) El acceso al currículo y su desarrollo de los alumnos sordos se puede llevar a efecto mediante lengua oral, lengua de signos o con ambos enfoques. Se hará un análisis más detenido como se anunciaba en el resumen.
- b) La escolarización, asunto también conocido. Se puede hacer en centros especiales o centros ordinarios o en ambos. En las primeras décadas del siglo XX con la institucionalización del nuevo sector de la Educación Especial, tanto en España como en países de nuestro entorno; la mayoría de los sectores

profesionales y las administraciones educativas abogaron y consideraron que lo fundamental era que las niñas y niños sordos estuvieran escolarizados en centros especiales; y separados de los oyentes a los que interferían en su proceso educativo (Pereira, 1904). A partir de 1970 con la nueva Ley de Educación se empieza a entender el valor de la integración escolar y conceptualmente se revierte el planteamiento de principios del siglo.

Dos. Los valores generales de política educativa de las enseñanzas de sordos deben coincidir y formar parte de los valores de las políticas educativas generales. En España ha habido una notable identidad de valores entre ambas políticas, pero a la vez una gran distancia real solo acortada o eliminada en los últimos años del siglo XX. Un ejemplo relativamente reciente: en 1975 se crea el Instituto Nacional de la Educación Especial que tiene como objeto dirigir y gestionar de forma autónoma la Educación Especial; incluidas las enseñanzas de sordos que así se consideraban desde principios del siglo XX, dejando fuera a este sector de la gestión directa del Ministerio de Educación.

Tres. Los valores de cualquier política deben ser coherentes entre sí, y los relativos a la educación especialmente. Un ejemplo, cuando se acuerda el desarrollo de la Ley de Instrucción Pública de 1857 se toma la decisión política de no dar formación reglada o curricular en enseñanza de sordomudos a los aspirantes a maestros de Escuelas Normales, considerando que con el Curso de Métodos de Sordomudos y Ciegos que se imparte en otra Escuela Normal y con una formación suplementaria los maestros adquirirían la formación adecuada. El planteamiento tendrá efectos adversos importantes que afloran cuando el ministro de Fomento Cervera en 1862 implica a las escuelas ordinarias y a sus maestros en la escolarización de niños sordomudos como política educativa de Estado a tenor de la Real orden circular a los Rectores de Universidades para mejorar la enseñanza de los sordomudos (Granell, 1932: 315). El resultado en muchos lugares en los que se escolarizaba a niños y niñas sordos: protesta de maestros por su falta de formación o calidad mínima de la enseñanza.

Cuatro. Los valores de política educativa de los sistemas de países de un entorno cultural y económico igual o similar presentan desde hace años menos diferencias o incluso han desaparecido como consecuencia de una globalización económica, universales educativos e incluso políticas voluntariamente compartidas entre estados como es el caso de los países de la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la asunción plena de legislación internacional sobre elementos claves de la política educativa (Convención de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas) o la aceptación de los dictámenes o recomendaciones de organismos evaluadores internacionales y sus programas como PISA, entre otros, de la citada OCDE.

Es conocido que el profesorado de sordomudos siempre fue muy activo en cuanto a compartir métodos y experiencias y desde el último tercio del siglo XIX, si no antes, llevaron a cabo reuniones o congresos internacionales, además de migraciones laborales y de exportación/importación de métodos, etc. que permitió globalizar no solo métodos educativos sino también expandir las lenguas de signos de sus respectivos países. El ejemplo paradigmático de lo primero es el Congreso de Milán de 1880 que muchas administraciones consideran sus conclusiones y las hacen formar parte de sus políticas educativas que por conocidas obviamos, o la influencia en la lengua de signos australiana o norteamericana del profesorado británico y francés respectivamente.

3. Significado político de los valores de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos

La determinación y ejecución de un hecho de naturaleza educativa, según los ejemplos anteriores, se correlaciona con un significado de valor político. Facilitemos su comprensión en algunos casos:

- a) El código lingüístico de acceso al currículo de los niños sordos (lengua oral y/o lengua de signos) se relaciona con valores de libertad para el conjunto de personas sordas y de respeto a estas minorías.
- b) Los valores de integración o separación del alumnado asociados con el tipo de escuelas especiales u ordinarias se relacionan con un tipo de sociedad integradora o segregadora.
- c) Los modelos de organización pedagógica y estructura de la escuela, la formación del profesorado de sordos, los currículums, los objetivos educativos, procesos educativos y resultados, así como otros muchos parámetros educativos se relacionan con la calidad y la excelencia.
- d) El sistema de financiación de los centros, becas y otros recursos se relacionan con la equidad.

Este conjunto de líneas conforma un modelo con unos valores que pueden considerarse como nacionales o específicos de un país o conjunto de países.

De un análisis de textos de política educativa de Rizvi y Lingard (2013) y Puelles (2004) y los específicos del tema de Granell (1932) y Alcina (2021) se pueden poner de manifiesto la correlación entre determinados valores de política educativa y determinados hechos históricos de distinta naturaleza conformados por los valores políticos.

Primero. Tradicionalmente la política educativa de los gobiernos ha sido centralista y estatal y se dirige solo al Colegio de Sordomudos de Madrid hasta la década de los 50 del XX. No hay políticas de intervención en la creación, gestión o financiación directa de centros especiales de sordomudos de ayuntamientos y diputaciones, en cambio sí les afectará con carácter supletorio la normativa estatal.

Segundo. Las políticas de los gobiernos de España de los distintos regímenes como consecuencia de lo anterior, provocará los siguientes efectos: a) las políticas solo se dirigieron hasta los años 50 del XX a un número mínimo de niñas y niños sordomudos y b) que la administración específica de sordomudos tuviese una estructura exigua: negociados iniciados en el ministerio de Fomento, 1852, Comisarios regios a partir de 1881 y Patronatos Nacionales de Sordomudos desde 1910.

En general la estructura administrativa, salvo excepciones, es poco capaz: no pudiendo establecer procedimientos estadísticos fiables que permitieran saber cuántos sordos estaban escolarizados, ni tampoco supo o quiso inspeccionar las redes en las que se escolarizaba el alumnado sordomudo, ni conocer su organización, ni las enseñanzas que impartían, e incluso hay periodos como la primera etapa franquista en la que la labor y obligaciones del Estado a efectos de estas enseñanzas se iguala a la acción de los padres y a los de la Iglesia católica, porque es un estado no intervencionista cuya doctrina oficial se recoge ya suavizada en la Ley sobre Educación Primaria de 1945.

A partir de los 50 la dimensión administrativa aumenta, así como el colectivo al que se dirige. Su evolución se va normalizando principalmente a través de los distintos ministerios de Educación y de la integración a partir de los 60 de las enseñanzas especiales (sordos, ciegos y anormales) en un todo, la Educación Especial.

Se ha citado que las políticas del Estado se han dirigido tradicionalmente al Colegio de Sordomudos de Madrid, nombrado así por simplificar las distintas denominaciones tenidas, por lo que procede hacer algunas consideraciones introductorias:

Es un proyecto ilustrado de 1803 gestionado y dirigido por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País; "laico" en tanto que estas funciones no fueron adscritas a ninguna orden religiosa e interclasista por la procedencia de los alumnos. Pasó a depender del Ministerio de Fomento en 1852.

Fue el único colegio de sordomudos cuya financiación se contemplaba directamente en los presupuestos generales del Estado a partir de la instauración del régimen liberal (mediados de 1830) y recibió siempre más recursos económicos que cualquier otro de

la exigua red escolar de centros especiales de las diputaciones provinciales y de los ayuntamientos, 20 centros a principios del XX, financiados con los fondos de dichos estamentos.

Tuvo el mayor claustro, ofertaba mayor número de plazas escolares que cualquier otro en tanto que los gobiernos pensaban que el Colegio iba a resolver el problema secular de la escolarización general de sordos del país. También el que presentaba el mayor coste por alumno y los más altos porcentaje de alumnos pensionados que se concretarán en el apartado 4.2 de políticas de equidad.

Incluso el de mayor oferta educativa en la primera enseñanza y preprofesionales, así como el único que tuvo en exclusiva el sistema formativo del profesorado especial de sordos hasta muy entrado el régimen democrático.

Fue tradicionalmente el colegio de sordos del régimen en cada periodo histórico, incluso hasta en la Transición democrática, bajo el modelo de Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos, posteriormente en el año 1986 tomó la forma de centro de educación especial de sordos.

Tercero. La regulación legal de las enseñanzas de sordomudos no es muy distinta en el XIX a la de Francia o Inglaterra, aunque con alguna idiosincrasia. La Ley de Instrucción Pública de 1857 es la primera ley general del sistema educativo, además es la primera que regula estas enseñanzas. Su artículo 108 establece que el Gobierno procurará que haya por lo menos un centro especial en cada distrito universitario, hecho trascendente que nunca se cumplió. El Ministerio de Fomento (1876: 99) lo justifica:

La Ley de Instrucción pública se limita, respecto á las enseñanzas de sordo-mudos y de los ciegos, á expresar el deseo que el Gobierno la promueva; para lo cual le encarga en los artículos 6º y 108 que procure se establezcan escuelas especiales al objeto.

La normativa sobre estas enseñanzas, tanto la legislativa (leyes) como la procedente de la vía administrativa (órdenes, decretos, etc.) son un elemento importante que considerar en el conjunto de hechos relativos de la política educativa y tiene dos características a lo largo del XIX y XX: es mínima en cantidad y objeto de eliminación en muchos casos, ejemplos, Trienio liberal 1820/23, las que no llegan a fraguar de la I República o la legislación de la II República, entre otras.

A partir de 1970 con la Ley General de Educación y la promulgación de la Constitución de 1978 y sus principios, junto a determinadas normas de la Transición

y de la España democrática asientan y dan estabilidad a las políticas en estas enseñanzas y su legislación.

4. Introducción a dos valores claves en las políticas educativas de las enseñanzas de sordos

Hay dos valores, ya citados, en las políticas educativas en las enseñanzas de sordos tanto en España como en otros sistemas que son las relacionadas con las políticas de oralización o del uso del código oral y las políticas de discriminación positiva. Se abordan de forma específica por dos razones: una presencia histórica distinta y una distinta intensidad en su aplicación.

4.1. Políticas de oralización

Es un valor político controvertido y objeto de pugna en la educación de las personas sordas que se concreta con el código lingüístico de acceso y desarrollo del currículo e incluso con la lengua vehicular de uso en la escuela. La alternativa histórica a la oralización es el uso de la lengua de signos; considerada por un sector la lengua natural de las personas sordas. El modelo actual superador, para algunos sectores, es el enfoque bilingüe; el uso de la lengua de signos y el enfoque oral. Los gobiernos pueden establecer una cosa u otra o las dos, en consecuencia, está relacionada con la libertad y el respeto de los gobiernos a las minorías de personas sordas para elegir una u otra o las dos.

Las políticas de oralización del sordomudo están presentes, en nuestra hipótesis, desde los inicios de la enseñanza en contexto escolar en las postrimerías del siglo XVIII hasta la actualidad, si bien, hay dos periodos que contemplan oficialmente la presencia de ambos modelos, los de oralidad y el de enfoque de signos manuales.

El primer periodo corresponde a los años que transcurren entre el inicio de la actividad docente del Colegio de Sordomudos de Madrid (1805) hasta su cierre por la guerra contra los franceses (1808/14). Presenta una característica administrativa y de política educativa importante: ambos enfoques están autorizados por la Administración real en el Reglamento del Colegio de 1803 en virtud de que al centro se le concede autonomía en la gestión y dirección así como en la actuación pedagógica, Capítulo V, arts. 1º y 2º, que determinan el método que debe darse, el de los Abates L'Épée y Sicard, haciendo en ellos aquellas modificaciones que la experiencia y observaciones del maestro-director considere". Hecho este que se produce y se introduce la pronunciación en los planes de estudio y objetivos del Colegio, además del uso de signos manuales previsto. Hay una idea clara de eficacia

metodológica y respeto en el planteamiento del Colegio con sus todavía pocos alumnos sordomudos.

La vuelta del rey Fernando VII provoca cambios y evidencia que lo anterior ha concluido. La reapertura del Colegio de Sordomudos de Madrid en 1814 con una nueva administración educativa supone el inicio de una etapa formalmente exclusiva de la oralización y se plasmará en el Reglamento del Colegio de Sordomudos de Madrid de 1818 en el que se establece por la Administración que la enseñanza común estará constituida por:

El uso de la voz, la de leer, escribir, gramática y ortografía del idioma, principios de geometría, dibujo, principios de nuestra religión, un arte u oficio y el mecanismo de la boca para entender a los demás hombres (Art. 33 Reglamento de 1818).

El maestro-director es Tiburcio Hernández y su método está recogido en el *Plan de Enseñar a los Sordo-mudos el Idioma Español* (1815) y entronca con los métodos españoles de los citados Ponce de León, Ramírez de Carrión y Bonet, precursores de estas enseñanzas en España.

Lo arriba mencionado abre un largo intervalo temporal fijado entre 1814-1996 y en el que discurren distintos regímenes políticos: desde Fernando VII, Trienio Liberal, advenimiento del sistema liberal con Isabel II, la Revolución de 1868, la I República, la Restauración de Alfonso XII, la Dictadura de Primo de Rivera, la II República, el régimen de Franco, la Transición política y el régimen constitucional de 1978.

En este periodo cabe establecer según los hechos dos subperíodos con alguna notoriedad, el primero correspondiente al siglo XIX y en el que siendo los objetivos de la oralización los más presentes, la lengua de signos y su uso son una realidad auxiliar. En cambio, el siglo XX se inicia con la proscripción del lenguaje manual explícitamente y recogido en disposiciones administrativas que se mantendrá hasta los años 80.

Esta posibilidad de método a lo largo del XIX es de base electiva (diferencia fundamental) por cada centro y presenta la siguiente legalidad: en primera instancia la Ley de Instrucción Pública de 1857 reguladora de las enseñanzas de sordomudos, artículos de análisis 2º y 6º, que no contempla el método lingüístico de la enseñanza de sordomudos, ni previamente el Reglamento del Colegio de Madrid de 1838 que deja en manos del jefe de enseñanzas el método. El Reglamento del citado Colegio de 1863 congruente con la ley no establece explícitamente ningún método lingüístico (Capítulo III, 11) para el centro ni con carácter subsidiario para el resto de los centros educativos de sordomudos que decidirá el suyo. El Colegio de Madrid (del Estado) en

sus Instrucciones Reglamentarias del Colegio de 1873, página 16, establece como asignaturas el Lenguaje mímico y el abecedario manual.

Además, hay que tener en cuenta que el sistema de formación del profesorado especialista en sordomudos establecido oficialmente en 1857 a través de una Escuela Normal, vía el Curso de Métodos de Sordomudos y de Ciegos de un año y a celebrar en Madrid (Fernández, 1857) establece la capacitación en Lenguaje mímico -lengua de signos- y abecedario manual, además de lectura en los labios y pronunciación, entre otros componentes y al que pueden acceder los mayores de 17 años y al que maestros y alumnos de escuelas normales pueden presentarse con mayores facilidades, pero no es exigible.

A partir de 1900 y hasta la década de los 80, los valores de la política se modifican y la oralización pasa a ser prescriptiva vía normas administrativas. Los nuevos Reglamentos del Colegio de Madrid de 1901 y 1902 en sus disposiciones de personal establece que en unos de sus exámenes de la oposición, en el práctico de Pedagogía de Sordomudos, los aspirantes tienen que practicar ante dos alumnos de dicha sección los procedimientos de lectura oral y labial que conozcan, con exclusión de toda mímica artificiosa (lengua de signos).

Los también reglamentos; el de la República de 1934; artículo 34, como en el del régimen de Franco de 1947, artículo 44, proscriben la manualidad en favor de la oralización. Y estas disposiciones también obligaban al resto de los colegios especiales de sordomudos.

Estos valores tuvieron en el profesorado y directores de colegios unos aliados importantes para llevarse a cabo. Las primeras manifestaciones orgánicas en España del siglo se producen con ocasión de la I Asamblea de Profesores de Sordomudos y de Ciegos de 1906 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908:78). Son muy pocos los que se manifiestan en contrario, casos que tienen su valor y del que solo tenemos constancia en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid en el que un sector expresa su posición a favor de la lengua de signos como "primer instrumento del profesor" (Tejerina, 1914: 946), aunque ese mismo Claustro a finales de los años 20 se posiciona a favor de los sistemas de oralización más modernos como el método belga de desmutización (con criterios pedagógicos de Decroly).

Tampoco hay discrepancia sobre la oralización en el Libro Blanco de la Educación de 1969, capítulo XIII, parte 2ª de Bases, de la Educación Especial, ni en la Ley General de Educación de 1970, en cuyos principios de organización de la modalidad especial se podrían haber plasmado coherentemente, pero no se hizo, como tampoco en el Plan

Nacional de Educación Especial de 1978 se consideró el uso de la lengua de signos en las enseñanzas de sordos.

En muy buena parte del siglo XX, los centros, sus profesores y directores, y la misma Administración, no fueron tolerantes con el uso de la lengua de signos en la educación de las personas sordas y siempre cabe pensar que las políticas de oralización y sus correspondientes valores políticos a lo largo de los distintos regímenes políticos pudieron estar fundamentadas en un deseo positivo de integración del sordo en la sociedad oyente, entendido este de forma extrema y direccional.

El segundo periodo en el que ambos métodos son simultáneos, conviven y son plenamente oficiales se inicia en 1996 y presenta la posibilidad de escolarizar a niñas y niños sordos en lengua de signos voluntariamente o en la oralidad con el apoyo de los medios orales adecuados. Es en el que nos encontramos actualmente y tiene sus precedentes en los años de 1970 en los países nórdicos y del norte de América principalmente. Es un cambio sustancial: se empieza a contemplar el uso de los signos manuales, tanto por un derecho de las minorías sordas como por su posible eficacia en su formación.

En España empieza a fraguar minoritariamente esta perspectiva en los años 80 y surge con cierto vigor en el contexto de la reforma educativa de gobierno del PSOE y en las modificaciones de las políticas de escolarización del alumnado sordo en los años mediados de la década de los 90. Las nuevas políticas facilitarán la escolarización en las etapas básicas educativas en la oralidad tradicional, con mejores apoyos y recursos o con la lengua de signos. Es política de Estado refrendada por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y del real decreto de 1996 que se describirá a continuación. De 1986 al 2000 la matrícula en los centros de Educación Especial de sordo se reduce a un 20-25% del total de alumnos sordos matriculados en el sistema.

La presencia de la lengua de signos en la escuela y en la sociedad española es consecuencia principalmente de dos conjuntos de acciones de política educativa:

- a) Las acciones que corresponden a las relaciones del MEC con la Confederación Nacional de Sordos Españoles (CNSE), como ejemplo, el primer Acuerdo de 1994 entre ambas entidades que contempla, entre otras cuestiones, la presencia de personas sordas en el sistema escolar y de la lengua de signos por medio de especialistas sordos y por intérpretes de lenguas de signos.
- b) Las actuaciones y modificaciones que se hacen en el sistema educativo y escolar a tenor del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la

educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el cual se hace una "declaración" de intenciones en cuanto la presencia de la lengua de signos en los centros educativos y formación del profesorado en dicha lengua: "La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y el estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros que escolaricen a alumnos con discapacidad auditiva en grado severo o profundo" (Artículo 8, 6-7). Estas afirmaciones darán jurídicamente asento a la escolarización en lengua de signos en el sistema escolar.

Los nuevos poderes con competencias para hacer políticas educativas, las Comunidades Autónomas, que no todas entenderán de la misma forma las enseñanzas de sordos ni tendrán el mismo ritmo en la implantación de la lengua de signos, articularán acciones en sus ámbitos que permitirán poner en marcha una escolarización minoritaria para acceder a los currículos de las etapas de Infantil y Primaria con la lengua de signos, o la presencia de intérpretes de lenguas de signos en Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, etc.

La implantación de la lengua de signos en los años 90 en el sistema escolar es muy compleja para el conjunto de las administraciones educativas (MEC y Comunidades), tanto que tendrán que afrontar un sin fin de dificultades organizativas en los centros, la falta de una ordenación o disposiciones académicas claras, la falta de maestros competentes en lenguas de signos o de profesionales de la interpretación, sin obviar la no siempre comprensión del profesorado o las dificultades y limitaciones de la comunicación de los responsables educativos.

El proceso de implantación de la lengua de signos es lento, minoritario y no bien distribuido tanto en centros como por número de alumnos que optan por él (Muñoz *et al.*, 2013: 417).

A mediados de los 90 aún están lejos determinados reconocimientos y asentamiento de derechos, y habrá que esperar al siglo XXI para que se aborden, nos referimos a dos fundamentalmente que enunciamos por sus títulos:

- A. La *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Que no vamos a desarrollar.
- B. La *Convención de 2006 de Naciones Unidas de las personas con discapacidad*, refrendada (obligación de cumplirla) por el Estado español en 2007, supone eliminar toda posible discriminación contra las personas con discapacidad (artículo 4º). La misma Ley 27/2007 es modificada por la Ley

26/2011 (artículo 2º) estableciendo de forma más clara y precisa que los poderes públicos "garantizarán" los derechos y no "promoverán" como diría el primer texto.

A pesar de este avance la ley 27/2007 mantiene un grado importante de indefinición por la falta de un reglamento que regule los derechos de la dicha ley, en tanto que es fundamental para resolver los posibles conflictos de aplicación e interpretación de estas normas entre los particulares y la Administración, de lo cual se verá un ejemplo en el epígrafe siguiente.

En un sentido clásico de la política educativa, las dilaciones en el tiempo para concretar derechos también se consideran acciones de política educativa.

4.2. El valor de la equidad en las políticas educativas

La equidad se relaciona con las políticas de distribución y redistribución de los recursos; los primeros distribuyen los recursos y los segundos intervienen contra las desventajas a través de acciones de discriminación positiva. Su significado político en el ámbito educativo es determinante y podría enunciarse en los siguientes términos: igualdad de la población para conseguir los objetivos educativos y remover todos los obstáculos para conseguirlos.

En nuestro país y durante gran parte del periodo de las enseñanzas de sordos en contexto escolar ha sido siempre uno de los valores más desdibujados, insuficientes o incompletos y peor instrumentados por los hechos que se relatarán a continuación; y que es compatible con acciones mantenidas e importantes como pensiones y recursos financieros para estas enseñanzas. El Colegio de Sordomudos de Madrid fue el único financiado directamente por los Presupuestos Generales del Estado. Muchas niñas y niños sordos; de los pocos que fueron escolarizados - y se planteará en el siguiente epígrafe este hecho fundamental- estaban pensionados o becados. El Colegio de Madrid llegó al 94 % de su matrícula (elaboración propia a partir de estadísticas de los ministerios de Fomento e Instrucción Pública sobre 1880). Situación que podía ser extensiva a otros centros de diputaciones y ayuntamientos.

Hay tres líneas de investigación en los que se muestran con cierta claridad las políticas de equidad general y una especial sobre este valor y la mujer sorda:

Primera. El acceso de los niños y niñas tanto oyentes como sordos a la educación básica y obligatoria, 6-9 años, está establecida en la Ley de Instrucción Pública de 1857. Los datos son significativos, a principios del siglo XX algunos autores consideran que solo el 4% de los sordomudos, dato no desagregado por género, se

escolarizan entre los 14 establecimientos especiales y las escuelas ordinarias unitarias del territorio nacional (Molina, 1900: 3.5). La tasa de escolarización general es del 47% en 1908 (Gabriel, 1997: 232).

Considérese la diferencia, aunque podamos poner dudas sobre la fiabilidad del primer dato, y aún si fuera tres o cuatro veces mayor de lo que indica, permitiría considerar un estado de desdén y ausencia de equidad hacia el colectivo sordomudo por las repercusiones que tiene. La ausencia de tasas de escolarización altas y medias se infiere que provocan en el colectivo sordomudo que el efecto escuela: oralización y transmisión de conocimientos básicos, sea consecuentemente bajos o incluso mínimos, con lo que se cierra la posibilidad de acceso a otros ámbitos educativos y trabajos.

A finales del XX la tasa de escolarización general es del 100% en enseñanza obligatoria (6-16 años), la de sordos presuponemos positivamente que también al estar incluidos en dicha población.

Segunda. El acceso a la docencia de las personas adultas sordas tiene una característica: es mínima en todos los aspectos:

- a) Es mínima en el número de acciones de política educativa, solo nos consta una iniciativa administrativa al establecer las materias de dibujo para personas sordas competentes en el Colegio Nacional de Madrid (Real orden de 9 de abril de 1916). El dibujo no requería titulación según la Ley de Instrucción Pública (art. 207).
- b) Son contados y famosos los casos de profesorado sordo que ejerce en los centros educativos públicos y privados en el siglo XIX y parte del XX en materias muy concretas como el dibujo o la caligrafía. El subdirector del Colegio de Sordomudos de Madrid, Ballesteros, en 1845 se refirió al asunto dejando profunda repercusión en el sistema:

(...) lo dificultoso de esta enseñanza, no hace suponer en los sordo-mudos el conjunto de requisitos que necesitan para ser maestros de otros compañeros de desgracia. Para esto necesitaban haber recibido una educación muy especial, y aun así habría ciertas materias, v. gr. la articulación, que no podría estar a su alcance. A pesar de todo, los mudos pueden ser muy útiles para el cargo de repetidores, subordinados a los profesores... que se valdrán de ellos en todas aquellas materias en que es preciso emplear los recursos del lenguaje mímico (Ballesteros y Fernández, 1845: 107).

Plann (2004: 187) siempre ha criticado las políticas de oralización que impedían el acceso de las personas sordas adultas como profesionales del sistema de enseñanza. Aun así, un número no menor de profesores y profesoras sordas con diversas

titulaciones acceden en el último tercio del siglo XX a distintas etapas educativas en nuestro país.

Todavía hoy no está satisfactoriamente resuelto el tema del acceso de las personas adultas sordas competentes en lenguas de signos en el sistema de enseñanza o escolar. Se han mejorado muchas cosas respecto a la situación de titulación de los años 90 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996: 170), hoy son muchas más las personas sordas con titulaciones universitarias diversas pero falta una regulación legal que establezca conceptos y clarifique situaciones y una vía puede ser el ya citado reglamento de la Ley 27/2007 que tendrá por sí o bien por otra disposición la regulación de las titulaciones o habilitaciones de los profesionales sordos dedicados a la educación.

Se puede concluir que lo que se denominan hoy políticas de discriminación positiva no tuvo ni la dimensión ni el parecido en el siglo XIX y buena parte del XX, para que se removieran las circunstancias que impedían a la mayoría de las personas sordas de origen popular conseguir la escolarización básica y el acceso profesional al sistema de enseñanza o escolar.

Tercera. Niñas y mujer sorda: equidad. Es obvio que entre los sordos de ambos sexos hay claras coincidencias en las incidencias de las políticas educativas. También los hay entre la mujer sorda de extracción popular y la oyente del mismo origen, y plantearlo así nos facilita describir la incidencia y papel de la mujer oyente en la educación de las personas sordas, tanto de niñas como de niños.

Las niñas sordomudas de origen popular, durante el periodo del XIX y parte del XX, una vez escolarizadas -recuérdese la referencia del 4%- fueron generalmente pensionadas por las administraciones y asignadas por sus escuelas a oficios y artes útiles con el objetivo de hacerlas principalmente buenas ciudadanas y buenas cristianas, con pocas aspiraciones pedagógicas, salvo excepciones, y que no pasan de objetivos nominales y maximalistas de leer, escribir, contar y hablar, y tareas del hogar y futura maternidad.

Los currículos fueron diferentes tanto en las materias teóricas como preprofesionales, siendo propio de éstas la economía doméstica: enseñanzas de cocina, lavado, planchado, repaso de ropa, arreglos de la casa o contabilidad doméstica. Es obvia la finalidad y sentido expuesta anteriormente. En las escuelas ordinarias, las niñas populares oyentes tenían trato parecido. El currículo único en la primera enseñanza, aunque proclamado en las normas no se hace efectivo hasta 1964 con los Niveles Mínimos de Conocimientos.

En el único Colegio especial del Estado, el de Madrid, los Reglamentos del Colegio de 1818 y 1838 solo contemplan la escolarización de las niñas sordomudas como externas, lo que pospone su escolarización como internas pensionadas, hecho que supone que las de fuera no se escolarizan, salvo que tengan capacidad para residir en la Villa y Corte.

Sobre la mujer adulta sorda hay dos hipótesis de trabajo de las que partimos. Una, no nos constan acciones o políticas de discriminación positiva en favor de la mujer sorda por parte de las distintas administraciones. Dos. No nos consta que en el siglo XIX ejerciera la docencia en establecimientos públicos educativos con la correspondiente titulación o habilitación.

Se ha indicado anteriormente, en el último tercio del siglo XX aparece un grupo reducido y significativo de mujeres sordas tituladas que ejercen la docencia en centros públicos y privados en las etapas de Primaria, Secundaria y Formación Profesional, debido al esfuerzo personal y familiar y una mejora de las políticas de equidad, todavía insuficientes si se considera la obligación de las administraciones según el artículo 6º de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, 2006, ya citada, que dice:

(...) los Estados tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y libertades.

Hay otro factor histórico en el proceso educativo de las niñas y niños sordomudos de gran importancia, su carácter de benéfico, de la beneficencia de estas enseñanzas con instituciones propias de hospicios, hospitales, e incluso centros educativos (Ley de Beneficencia, 1849) y por tanto estigmatizados, discriminados y separados y con menos posibilidades reales de alcanzar capacidades como las de los niños y niñas oyentes escolarizados en centros docentes.

La docente oyente en los centros especiales de sordomudos procede generalmente de las clases medias o medias bajas y su presencia es minoritaria en los claustros durante el siglo XIX y buena parte del XX. Solo a partir de la segunda mitad del siglo pasado se equilibra. En el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos hacia 1985 las mujeres superan a los hombres y acceden a sus puestos directivos (fuente propia).

Cuando se aprueba el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos de 1863, único colegio estatal que existe en España, hay 5 mujeres oyentes docentes en un total de 26 (Granell, 1932: 346) y lo normal en la mayoría de los colegios a lo largo del siglo XIX y XX era tener a una sola profesora exclusivamente para sus alumnas y

generalmente adscritas a materias de labores o flores, propias del currículum femenino y en menor medida a las enseñanzas generales o de comunicación especializada (pronunciación, enseñanza de la voz, etc.). Si se comparan las estimaciones de Flecha (2013: 82) de maestras en el sistema ordinario con las del Colegio Nacional en los años 60/70 del XIX la relación es similar en número.

Las mujeres oyentes de extracción popular tuvieron mayores dificultades para conseguir sus títulos en las escuelas normales femeninas; tanto por la existencia de un número inferior de éstas en el país como por las serias dificultades económicas que suponía hacer el curso de especialización de sordomudos en el Colegio de Sordomudos de Madrid. El gobierno estableció en 1863 por el Reglamento del Colegio de Madrid que el acceso a la enseñanza de sordomudos requiera el título de escuela superior normal junto a una especialización (artículo 40) de un año de práctica en el Colegio.

Una vez superadas estas dificultades y conseguida la formación; ya en las normales femeninas o por exámenes libres, la mujer oyente constatará -si no lo ha hecho antes- que su preparación se ajusta a las exigencias de la educación que van a recibir las niñas sordomudas (también las oyentes): inferior en contenidos y objetivos. Es una discriminación de facto y evidente durante el XIX y que se va regularizando en el XX, pero de repercusiones importantes que se mantienen y se traducen en el papel secundario en los centros, su peor salario o mayores dificultades en el acceso a direcciones, etc. Esa regularización es larga, compleja, multidimensional y costosa, porque la discriminación lo ha sido en tanto que afecta a currículos de escuelas normales de magisterio femenino y a sus titulaciones, a los currículos reales de las escuelas especiales de niñas sordomudas, al acceso a la función pública general y especializada, al sistema promocional del magisterio en cuanto a cargos, etc. En tiempos de Primo de Rivera (1923/30) y del periodo republicano (1931/39) se alcanzaron algunas metas importantes en ámbitos de financiación de maestros (Real Orden de 28 de agosto de 1924) o de coeducación de los aspirantes al magisterio. Otros hechos tardarán: la formación especializada en sordos se hará extensiva a todo el territorio nacional con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1969 o la presencia en las direcciones de centros especiales de Sordos; aunque con excepciones importantes en el tiempo.

5. Conclusiones

En cuanto a la dimensión o extensión de las políticas educativas del Estado, una buena parte del periodo hasta los años 50 del XX solo se dirigirá al centro de sordomudos de Madrid, y solo se modificará cuando el régimen de Franco constatare la

imposibilidad de mantenerlo y la amplíe a todos los centros de sordos públicos, privados laicos y de la Iglesia católica.

La política educativa de oralización del alumnado sordo es un hecho regular y constante en todos los regímenes del periodo estudiado. El sistema educativo español es oficial y de facto fundamentalmente oralista, "salvo" dos excepciones históricas que contemplan la simultaneidad de métodos.

Los valores relacionados con la integración de los niños sordos en centros ordinarios no han sido constantes en el tiempo y solo desde 1978 puede figurar como un valor significativo, constante y educativo. Los valores relativos a la equidad históricamente han afectado limitadamente debido a la baja escolaridad de niñas y niños sordomudos, ampliándose a partir de los años 1960.

Las políticas educativas son la expresión más ajustada y transparente de lo que los gobiernos quieren para sus ciudadanos sordos. También es una forma de ver cómo los contempla.

Referencias

- Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas*. Madrid: McGraw Hill.
- Ballesteros, J.M. y Fernández, F. (1845). *Curso elemental de Instrucción de Sordo-Mudos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos.
- Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (1873). *Instrucciones reglamentarias relativas al ingreso y permanencia de los alumnos Sordo-Mudos y Ciegos*. Madrid: Tipografía del Colegio Nacional.
- Eguiluz, A. (1986). *La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid: Caja Madrid.
- Fernández, F. (1857). *Escuela Normal establecida en el Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos de Madrid*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos y de Ciegos.
- Flecha, C. (2013). "Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español". *Bordón*, 65 (4): 75-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4545004>
- Gabriel, N. de (1997). "Alfabetización y Escolarización en España (1887-1950)". *Revista de Educación*, 314: 217-243. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re314/re314-11.html>
- Gascón, A. y Storch, J.G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Ramón Areces.
- Granell, M. (1932). *Historia de la Enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos.

- Herrero, Á. (2004). "Una aproximación morfológica a las construcciones clasificatorias en la lengua de signos española". *ELUA, Estudios de Lingüística*, 18: 151-167. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6135>
- Hervás, L. (1795). *Escuela española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta Real.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>
- Ley de Instrucción Pública de 1857 y Reglamento general para la administración y régimen de la Instrucción pública. Madrid: Gaceta de Instrucción Pública.
- Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Martínez, P. (2020). *La lengua de signos y educación en la España de principios del siglo XIX*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Las personas sordas y su realidad social: un estudio descriptivo*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-personas-sordas-y-su-realidad-social-un-estudio-descriptivo/educacion-especial-y-compensatoria/14170>
- Ministerio de Fomento (1876). *Estadística General de la Primera Enseñanza*. Madrid: Imprenta de M. Tello.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1908). *Primera Asamblea Nacional para el mejoramiento de la suerte de los Sordomudos y de los ciegos, Comunicaciones, Actas: Exposición aneja*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- Molina, P. (1900). *Instituciones Españolas de sordomudos y de ciegos: Consideraciones sobre lo que son y deberían ser estos centros*. Madrid: Imprenta de Hernando.
- Muñoz, I.M. et al. (2013). "Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico". *Revista de Educación*, 361: 417-418. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-bilingue-del-alumnado-sordo-pilares-para-un-cambio-estrategico--deaf-bilingual-education-key-tenets-for-strategic-change/educacion/15877>
- Negrín, O. (1982). "Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)". *Revista Calasancia de Educación*, 109: 7-31.
- Osorio, L. (1973). "Estudio evolutivo de la legislación a favor de los sordomudos". *Revista Española de subnormalidad, invalidez y epilepsia*, 3(4).
- Pereira, F. (1904). "Necesidad y medios de establecer en España escuelas para anormales". *La Escuela Moderna*, 161: 479-506. <https://www.hemerotecadigital.bne.es>
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Madrid: CNSE
- Puelles, M. de (2004). *Elementos de política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Real Patronato de Educación Especial (1978). *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Real Patronato de Educación Especial.

Alcina Madueño, A. (2021). “Introducción a las claves de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos en España (XIX-XX)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 1-21.

Reglamento del Real Colegio de Sordo-Mudos de Madrid de 1803, Manuscrito. ARSEM, Legajo 182-5.

Reglamento del Real Colegio de Sordo-Mudos de 1818. Madrid: Imprenta de Sancha.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Tejerina, V. (1914). “Hay que formar una nueva generación escolar de sordomudos en el Colegio Nacional”. *La Escuela Moderna*, 280: 946-948.
<https://www.hemerotecadigital.bne.es>

**Cortesía en lengua de signos catalana (LSC): la concesión como
mecanismo atenuador de la crítica y la función mitigadora
de los marcadores no manuales**

**Politeness in Catalan Sign Language (LSC): concession
to attenuate criticisms and the mitigating
function of non-manual markers**

Berta Moya-Avilés
Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN



Resumen en lengua de signos catalana

Este trabajo se centra en estudiar la cortesía en lengua de signos catalana (LSC). Concretamente, nos interesa la expresión de la atenuación lingüística en las críticas. La motivación principal que impulsa esta investigación parte de la concepción de la universalidad de la cortesía, que indica que este fenómeno está presente en todas las culturas del mundo, pero cuya expresión varía en función de cada cultura específica. Esta variación se encuentra también en la comunidad Sorda, ya que cuenta con su propia identidad y cultura. El objetivo es analizar la atenuación concretamente mediante la estrategia discursiva de la concesión —una valoración positiva que se usa para contrastar otra negativa— y, al mismo tiempo, estudiar los marcadores no manuales (MNM) involucrados. Los datos proceden de un concurso televisivo y se trata de discursos reales y espontáneos en LSC por parte de personas Sordas adultas. Los resultados nos indican que, aunque la estructura de la concesión no parece favorecer la atenuación, en muchas ocasiones se omite el nexos adversativo de oposición. Además, los MNM de contraste que deberían aparecer a priori en las concesiones en LSC, bien no aparecen, o bien se reducen a su mínima expresión. Esto resulta en una atenuación

del contraste y, en consecuencia, de la crítica. Otro hallazgo señala que en la mayoría de las concesiones encontramos un énfasis prosódico con un movimiento de cabeza que da peso a la valoración positiva. Concluimos que los resultados son una aportación relevante para entender la cortesía especialmente en cuanto a interculturalidad y multimodalidad.

Palabras clave: lengua de signos catalana (LSC); cortesía; atenuación lingüística; análisis del discurso; mitigación.

ABSTRACT

This paper focuses on studying politeness in Catalan Sign Language (LSC). Concretely, we are interested in the expression of linguistic mitigation in criticisms. The main motivation arises from the conception of the universality of politeness. This phenomenon is universal in the sense that it exists worldwide, but its expression changes from culture to culture. This variation applies to the Deaf community, as they have their own identity and culture. The main goal is to analyse mitigation specifically through the discourse strategy of concession, which is a positive opinion used to contrast a bad one. Also, we focus on the non-manual makers (NMMs) involved. The data come from a TV Show, so we have LSC real and spontaneous productions of Deaf adult signers. The results show that although the structure seems to not mitigate, the adversative conjunction is omitted in many cases. Moreover, the MNMs described for contrast and concession in LSC, either do not appear or are expressed in a very soft way in our data. This is interpreted as an attenuation of contrast, and therefore of the criticisms. Another finding is that in most cases there is a head nod movement that prosodically emphasizes the positive opinion. We conclude that these results contribute to understanding politeness in terms of sociocultural variation and multimodality.

Keywords: Catalan Sign Language (LSC); politeness; linguistic attenuation; discourse analysis; mitigation.

1. Introducción

La investigación sobre las lenguas de signos (LS) empezó a mediados del siglo XX, porque su reconocimiento social, legal y académico fue tardío. Los primeros estudios se centraron en describir la base fonológica y sintáctica de estas lenguas visogestuales (Stokoe, 1960), de modo que no tenemos tanto conocimiento sobre cuestiones de pragmática del discurso, como es el caso del tema de estudio de este trabajo: la cortesía y la atenuación lingüística.

Como desarrollaremos en el apartado 2, la primera teoría de la cortesía que se empleó para estudiar este fenómeno en las lenguas habladas llegó de la mano de Brown y Levinson (1978, 1987). Estos autores partieron del concepto de imagen social de Goffman (1967) —según el cual todos tenemos una imagen social pública que queremos preservar— para explicar que en las interacciones con otros hablantes nos

podemos encontrar con los llamados actos amenazadores de la imagen. A partir de este concepto, los autores exponen que en las conversaciones llevamos a cabo lo que ellos denominaron trabajo de imagen (*face work*) para no dañar —o dañar al mínimo— ni la imagen propia ni la del interlocutor. Es aquí donde entra en juego la atenuación lingüística: rebajamos la fuerza del mensaje para evitar al máximo las ofensas a dichas imágenes sociales. Existen diferentes sistemas para minimizar las amenazas a la imagen y la que nos ocupa en este trabajo es concretamente la concesión (véase apartado 2.2), ya que es una de las estrategias más empleadas en el corpus (véase apartado 3). Además, pese a estar descrita previamente en LSC desde un punto de vista sintáctico y pragmático, se desconoce aún su implicación en términos de cortesía y atenuación.

La idea de investigar sobre esta cuestión en lengua de signos catalana (*llengua de signes catalana*, LSC) nace de la reflexión sobre la universalidad de la cortesía expuesta por Kerbrat-Orecchioni (2004). Esta autora expone que la cortesía y sus estrategias son universales en tanto que están presentes en todas las culturas, pero su expresión varía en función de la cultura o grupo sociocultural. Así, una expresión concreta puede ser cortés en una cultura y descortés en otra. Esta variación intercultural se aplica también a la comunidad Sorda¹ (Roush, 2007; Mapson, 2012), ya que se trata de una comunidad con una cultura e identidad propia vinculada a su lengua natural, que en el caso de Catalunya es la LSC.

Sin embargo, entre la sociedad oyente que está en contacto con las comunidades de personas Sordas, está extendida la idea de que los Sordos son muy directos cuando hablan, estereotipo que Roush (2007) y Hoza (2007) definen como *Deaf-as-direct stereotype*. Esta manera de hablar se percibe como demasiado directa para la cultura oyente, lo que puede llegar a conceptualizarse como mala educación. Esta situación pone de manifiesto la importancia de entender la cortesía en términos culturales y la necesidad de investigar sobre esta cuestión para conocer el sistema de cortesía de las personas Sordas. El conocimiento sobre comunicación intercultural en este ámbito es, pues, imprescindible para evitar malentendidos entre estas dos culturas que comparten territorio.

Teniendo todo esto en cuenta, la motivación principal de este estudio es conocer cómo funciona la atenuación lingüística en LSC. Para ello, hemos definido los dos objetivos siguientes:

¹ En el presente trabajo se emplea el término Sordo en mayúsculas para referirse a la persona que cuenta con una identidad propia basada en la sordera y que forma parte de la comunidad Sorda. Se emplea en minúsculas cuando nos referimos únicamente a la condición de no oír.

1. Describir el funcionamiento de la atenuación en LSC, concretamente a través de la estrategia de la concesión, en discursos espontáneos y en el acto de habla de la crítica.
2. Establecer una relación entre la estrategia de la concesión y los marcadores no manuales (MNM) que la vehiculan.

Los resultados nos permitirán obtener información sobre esta cuestión, desconocida en LSC hasta la fecha. El presente trabajo está organizado en 5 apartados. El primero es la introducción. En el segundo, explicamos cuáles son los referentes teóricos más relevantes para nuestro trabajo (actos de habla, cortesía y atenuación), los conceptos básicos sobre marcadores no manuales (MNM) en lengua de signos (LS) y cuál es el estado de la cuestión sobre la atenuación en otras LS. En el tercer apartado, definimos la metodología de estudio empleada. En el cuarto, exponemos los primeros datos obtenidos sobre la concesión en LSC y, finalmente, en el apartado cinco discutimos los resultados y reflexionamos sobre las conclusiones extraídas.

2. Antecedentes

2.1. Actos de habla, cortesía e imagen

Una de las cuestiones más tratadas en los estudios de pragmática han sido los actos de habla (Kasper, 2006: 281) y su relación con los estudios de cortesía. Fueron definidos en primer lugar por Austin (1962) y, posteriormente, por Searle (1969, 1975, 1976). Austin (1962) sentó las bases de la teoría de los actos de habla, y expuso que en toda producción de un mensaje podemos distinguir tres actos de habla distintos: el locutivo (los recursos léxico-gramaticales que se producen; la oración en sí misma), el ilocutivo (los actos que se realizan con el lenguaje; la intención del emisor) y el perlocutivo (el efecto del mensaje en el receptor; las acciones que este emprende como respuesta). El acto de habla que nos interesa especialmente en los estudios pragmáticos de cortesía es el ilocutivo, ya que, como explica Searle (1969), este acto de habla es crucial si el objetivo es estudiar la comunicación que involucra actos lingüísticos, como es nuestro caso.

Searle (1976) definió y categorizó cinco actos de habla ilocutivos que son los siguientes: los asertivos —el hablante se compromete (en mayor o menor grado) con la realidad, como por ejemplo en las afirmaciones—, los directivos —el objetivo es que el receptor haga algo, y se procura a través de preguntas u órdenes—, los comisivos —expresan compromiso en acciones futuras, como en las promesas o amenazas—, los expresivos —en los que se exponen emociones y estados psicológicos, como en las disculpas o agradecimientos—y, finalmente, los

declarativos —que son capaces de cambiar el estado de las cosas, como *casar* o *bautizar*—. En resumen, podríamos decir que la idea general de la teoría de los actos de habla es que con las palabras no solo hablamos, sino que a través de ellas realizamos acciones concretas. Algunas de estas acciones pueden resultar amenazantes para los interlocutores y, por lo tanto, son relevantes para el estudio de la cortesía.

Centrándonos ahora en este último fenómeno, tal y como hemos introducido anteriormente, la primera aportación teórica sobre los estudios en este campo es la de Brown y Levinson (1978, 1987), uno de cuyos objetivos era establecer la base para los universales de la cortesía. Se parte de la base de la existencia de una imagen social —basada en Goffman (1967) (véase apartado 1)— que es pública, la cual se pone en riesgo en las interacciones sociales y que siempre queremos conservar. Estas imágenes pueden verse atacadas en la conversación por los denominados actos amenazadores de la imagen o FTA (por sus siglas en inglés de *face-threatening acts*). Brown y Levinson (1987) entienden la cortesía como un mecanismo para proteger nuestra imagen social y/o la del receptor en las interacciones ante estos FTA. A todas estas cuestiones, se añaden tres variables sociales que los autores contemplaron como modificadoras del grado de expresión de la cortesía: la distancia social (el grado de confianza entre emisor y receptor), la jerarquía social (la diferencia de poder entre emisor y receptor) y la imposición del contenido (el grado de dificultad o riesgo que conlleva el acto de habla). Según estos autores, en función del grado de cada variable y sus combinaciones, la expresión de la cortesía variará de un modo u otro.

A partir de Brown y Levinson (1987) han surgido nuevas aportaciones que son imprescindibles para entender este fenómeno en su totalidad. Así, nos encontramos con numerosas críticas a su clasificación y conceptualización. Se ha afirmado que el modelo de Brown y Levinson (1987) no puede presentarse como universal aplicable a todas las culturas porque la concepción de imagen que presentan está sesgada, ya que se basa en la cultura anglosajona, que es más individualista que colectiva, contrariamente a las culturas orientales (Leech, 2014). Además, en tanto que fenómeno pragmático, hay muchos otros elementos sociales, más allá de la distancia social, el poder y la imposición, que pueden determinar la expresión de la cortesía, como el género discursivo. Entramos en más detalle sobre esta cuestión en el apartado 2.2.

2.2. *El fenómeno de la atenuación y la concesión como estrategia mitigadora*

El foco de estudio principal de este trabajo se encuentra en la cortesía negativa, concretamente en la atenuación lingüística. Caffi (1999) define la mitigación como un sinónimo de atenuación, en la que se suaviza algún parámetro de la interacción. La

autora explica que la atenuación reduce los riesgos de los hablantes en la conversación, ya que reduce obligaciones y permite manejar con mayor suavidad la interacción (Caffi, 2005: 40). En resumen, la atenuación es un intento de mitigar un FTA, real o potencial.

En la tradición española sobre estudios de atenuación, Albelda y Cestero (2011: 5) la definen como “una estrategia pragmática al servicio de la comunicación mediante la que se pretende minimizar el efecto de lo dicho o lo hecho”. Por su parte, Briz y Albelda (2013) consideran la atenuación una actividad argumentativa estratégica — porque nos permite alcanzar una meta deseada— que tiene el objetivo de minimizar la fuerza ilocutiva, es decir, la intención del emisor. Estos autores también entienden esta estrategia lingüística como una categoría pragmática, debido a que sus mecanismos estratégicos e intencionales solo pueden definirse correctamente por el contexto. En este sentido, Briz (2004), aunque menciona el trabajo de la imagen y de cortesía negativa, defiende que no es esta la motivación principal de la cortesía, ya que el autor considera que es el proceso de la interacción lo que la regula. Por ello, afirma que la cortesía no puede fijarse de manera sistemática únicamente en función de la protección de la imagen, ya que este fenómeno está sujeto y definido, principalmente, por la conversación real.

Briz y Albelda (2013: 13) van un paso más allá y exponen que, para estudiar la atenuación, no basta con definir el contexto general de comunicación, sino que hay que tener presente también la situación específica de la interacción a la que llaman contexto interaccional. Este contexto incluye el acto de habla afectado, las secuencias anteriores y posteriores del emisor y el receptor, y la posición del elemento atenuante en la oración; además, se consideran otros factores, como la edad y el sexo de los interlocutores, el nivel de instrucción, el lugar donde se conversa, etc. Así, vemos que hay muchos más factores a considerar más allá de las tres variables sociales que exponen Brown y Levinson (1987), presentadas en el apartado 2.1.

Si nos adentramos más en el proceso de la atenuación, en la propuesta de Albelda, *et al.* (2014), se presentan veintidós estrategias atenuadoras que pueden usarse en español. Concretamente, la que presentamos aquí es la concesión. Se trata de una estrategia que ha sido definida por varios autores. Havertake (1994: 118-119) la define como una estrategia en la que “el hablante concede que es posible lanzar por lo menos un argumento contra lo que afirma”. Por su parte, Albelda y Cestero (2011) añaden que esta estrategia puede ayudar al emisor a atenuar y proteger su imagen. En este sentido, Albelda, *et al.* (2014: 35) exponen que la concesión “consiste en minimizar la disconformidad dialógica o justificar monológicamente”. Para ello, las estructuras más frecuentes son, para el español, *sí... pero; no, pero; no, pero sí; no es que... pero; no, tienes razón; bueno... pero; vale... pero*.

Cabe señalar que Crible y Degand (2019) exponen una distinción importante cuando se trata de relaciones de oposición como la que nos ocupa. Pese a que cuando se oponen dos elementos podemos entender, a grandes rasgos, que existe un contraste, Crible y Degand (2019) separan los movimientos concesivos de los de contraste, aunque ambos se engloban dentro de la categoría de relaciones de oposición. Por un lado, especifican que el contraste tiene lugar cuando dos elementos tienen en común una misma propiedad que se contrasta, como por ejemplo en la oración *A uno le interesaban la gente de clase alta y los homosexuales y entonces al otro le interesaban las historias de miserias* (Crible y Degand, 2019: 31). Por otro lado, definen la concesión como la negación de una o varias expectativas previamente introducidas por el emisor, como sucede en la oración *Ella tenía que irse al día siguiente pero nunca se fue* (Crible y Degand, 2019: 30).

En el caso concreto de nuestro corpus, las concesiones aparecen para contrarrestar las valoraciones negativas que aparecen en las críticas y su función es atenuar el peso de dicha crítica. En estos casos, y como veremos en el apartado 4, la concesión aparece en forma de valoración positiva opuesta a la valoración negativa, y entre ambas partes podemos encontrar un nexo adversativo. Así pues, podríamos tener una oración como *La sopa de verduras estaba buena, pero le faltaba sal*, en la que la concesión sería *La sopa de verduras estaba buena*, el nexo adversativo sería la conjunción *pero* y, finalmente, la crítica que se atenúa por la valoración positiva inicial sería *le faltaba sal*. En suma, tenemos una valoración positiva opuesta a la crítica principal que se verbaliza. Como se expone en Briz y Albelda (2010), la concesión se emplea mediante “diversas estructuras sintácticas concesivas en las que, o bien primero se establece la concesión y después se expresa la disconformidad (*sí, pero; de acuerdo, pero*), o al contrario” (Briz y Albelda, 2010: 247). Por lo tanto, es una estrategia atenuante porque mediante una oposición se suaviza la crítica, que es un FTA por excelencia.

En relación con las lenguas de signos, Navarrete-González y Zorzi (2019) estudiaron el contraste en la coordinación y la subordinación en LSC, y una de las cuestiones que también abordaron es la concesión. Desde una aproximación pragmática, describieron que la posición del nexo, que en el caso de la LSC son los signos PERO y AUNQUE (véase figura 1), puede hacer cambiar la interpretación pragmática de la oración. Concretamente, defienden que el signo PERO enfatiza el contenido que le sigue, mientras que el signo AUNQUE atenúa la importancia del contenido que le sigue (Navarrete-González y Zorzi, 2019: 40). Además, Navarrete-González y Zorzi (2019) exponen que si no se usan los signos léxicos PERO y AUNQUE, solo el mismo contexto puede desambiguar el significado pragmático.



Figura 1. Signos PERO y AUNQUE respectivamente.

2.3. Los marcadores no manuales de las lenguas de signos

Otra cuestión relevante que debemos abordar en este estudio son los marcadores no manuales (MNM) y su función en las LS. Partimos de la idea de que las LS, como lenguas visogestuales, no se vehiculan únicamente a través de las manos, sino también con la expresión facial y el movimiento del tronco. Numerosos estudios han demostrado que los MNMs son relevantes en todos los niveles de la estructura de la lengua (Sandler, 2012: 56). Pfau y Quer (2010) exponen que vehiculan funciones gramaticales, tanto a nivel morfológico, como sintáctico, pragmático y prosódico.

Si nos centramos en esta última función prosódica de los MNM, en lengua de signos se trata de prosodia visual que se expresa, por un lado, mediante la parte superior del tronco —para marcar el énfasis— y la cara —para expresar entonación—. Sobre esta cuestión, Sandler y Lillo-Martin (2006: 259) argumentan que las expresiones faciales gramaticales en lengua de signos se entienden mejor como tonos entonativos. Por otro lado, la prosodia también se vehicula con las manos, concretamente a través del ritmo y la velocidad (Dachkovsky y Sandler, 2009; Sandler 2012). Los MNM que pueden trabajar a nivel prosódico son varios. Por ejemplo, Wilbur (2000) apunta que la mitad alta de la cabeza y del cuerpo tienen funciones prosódicas claras, como los parpadeos, las cejas, la mirada, la inclinación de la cabeza, las afirmaciones con la cabeza o las inclinaciones del tronco, entre otros.

En nuestro caso, como nos centramos en la concesión (véase apartado 2.2), nos interesan especialmente los MNM prosódicos de oposición, ya que como hemos expuesto anteriormente, en nuestro corpus se establece —estratégicamente con fines atenuadores— una oposición entre una valoración negativa y una positiva. Dado que no hay estudios previos que aborden exhaustivamente los MNM concesivos en LSC, tomamos como referencia a Navarrete-González (2021) y su estudio del contraste en esta misma lengua, ya que ambos fenómenos (concesión y contraste) se engloban dentro de las relaciones de oposición.

Navarrete-González (2021) define que para expresar contraste en LSC, en general, se emplea 1) una inclinación de cabeza hacia la derecha y la izquierda, 2) un movimiento del torso hacia la derecha y la izquierda y 3) el uso de los lados opuestos (derecha-izquierda) del espacio sígnico para cada uno de los elementos contrastados (Navarrete-González, 2021: 13). Además, en Navarrete-González y Zorzi (2019) se expone que si en la oración hay un signo léxico que expresa el significado de contraste, los MNM expuestos no son obligatorios, puesto que el signo ya es suficiente para expresar la oposición. Sin embargo, pese a que la omisión de los MNM es posible, no es obligatoria, por lo que podríamos encontrar oraciones de contraste en las que tenemos tanto un signo léxico de contraste como los MNM pertinentes.

Por otro lado, otra cuestión que creemos oportuna destacar es sobre los marcadores del contraste selectivo y de corrección². En estos dos casos concretos, según Navarrete-González (2021) en LSC se emplean los tres MNM expuestos en el párrafo anterior, pero junto con una afirmación repetida con la cabeza que enfatiza la alternativa seleccionada (en el primer caso) o una única afirmación para la alternativa correcta (en el segundo caso). Esto resulta interesante para nuestro estudio, puesto que, teniendo en cuenta estos datos, es pertinente observar si en la crítica con concesión, la valoración positiva se contrasta y se enfatiza con esta afirmación frente a la negativa.

Finalmente, destacamos que Gabarró-López (2017), en su estudio sobre el marcador discursivo llamado PALM-UP en LSC y LSF (lengua de signos de la Bélgica francófona), define que una de las funciones de este signo es marcar un valor concesivo. En cuanto a los MNM empleados, Gabarró-López expone que el signo PALM-UP — signo bimanual que se ejecuta con las palmas de la mano en dirección hacia arriba— se acompaña por una vocalización del nexa ‘mais’ (en francés; *pero* en castellano), junto con un movimiento lateral de cabeza y evitando contacto visual con el receptor, elementos que conjuntamente introducen el significado concesivo. Concretamente, Gabarró-López argumenta que el movimiento de cabeza parece vehicular el significado tanto de contraste como de oposición. Sobre la vocalización, se especifica que se emplea para identificar la relación de coherencia (Gabarró-López, 2017: 243), es decir, que permite entender la relación entre los elementos involucrados en una concesión.

² El contraste selectivo se emplea para mostrar la alternativa, entre dos o más opciones contrastadas, que el emisor ha elegido. El contraste de corrección se emplea para substituir una alternativa considerada falsa por el interlocutor (Navarrete-González, 2021: 18-19).

2.4. Sobre la cortesía en lengua de signos

El estudio de la cortesía en lengua de signos es muy incipiente, concretamente ha empezado a principios de este siglo. Actualmente, se tiene información sobre cortesía en lengua de signos americana (ASL) —Roush (2007, 2011) y Hoza (2007, 2008)—, en lengua de signos japonesa (JSL) —George (2011)—, en lengua de signos británica (BSL) —Mapson (2012, 2014)— y, finalmente, en lengua de signos de Venezuela (LSV) —Pietrosemoli (2001)³—.

Para empezar, estos estudios previos sobre cortesía son un punto de partida importante para nuestra investigación, ya que abordaron este fenómeno por primera vez en las lenguas visogestuales. En general, definieron qué MNM se usaban en la LS de estudio para atenuar ciertos actos de habla, teniendo en cuenta las tres variables de Brown y Levinson (1987). Por ejemplo, Hoza (2008), en cuanto a los MNM, identificó los labios tensos para atenuar las peticiones. Roush (2007) no solo se centró en los MNM, sino que también expuso estrategias lingüísticas que atenúan a nivel discursivo: se emplean justificaciones o promesas para minimizar una petición.

George (2011), por su parte, fue el primero en explicitar que estos MNM de cortesía —8 MNM mitigadores— eran marcadores prosódicos. En esta línea, y como hemos mencionado en el apartado 2.3, Mapson (2012, 2014) también puso de manifiesto la importancia de entender la función lingüística prosódica que desempeñan dichos MNM en la cortesía, más allá de elaborar una descripción —como hacían los primeros trabajos—. Además, esta autora, aparte de las tres variables de Brown y Levinson, quiso estudiar la influencia de la condición de Sordo u oyente del receptor para entender la cortesía en términos interculturales. Estas investigaciones han abierto camino en el estudio de la cortesía hasta ahora desconocida en LS. Sin embargo, también es cierto que estos trabajos difieren del nuestro en algunos aspectos que ahora resumiremos, por lo que las metodologías y, sobre todo, los resultados, pueden alejarse de los nuestros. La tabla 1 resume los resultados de los trabajos citados.

³ El estudio en LSV tiene un enfoque muy distinto al presente, por lo que no se va a considerar en este artículo.

Moya-Avilés, B. (2021). “Cortesía en lengua de signos catalana (LSC): la concesión como mecanismo atenuador de la crítica y la función mitigadora de los marcadores no manuales”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 22-49.

Investigación	LS	Acto de habla	Tema de estudio	Metodología
Roush (2007)	ASL	Peticiones y rechazos.	Estrategias indirectas en ASL para desmontar estereotipos sobre la cortesía y las personas Sordas.	Análisis de vídeos grabados por otros motivos y entrevistas.
Hoza (2007, 2008)	ASL	Peticiones y rechazos.	Comparación entre el inglés y la ASL en términos de cortesía.	Elicitación de datos.
George (2011)	JSL	Peticiones.	La influencia del contacto intermodal entre el japonés y la JSL sobre la cortesía.	Elicitación de datos y test Pen Study ⁴ .
Mapson (2012, 2014)	BSL	Peticiones y disculpas.	Los efectos del contacto entre el inglés y la BSL en la cortesía, y el funcionamiento de este fenómeno en BSL.	Elicitación de datos y entrevistas.

Tabla 1. Resumen de los estudios previos sobre cortesía en LS.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, por un lado, ninguno de estos estudios previos ha investigado el acto de habla de la crítica. Excepto Mapson, que estudió las disculpas, toda la información que tenemos en otras LS es sobre actos de habla directivos. Por otro lado, en cuanto a la metodología, a excepción de Roush (2007) —que analizó vídeos que se grabaron anteriormente con otros propósitos—, los datos se han recogido, principalmente, mediante elicitaciones, sistema que no utilizamos en nuestro estudio.

En conclusión, si bien tenemos información sobre cortesía en otras LS, nuestra propuesta para el estudio de este fenómeno en LSC es distinta y cuenta con muy poca información previa en otras LS. Por todos estos motivos, nuestra metodología es diferente a las propuestas anteriores y se presenta detalladamente a continuación.

3. Metodología

3.1. Corpus de datos

La atenuación lingüística es un fenómeno pragmático (véase apartado 2), por lo que lo más interesante y apropiado es estudiar su uso en contexto. Por ende, consideramos

⁴ Basado en Hill *et al.* (1986). Se trata de una prueba de elicitación de datos en la que se pide a los participantes que digan cómo pedirían que les presten un bolígrafo en diferentes situaciones hipotéticas.

que los datos a estudiar deben ser lo más naturales posibles para obtener así resultados cercanos a la realidad lingüística de la LSC. Por eso, hemos decidido seguir los pasos de Roush (2007) y analizar vídeos con interacciones espontáneas grabados con anterioridad para otro propósito, pero susceptibles a la aparición de atenuación lingüística.

Así pues, los datos que analizamos en este artículo provienen de un capítulo del programa de televisión titulado *Mans a la massa*⁵ emitido en el canal de televisión en LSC en línea llamado Webvisual.tv⁶. Se trata de una competición culinaria en la que participan cinco personas Sordas: cuatro concursantes y un presentador (véase tabla 2). En cuanto a la protección de datos personales, los vídeos son de carácter público y cumplen con los términos y condiciones del portal web de donde se han obtenido. Asimismo, todos los participantes han firmado el consentimiento informado de protección de datos personales mediante un formulario escrito en línea. Además, se emplean códigos alfanuméricos como pseudónimo para proteger su identidad.

Signante	Función en el programa	Sexo	Edad
S1	Concursante	Mujer	Entre 45-65
S2	Concursante	Mujer	Entre 45-65
S3	Concursante	Mujer	Entre 45-65
S4	Concursante	Hombre	Entre 45-65
SP	Presentador	Hombre	Entre 45-65

Tabla 2. Datos de los participantes.
Fuente: elaboración propia.

Concretamente, se trata del primer capítulo de la primera temporada, cuya duración es de 33 minutos y 24 segundos. Con el objetivo de contextualizar los datos que presentamos, a continuación, describimos brevemente el funcionamiento del programa. Se estructura de manera que en cada capítulo uno de los participantes es el responsable de cocinar para el resto, que se desplazan hasta su domicilio. En el capítulo que nos ocupa, la participante evaluada es S2, quien cocina para el resto, incluido el presentador. En la mesa se reúnen todos los signantes excepto S2, que solo se encarga de cocinar y servir los platos. La función del presentador, SP, es hacer preguntas al resto (S1, S3 y S4) sobre su opinión de la experiencia, y los concursantes van respondiendo y dialogando entre ellos de manera espontánea. Las conversaciones se centran, principalmente, en valorar y criticar la comida y el protocolo de servicio.

⁵ Disponible en <https://www.webvisual.tv/?s=mans+a+la+massa>

⁶ Disponible en <https://www.webvisual.tv/>

3.2. Anotación y análisis de datos

La metodología adoptada para este estudio fue de tipo cualitativo. La identificación de las concesiones se lleva a cabo por su contenido. Se contabiliza como una aparición de esta estrategia cuando se encuentra, como mínimo, una concesión y una crítica en una intervención dialógica. Si aparecen más de una crítica y/o concesión en una misma intervención, se contabiliza igualmente como una única aparición, pero su estructura se considera compleja (véase apartado 4) por la pluralidad del contenido. Se contabilizan dos concesiones cuando aparece la estrategia en dos intervenciones distintas, ya sea del mismo o de diferentes signantes. El capítulo se anotó con el software ELAN, una herramienta multimodal que permite la sincronización y anotación y transcripción de vídeos. En nuestro caso, se crearon diecisiete tiras de anotación para cada signante (véase tabla 3), lo que suma un total de ochenta y cinco tiras de análisis. Algunas de ellas se basaron en la taxonomía y metodología de análisis de Briz y Albelda (2013) (véase apartado 2.2), mientras que otras son nuestra propuesta para la anotación de los MNM en las críticas analizadas.

Nombre de la tira	Contenido
1. Glosa	Transcripción de todos los signos de la intervención.
2. Acto de habla	Anotación del tipo de acto de habla.
3. Imagen afectada	Anotación de qué imagen social, de entre todos los participantes, es atacada por un FTA en la intervención.
4. Tipología textual	Anotación del tipo de texto de la intervención.
5. Estrategia	Anotación de la estrategia de atenuación empleada en la intervención.
6. Función	Anotación de la función de la estrategia anterior.
7. Posición	Anotación de la posición de la estrategia en relación con el segmento atenuado.
8. N°	Anotación del número total de estrategias expresadas en una misma intervención.
9. Cejas	Anotación del movimiento de las cejas.
10. Ojos	Anotación de las acciones oculares.
11. Labios	Anotación del movimiento de labios.
12. Mofletes	Anotación del movimiento de los mofletes.
13. Cabeza	Anotación del movimiento de la cabeza.

14. Hombros	Anotación del movimiento de hombros.
15. Otros MNM	Anotación de otros MNM no contemplados.
16. Función MNM	Anotación de la función de los MNM anteriores.
17. Comentarios	Espacio para escribir dudas, comentarios u otros.

Tabla 3. Tiras de anotación con ELAN.

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que, como hemos desarrollado en el apartado 2, el acto de habla que nos ocupa es la crítica, de modo que decidimos transcribir selectivamente y anotamos únicamente dichas intervenciones —teniendo en cuenta, por supuesto, la anterior o posterior cuando fuera conveniente—. Una vez finalizada la transcripción, se trasladó toda la anotación a una tabla de Excel. En esta base de datos se añadió información sobre aspectos que consideramos, a posteriori, pertinentes para el análisis, como por ejemplo si algunos signos en concreto eran bimanuales o monomanuales y qué implicación tenía esto en cuanto a la atenuación.

4. Resultados

En nuestro corpus la concesión es una de las estrategias más empleadas en comparación con otras⁷ y contamos con un total de 12 apariciones. Las apariciones por participante son las siguientes: S1 emplea esta estrategia en 6 ocasiones, S2 en 1 ocasión, S3 en 2 ocasiones y S4 en 4 ocasiones. A continuación, damos información sobre su funcionamiento, es decir, el nexos adversativo utilizado, su estructura general y, finalmente, los MNM que emplean.

4.1. La estructura de la concesión

En primer lugar, detectamos que hay ausencia de la conjunción adversativa en un 58,3% (7 casos de 12). El signo PERO aparece en cinco ocasiones, lo que representa un 41,7% del total de concesiones. También destacamos la aparición del signo AUNQUE, pese a que aparece en 1 intervención en la que posteriormente aparece también el signo PERO. De estos primeros 7 casos en los que no hay nexos léxico, en 5 ocasiones aparece en su lugar la vocalización⁸ de la palabra *pero* en español⁹. De estos 7 casos,

⁷ Otras estrategias empleadas en el corpus son la opinión restringida, los modificadores externos (como los cuantificadores minimizadores, difusores o aproximativos) y la elisión.

⁸ Este componente bucal, pese a no ser obligatorio para la ejecución de los signos, se incluye dentro de los MNM y, por lo tanto, está considerado un parámetro formativo.

hay 2 en los que no tenemos ni un signo léxico de valor adversativo, ni ningún MNM en su lugar. Por otro lado, en cuanto a la mirada, destacamos que en todos los nexos (tanto si aparece manualmente como si no) se evita simultáneamente el contacto visual con el receptor. Solo en 1 caso el participante S4 empieza el nexo evitando el contacto visual y lo finaliza mirando a SP (véase anexo, ejemplo 11). Finalmente, solo en 5 de 12 casos se ha detectado un movimiento lateral de cabeza que vehicule el significado del nexo. Parece, pues, que en nuestro corpus hay una ligera tendencia a 1) no usar un signo léxico como nexo adversativo y en ese caso a 2) vocalizar la palabra pero en su gran mayoría, como mostramos en el superíndice del ejemplo (1) —la línea horizontal indica la extensión del componente bucal¹⁰—, y 3) a evitar el contacto visual con el receptor.

- pero*
- (1) [...] IX1 UN-POCO HOJALDRE DURO Ø BUENO
Para mí el hojaldre estaba un poco duro, pero estaba bueno.

En segundo lugar, en cuanto a su estructura, 7 de las 12 concesiones que aparecen en el corpus (58,3% de los casos) son movimientos concesivos a los que denominamos simples. En estos casos aparece únicamente una concesión y una crítica, como mostramos en el ejemplo (2). El resto de concesiones (5 casos, 41,7%) son complejas, ya que en ellas se repite la estructura concesiva, como en el ejemplo (3). En los ejemplos marcamos la concesión (valoración positiva) en negrita y la crítica (valoración negativa) subrayada. Cabe señalar que estos 7 y 5 casos respectivamente no coinciden con los que hemos tratado en el párrafo anterior en relación con el nexo adversativo. De hecho, de estos 7 casos de concesión simple, 4 de ellos cuentan con un nexo léxico y 3 no.

- (2) AUNQUE **BIEN**, PERO SERVICIO UN-POCO...
*Aunque **ha estado bien**, el servicio ha sido un poco...*
- (3) IX2 TOMATE FUERA SÍ. **OLIVA BIEN**, **ADECUADO**, **BIEN**. Ø TOMATE RAZÓN FUERA AY QUESO RAZÓN FUERA.

⁹ La vocalización se realiza en castellano en lugar de en catalán porque la educación oralista que recibió la mayoría de la población sorda de la generación de los participantes fue en castellano, ya que el catalán estuvo prohibido durante la dictadura franquista (1939-1975).

¹⁰ En este artículo se emplean las convenciones formales para las glosas propia de la bibliografía sobre lengua de signos. Los signos manuales se reflejan mediante una traducción al español en versalita. Las abreviaciones empleadas son las siguientes: IX se refiere al signo articulado con el dedo índice; los números junto a IX indican la 1a, 2a o 3a persona; Ø marca la ausencia de un signo; los subíndices indican la presencia de los MNM y la línea horizontal delimita su extensión; cl. indica la aparición de clasificadores y las letras separadas por guiones representan el alfabeto dactilológico.

Como dices, el tomate sobra. Las olivas están buenas, son adecuadas, están bien, pero el tomate sobra, sí. ¡Ay! El queso sobra. Tienes razón.

En tercer lugar, en el corpus observamos que en un 66,7% de los casos (8) aparece primero la concesión y seguidamente la crítica. Solo en un 33,3% (4) de los casos aparece primero la crítica y la concesión en último lugar. Además, retomando la primera cuestión abordada, solo en 2 de estos 4 casos aparece el nexos concesivo explícito. En los casos en que la crítica aparece después del nexos y se finaliza la intervención, la interpretación pragmática nos permite entender que se da peso a la crítica frente a la concesión, y lo mismo ocurre viceversa (véase apartado 2.3). Comparemos los ejemplos (4) y (5) para ilustrar esta diferencia.

- (4) IX1 MÁS ATRAER POSTRE BIEN BUENO BIEN [...] IX1 UN-POCO HOJALDRE DURO Ø BUENO.

Lo que más me ha gustado ha sido el postre. Estaba bien, rico. [...] Para mí el hojaldre estaba un poco duro, pero estaba bueno.

- (5) NO, SUSTO PORQUE IX1 MORCILLA IX1 NO GUSTAR IX1 VER IX1 PENSAR MORCILLA SUSTO MUCHO... IX... IX1... IX1... IX1... IX1... PORQUE BUENO IX. Ø ENCANTAR ESTO IX1 NO.

No, es que me he asustado porque no me gusta la morcilla, y cuando lo he visto he pensado que era morcilla y me he asustado. Es muy... Esto a mí... Yo... A mí... Está bueno, eh, pero a mí esto no me apasiona.

En (4), observamos que la participante, primero, expone que el postre le ha gustado, a continuación, aparece la crítica —que el hojaldre está duro— y, finalmente, vuelve a repetir la concesión. En este caso, pues, la concesión queda enfatizada porque aparece después del nexos adversativo —en este caso este se expresa mediante un MNM, concretamente una vocalización—. Es decir, tiene más valor el hecho de que el postre esté bueno y no que esté duro.

En (5), en cambio, vemos que la participante explica primero que creía que el plato era morcilla y se ha asustado, después comenta que está bueno y, finalmente, expone que no le gusta especialmente. En esta intervención no aparece ni un nexos adversativo ni un MNM que lo vehicule. De todos modos, igualmente la crítica queda enfatizada estructuralmente frente a la concesión, que pierde peso no solo por estar entre dos críticas, sino porque la crítica negativa aparece en último lugar. Además, no va precedida del signo AUNQUE (que reduciría su peso, véase apartado 2.2). En los casos que no hay nexos ni MNM, es el análisis del contexto el que nos permite afirmar esta interpretación pragmática (véase apartado 2.2). Por lo tanto, en el ejemplo (5) tiene más valor el hecho de que no le guste demasiado el plato frente a la concesión de que

está bueno. En resumen, el 66,7% de las estructuras de las intervenciones estudiadas son similares al ejemplo (5), en el que la crítica queda enfatizada por su estructura.

4.2. *Los MNM y su función en la concesión*

Como hemos expuesto en el apartado 2.3, en LSC los MNM de contraste principales descritos en estudios anteriores son 1) una inclinación de cabeza hacia la derecha y la izquierda, 2) un movimiento del torso hacia la derecha y la izquierda y 3) el uso de los lados opuestos (derecha-izquierda) del espacio sígnico (Navarrete-González, 2021: 13). Sin embargo, nuestros datos nos permiten observar lo siguiente: en un total de 10 de 12 concesiones (83,3%) —incluidos tanto los casos en los que no aparece ningún signo léxico de contraste (7), como algunos en los que aparece el signo PERO (3 de 5)— aparecen uno o dos de los tres MNM enumerados anteriormente. Se trata del movimiento de cabeza y del torso. A diferencia de los resultados de los estudios previos, en nuestro corpus en ningún caso se emplea el uso del espacio sígnico derecha e izquierda para situar los elementos contrastados. No obstante, queremos destacar que los movimientos son muy suaves, es decir, aparecen en su mínima expresión. En los casos que se emplea la cabeza, el movimiento hacia los laterales para los elementos contrastados es muy pequeño, y lo mismo sucede con los movimientos del tronco. En la figura 2 se muestran dos imágenes, la primera imagen corresponde a la concesión (la valoración positiva), en la que la signante S1 tiene la cabeza ligeramente hacia su izquierda; por el contrario, durante la crítica de la segunda imagen, la cabeza se desplaza sutilmente hacia su derecha. En este caso no ha habido movimiento del torso ni uso del espacio.



Figura 2. Ejemplo de movimiento de cabeza en la concesión.
Fuente: *Mans a la massa*, Webvisual.tv

Del mismo modo, en la figura 3, la signante S1 expresa otra concesión. Como se muestra en la primera imagen, que corresponde a la concesión, inclina ligeramente el torso junto con la cabeza hacia su derecha y, cuando verbaliza la crítica, hacia su izquierda y ligeramente hacia atrás, como aparece en la segunda imagen.



Figura 3. Ejemplo de movimiento de torso y cabeza en la concesión.

Fuente: *Mans a la massa*, Webvisual.tv

Algo parecido sucede en la figura 4 que mostramos a continuación. El signante S4 se inclina muy ligeramente hacia su derecha para la concesión y, posteriormente, hacia la izquierda para la crítica. Como se puede observar, el desplazamiento es mínimo y, en este caso, únicamente aparece el desplazamiento del tronco sin el de la cabeza.



Figura 4. Ejemplo de movimiento de torso en la concesión.

Fuente: *Mans a la massa*, Webvisual.tv

Como vemos, pues, en nuestro corpus aparecen dos de los tres MNM principales descritos en la bibliografía previa sobre el contraste en LSC, pero expresados de manera mucho más sutil. Con todo, hay otra cuestión relevante a desarrollar que guarda relación con los movimientos de cabeza que Navarrete-González (2021) describe para ciertos tipos de contraste, concretamente el de corrección y selección. Como hemos resumido anteriormente, la autora expone que, en estos casos concretos de contraste, aparece un movimiento de cabeza en forma de asentimiento simultáneamente sobre el elemento que se considera correcto o elegido, entre una o más opciones, por el receptor (véase apartado 2.3). A partir de estos resultados, en nuestro corpus hemos detectado que también en el 83,3% de las concesiones (los mismos 10 casos), aparece dicha afirmación de cabeza simultáneamente sobre la concesión, ya sea en un solo movimiento hacia adelante, o bien repetidas

afirmaciones. Solo en los 2 casos restantes sin este MNM —representan el 16,7%— encontramos una sonrisa sobre la concesión en un caso, y en el otro no hay ninguna marca lingüística. A modo ilustrativo, en la figura 5 vemos un ejemplo de este movimiento de cabeza hacia adelante en forma de afirmación en una concesión, concretamente sobre el adjetivo BUENO. En ningún caso hemos encontrado este énfasis prosódico sobre las críticas.



Figura 5. Ejemplo de afirmación con la cabeza en la concesión, sobre el signo BUENO.
Fuente: *Mans a la massa*, Webvisual.tv

4.3. Recapitulación

En nuestro corpus hemos encontrado 12 casos de concesión, la mayoría de los cuales son simples (7 casos). Los hallazgos principales se resumen en la tabla 4. En cuanto al nexos adversativo, aparece manualmente en 5 ocasiones mediante el signo PERO. En los 7 casos restantes no aparece una conjunción manual, y en su lugar encontramos que en 5 ocasiones aparece la vocalización de la palabra *pero* sin el signo manual. En todos los casos se evita la mirada con el interlocutor durante el nexo. En cuanto a su estructura, en 8 de las 12 concesiones, la crítica (y no la concesión) se ve enfatizada estructuralmente en la oración, como hemos visto por su posición en la oración y respecto al nexo.

Resumen de los resultados de la concesión el capítulo 1 de “Mans a la massa”	
Nexo adversativo	Omisión: 58,3% Aparición: 41,7%
Orden y estructura	Concesión-crítica: 66,7% Crítica-concesión: 33,3%

MNM de contraste	<ul style="list-style-type: none">✓ Inclinación de cabeza o movimiento del torso: 83,3% Uso del espacio sígnico: 0%✓ Afirmación con la cabeza: 83,3%
------------------	---

Tabla 4. Resumen de los resultados.

Fuente: elaboración propia

A partir de aquí, hemos encontrado dos de las tres marcas de contraste descritas por los estudios previos sobre contraste en LSC, pero expresadas de una manera muy suave. Se trata del movimiento de cabeza y la lateralización del tronco. Además, hemos encontrado que en 10 casos aparece una afirmación con la cabeza de manera simultánea a la concesión, y nunca sobre la crítica. Este MNM se emplea en el contraste selectivo y de corrección para indicar la opción escogida o la correcta entre dos o más opciones (Navarrete-González, 2021) y nuestros datos muestran que también se emplean en la concesión, de modo que se enfatiza prosódicamente. En el siguiente apartado discutimos los resultados y presentamos las conclusiones.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido estudiar cómo funciona la atenuación lingüística en LSC en discursos espontáneos de signantes nativos. Concretamente, nos hemos centrado en la concesión como estrategia discursiva atenuadora, y queríamos conocer su estructura, funcionamiento y qué MNM la vehiculan, teniendo en cuenta el contexto de cortesía que nos ocupa. Mediante una metodología cualitativa de análisis de discurso espontáneo (apartado 3), hemos obtenido los primeros resultados sobre esta cuestión en LSC (apartado 4). A continuación, planteamos la interpretación y discusión de los resultados, ya que nos indican cómo funciona la atenuación lingüística en LSC en el contexto analizado.

En primer lugar, hemos detectado la ausencia de nexos adversativos mediante un signo léxico en el 58,3% de las concesiones. Es decir, que en poco más de la mitad de los casos los signantes no emplean este marcador manual para contrastar la crítica con la concesión, o viceversa. Además, en la mayoría de estos casos, aparece la vocalización de la palabra *pero*. En nuestros datos hay, pues, una cierta preferencia a no emplear el nexo adversativo manualmente, lo cual se interpreta como una tendencia a atenuar el contraste con este sistema, puesto que con la omisión del nexo manual se reduce la marca explícita de oposición el FTA, en este caso la crítica de la comida. En otras palabras, se hace menos evidente y explícita la valoración de la crítica negativa, lo que reduce la ofensa de la imagen del apelado.

En concordancia con los resultados de Gabarró-López (2017), parece que la vocalización permite al interlocutor entender que se introduce una oposición a lo dicho previamente. En nuestro caso, además, la vocalización adquiere un valor atenuante, ya que permite comprender esta relación de significado, pero de manera más suave en comparación con el nexos manual que, como hemos argumentado, por su articulación es claramente más explícito. Por otro lado, hemos hallado que en todos los casos se evita la mirada con el interlocutor, independientemente de que el nexos sea manual o no manual. Gabarró-López (2017) encontró este mismo MNM acompañando del marcador discursivo PALM-UP cuando este vehicula un valor concesivo, de oposición en general o de protección de imagen social. Por consiguiente, tanto por el contexto de las intervenciones de nuestro corpus, como por los datos de estudios previos relacionados, interpretamos que evitar la mirada durante el nexos adversativo adopta aquí un valor atenuante.

Con todo, en cuanto al movimiento de cabeza encontrado en Gabarró-López (2017) como MNM con valor concesivo, no parece ser especialmente relevante para vehicular el nexos adversativo en nuestro corpus (5 de 12 casos). Esta discordancia puede deberse, principalmente, a la naturaleza del nexos estudiado: en nuestro caso estamos examinando una conjunción adversativa, mientras que en Gabarró-López (2017) se analiza un marcador discursivo. Se trata, pues de signos diferentes. Cabe recordar que no se debe confundir este movimiento de cabeza que acompaña un nexos adversativo o un marcador de discurso (y que por lo tanto se ejecuta de manera puntual sobre un único signo) con el movimiento de cabeza hacia los laterales, que tiene cierta extensión en la oración para los elementos que se oponen y que se comentan más abajo. De hecho, en una ocasión se puede ver en una misma intervención la coexistencia de ambos movimientos de cabeza, que se distinguen por su momento de aparición y extensión, lo cual reafirma esta distinción (véase anexo, ejemplo 11).

En segundo lugar, la estructura de las intervenciones concesivas no parece trabajar a favor de la atenuación: en el 66,7% de los casos aparece primero la concesión y seguidamente la crítica después del nexos adversativo (o, en su defecto, del MNM que ocupa su lugar). Solo en un 33,3% aparece la concesión detrás del nexos y, además, solo en la mitad de estos casos, el nexos es explícito. Dicho de otro modo, en 2 de las 4 concesiones que se encuentran detrás del nexos —y, por lo tanto, a priori enfatizadas por dicha estructura— el nexos no se lleva a cabo manualmente, por lo que se minimiza de nuevo su valor: enfatizar el elemento que le sigue, en este caso la concesión. Por lo tanto, no hemos hallado en nuestro corpus una tendencia mayoritaria a emplear un orden de los elementos que permita interpretar una atenuación de la crítica y un énfasis de la concesión mediante la estructura de los elementos que se recoge en Navarrete-González y Zorzi (2019). El factor que puede

determinar esta discrepancia con el estudio previo mencionado, como desarrollamos más adelante, es el objetivo comunicativo principal de nuestro corpus: criticar. Así, al ser la crítica el acto de habla demandado por el contexto, los participantes pueden procurar dejar claro que están cumpliendo con lo esperado enfatizando estructuralmente dicha crítica.

En tercer lugar, en relación con los MNM de contraste, hemos encontrado de manera sistemática la aparición de dos de los tres MNM descritos en LSC, que son los movimientos de cabeza y de tronco hacia la derecha y la izquierda. En ningún caso aparece el uso del espacio para situar los elementos contrastados. Cabe destacar, sin embargo, que estos dos MNM aparecen de manera muy suave, muy poco marcados. En algunos casos, incluso, se trata simplemente de una leve inclinación lateral. Esta discrepancia de las características de las concesiones de nuestro corpus con la bibliografía previa sobre este tema (Navarrete-González y Zorzi, 2019; Navarrete-González, 2021) la interpretamos, en parte, en clave de atenuación. Por un lado, la atenuación de los MNM de contraste que emplean los participantes en nuestro corpus (movimiento de cabeza y de tronco) reduce la fuerza de la oposición entre la crítica y la concesión, lo cual permite expresar la oposición de una manera más suave. El resultado final es una mitigación del FTA, es decir, de la crítica, gracias a esta atenuación introducida por la suavidad de los MNM. Por otra parte, la ausencia del uso del espacio como MNM, aunque también podría entenderse inicialmente por motivos de atenuación, podría radicar en el tipo de oposición: los MNM descritos por Navarrete-González (2021), que incluyen dicho uso del espacio, responden al contraste y no a la concesión. Como hemos desarrollado anteriormente (véase apartado 2.2), el contraste se produce cuando se contrastan dos elementos que comparten una misma propiedad. Así, la naturaleza del contraste favorecería a situar los elementos comparados en diferentes espacios. Este uso del espacio, en cambio, no sería necesario en el caso de la concesión, en tanto que no se contrastan diferentes elementos, sino que se niega una expectación previamente introducida. En resumen, afirmamos que tanto la ausencia del nexa léxico, como la mitigación de los MNM de contraste tiene un valor atenuador de la oposición que se expresa en la concesión de nuestro corpus. En cambio, defendemos que la ausencia del uso del espacio podría responder al tipo de oposición y no a una intención mitigadora.

Finalmente, en concordancia con Navarrete-González (2021) y como hemos desarrollado en el apartado anterior, en un 83,3% de las concesiones aparece con una afirmación de cabeza (ya sea una única vez, o de manera repetida) de manera simultánea. Afirmamos que este movimiento de cabeza, que tiene un valor enfático en términos prosódicos en el contraste selectivo y de corrección en LSC, se emplea también en las concesiones para dar peso a la valoración positiva frente a la negativa. La interpretación pragmática que se deduce es que, al enfatizarse la concesión, se le

da más peso a la valoración positiva que a la crítica, de modo que el resultado es la atenuación del FTA. En otras palabras, al intensificar prosódicamente la concesión frente a la crítica, se reduce la fuerza ilocutiva del FTA, que es el objetivo principal de la atenuación.

En conclusión, hemos detectado varias estrategias para atenuar las críticas mediante la concesión, como la omisión del nexos adversativo o la mitigación de los MNM de contraste. A pesar de esto, es cierto que la estructura de la mayoría de las concesiones no favorece la atenuación. Con todo, esto puede explicarse por el género discursivo: un concurso televisivo cuyo objetivo comunicativo principal es comentar y criticar la comida. Así, los participantes deben encontrar el equilibrio entre 1) cumplir con la meta comunicativa y, al mismo tiempo, 2) no ofender (u ofender lo mínimo posible) la imagen de los demás participantes. Parece ser que la estructura oracional trabaja para el primer objetivo, y los MNM para el segundo.

Gracias a esta información extraída del corpus, afirmamos que los resultados contribuyen a desmitificar el estereotipo de que las personas Sordas son directas al expresarse. Como hemos observado, los participantes Sordos de nuestro corpus sí que emplean estrategias para atenuar sus críticas, tanto a nivel discursivo como mediante los MNM. Para finalizar, cabe señalar que este estudio es el primero que se ocupa de analizar la atenuación en LSC, concretamente la concesión y qué papel tienen los MNM en este fenómeno. Sin embargo, la muestra de datos es todavía pequeña (5 signantes, 12 intervenciones), lo que supone una cierta limitación para tener una visión más amplia del fenómeno de la atenuación. Por eso, sería interesante aumentar la muestra para ampliar y corroborar nuestros resultados. Todavía faltan otros aspectos por conocer, como qué otras estrategias emplean los participantes, o qué diferencia hay entre sexos o poder social. En cualquier caso, los resultados aquí presentados son una aportación relevante para el conocimiento de la LSC y para la cortesía en tanto que fenómeno intercultural y multimodal.

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a los participantes del programa “Mans a la massa”, así como a la plataforma *Webvisual* por su contenido público en LSC. Gracias también a Alexandra Navarrete por la discusión de los datos, a Alba Milà por las reflexiones sobre la concesión y a Aida Villaécija por las observaciones sobre el proceso metodológico. Muchas gracias especialmente a la Dra. Gemma Barberà y a la Dra. Carme Bach por su acompañamiento y sus recomendaciones sobre la versión preliminar. Muchas gracias también a los dos revisores anónimos por sus comentarios. Este trabajo ha sido posible gracias a la beca predoctoral del

Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra.

Anexo

A continuación, se ofrece la lista de todas las apariciones de concesiones en el corpus, con la glosa —sin los MNM, con la intención de facilitar su lectura y comprensión— y una propuesta de traducción en castellano. Se indica el código del signante y el minuto de aparición.

- (1) AUNQUE BIEN, PERO SERVICIO UN-POCO...

Aunque ha estado bien, el servicio ha sido un poco...

Participante: S1

Minuto: 15:02

- (2) IX2 TOMATE FUERA SÍ. OLIVA BIEN, ADECUADO, BIEN. Ø TOMATE RAZÓN FUERA AY QUESO RAZÓN FUERA.

Como dices, el tomate sobra. Las olivas están buenas, son adecuadas, están bien, pero el tomate sobra, sí. ¡Ay! El queso sobra. Tienes razón.

Participante: S1

Minuto: 18:07

- (3) NO, SUSTO PORQUE IX1 MORCILLA IX1 NO GUSTAR IX1 VER IX1 PENSAR MORCILLA SUSTO MUCHO... IX.... IX1... IX1... IX1... PORQUE BUENO IX. Ø ENCANTAR ESTO IX1 NO.

No, es que me he asustado porque no me gusta la morcilla, y cuando lo he visto he pensado que era morcilla y me he asustado. Es muy... Esto a mí... Yo... A mí... Está bueno, eh, pero a mí esto no me apasiona.

Participante: S1

Minuto: 20:28

- (4) NO, NO IX1 VER OJOS NO... ATRACCIÓN... MUCHO... ATRACCIÓN NO-HAY, OJOS. BIEN, BUENO. Ø VISTA IX1 PLATO UN-POCO IX1 SUSTO PALM-UP. RICO, ÚNICO OJOS DAR BIEN NO.

No, no, no me resulta muy... atractivo a la vista. No me entra por los ojos. Está bien, rico, pero cuando he visto el plato me he asustado un poco. Está bueno, solo que no me entra por los ojos.

Participante: S1

Minuto: 20:44

- (5) NO, DULCE DULCE DULCE, PERO SENCILLO
No, será dulce, será dulce, pero sencillo.

Participante: S1
Minuto: 24:28

- (6) IX1 MÁS ATRAER POSTRE BIEN BUENO BIEN [...] IX1 UN-POCO HOJALDRE DURO Ø BUENO.

Lo que más me ha gustado ha sido el postre. Estaba bien, rico. [...] Para mí el hojaldre estaba un poco duro, pero estaba bueno.

Participante: S1
Minuto: 24:32

- (7) [...] POSTRE SEGURO IX3_{PL}. GUSTAR PORQUE VER TODOS COMER TODO, PERO PRIMERO SEGUNDO PALM-UP DUDA PALM-UP [...].

El postre les ha gustado seguro, porque he visto que todos se lo han terminado, pero el primer y segundo plato... Tengo dudas.

Participante: S2
Minuto: 31:35

- (8) UN-POCO MUCHO, MENOS, PALM-UP, PERO ES

Lleva un poco demasiadas [nueces], mejor con menos, pero está bien así.

Participante: S3
Minuto: 16:09

- (9) PATATAS CON cl. cilindro P-E-R-O-L, IX1 PALM-UP... PORQUE NO COMIDA VERDAD NO. PALM-UP. UN-POCO PALM-UP COMIDA REAL SABOR NO-HAY. PALM-UP. PALM-UP. UN-POCO IX1 PALM-UP PALM-UP PALM-UP. ¿AQUÍ TÍPICO? BIEN, IX1 CONOCER BIEN Ø RICO CÓMODO COMER ADECUADO NO. ROMPER IX1.

Las patatas con... eso que era así... de Perol, bueno a mí no me ha... porque no es una comida comida. Ha sido un poco... Es que no era sabrosa. Sin más, no sé... Me he quedado un poco... Bueno... Que sea de aquí me parece muy bien, así lo conozco, está bien, pero no es un plato adecuado ni agradable de comer, me ha descolocado.

Participante: S3
Minuto: 21:51

- (10) IX1 PROBAR SENTIR IGUAL SUAVE, QUESO M-O-Z-Z-A-R-E-L-L-A SABOR NO-PEGAR IX. DENTRO NO, SEPARADO PERO CURIOSO SABOR NORMAL, BIEN, NADA-MÁS, MAL NO.

Al probarlo me ha parecido suave, el sabor del queso mozzarella no pegaba. Mejor por separado que mezclado. Pero tiene un sabor curioso, está bien, normal, esto es todo. No está mal.

Participante: S4
Minuto: 17:41

Moya-Avilés, B. (2021). "Cortesía en lengua de signos catalana (LSC): la concesión como mecanismo atenuador de la crítica y la función mitigadora de los marcadores no manuales". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 22-49.

(11) IX IX1 SABOR PORQUE CARAMELO cl. poner caramelo por encima ADECUADO MUY BIEN, Ø OTRO PALM-UP PALM-UP.

A mí me este sabor me gusta, con el caramelo por encima liga muy bien, pero esto otro...

Participante: S4

Minuto: 23:46

(12) MÁS ATRAER MÁS PRIMER PLATO DE ENSALADA FRESCA. DENTRO CABRA, MANGO, MEZCLADO DAR BIEN. UN-POCO NUECES MUCHO MENOS, UN-POCO IGUALAR, UN-POCO DESEQUILIBRADO Ø RESUMEN BIEN CONCORDAR APROPIADO VERANO PERFECTO, NADA-MÁS.

Lo que más me ha gustado ha sido el primer plato, la ensalada fresca. Llevaba queso de cabra, mango, todo mezclado estaba muy rico. Hubiera ido bien que llevara menos nueces, para igualarla un poco, estaba un poco descompensada, pero en general estaba muy bien, es muy apropiada para el verano. Eso es todo.

Participante: S4

Minuto: 25:29

Referencias

- Albelda, M. y Briz, A. (2010). "Aspectos pragmáticos: Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales". *La lengua española en América: normas y usos actuales*, 237-260.
- Albelda, M., et al. (2014). "Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (ES. POR. ATENUACIÓN)". *Oralia*, 17: 7-62.
- Albelda, M. y Cestero A.M. (2011). "De nuevo sobre los procedimientos de atenuación lingüística". *Español actual*, 96: 9-40.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Londres: Clarendon Press.
- Bravo, D. (2005). "Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la cortesía comunicativa". En Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación". *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 67-93.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). "Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: La base de un proyecto en común (ES. POR. ATENUACIÓN)". *Onomázein*, 28: 288-319.
- Brown, P. y Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage, Vol. 4*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moya-Avilés, B. (2021). "Cortesía en lengua de signos catalana (LSC): la concesión como mecanismo atenuador de la crítica y la función mitigadora de los marcadores no manuales". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 22-49.

- Brown, P. y Levinson, S.C. (1978). "Universals in language usage: Politeness phenomena". En Goody, E. N. (ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffi, C. (2005). *Mitigation*. Leiden: Brill.
- Caffi, C. (1999). "On mitigation". *Journal of pragmatics*, 31(7): 881-909.
- Crible, L. y Degand, L. (2019). "Domains and Functions: A Two-Dimensional Account of Discourse Markers". *Discours*, 24: 3-35.
- Dachkovsky, S. y Sandler, W. (2009). "Visual intonation in the prosody of a sign language". *Language and speech*, 52(2,3): 287-314.
- Gabarró-López, S. (2017). *Discourse markers in French Belgian Sign Language (LSFB) and Catalan Sign Language (LSC): buoys, PALM-UP and SAME: Variation, functions and position in discourse*, Tesis doctoral. Namur: Université de Namur.
- George, J. (2011). *Politeness in Japanese Sign Language (JSL): Polite JSL expression as evidence for intermodal language contact influence*, PhD Dissertation. Berkeley: University of California, Department of Linguistics.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals: Essays on face-to-face conversation*. Nueva York: Doubleday.
- Havertake, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hill, B. et al. (1986). "Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English". *Journal of pragmatics*, 10(3): 347-371.
- Hoza, J. (2008). "Five nonmanual modifiers that mitigate requests and rejections in American Sign Language". *Sign Language Studies*, 8(3): 264-288.
- Hoza, J. (2007). *It's not what you sign, it's how you sign it: Politeness in American Sign Language*. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Kasper, G. (2006). "Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics". *Pragmatics and language learning*, 11: 281-314.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). "¿Es universal la cortesía?". En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel.
- Leech, G.N. (2014). *The pragmatics of politeness*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mapson, R. (2014). "Polite appearances: How non-manual features convey politeness in British Sign Language". *Journal of Politeness Research*, 10(2): 157-184.
- Mapson, R. (2012). "Politeness in British Sign Language: the effects of language contact". En A. N. Archibald (ed.), *Multilingual Theory and Practice in Applied Linguistics: Proceedings of the 45th Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics* (pp. 167-170). Southampton: University of Southampton.
- Navarrete-González, A. (2021). "The expression of contrast in Catalan Sign Language (LSC)". *Glossa. A Journal of General Linguistics*, (6)1: 29. DOI: <http://doi.org/10.5334/gjgl.1102>
- Navarrete-González, A. y Zorzi, G. (2019). *The role of contrast in coordination and subordination in Catalan Sign Language*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Pietrosemoli, L. (2001). "Politeness and Venezuelan Sign Language". En V. Dively, M. Metzger, M., A. M. Baer y S. Taub (eds.), *Signed languages: Discoveries from*

Moya-Avilés, B. (2021). "Cortesía en lengua de signos catalana (LSC): la concesión como mecanismo atenuador de la crítica y la función mitigadora de los marcadores no manuales". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 22-49.

- international research* (pp. 163-179). Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Pfau, R. y Quer, J. (2010). "Nonmanuals: Their grammatical and prosodic roles". En D. Brentari (ed.), *Sign languages* (pp. 381-402). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roush, D. (2011). "Language between bodies: a cognitive approach to understanding linguistic politeness in American Sign Language". *Sign Language Studies*, 11(3): 329-374.
- Roush, D. (2007). "Indirectness strategies in American Sign Language requests and refusals: Deconstructing the Deaf-as-direct stereotype". En M. Metzger y E. Fleetwood (eds.), *Translation, sociolinguistic, and consumer issues in interpreting* (pp. 103-56). Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Sandler, W. (2012) "Visual Prosody". En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.), *Sign language: An international handbook* (pp. 55-76). Berlín: Walter de Gruyter.
- Sandler, W. y Lillo-Martin, D. (2006). "Prosody". En W. Sandler y D. Lillo-Martin (eds.), *Sign Language and Linguistic Universals* (pp. 246-265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1976). "A classification of illocutionary acts". *Language in society*, 5(1): 1-23.
- Searle, J. (1975) "Indirect speech acts". *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts: 59-82.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Vol. 626. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. MD: Linstok Press.
- Wilbur, R.B. (2000). "Phonological and prosodic layering of nonmanuals in American Sign Language". En K. Emmorey y H.L. Lane (Eds.), *The signs of language revisited: An anthology to honour Ursula Bellugi and Edward Klima* (pp. 215-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Iconicidad y metáfora en la lengua de señas uruguaya

Iconicity and metaphor in Uruguayan Sign Language

Santiago Val Sánchez

Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN



Resumen en lengua de signos uruguaya

El presente trabajo busca aplicar el *analogue-building model* postulado por Taub (2001) a la descripción de algunas metáforas presentes en el léxico básico de la lengua de señas uruguaya. Esto permite mostrar cómo la iconicidad y la metáfora se articulan entre sí para que las señas vinculadas a referentes concretos (icónicas) extiendan su significado hacia conceptos más abstractos, contrario a posturas más tradicionales que defendían la idea de que la iconicidad no tiene un rol relevante en estas lenguas y de que su existencia impediría su uso en el razonamiento simbólico.

Además de la descripción basada en el modelo de Taub (2001), se clasifica a las piezas léxicas registradas de acuerdo a las definiciones de metáfora ontológica y metáfora orientacional propuestas por Lakoff y Johnson (1980), mostrando cómo la Lingüística Cognitiva ofrece un marco teórico idóneo para el análisis de este fenómeno, en consonancia con otros trabajos publicados recientemente.

Palabras clave: iconicidad; metáfora; lengua de señas.

ABSTRACT

This paper aims to apply the analogue-building model designed by Taub (2001) to the depiction of some basic metaphors present in the lexicon of uruguayan sign language. This allows us to show how iconicity and metaphor interact to expand the meaning of signs linked to specific referents (iconic) onto more abstract concepts, contrary to other

more traditional views that stated that iconicity's role in sign languages is irrelevant or that its mere existence would prevent them from being used in symbolic thought. Lexical signs are also categorized based on the definitions of ontological and orientational metaphor posited by Lakoff and Johnson (1980), showing how Cognitive Linguistics provide a theoretical framework suitable for the analysis of these phenomena, accordingly to what other recently published papers have also shown.

Keywords: iconicity; metaphor; sign language.

1. Introducción

Tradicionalmente, la metáfora fue vista como una figura retórica cuyo uso quedaba sujeto a la habilidad o al interés de un autor en intervenir un texto de cara a la obtención de determinado efecto en sus interlocutores. Por esta razón, durante la mayor parte del siglo XX fue considerada más propia de disciplinas relacionadas a la práctica concreta del lenguaje, como la Retórica, la Oratoria o la Teoría Literaria, y no tanto por la Lingüística, centrada principalmente en la descripción de los sistemas lingüísticos.

Lakoff y Johnson (1980) fueron los primeros en proponer que, lejos de ser un artilugio retórico, la metáfora constituye una de las bases sobre las que los seres humanos organizamos nuestro pensamiento. Los autores hablan de *metáforas conceptuales*, para dar cuenta de que se trata de un mecanismo que nos permite relacionar o estructurar un concepto determinado (usualmente más abstracto) en términos de otro (usualmente más concreto) y que se encuentra en la raíz de procesos cognitivos generales que exceden al ámbito de lo específicamente lingüístico. Usamos metáforas conceptuales para razonar, para imaginar, para pensar algunos conceptos en términos de otros, y estas se manifiestan explícitamente cuando nos comunicamos.

Cuando decimos, por ejemplo, que *el tiempo es dinero*, no estamos comparando el tiempo con el dinero a nivel superficial, sino que estamos dando cuenta de que organizamos al concepto *tiempo* tomando como base a la organización del concepto *dinero*. No sólo decimos que el tiempo es como el dinero, en el sentido de que es valioso, sino que activamos una relación entre los dominios que se asocian a estos conceptos, que permite que apliquemos al primero un conjunto de operaciones y expresiones relacionados con el último. Por esta razón podemos hablar de *perder tiempo*, *ganar tiempo*, *dar tiempo*, *tener (o no tener) tiempo*, igual que hacemos con el dinero.

Lakoff y Johnson (1980) definen tres tipos principales de metáforas conceptuales: *metáforas estructurales*, *metáforas orientacionales* y *metáforas ontológicas*.

Las *metáforas estructurales* son el tipo más general y son aquellas a las que los ejemplos de *el tiempo es dinero* y *las discusiones son guerras* se aplican con mayor claridad. En este tipo de metáforas la superposición de un concepto sobre otro se da replicando parte de la estructura asociada al primer concepto y usándola para describir al segundo. Volviendo al ejemplo de las discusiones y la guerra: el concepto *guerra* no se toma aislado, sino que se lo relaciona estructuralmente con otros que se le asocian, como *ganar*, *perder*, *vencer*, *derrotar*, *atacar*, *defender*, *retirarse*, *arremeter*, *armarse*, *desarmarse*, *debilidad*, *fortaleza*, etc. Todos estos conceptos están interrelacionados y se comprenden dentro de la estructura asociada al dominio *guerra*, por ejemplo: estar mejor armado implica tener mayor fuerza y mayores probabilidades de vencer. Esta estructura que relaciona todos los conceptos asociados al dominio *guerra* se traslada, mediante metáfora, al concepto *discusión*, que por esta razón replica la estructura. Por eso podemos decir que alguien se armó de argumentos y que por esa razón tuvo mayor *fuerza* y terminó *ganando* la discusión.

Las *metáforas orientacionales* son aquellas que "le dan a un concepto una orientación espacial; por ejemplo, FELIZ ES ARRIBA" (Lakoff y Johnson, 2003/1980: 15, traducción mía, mayúsculas en el original). En español de Uruguay encontramos una metaforización similar del espacio (*feliz es arriba*, *triste es abajo*), que puede verse en expresiones como *estar bajoneado* (*estar triste*), *levantar el ánimo*, (*alegrarse*, *animarse*). Otro ejemplo clásico de metáfora orientacional es la correlación que se hace entre la dimensión temporal y la orientación espacial que, en nuestra cultura, ubica al futuro delante y al pasado detrás, habilitando a usar expresiones como *eso hay que dejarlo atrás* (*olvidar el pasado*) o *tenemos todo el año por delante* (*el año recién empieza*).

Por último, las *metáforas ontológicas* consisten en categorizar "eventos, actividades, emociones, ideas, etc., como entidades y sustancias" (Lakoff y Johnson, 1980: 26, traducción propia), incluso cuando se trate de conceptos que no tienen márgenes definidos, como las esquinas, las montañas, etc. En Uruguay usamos este tipo de metáforas para hablar, por ejemplo, de grupos, asociaciones, sindicatos, etc., lo que nos permite usar expresiones *entrar al grupo* o *salir del grupo*, como si se tratase de recipientes. También podemos hablar en estos términos de carreras universitarias, por eso decimos que *entramos a la carrera* mediante una *prueba de ingreso*.

Vale repetir que todas estas metáforas son determinadas culturalmente y que pueden diferir de una cultura a otra. Por natural que nos parezca ubicar al tiempo delante y al pasado detrás, esto no tiene por qué darse así, y de hecho existen culturas en las que

se ubica al pasado delante y al futuro detrás o siguiendo otros criterios (cf. Boroditsky, 2001) sin que ello implique ningún problema. Además, de acuerdo con este marco teórico, las metáforas no son un fenómeno exclusivo de la lengua, sino que tienen que ver con el surgimiento y el relacionamiento de conceptos entre sí, lo que significa que pueden manifestarse de otras formas y no solamente en expresiones lingüísticas. Este último punto ha sido apoyado por varios trabajos sobre el uso de metáforas visuales, además de los estudios sobre el uso de gestos metafóricos usados por oyentes en paralelo a la lengua oral (Cienki y Müller, 2008).

2. La metáfora en las lenguas de señas

La lingüística de las lenguas de señas comenzó a desarrollarse a partir de la publicación de Stokoe (1960) y del surgimiento, en 1972, de la revista especializada *Sign Language Studies*, en Estados Unidos. Pese a esto, los estudios sobre la metáfora en las lenguas de señas fueron escasos durante las primeras décadas, comenzando a consolidarse algunos años más tarde, con la publicación de Wilcox (2000) y Taub (2001).

De acuerdo con Armstrong (2002), esto responde a que el tema obliga a considerar el rol que la iconicidad cumple en este tipo de señas. Si bien la metáfora es un fenómeno general, presente en todas las culturas y en todas las lenguas humanas, la modalidad viso-espacial de las lenguas de señas hace que en ellas sea mucho más frecuente el uso de signos icónicos como soporte. El concepto de *iconicidad* amerita una discusión mucho más profunda que la que se puede dar aquí, pero a efectos de este artículo, basta con considerarla como una relación no arbitraria entre la forma y el referente de un signo (el significante y el significado, en términos saussureanos). En este trabajo voy a hablar de *iconicidad* o *signos icónicos* siempre que se trate de signos en los que el significante y el significado se relacionan por algún vínculo natural, no exclusivamente convencional, en el que el primero contenga elementos o características que permitan inferir su relación con el segundo.

La iconicidad fue centro de debates durante los primeros años de desarrollo de la lingüística de lenguas de señas. Al fundar la Lingüística como ciencia autónoma, Saussure (1945/1916) atribuye un rol central a la arbitrariedad de la asociación entre el significante y el significado y pone en duda que a la semiología le corresponda ocuparse de aquellos sistemas que, como la pantomima, involucren signos que no sean enteramente arbitrarios (Saussure, 1945/1916: 93 y ss). Esto tuvo una influencia importante en los lingüistas estadounidenses, especialmente durante la primera mitad del siglo XX y no fue puesto en duda seriamente sino hasta los años 80 y 90, de la mano de autores como Haiman (1980, 1983) o Givón (1991), si bien pueden

encontrarse también algunos cuestionamientos puntuales, por ejemplo, en Jakobson (1971/1965, 1977).

Las lenguas de señas, en las que ya desde el siglo XVIII (cf. L'Épée, 1776) se veía una cantidad considerable de signos "naturales" (i.e.: no arbitrarios), fueron frecuentemente marginadas por esta hegemonía del principio de arbitrariedad, lo que constituyó una barrera importante para su reconocimiento como lenguas humanas al mismo nivel que las lenguas orales usadas por los oyentes. Esto puede constatarse en trabajos como Bloomfield (1933: 39-40), que menciona a las lenguas de señas pero las descarta como sistemas de comunicación al mismo nivel que las orales o en los trece principios establecidos por Hockett (1960) para distinguir a las lenguas humanas de los sistemas de comunicación de algunos animales, algunos de los cuales terminan excluyendo también, aunque sin mencionarlas, a las de señas. Es en este contexto donde surge el trabajo de Stokoe (1960), con el objetivo declarado de probar que la lengua de señas americana (ASL) cumplía con los requisitos considerados por los lingüistas como obligatorios para la consideración de un sistema de signos como lingüístico. En línea con la mentalidad estructuralista de su época, Stokoe (1960) busca principalmente demostrar la existencia de doble articulación en los signos de la ASL, pero dedica también algunos pasajes a negar explícitamente la "naturalidad" de las señas, desestimándola como algo propio de las etapas iniciales del surgimiento de un signo, con un razonamiento similar al utilizado por Saussure (1945/1916) ante el problema de las onomatopeyas en las lenguas orales:

...la lengua de señas usada actualmente en general por los sordos americanos deriva de las señas naturales y de las señas metódicas de L'Épée, pero incluso los elementos 'naturales' se han vuelto fijos por convención, por lo que hoy son tan arbitrarios como cualquier otro. (Stokoe, 1960: 13, traducción propia)

La consolidación, durante los años 70, del Generativismo en los Estados Unidos no hizo más que profundizar este rechazo a la iconicidad y a cualquier relación entre las señas y su contexto de uso, con la proliferación de trabajos que se dedicaban a demostrar que la no-arbitrariedad de las lenguas de señas no era más que aparente o, en el mejor de los casos, un remanente del momento en el que sus signos fueron acuñados. Esto puede constatarse en Frishberg (1975), que usa un razonamiento análogo al utilizado por Saussure (1945/1916) para las onomatopeyas y por Stokoe (1960) para los signos naturales, o también en otros trabajos como Battison (1974), Fischer (2008/1974) o Hoemann (1975), entre muchos otros.

La lingüística de lenguas de señas, desarrollada casi exclusivamente en Estados Unidos desde 1960 hasta fines de los años 80, se vio afectada por el predominio en este país de las corrientes formales, que no dan lugar a consideraciones basadas en

relaciones de semejanza o analogía entre la forma de un signo y su significado. Complementando a Armstrong (2002), creo que el estudio de la metáfora en las lenguas de señas fue postergado durante las primeras décadas porque implicaba ir contra algunas ideas centrales de estas corrientes en dos aspectos: 1) en primer lugar, porque la consideración de metáforas conceptuales que se expresan en varias modalidades supone tomar como base el marco de la Lingüística Cognitiva, que niega algunos principios centrales del Generativismo, como la independencia de la Facultad del Lenguaje respecto de otros procesos cognitivos o la autonomía de los módulos fonológico y semántico, y 2), porque como muestran Wilcox (2000) y Taub (2001) y como ya se mencionó brevemente, las lenguas de señas aprovechan la modalidad visual para acuñar signos metafóricos que hacen uso de la relación entre la forma de los signos y los conceptos por ellos referidos, lo que supone reconocer la iconicidad como algo activo en la producción e interpretación de los signos utilizados por los hablantes y no como un vestigio de cierta relación originaria entre el significado y el significante que no cumpliría ninguna función real a la hora de hacer uso del sistema lingüístico.

Cabe mencionar que la falta de antecedentes manifestada por Armstrong (2002) puede matizarse si se considera el relevamiento histórico presentado por Wilcox (2000). De acuerdo con esta autora, sí existen algunos trabajos previos sobre metáfora en la ASL, pero el problema es que muchos de ellos (Mandel, 1977; Boyes-Braem, 1981; Brenan, 1990, citados por Wilcox, 2000) no parecerían distinguir con claridad los conceptos de metáfora e iconicidad. Con excepción de Wilbur (1987), a quien Wilcox (2000) reconoce como influencia, y sin dejar de reconocer su importancia de todos ellos en el contexto en que fueron publicados, los antecedentes parecen caracterizarse por cierta confusión o superposición entre ambos conceptos, que en algunos casos incluso se traslada a trabajos más recientes (cf. el ejemplo de la seña ARPÓN en Cabeza-Pereiro (2014), donde a mi juicio se confunde una metonimia con una metáfora).

Quizás esto se deba a que tanto la iconicidad como la metáfora pueden verse como manifestaciones de un mecanismo similar, que es el *mapeo*. El término *mapeo* (*mapping*) es tomado de la matemática por algunos autores de Lingüística Cognitiva y en su significado más llano puede definirse como "una correspondencia entre dos conjuntos, que asigna a cada elemento del primero una contraparte en el segundo" (Fauconnier, 1997, traducción mía). En lingüística, se habla de mapeo cuando se establece una correspondencia entre los elementos de un conjunto y los elementos de otros conjuntos, preservando las relaciones internas entre unos y otros. Cuando consideramos una seña icónica, en la que la forma del signo establece una relación de semejanza con la entidad o con el proceso al que ese signo refiere, podemos decir que hay un mapeo, como hace Taub (2001), en el sentido de que los elementos que

constituyen este signo se corresponden con elementos que constituyen lo referido. Así, si consideramos la seña para CAMINAR¹ en lengua de señas uruguaya (LSU) podemos establecer una correspondencia parte por parte: la mano se corresponde con la persona que camina; los dedos índice y mayor con las piernas; el espacio plano sobre el que la mano se mueve, con la superficie sobre la que la persona caminaría; el movimiento de la mano, con el movimiento de la persona, etc. Hay un mapeo entre la forma del signo y la acción referida, pero es icónico y no metafórico, porque la correspondencia se da dentro de un mismo dominio conceptual: no hay dos conceptos relacionados, sino una relación icónica entre una forma y un concepto específicos.



Imagen 1. CAMINAR.

Cuando ocurre una metáfora, como en el *tiempo es dinero*, también hay un mapeo, pero entre dos dominios conceptuales diferentes (Lakoff y Johnson, 2003/1980: 246): se establece una correspondencia entre el tiempo y el dinero que permite aplicar nociones, operaciones o conceptos asociados al último (llamado *f fuente* o *source*) sobre el primero (llamado *meta* o *target*) y habilita a hablar de *perder el tiempo*, *ganar el tiempo*, *ahorrar tiempo*, *el valor del tiempo*, aplicando la estructura del dominio *dinero* a la organización del concepto *tiempo*.

3. Iconicidad y metáfora en las lenguas de señas

Wilcox (2000) y Taub (2001) representan contribuciones importantes al estudio de la metáfora en las lenguas de señas, tanto por situar el tema en el marco de la Lingüística Cognitiva como por establecer el rol central que tiene la iconicidad en este fenómeno. Sin perjuicio de esto, quizás pueda decirse que Taub (2001) tuvo una influencia mayor en las investigaciones que retomaron el tema en los años siguientes, lo que puede deberse a que, a diferencia de Wilcox (2000), que prioriza la discusión

¹ Siguiendo una convención extendida, refiero a las señas siguiendo el sistema de *glosa*, i.e.: usando palabras en español en mayúsculas cuyo significado sea el más cercano al original.

teórica y el relevamiento de antecedentes sobre el tema, esta autora ofrece un modelo descriptivo fácilmente aplicable al análisis de las señas icónicas y de las metáforas que se basan en ellas en cualquier lengua de señas del mundo.

Taub (2001) propone un modelo llamado *analogue-building model* que describe una serie de etapas en el proceso de creación de una seña icónica (o de un signo icónico, porque también funcionaría para lenguas orales u otros sistemas convencionales de comunicación):

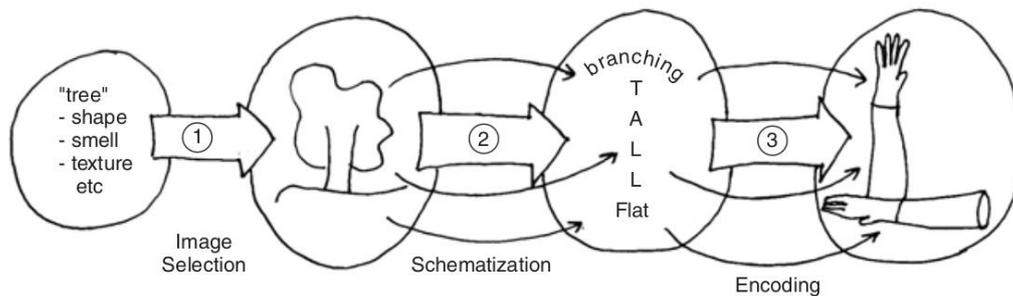


Imagen 2. *Analogue-building model*, extraído de Taub (2001).

En el ejemplo del modelo aplicado a la seña de la ASL que puede traducirse como **ÁRBOL** (idéntica a la seña equivalente en LSU), el modelo consta de tres pasos: selección de imagen (*image selection*), esquematización (*schematization*) y codificación (*encoding*). El círculo de más a la izquierda representa a la categoría *árbol* en toda su extensión, con todos los elementos que una cultura determinada relaciona al concepto que se asocia a la seña. Esta categoría puede incluir elementos como la forma, la textura, el olor, el uso que se le da dentro de la comunidad, la relación que tienen las personas con ese objeto, etc.; también puede incluir imágenes de varios objetos distintos que sean considerados miembros de la categoría. No sería económico que un signo tuviera que representar a todos estos atributos incluidos en la categoría cada vez que es usado, por lo que es necesario que se seleccione uno o un conjunto de ellos que, por metonimia, opere como representativo de la totalidad.



Imagen 3. **ÁRBOL.**

Esta metonimia opera junto a la noción de *prototipo*, entendido a grandes rasgos como el miembro que mejor representa a una categoría para determinada cultura (Rosch 1973, 1978; Lakoff, 1987). Por ejemplo, aunque los integrantes de determinada comunidad manejen una definición categorial del concepto *árbol* que incluya a miembros disímiles, como coníferas, pinos, anachuitas, timbós, jacarandás o palos borrachos, esto no significa que todos los árboles sean considerados igualmente representativos del conjunto. Algunos de ellos son vistos como mejores miembros de la categoría y otros no, dependiendo de factores como la cultura, del entorno, su clima o su flora. En el caso de la ASL, la imagen que se selecciona como prototipo para representar a la categoría *árbol* es la que muestra el dibujo, que probablemente coincida con la que tienen los hablantes de LSU: un árbol cuyo tronco se hunde en una superficie plana, de forma cilíndrica y proporciones medias y una copa redondeada en el extremo superior. Por supuesto que no todos los elementos del mundo que se definen como árboles tienen esta forma y, de hecho, la categoría incluye miembros que parecen totalmente distintos, como las palmeras, pero es muy poco probable, al menos en Uruguay, que si a una persona se le pide que dibuje un árbol cualquiera el resultado sea el dibujo de ese tipo, que es un miembro más bien raro de la categoría. La imagen prototípica de árbol es la forma que dentro de esta cultura consideramos como más representativa del concepto árbol, probablemente similar a la que aparece dibujada en el diagrama de más arriba.

El paso que sigue a la selección de la imagen es la *esquemización*. La imagen seleccionada es demasiado compleja como para ser representada en su totalidad por lo que es necesario reducirla a una selección que conforme un conjunto de elementos más simple (un esquema). En el ejemplo citado, el árbol es reducido a tres elementos fundamentales: la superficie plana, el tronco vertical y las ramas. Cualquier otro detalle más fino, como el contorno del tronco o las hojas, queda fuera de esta esquematización y no será integrada en el signo final. En este paso vuelve a ponerse en práctica un proceso metonímico, pero esta vez entre el esquema y la imagen seleccionada, ya que los elementos que constituyen al primero pasan a representar a esta última en su totalidad.

Es interesante llamar la atención sobre el rol que cumplen los prototipos y la metonimia en las etapas de selección de imagen y esquematización y cómo permiten ir contra la idea de que si los signos fueran icónicos deberían ser todos similares entre sí. Siguiendo este razonamiento, si lenguas distintas presentan signos distintos para el mismo referente, entonces debe concluirse que estos signos son arbitrarios, porque si fuesen icónicos y se vinculasen naturalmente con el mismo referente debería esperarse que estos signos fuesen similares entre sí. Esto es mencionado por Saussure (1945/1916) y es retomado por algunos autores como Massone y Martínez (2012) o Cruz-Aldrete y Villa (2013), entre otros.

El modelo de Taub (2001) explica por qué algunas señas de lenguas diferentes pueden ser icónicas y al mismo tiempo distintas entre sí. En la selección de la imagen y en la codificación entran en juego factores culturales (la imagen que cada comunidad considere como prototípica) y el azar, porque a veces puede no haber un criterio claro para esquematizar a la imagen en función de algunos elementos y no de otros. Desde este punto de vista, sería difícil que dos señas fuesen icónicas y que terminasen siendo idénticas entre sí, porque esto implicaría que las comunidades en las que surgieron seleccionaron la misma imagen prototípica y que luego esquematizaron a esa imagen seleccionando exactamente a los mismos elementos, lo que es poco probable. La idea de que los signos icónicos deberían ser similares entre sí ignora el hecho de que la forma del signo es el resultado de una reducción en la que se selecciona un elemento puntual de todos los que podrían vincularse con el referente, que por metonimia pasa a ser representativo del total. Consideremos las señas PERRO en LSU y en lengua de señas argentina (LSA): ambas son icónicas, porque reproducen características físicas del referente, pero son distintas porque seleccionan partes diferentes para representar metonímicamente al conjunto. En LSU, la seña representa a la boca con dientes, mientras que la seña de LSA representa a la cola en movimiento.



Imagen 4. Señas PERRO en LSU (izq.) y LSA (der.).

La última etapa del modelo de Taub (2001), llamada *codificación*, tiene que ver con la utilización de parámetros específicos de la lengua de señas (configuraciones manuales (CM), movimientos, ubicaciones, etc.) para representar a los elementos seleccionados durante la esquematización. En este último paso, los hablantes usarán parámetros que ya formen parte del repertorio habitual de la lengua, eligiendo los que más se asemejen a las características que interesa representar. Podríamos decir que se trata de una adaptación del esquema al sistema fonológico de la lengua de señas (Stokoe, 1960; Liddell y Johnson, 1989), con la particularidad de que la selección de los fonemas se hace sobre la base de su forma y de su idoneidad para representar, por semejanza, a los elementos seleccionados en la esquematización. Esto significa que estos parámetros funcionan como elementos icónicos y no como fonemas arbitrarios, por lo que la mayoría de los autores, Taub (2001) entre ellos, elegirían llamarlos *clasificadores*.

El concepto *clasificador* se usa tradicionalmente para describir una clase particular de morfemas o piezas léxicas presentes principalmente en lenguas de Asia y de África Central (Allan, 1977) y fue aplicado a la descripción de las lenguas de señas a partir de los años 70 (Frishberg, 1975; Supalla, 1982, 1986). Si bien es usado extensamente al día de hoy para hablar de ciertas configuraciones manuales que representan icónicamente a los elementos referidos, existen autores que discuten que se trate efectivamente de clasificadores y proponen terminologías distintas (Cuxac, 2000; Cogill-Koez, 2000; Liddell, 2003; Schembri, 2003). Esta discusión excede al alcance del presente artículo, pero creo que es interesante señalar que estos elementos (llámense clasificadores o no), que participan de la codificación final de la seña, son icónicos (se seleccionan tomando como base a su semejanza con el elemento que se quiere representar) y al mismo tiempo son específicos de cada sistema lingüístico (componen un conjunto cerrado de configuraciones manuales, movimientos y ubicaciones), por lo que también son convencionales. Cada lengua de señas tiene un repertorio de parámetros que usa para la constitución de sus señas y seleccionará a uno de ellos, y no otros, para la representación de señas icónicas, al igual que los hablantes de lenguas orales seleccionan exclusivamente sonidos de su sistema fonológico para acuñar onomatopeyas o exclamaciones.

El *analogue-building model* de Taub (2001) mostrado hasta aquí sirve para describir señas icónicas en general. En el caso de la seña PERRO mostrada más arriba no hay ninguna metáfora, sino que se trata de un mapeo icónico entre una forma y un referente. Para relacionar este modelo con la metáfora, Taub (2001) agrega un paso más a los ya mostrados, llegando al esquema de la Imagen 5.

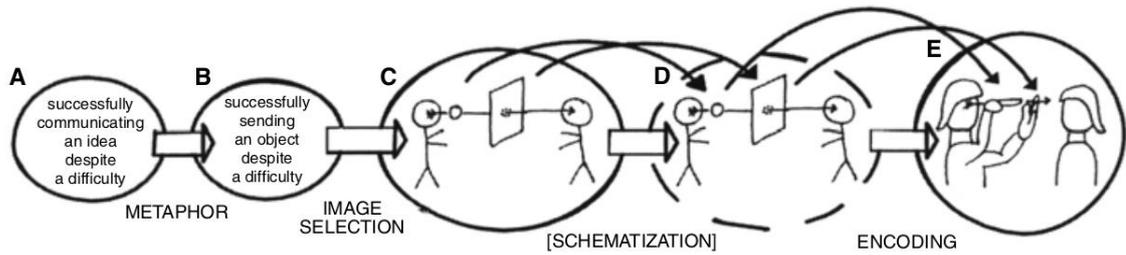


Imagen 5. Analogue-building model con la incorporación del mapeo metafórico, tomado de Taub (2001).

Este ejemplo muestra el modelo completo de Taub (2001) aplicado a una seña metafórica de la ASL, que la autora traduce como THINK-PENETRATE (PENSAR-PENETRAR), usada por una señante para referirse a una situación en la que no lograba comunicarse con su hija: hablando con ella, luego de muchos intentos logró que su hija entendiera lo que le quería decir y para expresarlo utilizó una seña que ubica su mano izquierda en posición plana, como si fuera una pared, mientras que su mano derecha, con el índice extendido, parte de la sien y luego se mueve entre los dedos de la mano izquierda, como atravesando la pared. De acuerdo con Taub (2001: 21) la seña resultante podría traducirse como “*she finally got the point*” (“ella por fin entendió”).



Imagen 6. Seña THINK-PENETRATE, extraída de Taub (2001).

En este tipo de señas, la metáfora y la iconicidad se integran en un *doble mapeo*. Por una parte, tenemos el mapeo entre la forma y el significado de la seña icónica (en el esquema, desde la B a la E): se busca representar icónicamente cómo un objeto delgado atraviesa una superficie plana y rígida. Este mapeo es análogo al que se da en cualquier otra seña icónica y no involucra una metáfora ya que la misma seña podría

usarse para representar literalmente lo que muestra y hablar sobre cómo un proyectil atravesó una pared o algo similar². La seña se transforma en metafórica cuando se produce el segundo mapeo (entre A y B, en el esquema) y esta pasa a funcionar como fuente para otro concepto, generalmente más abstracto. En este caso, la seña que representa a un objeto alargado atravesando a una pared refiere a una idea que finalmente es comprendida por otra persona. Esto supone establecer una correspondencia entre varios elementos interrelacionados: la idea como un objeto, la comunicación como un desplazamiento de ese objeto desde una persona a otra, la mente como un recipiente ubicado en la cabeza desde donde ese objeto parte, la mente de la otra persona como un recipiente delimitado por una pared, la obstinación o la incapacidad de comprender la idea como la dureza de la esta pared, la comprensión de la idea como el atravesar esa pared, etc.

El *analogue-building model* explicita el mecanismo por el que las señas icónicas sirven como fuente para referir a conceptos abstractos por la vía de la metáfora. Al margen de su importancia como herramienta descriptiva, es interesante llamar la atención también sobre cómo el modelo permite ir contra la idea de que las lenguas no podrían tener signos icónicos, porque estos solo permitirían hablar de cosas concretas y no habilitarían el manejo de símbolos abstractos³. La conexión entre la iconicidad y la metáfora postulada por Taub (2001) muestra que esto es falso y que la iconicidad de un signo no impide que sea utilizado también como un símbolo abstracto.

La relación entre iconicidad y metáfora planteada por Taub (2001) y Wilcox (2000) sirvió como base para varios estudios en el tema que se han publicado en los años siguientes. En nuestra región, existen algunos trabajos interesantes para algunas lenguas de señas nacionales, como la chilena (Becerra, 2008; Acuña, 2016), la brasileña (Faria do Nascimento, 2003), la argentina (Martínez y Morón Usandivaras, 2013a, 2013b; Martínez, 2014) y la colombiana (Rodríguez, 2016). Fuera de nuestra región, cabe mencionar, entre otros, a Jarque (2005), que sigue el modelo de Wilcox (2000) al estudio de metáforas en la lengua de señas catalana, y a Cabeza-Pereiro (2014), que aplica una línea más tradicional, afín a la propuesta de Boyes-Braem (1981), al estudio de las lenguas de señas española y británica. Para la LSU, el único trabajo que menciona el tema es el de Aguirre y Fojo (2015), que si bien tiene el mérito de plantear una discusión interesante sobre las diferentes perspectivas teóricas que podrían abordarlo, carece de ejemplos de aplicaciones prácticas o de análisis concretos.

² Meir y Cohen (2018) observan diferencias sutiles en las señas icónicas, dependiendo de si son usadas en sentido literal o metafórico. Hasta el momento esto no ha sido observado en la LSU.

³ Esto es mencionado con mayor detalle por Becerra (2008), entre otros.

En otros casos, el modelo de Taub (2001) fue tomado como base para describir nuevos fenómenos no considerados por el trabajo original (Meir, 2010) o para introducir correcciones que permitan aplicarlo a una lengua en particular (Kimmelman *et al.* (2018), para la lengua de señas rusa).

En este artículo me propongo describir algunas señas del léxico básico de la LSU tomando como base el *analogue-building model* de Taub (2001). Además de contribuir a ampliar nuestro conocimiento sobre esta lengua y sobre la metáfora conceptual en general, un estudio de este tipo contribuye a mostrar una vez más que la iconicidad, contrario a lo que consideran las corrientes formales que tradicionalmente dominaron el campo, es un fenómeno central que se encuentra en la base de la organización de estos sistemas lingüísticos.

Creo que esto es relevante, porque, si bien es cierto que a lo largo de las últimas décadas, la iconicidad ha ido dejando gradualmente de ser un asunto problemático, tanto para lenguas orales (Givón, 1992, 2001; Haiman, 1980, 1983, 2018; Dingemans 2018) como para las lenguas de señas (Cuxac, 2000; Pietrandrea, 2002; Perniss, 2007; Emmorey, 2014; Puupponen, 2019; Schlenker 2020, entre muchos otros), no deja de ser cierto, también, que algunos trabajos recientes continúan tomando asumiendo la arbitrariedad como condición necesaria para la constitución de una lengua (Massone y Martínez, 2012; Vera, 2020) o asociando a la iconicidad con cierta “inestabilidad” ajena al sistema lingüístico (Rathmann y Mathur, 2012; Müller, 2019).

4. Metodología

Considerando que se trata de un primer estudio sobre la relación entre la metáfora conceptual y la iconicidad a nivel en la LSU, el corpus consiste exclusivamente de señas puntuales solicitadas a una docente sorda. Las señas fueron seleccionadas previa conversación y acuerdo con ella, apuntando a encontrar ejemplos concretos que diesen cuenta con claridad de lo que se buscaba mostrar. En otros trabajos, sería interesante abordar el estudio de textos en LSU producidos espontáneamente en situaciones comunicativas, para observar algunas manifestaciones más complejas de esta iconicidad metafórica que tengan que ver con el uso sintáctico del espacio o con la modificación de significantes de cara a la transmisión de significados nuevos.

Las señas analizadas son TAMBIÉN, TAMPOCO, IGUAL, DIFERENTE, ALEGRE, TRISTE, DEPRESIÓN, PASADO, FUTURO, HOY, AYER, MAÑANA, PASADO. Son todas señas léxicas de uso frecuente y estable en la comunidad de hablantes de LSU, y fueron registradas en video y analizadas cuadro por cuadro con un editor

(*shotcut*), que además fue usado para capturar las imágenes que se incluyen en este artículo. Las señas fueron solicitadas en español de manera de que la realización en LSU quedase enteramente a criterio de la informante, ya que de haberla solicitado en LSU se podría haber influido en la realización.

Una vez registradas, fueron analizadas en base al *analogue-building model* de Taub (2001) para evaluar si podía reconocerse en ellas el doble mapeo y las demás etapas del modelo. También se tomó como base a Lakoff y Johnson (1980) para establecer si se trataba de metáforas estructurales, ontológicas u orientacionales.

5. Resultados

Las señas TAMBIÉN, IGUAL y DIFERENTE corresponden a lo que Lakoff y Johnson (1980) llaman metáforas ontológicas, porque usan referencias a entidades concretas para expresar conceptos abstractos. Las tres usan ambas manos con la misma configuración manual (puño cerrado, índice extendido) y se apoyan en variaciones de ubicación y de movimiento para ilustrar las relaciones que subyacen a los conceptos referidos, lo que ya puede verse como una manifestación de iconicidad metafórica, porque en los tres casos se trata de señas que involucran alguna comparación o relación entre dos entidades. Así, las manos representan los elementos a comparar, mientras que las ubicaciones y los movimientos relativos representan icónica y metafóricamente los conceptos asociados a las señas.

En la seña TAMBIÉN, por ejemplo, las manos comienzan dispuestas simétricamente respecto del eje vertical, en la configuración manual mencionada, y luego giran juntas hasta que los dedos índices apuntan en la dirección opuesta al pecho del señante.



Imagen 7. TAMBIÉN.

El mapeo icónico de la seña (etapas B a E del modelo de Taub, 2001) representa dos objetos alargados dispuestos en paralelo que se mueven al unísono y podría usarse para referir a elementos reales (dos postes o dos lápices que hacen ese movimiento). Esta forma se codifica usando una configuración manual ya presente en la LSU, que además es común a muchas otras señas. El segundo mapeo (etapas A y B del modelo) ocurre cuando esta seña es utilizada para referir al concepto más abstracto contenido en la pieza léxica TAMBIÉN. A grandes rasgos, podemos decir que TAMBIÉN se utiliza para comparar dos elementos que comparten determinado atributo o que realizaron determinado proceso de la misma manera: alguien o algo es o hace algo de determinada manera y otro alguien u otro algo *también* es o *también* lo hace así. El mapeo metafórico se da cuando se usa esta imagen que muestra dos objetos iguales haciendo el mismo movimiento al mismo tiempo para ilustrar una comparación abstracta.

El caso de la seña para IGUAL es similar. También se trata de una seña que compara dos elementos o procesos y las manos representan esta comparación mediante la articulación de la misma configuración manual (puño cerrado, índice extendido) en ambas. La imagen seleccionada consiste en ubicar dos elementos uno al lado del otro para hacer evidente la igualdad. La codificación traduce esta imagen en el uso de la configuración manual, en la ubicación de las manos una junto a otra, de manera que los índices se toquen, y en un movimiento breve y repetitivo que junta y separa levemente a las manos. El mapeo metafórico ocurre cuando se corresponde la igualdad entre las manos (igual configuración, igual ubicación, igual movimiento) con el concepto abstracto, lo que habilita que la seña también sea usada, por ejemplo, para decir que una persona piensa IGUAL que la otra.



Imagen 8. IGUAL.

La seña DIFERENTE se basa en el mismo proceso, pero hace lo contrario: comienza con las manos juntas con los índices cruzados y luego hace un movimiento divergente hasta que las manos quedan distanciadas. Al igual que en los casos anteriores, se utiliza una forma concreta para representar un concepto abstracto mediante una metáfora icónica: las manos tienen la misma configuración manual, pero aparecen entrecruzadas (señalando a direcciones contrarias) y se mueven de forma divergente hasta quedar totalmente separadas. En este caso, la divergencia de las ubicaciones y de los movimientos representa al concepto de diferencia que, al igual que ocurre con los anteriores, admite un uso abstracto. Se puede decir que alguien "piensa diferente" que otra persona usando a esta seña, más allá que su forma material represente elementos concretos. Considerando en conjunto a las señas IGUAL y DIFERENTE se observa también cierta correspondencia que asocia la similitud a la cercanía espacial, lo que explicaría que la seña para IGUAL se haga con las manos juntas y que en DIFERENTE se produzca un distanciamiento. Además, esta última seña admite variaciones en el movimiento y en las ubicaciones finales de las manos que son interpretadas como adverbios o morfemas superlativos: cuando los hablantes de LSU quieren decir MUY-DIFERENTE pueden ampliar la distancia entre las manos y hacer movimientos más firmes, lo que parece confirmar una correlación metafórica entre el grado de distancia y el grado de diferencia (a mayor/menor distancia, mayor/menor diferencia).



Imagen 9. DIFERENTE.

Las señas que no han sido mencionadas aún, ALEGRÍA, TRISTEZA, DEPRESIÓN, PASADO, FUTURO, HOY, AYER, MAÑANA y PASADO constituyen ejemplos de lo que Lakoff y Johnson (1980) llaman metáforas orientacionales, porque orientan espacialmente los conceptos meta con los que se relacionan. Aquellas que se usan para referir al tiempo muestran una asignación del espacio detrás del hablante con el pasado (PASADO, AYER), del espacio en el que se encuentra con el presente (HOY, AHORA) y del espacio delante del señante con el futuro (FUTURO, MAÑANA).

Esta asignación es idéntica a la que hacemos los hablantes de español, mencionada más arriba. También ha sido registrada en otras lenguas de señas occidentales (Ibáñez *et al.*, 2005; Becerra, 2008; Moriyón *et al.*, 2010; Rodríguez, 2016). En estas señas, el mapeo icónico se da sobre el espacio y el mapeo metafórico ocurre cuando estas porciones del espacio son vinculadas a nociones temporales. Es interesante notar que aunque estas señas se basen principalmente en deixis, no están por ello exentas de una codificación que les asigna configuraciones manuales y movimientos definidos. Las señas que refieren a días puntuales (HOY, MAÑANA, AYER) utilizan como articulador principal al dedo índice, con el resto del puño cerrado, en una mano sola. AYER y MAÑANA se realizan describiendo arcos hacia delante y hacia atrás, como si los días fuesen objetos dispuestos en una línea horizontal que atraviesa al señante y que la mano, al describir un arco, rodea. No fueron registradas para este artículo, pero cabe mencionar que las señas PASADO-MAÑANA y ANTES-DE-AYER son coherentes con esta metáfora, ya que ambas se realizan haciendo dos movimientos de arco hacia delante o hacia atrás, como si se rodearan dos días en vez de uno solo.



Imagen 10. HOY.



Imagen 11. AYER.



Imagen 12. MAÑANA.

Las señas que refieren a regiones temporales y no a días puntuales se realizan con configuraciones manuales y/o movimientos más abarcativos y menos definidos. A diferencia de HOY, que se realiza con una mano sola, con solo un dedo extendido que señala el lugar donde la señante está parada con un leve movimiento vertical, AHORA utiliza ambas manos con todos los dedos en un movimiento horizontal hacia los lados, lo que hace que abarque un área mayor y más difusa. Con PASADO pasa algo similar: contrario a AYER, que usa sólo un dedo con un movimiento de arco bastante acotado, PASADO se hace con los dedos extendidos y el movimiento hacia atrás es menos definido, lo que también hace que esta seña abarque un espacio mayor. Esto es coherente con el concepto que se asocia a la seña, porque a diferencia de AYER, que refiere a un día específico y determinado, PASADO refiere a cualquier momento pretérito, que puede ubicarse días, meses o años en el pasado. Las diferencias en las configuraciones manuales y en los movimientos ilustran esta diferencia conceptual. Con la seña para FUTURO pasa algo similar, pero un poco más complejo. Si comparamos el movimiento de FUTURO con el de MAÑANA ocurre lo mismo que en las señas anteriores: el movimiento acotado y puntual de la seña que refiere a un día concreto es sustituido por un movimiento horizontal que cubre un área mayor. Con la configuración manual, sin embargo, ocurre algo distinto, ya que esta seña se hace con la configuración correspondiente a la letra F del alfabeto manual de la LSU, por lo que se incorpora también una referencia al español.



Imagen 13. AHORA.



Imagen 14. PASADO.



Imagen 15. FUTURO

En las señas que refieren a estados de ánimo (ALEGRÍA, TRISTEZA, DEPRESIÓN) se realiza una asignación distinta del espacio pero que también involucra una metáfora orientacional muy extendida, que asigna la orientación *arriba* con la felicidad y el bienestar y *abajo* con la tristeza y el malestar. Como se mencionó antes, esta metáfora también se manifiesta en el español de Uruguay. El movimiento hacia arriba de las manos en la seña ALEGRÍA y el movimiento de la mano y de los hombros hacia abajo en la seña TRISTEZA muestran esta disposición. En estas señas también se observa una expansión asociada a la alegría (los hombros se mueven hacia atrás, ensanchando la caja torácica) y una contracción asociada a la tristeza (los hombros se bajan y los dedos de la mano se cierran). Lo mismo se observa en la seña que puede traducirse como DEPRESIÓN que combina un movimiento descendente de la mano y el rostro con una contracción de la configuración manual (la mano se cierra) y de los hombros.



Imagen 16. ALEGRÍA.



Imagen 17. TRISTEZA.



Imagen 18. DEPRESIÓN.

6. Discusión

Los ejemplos presentados confirman que la LSU utiliza el mecanismo de la metáfora para referir a conceptos abstractos mediante el uso de señas icónicas, incluso en señas léxicas fuertemente convencionalizadas y de uso cotidiano. Además de la utilidad de la descripción en sí, esto permite refutar la antigua creencia de que los signos icónicos solo pueden usarse para referir a situaciones o elementos concretos, lo que los inhabilitaría como vehículo para el pensamiento abstracto.

El *analogue-building model* de Taub (2001) permite describir las etapas mediante las cuales el mapeo icónico y el mapeo metafórico se relacionan entre sí en este tipo de señas, además de establecer claramente la diferencia entre uno y otro, que como se mencionó más arriba no parece estar clara en buena parte de la bibliografía.

Confirmada la existencia del doble mapeo en las señas léxicas, queda planteado para futuras investigaciones el estudio de por lo menos dos aspectos relacionados con este tema, que sin duda merecen atención: 1) ir más allá de las piezas léxicas y analizar textos completos en LSU para determinar la presencia del doble mapeo, por ejemplo en construcciones que hagan un uso sintáctico o semántico del espacio, como ocurre con la concordancia verbal o el espacio topográfico, entre otros, y 2) tomando como base que las metáforas son conceptuales y que, desde este punto de vista, son independientes de la lengua mediante la cual se manifiestan, estudiar la relación entre los *co-speech gestures* (Cienki y Müller, 2008) usados por los oyentes hablantes de español de Uruguay y las señas o gestos usados por los hablantes nativos de LSU.

Agradecimientos

A Ignacia Flores, Docente del Área de Estudios Sordos (FHCE, Udelar), por los ejemplos en LSU, y a Fernando Murúa, Profesor de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, por el ejemplo en LSA.

Referencias

- Acuña, X. (2016). *La metáfora en la lengua de señas chilena: Una aproximación desde la psicolingüística cognitiva*. Tesis de doctorado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Aguirre, R. y Fojo, A. (2015). "Perspectivas para el estudio psicolingüístico de la metáfora temporal en el desarrollo de los procesos de gramaticalización e intelectualización de la LSU". *Lengua de señas e interpretación*, 6: 5-25.
- Allan, K. (1977). "Classifiers". *Language*, 53(2): 285-311.
- Armstrong, D. (2002). "Signing metaphorically". *Sign language studies*, 2(4): 441-451.
- Battison, R. (1974). "Phonological Deletion in American Sign Language". *Sign language studies*, 5: 1-19.
- Becerra, C. (2008). "Metáforas en Lengua de Señas Chilena". *Psyche*, 17(1): 41-57.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Londres: George Allen and Unwin LTD.
- Boroditsky, L. (2001). "Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time". *Cognitive Psychology*, 43: 1-22.
- Boyes-Braem, P. (1981). *Features of the handshape in American Sign Language*, Tesis de doctorado. Berkeley: University of California.
- Cabeza-Pereiro, C. (2014). "Metaphor and lexicon in Sign Languages: Analysis of the Hand-Opening Articulation in LSE and BSL". *Sign language studies*, 14(3): 302-332.
- Cienki, A. y Müller, C. (2008) (ed.). *Metaphor and gesture*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cogill-Koez, D. (2000). "A model of signed language 'classifier predicates' as templated visual representation". *Sign Language & Linguistics*, 3(2): 209-236.
- Cruz-Aldrete, M. y Villa-Rodríguez, M.A. (2013). "La iconicidad en la formación del léxico de la Lengua de Señas Mexicana". *Lengua y habla*, 17: 14-33.
- Cuxac, C. (2000). *La langue des signes française: Les voies de l'iconicité*. París: Éditions OPHRYS.
- Dingemans, M. (2018). "Redrawing the margins of language: Lessons from research on ideophones". *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1): 1-30.
- Emmorey, K. (2014). "Iconicity as structure mapping". *Philosophical transactions of the Royal Society B*, 369: 20130301.
- Faria do Nascimento, S. (2003). *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativo de alunos surdos*, Tesis de maestría. Brasilia: Universidade de Brasília.
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Fischer, S. (2007/1974). "Sign language and linguistic universals". *Sign Language & Linguistics*, 11(2): 241-264.
- Frishberg, N. (1975). "Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language". *Language*, 51(3): 696-719.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An introduction. Volume I*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1991). "Isomorphism in the Grammatical Code". *Studies in language*, 15(1): 85-114.

- Haiman, J. (2018). *Ideophones and the evolution of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haiman, J. (1983). "Iconic and Economic Motivation". *Language*, 59(4): 781-819.
- Haiman, J. (1980). "The Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation". *Language*, 56(3): 515-540.
- Hoemann, H. (1975). "The transparency of meaning of sign language gestures". *Sign language studies*, 7: 151-161.
- Ibáñez, A., Becerra, C., López, V., Sirlopú, D. y Cornejo, C. (2005). "Iconicidad y metáfora en el lenguaje chileno de signos (LENSE): un análisis cualitativo". *Relieve*, 11(1): 27-45.
- Jakobson, R. (1977). "A few remarks on Peirce, pathfinder in the science of language". *MLN*, 92(5): 1026-1032.
- Jakobson, R. (1971/1965). "Quest for the essence of language". En Jakobson, R. (ed.), *Selected writings II*. La Haya: Mouton.
- Jarque, M.J. (2005). "Double mapping in metaphorical expressions of thought and communication in Catalan Sign Language (LSC)". *Sign language studies*, 5(3): 292-316.
- Kimmelman, V., Kyuseva, M., Lomakina, Y. y Perova, D. (2018). "On the notion of metaphor in sign languages". *Sign Language & Linguistics*, 20(2): 157-182.
- L'Épée, M. (1776). *Institutions des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques*. Paris: Nyon l'ainé.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press Ltd.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003/1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press Ltd.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Liddell, S. y Johnson, R. (1989). "American Sign Language: The Phonological Base". *Sign language studies*, 74: 195-277.
- Martínez, R. (2014). "Primeras evidencias de metáforas conceptuales en la Lengua de Señas Argentina". En Cristóbal, A. y Ledesma, J. (eds.), *V Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Martínez, R. y Morón, M. (2013a). "El doble mapeo en la Lengua de Señas Argentina: Análisis de señas de la comunicación y la cognición". *Lengua de señas e interpretación*, 4: 37-63.
- Martínez, R. y Morón, M. (2013b). "Metonimia e iconicidad cognitiva en señas sustantivas concretas de la Lengua de Señas Argentina (LSA)". *Signo y seña*, 23: 213-237.
- Massone, M. y Martínez, R. (2012). *Curso de lengua de señas argentina*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org>
- Meir, I. (2010). "Iconicity and metaphor: Constraints on metaphorical extension of iconic forms". *Language*, 86(4): 865-896.
- Meir, I. y Cohen, A. (2018). "Metaphor in Sign Languages". *Frontiers in Psychology*, 9: 1025.
- Moriyón, C., de la Fuente, M.T., González, N., Martín, S., Rodríguez, G. y Villameriel, S. (2010). *Status quaestionis: la metáfora en LSE*. Valladolid: USILSE-UVA.

- Perniss, P. (2007). *Space and iconicity in German Sign Language*, Tesis de doctorado. Nijmegen: Radboud University.
- Pietrandrea, P. (2002). "Iconicity and arbitrariness in Italian Sign Language". *Sign language studies*, 2(3): 296-321.
- Puupponen, A. (2019). "Towards understanding nonmanuality: a semiotic treatment of signers' head movements". *Glossa: a journal of general linguistics*, 4(1): 1-39.
- Quadros, R.M. de (2019). *LIBRAS*. San Pablo: Parábola.
- Rathmann, C. y Mathur, G. (2012). "Verb agreement". En Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (eds.), *Sign language: An international handbook*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Rodríguez, Y. (2016). "Metáforas cognitivas usadas en la lengua de señas colombiana en cinco relatos autobiográficos y los esquemas de imagen con los cuales se relacionan". *Folios*, 44: 39-58.
- Rosch, E. (1988/1978). "Principles of categorization". En Collins, A. y Smith, E. (eds.), *Readings in cognitive science*. San Mateo, California: Morgan Kaufman.
- Rosch, E. (1973). "Natural categories". *Cognitive psychology*, 4: 328-350.
- Saussure, F. de (1945/1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schembri, A. (2003). "Rethinking 'classifiers' in sign languages". En Emmorey, K. (ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. Nueva York: Psychology Press.
- Schlenker, P. (2021). "Iconic presuppositions". *Natural language and linguistic theory*, 39: 215-289.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Nueva York: University of Buffalo.
- Supalla, T. (1986). "The classifier system in American Sign Language". En Craig, C. (ed.), *Noun classes and categorization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Supalla, T. (1982). *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*, Tesis de doctorado. San Diego: University of California.
- Taub, S. (2001). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vera, F. (2020). "Las lenguas signadas como objeto de estudio lingüístico". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 2: 76-92.
- Wilbur, R. (1987). *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Boston: College-Hill Press.
- Wilcox, P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington DC: Gallaudet University Press.

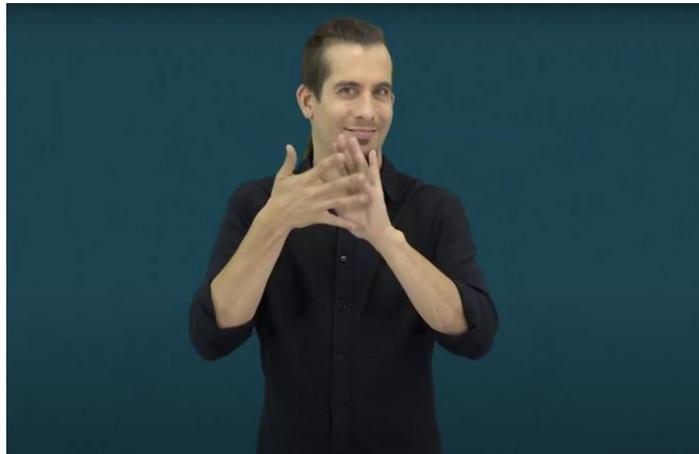
Método Signo: ortografía con LSE

Sign method: orthography with LSE

Irene Marín García

IES Infante Don Juan Manuel

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española

Es innegable que hoy en día existe una gran preocupación por parte de los docentes ante la multitud de faltas de ortografía que presentan los escritos del alumnado. La ortografía se ha convertido en el caballo de batalla del área de Lengua no solo durante los primeros cursos de la enseñanza obligatoria, sino durante los cursos posteriores, tanto obligatorios como postobligatorios. Y, en consecuencia, es un problema social. El alumnado, por su parte, siente cierto rechazo hacia el aprendizaje tradicional y memorístico de la ortografía. A esto se añade que los jóvenes se comunican mucho más a través de mensajería electrónica, que en contextos informales conlleva una escritura sintética, y que la escritura electrónica de trabajos académicos implica la relajación en el control ortográfico por el corrector automático.

Esto debe llevarnos a replantearnos el método de enseñanza de la ortografía que empleamos, puesto que son muchos los autores que han señalado que el problema radica en la metodología utilizada: una metodología tradicional, que poco ha evolucionado con el paso de los años, basada en el estudio memorístico de innumerables reglas ortográficas con sus correspondientes excepciones y en la realización de actividades muy mecánicas para practicar lo memorizado.

Por ello, proponemos una nueva forma de enseñar y aprender ortografía, un método innovador para mejorar la ortografía del alumnado, tanto sordo como oyente, mediante el uso lengua de signos española, dado que estas emplean el canal visual, y un sistema que lo motive al aprendizaje ortográfico. Dicho método potencia la atención y correcta memorización visual de las palabras que presentan dificultades ortográficas y que habitualmente provocan errores ortográficos en los escritos de los alumnos, al tiempo

que es inclusivo, puesto que acercar al alumnado oyente a la lengua de signos es fundamental.

Palabras clave: Didáctica; ortografía española; lengua de signos española; memoria visual; educación inclusiva y alumnado sordo.

ABSTRACT

It is undeniable that nowadays there is great concern on behalf of teachers facing the large amount of spelling mistakes that students' writings present. Spelling has become the workhorse of the Language area not only during the first years of compulsory education, but also during subsequent courses, both compulsory and post-compulsory. And, consequently, it is a social problem. The students, on their behalf, feel a certain rejection towards the traditional and rote learning of spelling. To this is added that young people communicate much more through electronic messaging, which in informal contexts involves synthetic writing, and that electronic writing of academic papers implies relaxation in spelling control by automatic correction.

This should lead us to rethink the method of teaching spelling that we use, since many authors have pointed out that the problem lies in the methodology used: a traditional methodology, which has evolved little over the years, based on the memory study of innumerable spelling rules with their corresponding exceptions and in the realization of very mechanical activities to practice what is memorized.

For this reason, we propose a new way of teaching and learning spelling, an innovative method to improve the spelling of students, both deaf and hearing, through the use of Spanish sign language, since they use the visual channel, and a system that motivates it through spelling learning. This method enhances the attention and correct visual memorization of words that present spelling difficulties and that usually cause spelling errors in students' writing, while being inclusive, since bringing hearing students closer to sign language is essential.

Keywords: Didactics; Spanish spelling; Spanish sign language; visual memory; inclusive education and deaf students.

1. Introducción

Como Herrero (2003) afirma, “la escritura no se aprende de forma natural, hay que *estudiarla*”. Hay que aprender los símbolos y reglas de la escritura para poder escribir los mensajes gramaticales y no series de símbolos que nadie entendería”. Esta, por tanto, al no ser una copia de la lengua oral, hay que aprenderla.

Por ello, dado que la comunicación escrita conlleva cierta complejidad y requiere una mayor instrucción, la enseñanza de la lectura y la escritura han sido elementos centrales de la escuela desde sus inicios. A veces, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita se ha visto reducido al estudio de su gramática y su vocabulario. Sin embargo, en las últimas décadas se ha concebido la lengua como

instrumento de comunicación y esta nueva concepción comunicativa del lenguaje, que supera el estudio memorístico de unos contenidos gramaticales (fonética, morfosintaxis...), ha fomentado que los alumnos sean instruidos en las habilidades comunicativas para que logren así una comunicación eficaz, en detrimento, quizás, de otros aspectos de la expresión escrita, como podría ser la ortografía.

La comunicación escrita abarca tres subprocesos, tales como la planificación, la textualización y la revisión. También implica una amplia lista de habilidades, como la organización de ideas, la determinación de las características del escrito, las habilidades léxicas, ortográficas, sintácticas, etc. (Camps, 1990; Mata, Núñez y Rienda, 2015; entre otros).

En este marco teórico, la competencia ortográfica es una más de las múltiples habilidades que abarca el subproceso de textualización y el de revisión en la escritura, en los cuales los discentes han de ser formados durante toda su escolarización obligatoria. Mata *et al.* (2015) inciden en la importancia de que los docentes proporcionen a su alumnado una buena formación en composición escrita dada la complejidad que supone su aprendizaje tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria.

Sin embargo, los errores ortográficos son cada vez más frecuentes en los textos de escolares de los diferentes niveles educativos (Rodríguez, 1996; Pujol, 1999; Gómez, 2006a y 2006b; Díaz, 2008; Díaz y Manjón-Cabeza, 2010; Gabarró y Puigarnau, 2011; Carratalá, 2013). Esto evidencia una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía e indica que el método tradicional de enseñanza de la ortografía no es suficiente para que la ortografía del alumnado muestre una mejoría considerable, planteándose la necesidad de proponer métodos alternativos.

Basándonos en nuestra experiencia como docentes de la materia de Lengua española con alumnado sordo en el Programa ABC de Secundaria (Franco y Nogueira, 2011; Nogueira y Esteban, 2020), observamos que gran parte de ellos cometen muchos menos errores en la escritura de las palabras¹ en español que los alumnos oyentes, es decir, presentan una ortografía correcta en palabras que habitualmente generan dudas ortográficas entre el alumnado oyente porque contienen fonemas cuya representación admite distintos grafemas: *b/v*, *g/j*, *h*... Esto se debe a que los alumnos sordos no se apoyan en la audición sino en la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico, que suele ser correcta porque tienen muy desarrollada la atención y memoria visual, que son fundamentales en dicho proceso (Cuetos, 2012).

¹ Sin embargo, en el caso de las tildes, el alumnado sordo incurre en más errores que el alumnado oyente porque no pueden apoyarse en la correcta pronunciación de la palabra.

De este modo, surgió esta investigación, que persiguió mejorar la escritura de palabras dificultosas en español del alumnado oyente entrenando su atención y su memoria visual mediante algunos recursos de la lengua de signos española (en adelante, LSE) y su alfabeto dactilológico, que podrían ser elementos motivadores en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Y aquí presentamos los resultados de dicho estudio.

2. La lengua de signos como recurso visual, lúdico y motivador

La lengua de signos es tan visual, lúdica y motivadora que se emplea incluso con bebés para estimular el desarrollo de la comunicación y el lenguaje mediante el método conocido como *Baby-Sign*. También resulta muy atractiva para niños oyentes cuando se emplean signos en las canciones. Muchos centros educativos realizan vídeos signando la letra de canciones. Incluso hay concursos escolares de canciones en lengua de signos. Asimismo, este curso 2020-2021, se ha llevado a cabo en Twitter la campaña *#YoUtilizoLSE* en mi aula de la mano de un grupo de docentes sordos y oyentes, que fomentan el aprendizaje de vocabulario y expresiones sencillas en LSE entre el alumnado oyente mediante vídeos cortos que se publican semanalmente. Son muchos los centros, los docentes y las familias que se han unido a esta campaña, demostrando así lo atractiva y motivadora que esta lengua resulta para el alumnado oyente.

También la lengua de signos ha producido múltiples beneficios en la lingüística. En este sentido, Herrero (2007: 79) sostiene que “el descubrimiento de las lenguas de signos ha acabado con el fonocentrismo de nuestra cultura, que había hecho del sonido (y de su versión escrita) la fuente del saber y hasta de la fe”. Desde nuestro prisma, además, puede ser empleada como herramienta en otros muchos campos, como el que nosotros proponemos en este estudio: como recurso en el aprendizaje de la escritura de palabras de ortografía compleja en lengua oral mediante el empleo de su dactilología y su léxico, los cuales permiten la representación visual y manual de la ortografía. Esta, al ser diferente a la habitual representación escrita, capta la atención del estudiante y actúa como elemento motivador.

Para ello, será fundamental el empleo del alfabeto dactilológico, que ha sido descrito por Veyrat, M. y Gallardo, B. (2003) como un sistema complementario de deletreo manual que tiene como objeto configurar visualmente el alfabeto del lenguaje oral. Consiste en escribir las letras del alfabeto en el espacio con un gesto de la mano (Fundación CNSE, 2012). En nuestro proyecto, su empleo tiene como principal finalidad la visualización de las palabras de ortografía dudosa o cacofónica como estrategia de memorización y evocación de su correcta escritura. Para ello, hacemos

uso de diferentes juegos, entre los que se encuentran las tarjetas de vocabulario que destacan las letras que suelen ocasionar dificultades ortográficas en imágenes con la letra correspondiente del alfabeto dactilológico:

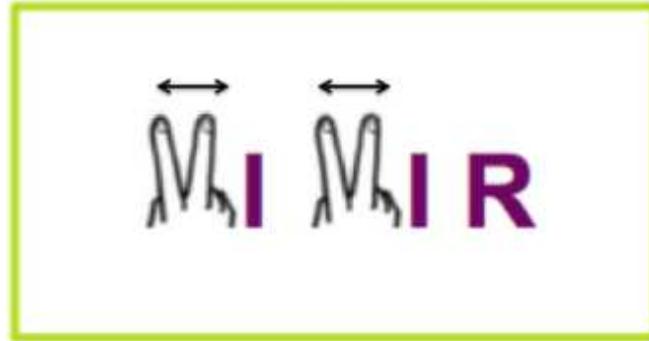


Imagen 1. Palabra “vivir”, en la que se destacan las letras que ocasionan dificultades ortográficas con la letra del alfabeto dactilológico español. Fuente: Elaboración propia.

Nuestro método está basado en el juego, empleando algunos recursos de la LSE (vocabulario y dactilología, fundamentalmente), y pretende motivar y entretener al alumnado, al mismo tiempo que contribuye a mejorar la ortografía española. Con respecto los juegos didácticos, hemos de señalar que, gracias a las aportaciones de Decroly y Monchamp (1920) o Vygotsky (1934), los docentes de nuestro siglo (Bañares, 2008; Díaz, 2012; y Ferrer, 2015, entre otros) entienden que los alumnos, como niños que son, aprenden mejor mediante su empleo. La nueva pedagogía ha olvidado los convencionalismos que consideraban que el juego había que dejarlo fuera del aula, por lo que actualmente el juego se emplea como herramienta didáctica en nuestras escuelas.

En concreto, centrándonos en los juegos lingüísticos, que son los que nos interesan para nuestro estudio porque tienen el lenguaje como elemento fundamental, observamos diferentes tipos (Comas, en Bañares, 2008): juegos de letras, juegos de vocabulario, juegos de palabras, juegos narrativos y juegos ortográficos.

También en la enseñanza de la LSE se aplican estas estrategias metodológicas basadas en el juego, como las sopas de letras, juegos de adivinanzas, juegos de asociaciones, etc.

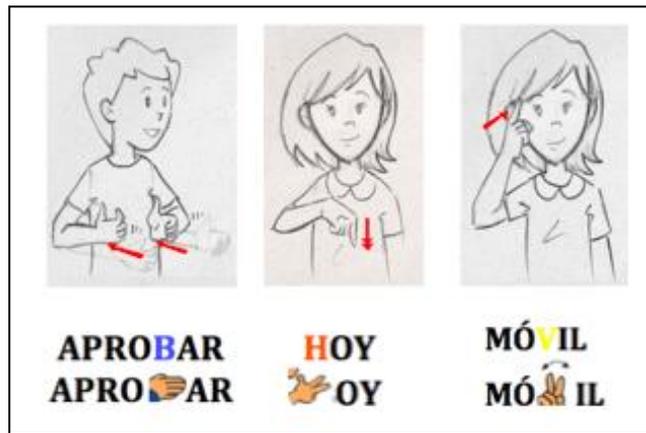


Imagen 2. Ejemplo de cartas de la *Baraja ortográfica*.
Fuente: elaboración propia.

Nuestro proyecto incluye, además, una serie de recursos, actividades y juegos para trabajar la ortografía española de forma visual con la LSE como herramienta didáctica. Muchas de ellas son adaptaciones de los recursos de la Fundación CNSE emplea². Algunos de ellas son:

- *Sopas de letras en LSE*: como en las sopas de letras tradicionales, aparecen determinadas palabras en español ocultas en los recuadros. Pero, en esta ocasión, la novedad radica en que las letras aparecen sustituidas por los signos manuales equivalentes del alfabeto dactilológico. Los alumnos han de encontrar las palabras que se relacionan con los dibujos que aparecen junto a la sopa de letras.



Imagen 3. Alumnas jugando a las sopas de letras.

² Disponible en: <http://www.fundacioncnse.org/educa/lsetic/>

- *El ahorcado en LSE*: consiste en el tradicional juego del ahorcado, pero, en este caso, hay que usar el alfabeto dactilológico para deletrear la palabra oculta.



Imagen 4. Juego del ahorcado en lengua de signos.

- *El rincón de la LSE*: zona creada por los alumnos donde hay material en LSE (cuentos, diccionarios y otros materiales impresos en LSE). También es el rincón donde los alumnos que acaban antes sus tareas pueden ir a aprender más sobre la LSE, buscar signos en los diccionarios, colorear dibujos de signos impresos, etc.



Imagen 5. Rincón de la lengua de signos.

- *El buscasignos*: por grupos, hay que buscar determinado vocabulario castellano con ortografía compleja en los diccionarios de LSE para aprender el signo. Para buscar el signo, primero han de localizar la palabra en el listado de palabras que tiene el diccionario y han fijarse bien cómo se escribe.



Imagen 6. Diccionarios de lengua de signos y tarjetas con vocabulario usados en juegos como “el buscasignos”.

- *El dictado de signos:* un alumno realiza un signo de los que aparecen en las tarjetas del dictado de signos y los compañeros escriben en su libreta la palabra en español correspondiente al signo que el compañero ha realizado.



Imagen 7. Ejemplo de carta de la baraja ortográfica con dificultad v, que también se utiliza para el juego del dictado de signos.

- *Memo ortográfico en LSE:* hay que hallar las parejas que aparecen boca abajo, haciendo acopio de su memoria visual para recordar qué pares de signos y palabras se ocultan tras las tarjetas.

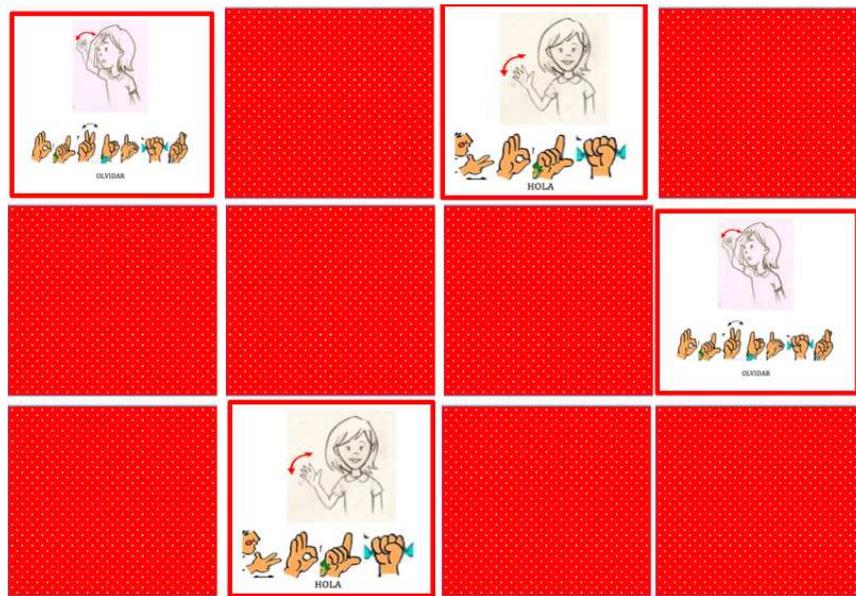


Imagen 8. Juego de memoria o “Memo ortográfico en LSE”.

Por todo ello, aportamos una serie de iniciativas para aprovechar algunos de los recursos lingüísticos de la LSE en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía, tanto para el alumnado oyente como para el alumnado sordo. Nuestro objetivo es motivar al alumnado a escribir correctamente las palabras españolas cuya ortografía puede resultar dudosa, hacer atractivo el aprendizaje ortográfico y que no resulte aburrido y, al mismo tiempo, aprender una lengua como la LSE que fomenta la comunicación entre alumnos sordos y oyentes y, además, elimina las barreras comunicativas, haciendo que nuestra escuela sea más inclusiva.

3. Estado de la cuestión

La didáctica de la ortografía española no ha sido un tema frecuente de estudio, pero encontramos significativos trabajos a este respecto, como los de Camps *et al.* (1990), Barberá *et al.* (2001) o Carratalá (2013).

Tradicionalmente, la didáctica de la ortografía ha consistido, como ya indicábamos, en la enseñanza de ciertas reglas y sus excepciones, así como la práctica de actividades bastante repetitivas y monótonas. Dicha didáctica se ha caracterizado por el empleo de la “pedagogía del error” (se parte de textos plagados de errores ortográficos que el alumno ha de detectar, de actividades que se basan en la “fuga de letras”, es decir, no se presenta la palabra completa, sino que se dejan huecos que el alumno ha de rellenar con la letra correcta, etc.), la cual pueden contribuir a la memorización de imágenes visuales erróneas del vocabulario con ortografía compleja.

Actualmente, muchos autores han venido reivindicado que esto no es suficiente e incluso que esta metodología es errónea (Camps *et al.*, 1990; Ruiz, 1994; Barberá *et al.*, 2001; Carratalá, 2013, etc.). En este sentido, Ruiz (1994) señala que ha de encontrarse una didáctica más adecuada basada en la metodología preventiva.

La tendencia actual sigue tres directrices: basar el aprendizaje ortográfico en el análisis de errores del alumnado para acotar el vocabulario más útil por su frecuencia (vocabularios básicos y cacográficos), tomar en consideración los procesos psicolingüísticos implicados en el procesamiento ortográfico y entender estudio contextualizado de la ortografía dentro la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Han surgido nuevos métodos didácticos de enseñanza de la ortografía como el método viso-audio-motor-gnóstico (tan defendido por Carratalá, 2013), el método ideográfico o ideovisual (Sanjuan y Sanjuan, 2010), el método de la Programación Neurolingüística (PNL) llevado a cabo en España por Gabarró y Puigarnau (1997) y Gabarró (2015), métodos lúdicos (Badía y Vilà, 1997; Gurrea y Urbano, 2002), etc., los cuales han demostrado unos resultados superiores a los de los métodos tradicionales.

Nuestro método se encuentra a caballo entre los métodos cognitivos que basan el aprendizaje ortográfico en los recursos atencionales del aprendiz y los métodos lúdicos, ya que se emplean algunos elementos de la LSE como recurso didáctico para generar juegos lingüísticos que favorezcan el aprendizaje de la ortografía española.

Otro aspecto destacable en la didáctica de la ortografía es el estudio de Diuk, Ferroni, y Mena (2014), que sugiere que existen formas diversas de aprender la ortografía de las palabras y demuestra que las modalidades de aprendizaje ortográfico con mayor fortaleza son las que desautomatizan el proceso y realizan un análisis exhaustivo y pausado de los grafemas que incluyen las palabras a aprender.

Nuestro método parte de esta evidencia y permite al alumnado detenerse en cada grafema recurriendo a algunos elementos de la LSE. Indagamos en una nueva vía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de la lengua española que pretende lograr el desarrollo de la competencia ortográfica del alumnado mediante juegos lingüísticos y otras actividades que giran en torno a recursos visuales, motivadores, lúdicos e inclusivos: la dactilología y el léxico de la LSE. Así, se potencia la atención y memorización visual del vocabulario de ortografía compleja en español, al tiempo que se favorece el aprendizaje de una lengua minoritaria que emplean las personas sordas y su entorno y cuyo aprendizaje contribuiría a eliminar las barreras comunicativas entre sordos y oyentes.

En definitiva, la novedad de nuestro método radica en que los juegos que hemos creado mejoran la ortografía de palabras castellanas de uso frecuente que contienen determinadas dificultades ortográficas, fomentan que el alumnado aprenda cada vez más cosas de la LSE e incluso les motiva hacia su aprendizaje como lengua.

4. Metodología

Para llevar a cabo el objetivo principal de nuestro estudio, se diseñó experiencia pedagógica innovadora que se aplicó en un curso de tercero de Primaria del CEIP Los Antolinos de San Pedro del Pinatar. Para evidenciar si este método era más efectivo que el tradicional, se seleccionaron dos grupos: un grupo control en el que se enseñó la ortografía con el método tradicional; y el grupo experimental, en el que se llevó a cabo nuestro proyecto de aprendizaje ortográfico mediante juegos y actividades en los que se emplearon recursos de la LSE.

Este se inició con el aprendizaje del alfabeto dactilológico y, progresivamente, se realizaron juegos y actividades de ortografía española con LSE que potenciaron el desarrollo de imágenes visuales de palabras españolas de ortografía compleja adecuadas a su nivel educativo.

La selección del vocabulario que se trabajó durante el Proyecto se realizó partiendo de vocabularios básicos ortográficos propios de los primeros niveles de enseñanza y, sobre todo, de los inventarios cacográficos desarrollados por diversos autores para los niveles medios y superiores (Gabarró y Puigarnau, 2011). Las fuentes para la selección del vocabulario cacográfico son las siguientes: vocabulario básico Mesanza (1989) de 1º, 2º y 3º de Primaria; vocabulario de los contenidos ortográficos del libro de texto empleado por el docente durante el curso: 3º Primaria (ed. Santillana, Saber Hacer); vocabularios cacográficos como los de López (1980), Mesanza (1990) y Rodríguez (1996); vocabulario cacográfico de Primaria de Gabarró y Puigarnau (2011) y Gabarró (2015); así como otro vocabulario cacográfico relacionado con la comunicación básica en LSE y actividades incluidas en el Proyecto.

Asimismo, se tuvo en cuenta el contenido ortográfico que previamente se había programado trabajar durante el curso por parte de los docentes de este tercer curso de Primaria (entre otros, el fonema /k/ y las diversas grafías que pueden representar este sonido como *c*, *k* y *qu*; el fonema /z/ y sus diversas representaciones gráficas *-z* y *c-*; el fonema /g/ y sus distintas grafías: *g*, *gu* y *gü*; el fonema /j/, las palabras con *mp* y *mb*; etc.).

De este modo, se obtuvo una lista de unas 400 palabras (que fue ampliándose a medida que avanzó el Proyecto con los errores ortográficos comunes del grupo-clase), las cuales fueron trabajándose de forma progresiva en las diferentes sesiones.

5. Descripción del proyecto

Este proyecto consistió en una experiencia educativa innovadora, basada en el empleo de la LSE como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía española. Se desarrolló en el curso de 3º de Primaria de un colegio público de San Pedro del Pinatar y tuvo una duración de tres meses. Se diseñaron veinte sesiones de una hora de duración cada una y se aplicaron con una frecuencia de dos veces a la semana.

El proyecto se tituló “Proyecto Seña” porque está protagonizado por una mascota llamada *Seña*, una simpática y comunicativa mano de peluche, que acompaña a los alumnos durante las diferentes sesiones. *Seña* es sorda y pretende enseñarles algunos recursos de la LSE y además ayudarles a mejorar su ortografía.



Imagen 9. Imagen de *Seña*, la mascota del Proyecto Seña e imagen de alumna con *Seña* en su mano.
Fuente: Dibujo realizado por Juan Ángel Samper Vera.

Se inicia el aprendizaje del alfabeto dactilológico y del vocabulario seleccionado de la LSE para participar en los juegos y actividades de ortografía española con LSE (el ahorcado, el buscasignos, sopas de letras, dictado de signos...). Así, los alumnos se detienen en la escritura de palabras que suelen ocasionar dificultades ortográficas y, de forma progresiva, se fomenta que cada alumno almacene en su léxico ortográfico imágenes visuales correctas de palabras españolas de ortografía compleja.

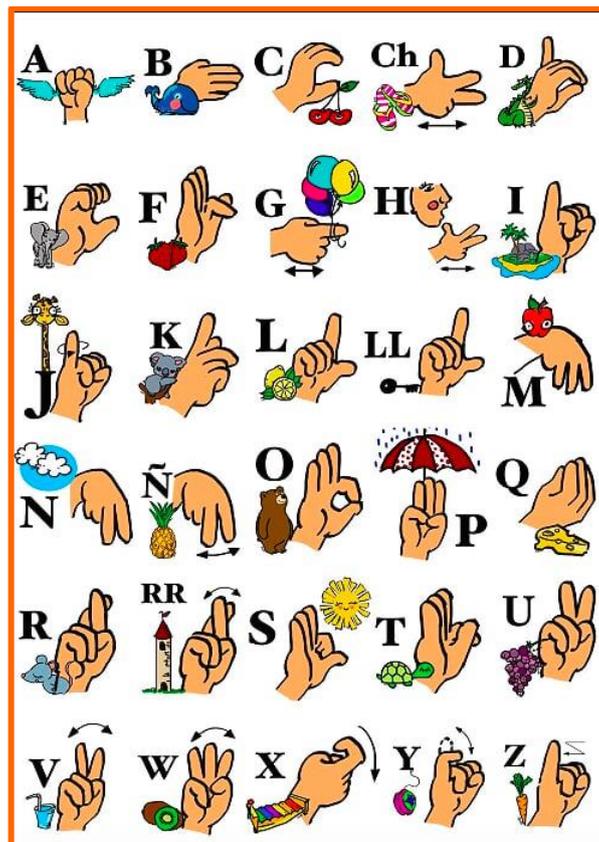


Imagen 10. Alfabeto dactilológico.
Fuente: Ilustraciones de Ana Martínez.

La selección del vocabulario que se trabajó durante el proyecto se realizó partiendo de vocabularios básicos ortográficos propios de los primeros niveles de enseñanza y, sobre todo, de los inventarios cacográficos desarrollados por diversos autores para los niveles medios y superiores (Gabarró y Puigarnau, 2011). Las fuentes para la selección del vocabulario cacográfico son las siguientes: vocabulario cacográfico de Primaria de Gabarró y Puigarnau (2011) y Gabarró (2015).

Asimismo, se tuvo en cuenta el contenido ortográfico que previamente se había programado trabajar durante el curso por parte de los docentes de este tercer curso de Primaria (entre otros, el fonema /k/ y las diversas grafías que pueden representar este sonido como *c*, *k* y *qu*; el fonema /z/ y sus diversas representaciones gráficas *-z* y *c-*; el fonema /g/ y sus distintas grafías: *g*, *gu* y *gü*; el fonema /j/, las palabras con *mp* y *mb*; etc.).

De este modo, se obtuvo una lista de unas 400 palabras (que fue ampliándose a medida que avanzó el proyecto con los errores ortográficos comunes del grupo-clase), las cuales fueron trabajándose de forma progresiva en las diferentes sesiones.

Las 20 sesiones del proyecto se distribuyeron en cuatro bloques, cada uno de los cuales tenía por objetivo la elaboración de diferentes productos plásticos por parte del alumnado:

- Bloque I: sesiones de la 1 a la 5. Se crea el *Rincón de la LSE*. Además, en este bloque, se presenta el proyecto, se inicia el aprendizaje del alfabeto dactilológico, se realizan actividades de dictados de signos, sopas de letras, juego del ahorcado y el buscasignos.

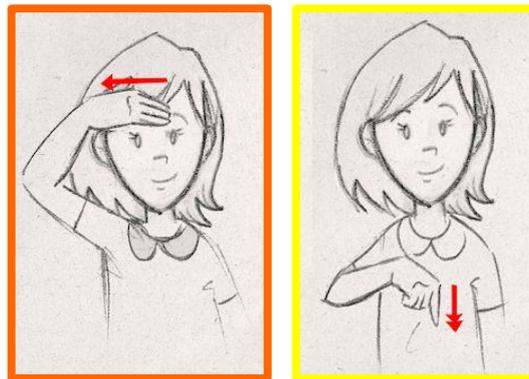


Imagen 11. Dibujos de los signos VERANO y HOY empleados en las tarjetas ortográficas para el deletreo y el juego de la adivinanza de signos.

- Bloque II: sesiones de la 6 a la 10. Se crea el *Mural ortográfico en LSE* y *La caja de los signos y las palabras*. Además, en este bloque se realiza el juego del deletreo por parejas y se señala el colegio con carteles en LSE.



Imagen 12. Mural ortográfico donde se recogen palabras escritas en las que los alumnos han cometido errores y el dibujo correspondiente con su signo en LSE.

- Bloque III: sesiones de la 11 a la 15. Se crean cuentos partiendo de signos en LSE y también la Baraja ortográfica. También se realizan actividades como la escritura creativa de cuentos y la historia fantástica a partir de tarjetas con signos y se desarrolla el concurso de adivinanzas.



Imagen 13. Alumnos jugando al “Adivina el signo”.

- Bloque IV: sesiones de la 16 a la 20. Se crea un videoclip signado protagonizado por todos los alumnos. Por último, se llevan a cabo actividades como la Olimpiada ortográfica o la grabación signada de la canción Se buscan valientes.

a. Características del centro participante

La experiencia innovadora se llevó a cabo en un centro educativo público de nivel medio, concretamente en el CEIP Los Antolinos. Al ser el colegio con mayor número de alumnos de la zona, cuenta con varias líneas en cada nivel educativo, por lo que se postuló como centro propicio para realizar una selección de dos grupos lo más similares posibles en el mismo nivel educativo (tercer curso). Además, el centro cuenta con alumnado muy diverso, entre los que se hallan varios alumnos sordos, algunos de los cuales son usuarios de la LSE. Llevar a cabo este proyecto en un centro con alumnado sordo signante era un aspecto fundamental dado que la iniciación de los alumnos oyentes en la LSE contribuiría previsiblemente a eliminar las barreras comunicativas entre oyentes y sordos y al empoderamiento de los alumnos sordos.

b. Participantes

Se seleccionaron dos grupos de características similares de tercer curso de Primaria, los cuales contaban con 24 alumnos cada uno. En total, 48 han sido los alumnos objeto de esta investigación. La edad Ambos grupos tenían un nivel académico similar y la edad de los alumnos oscilaba entre los 8-9 años.

La elección de este nivel educativo se basa en que los alumnos de este curso que suelen encontrarse en un momento madurativo idóneo para iniciar el aprendizaje de contenidos ortográficos, tras superar la fase de adquisición de la lecto-escritura básica (Barberá *et al.*, 2001) e iniciar la fase de caligráfica en la escritura.

Como señalamos, se tomó un primer grupo como grupo control y otro como grupo experimental. En el primero, se trabajó la ortografía de forma tradicional, siguiendo el libro de texto, estudiando las reglas de ortografía y realizando las actividades propuestas por en el manual, en la sección de ortografía de la unidad didáctica correspondiente. Mientras que, en el segundo grupo, se aplicó la experiencia pedagógica innovadora mediante el Proyecto Señá. En este segundo grupo se encontraba una alumna sorda signante, la cual tuvo un papel protagonista en el proyecto, pues se convirtió en la experta del grupo en LSE, lo que le brindó la oportunidad de empoderamiento.

c. Diseño de la investigación

Los grupos experimental y control no se pudieron igualar por aleatorización ya que estaban formados desde el inicio del curso, por lo que no son equivalentes. Por lo tanto, planteamos un diseño cuasi-experimental para nuestra investigación, concretamente el diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes o con grupo control no equivalente con medidas antes y después de la aplicación de la metodología (Cook y Campbell, 1979).

Mediante este diseño quisimos establecer las relaciones causa-efecto del uso de la metodología tradicional y la nueva metodología propuesta realizando un estudio entre los resultados obtenidos por el grupo control y el experimental. Concretamente, pusimos en marcha una experiencia innovadora de enseñanza de la ortografía visual española mediante el recurso de la dactilología y del léxico seleccionado de la LSE en el grupo experimental, comparando el resultado obtenido con el del grupo control en el que se enseñó la ortografía de forma tradicional. El objetivo principal de dicha experiencia educativa fue comprobar la efectividad del nuevo método didáctico. La recogida de datos en ambos grupos permitió cuantificar y comparar los resultados del estudio.

d. Instrumentos para la recolección de datos

Se midieron una serie de variables antes y después de realizar la intervención educativa (pre-test y post-test). Se empleó un cuestionario cerrado (el mismo para el pre-test y post-test) en el que se mostraban a los alumnos cien palabras escritas de dos formas: una escrita correctamente y la otra no. Los alumnos tenían que rodear la

forma correcta. Este test fue elaborado con cien palabras que presentan alguna dificultad ortográfica, ajustadas al nivel educativo del alumnado de tercero de Primaria, las cuales habían sido extraídas de los diversos vocabularios cacográficos.

El listado con las cien palabras incluidas en el pre-test y post-test son las siguientes: *abajo, abuelo, aprobar, avión, barco, baño, bicicleta, bien, bosque, dibujo, invierno, jabón, lavabo, libro, lluvia, móvil, navegar, navidad, nieve, nube, oveja, favor, primavera, joven, bebida, beso, vecino, vaso, venir, ventana, ver, verano, verdad, verde, viaja, viento, vivir, volar, vosotros, nombre, olvidar, pueblo, saber, también, trabajar, coger, colegio, guitarra, jugar, lejos, mujer, preguntar, ayer, calle, ellos, oyente, playa, toalla, valla, yo, almohada, habitación, hablar, hermano, hielo, historia, hoja, ojo, horrible, hola, hombre, hoy, huevo, haber zanahoria, compañero, comprender, alumno, importante, siempre, enfadado, conmigo, repetir, reloj, marrón, arreglar, perro, sonrisa, enseñar, atención, conocer, decir, fácil, nacer, máquina, querer, queso, raqueta, explicar, examen.*

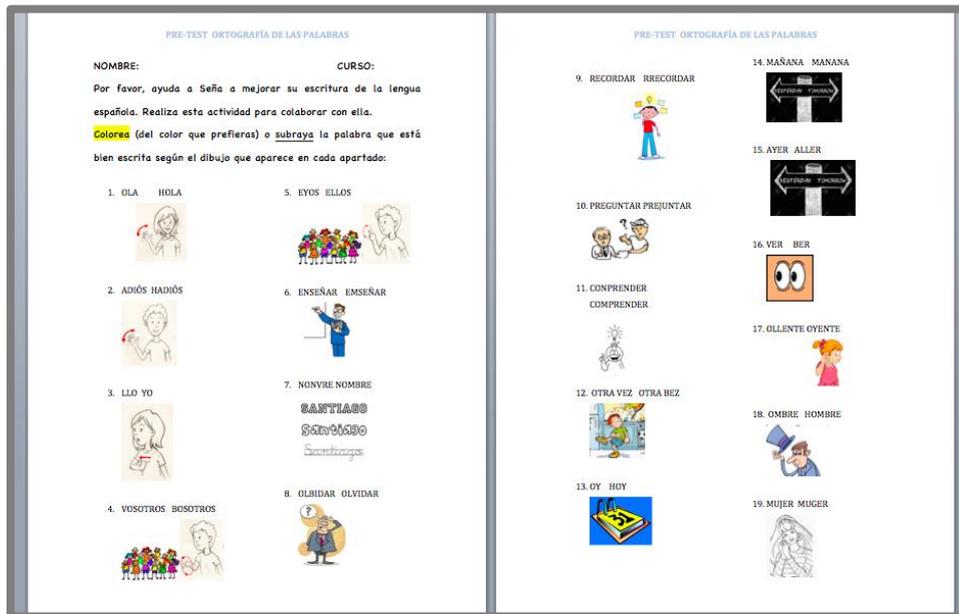


Imagen 14. Páginas iniciales del pre-test de 100 palabras.

e. Análisis e interpretación de los datos

Para analizar los resultados de esta investigación, se han utilizado las herramientas estadísticas disponibles en IBM SPSS 21. Mediante dichas herramientas, los datos han sido sometidos a los siguientes análisis:

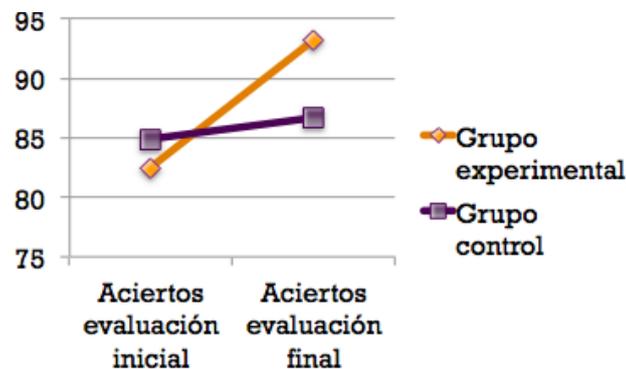
- Análisis descriptivo

En primer lugar, conviene destacar los estadísticos descriptivos que nos muestran los dos grupos evaluados, control y experimental, tanto en los aciertos iniciales como finales. En la tabla siguiente podemos encontrar dichos valores:

		Descriptivos				
		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Aciertos Iniciales	Control	24	84,9167	9,94295	60,00	98,00
	Experimental	24	82,5000	10,93459	57,00	100,00
	Total	48	83,7083	10,41063	57,00	100,00
Aciertos Finales	Control	24	86,7917	9,16031	62,00	98,00
	Experimental	24	93,2500	4,96291	79,00	100,00
	Total	48	90,0208	7,98533	62,00	100,00

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los dos grupos evaluados.
Fuente: elaboración propia.

Aunque no hay una diferencia muy significativa entre la media de aciertos iniciales de ambos grupos, podemos observar en la tabla 1 cómo los resultados finales con respecto a los aciertos ortográficos son superiores en el grupo experimental. De las cien palabras que incluye el cuestionario ortográfico, el porcentaje medio de mejora en el grupo experimental es del 13,37%, mientras que la mejora del grupo control es de 2,41%, lo que evidencia un progreso superior en el grupo experimental que en el control. Lo que se refleja de forma clara en la gráfica 1.



Gráfica 1. Resumen media aciertos iniciales y finales en ambos grupos.
Fuente: elaboración propia.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en el grupo control de forma pormenorizada, según los aciertos y errores de cada alumno, tanto en la evaluación inicial como en la final, así como los del grupo experimental:

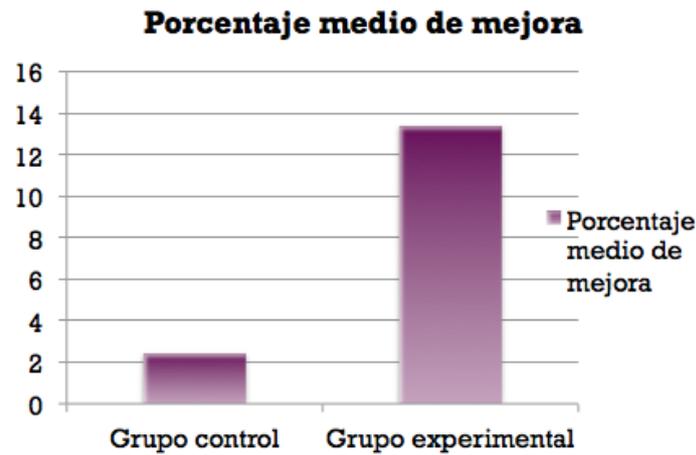
	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL					
	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	MEJORA	EMPEORA	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	MEJORA	EMPEORA		
	TOTAL ACIERTOS	TOTAL ACIERTOS	DIFERENCIA	PORCENTAJE	TOTAL ACIERTOS	TOTAL ACIERTOS	DIFERENCIA	PORCENTAJE		
ALUMNOS	1	73	81	8	10,96%	57	79	22	38,60%	
	2	87	86	-1	-1,15%	85	96	11	12,94%	
	3	96	95	-1	-1,04%	61	79	18	29,51%	
	4	95	98	3	3,16%	81	92	11	13,58%	
	5	86	92	6	6,98%	93	99	6	6,45%	
	6	83	89	6	7,23%	95	97	2	2,11%	
	7	82	90	8	9,76%	80	90	10	12,50%	
	8	68	69	1	1,47%	71	90	19	26,76%	
	9	90	88	-2	-2,22%	86	93	7	8,14%	
	10	85	84	-1	-1,18%	83	98	15	18,07%	
	11	89	95	6	6,74%	100	100	0	0%	
	12	78	82	4	5,13%	96	97	1	1,04%	
	13	98	98	0	0%	93	98	5	5,38%	
	14	60	62	2	3,33%	90	93	3	3,33%	
	15	94	93	-1	-1,06%	89	98	9	10,11%	
	16	80	86	6	7,50%	90	97	7	7,78%	
	17	98	97	-1	-1,02%	76	92	16	21,05%	
	18	88	87	-1	-1,14%	78	90	12	15,38%	
	19	80	82	2	2,50%	66	87	21	31,82%	
	20	95	92	-3	-3,16%	78	94	16	20,51%	
	21	69	70	1	1,45%	79	91	12	15,19%	
	22	84	86	2	2,38%	88	94	6	6,82%	
	23	89	90	1	1,12%	88	91	3	3,41%	
	24	91	91	0	0%	77	85	8	10,39%	
	%MEJORA DE MEDIA DEL GRUPO CONTROL				2,41%	%MEJORA DE MEDIA DEL GRUPO EXPERIMENTAL				13,37%

Tabla 2. Comparativa de la mejora entre grupo control y grupo experimental.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, en el grupo control, de los 24 alumnos, 8 empeoran los resultados con respecto al test inicial de palabras, 14 mejoran y 2 obtienen el mismo resultado. Mientras que en el grupo experimental, de los 24 alumnos, 23 mejoran y solo 1 obtiene el mismo resultado (se trata de la alumna número 11, la cual obtuvo el máximo de aciertos y no podía mejorar sus resultados).

De hecho, como se puede advertir al final de las tablas, el porcentaje medio de mejora en el grupo experimental es del 13,37%, mientras que la mejora del grupo control es de 2,41%, lo que evidencia un progreso superior en el grupo experimental que en el control, como muestra la siguiente gráfica:



Gráfica 2. Comparativa avance entre el grupo control y el experimental.
Fuente: elaboración propia.

- Análisis de contraste sobre medias

Todos estos datos, evaluados de una manera descriptiva, se corroboran a través del análisis T de Student, utilizado para la comparación de medias.

Análisis T de Student			
	F	Sig.	t
Aciertos iniciales	0,270	0,606	0,801
Aciertos finales	4,085	0,049	3,037

Tabla 3. T de Student entre grupos.
Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior (t de student), podemos comprobar que los datos referentes a la comparación de medias de los aciertos finales muestran un valor significativo ($p < .05$), dando como resultado un valor significativamente más alto en el grupo experimental ($t = -3,037$).

- Análisis de varianza (ANOVA)

Dichos resultados, fruto de las diferencias entre los grupos, se ve también corroborado a través de un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados pueden apreciarse en la tabla siguiente:

Análisis de varianza (ANOVA)			
		F	Sig.
Aciertos iniciales	Entre grupos	0,642	0,427
Aciertos finales	Entre grupos	9,223	0,004

Tabla 4. Análisis de varianza (ANOVA) entre grupos.
Fuente: elaboración propia.

Los datos nos vuelven a mostrar que la influencia del grupo se muestra en los resultados finales, encontrándonos una diferencia significativa en los datos encontrados en función del grupo al que pertenecen ($p < .01$).

Por lo tanto, podemos ver que, aunque ambos grupos muestran un avance, los resultados en el post-test muestran un avance mucho mayor en los alumnos del grupo experimental.

6. Conclusiones y consideraciones finales

Hemos de decir, con respecto al objetivo principal del estudio, que los resultados obtenidos tras el análisis de los datos son concluyentes y podemos afirmar que se observa una mejora mayor en referencia a los errores ortográficos de los alumnos del grupo experimental, que ha aprendido ortografía mediante actividades y juegos con recursos de la LSE, con respecto a los alumnos que han realizado su aprendizaje ortográfico mediante la metodología tradicional, los cuales muestran también una mejora, pero esta es significativamente inferior a la mostrada por el grupo experimental. Concretamente, el porcentaje medio de mejora en el grupo experimental es del 13,37%, mientras que la mejora del grupo control es de 2,41%.

Asimismo, se desprenden otras conclusiones como el papel estimulante y motivador de recursos visuales como la dactilología y el léxico de la LSE en la enseñanza de la ortografía española. Además, fruto del estudio, muchos de los fundamentos del método empleado han recibido un respaldo empírico, de los cuales destacamos los siguientes:

- La importancia de estimular la atención y la memoria visual para mejorar el aprendizaje de la ortografía, concretamente en nuestro método mediante el uso de un recurso visual, como el de la dactilología y el léxico de la LSE, que favorece la atención y la correcta memorización de la imagen visual de las palabras que presentan dificultades ortográficas en español. Por eso lo hemos denominado *Método Signo*.

- El empleo de una metodología basada en la “pedagogía preventiva” (Carratalá, 2013), que ha centrado el aprendizaje ortográfico en el proceso cognitivo del alumno, potenciando la atención y la memorización del vocabulario cacográfico de una forma lúdica y atractiva mediante juegos con LSE, frente a la metodología tradicional que se fundamenta en la “pedagogía de error”, la cual se basa en que el alumnado corrija palabras mal escritas o que rellene huecos de palabras completas (“fuga de letras”), actividades todas ellas desaconsejadas porque pueden contribuir a la memorización de imágenes visuales erróneas del vocabulario.
- La relevancia de innovar en la didáctica de la ortografía española mediante juegos lingüísticos y actividades lúdicas con el alfabeto dactilológico y el léxico de la LSE. Los resultados han demostrado que resulta un método motivador para el alumnado oyente.
- La importancia de fomentar la educación inclusiva del alumnado sordo, lo que se consigue al acercar al alumnado oyente a la LSE. En la actualidad, la LSE es una lengua minoritaria que emplean muchas personas sordas y su entorno, pero que es bastante desconocida para el resto de la sociedad española. Usar algunos elementos de LSE como recurso didáctico en la enseñanza de la ortografía española contribuye a potenciar una imagen “en positivo” de la sordera y fomenta las relaciones entre alumnos sordos y oyentes eliminando la barrera comunicativa a la que ambos se enfrentan, lo que Domínguez y Velasco (2013), Cabeza y Ramallo (2016) o Morales (2019), entre otros, entienden como la verdadera educación inclusiva del alumnado sordo. Llevar el Método Signo a los centros educativos fomentaría y estimularía el aprendizaje de la LSE y, en consecuencia, contribuiría a mejorar las interacciones en las escuelas donde se escolariza alumnado sordo y oyente favoreciendo la inclusión.
- Además, otorgar un papel protagonista a los alumnos sordos signantes que participen en el proyecto reforzaría su autoestima y les ofrecería una oportunidad de empoderamiento, como así ocurrió con la alumna que participó en este proyecto.

Finalmente, este trabajo abre nuevas vías de investigación como el uso beneficioso de la LSE como recurso didáctico en la enseñanza de la ortografía española en cursos superiores al investigado (4º, 5º y 6º de Primaria e, incluso, en los primeros cursos de Secundaria); el posible empleo del alfabeto de la LSE como recurso motivador de aprendizaje de las letras con el alumnado oyente para iniciar a los alumnos en la lectura y en la escritura (que ya se emplea con alumnado sordo y ha mostrado grandes beneficios: Alvarado, Puente y Herrera, 2008), y que, además, permitiría que los alumnos de Infantil y de los primeros cursos de Primaria tuvieran un primer contacto con esta lengua que, además, ayudaría a que los alumnos mejoraran su relación con el

alumnado sordo; o el estudio de la eficacia del uso del alfabeto y los signos de la LSE como herramienta didáctica entre el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), concretamente con las correspondientes a la lectura y la escritura, estimulando la imagen visual de las palabras y permitiendo mejorar la percepción, retención y evocación de estas.

Pese a las voces que se elevan para rechazar el rol esencial de la LSE en la educación, queda evidenciado que el uso del alfabeto dactilológico y el léxico de la LSE es un método visual efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía de la lengua oral. Queda en manos de las escuelas y de los docentes tomar el testigo de este estudio, considerando este nuevo aporte de la LSE al proceso educativo en beneficio del alumnado sordo y oyente. Además, la lengua de signos es clave para que docentes y alumnos oyentes interactúen con docentes y alumnos sordos dentro de centros ordinarios y así caminar hacia una verdadera escuela inclusiva.

Referencias

- Alvarado, J., Puente, A. y Herrera, V. (2008). "Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean sign language". *American Annals of the Deaf*, 152(5): 467-479.
- Badía, D. y Vilà, M. (1997). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Bañares, D. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- Barberá, V., Collado, J. C., Morató, J. Pellicer, C. y Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía: Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bello, A. (1981). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.
- Cabeza, C. y Ramallo, F. (2016). "Lenguas de signos y educación en España: Una aproximación desde la comunidad sorda". *Language Problems and Language Planning*, 40 (1). <https://doi.org/10.1075/lplp.40.1.01cab>
- Camps, A. et al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Casas, L. (2014). *Veo, veo, adivinanzas*. Barcelona: Carambuco.
- Cuetos, F. (2012). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002 [1920]). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Díaz, I.G. (2012). "El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7: 97- 102. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.947>

- Díaz, M.R. (2008). *Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria*, Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, M.R. y Manjón-Cabeza, A. (2010). "Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico". *Revista Docencia e Investigación*, 20: 87-124.
- Diuk, B., Ferroni, M. y Mena, M. (2014). "¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras? Un estudio de comparación de las distintas estrategias". *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20): 59-69.
- Domínguez, A.B. y Velasco, C (2013). "Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo". En Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (eds.), *Discapacidad e inclusión: Manual de docencia* (pp. 231-257). Salamanca: Amarú.
- Ferrer, T. (2015). "Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua". *Lúdicamente*, 4(8).
- Fernández, M. y Alcaráz, N. (2016). *Innovación educativa: Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Franco, M.D. y Nogueira, R. (2011). "Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo". En Navarro, J. (coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/17.pdf>
- Fundación CNSE (2012). *Signar: aprende Lengua de Signos Española: nivel inicial*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2011). *Diccionario normativo de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2003). *Glosarios: Educación: Lengua y Literatura*. Madrid: CNSE.
- Gabarró, D. (2015). *Dominar la ortografía: Cuaderno del alumnado*. Barcelona: Boira.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2011). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Málaga: Aljibe.
- Gómez, A. (2006a). *La ortografía en la enseñanza superior: Problemas ortográficos de universitarios andaluces*. Sevilla: Fundación San Pablo CEU Andalucía.
- Gómez, A. (2006b). "Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía". *Escuela abierta*, 9: 63-74.
- Gomes de Morais, A. y Teberosky, A. (1993). "Escribir con o sin errores de ortografía". *Cuadernos de Pedagogía*, 216: 57-59.
- Gurrea, F. y Urbano, M. (2012-2002). *La ortografía está chupada*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Herrero, Á. (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*. Madrid: SM.
- Herrero, Á. (2006). "Mudo, sordomudo, sordo: viejas pócimas y nuevas denominaciones". En *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva: Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Herrero, Á. (2003). *Escritura alfabética de la lengua de signos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Lorenzo, M. (1980). *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Mata, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Mesanza, J. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Morales, E. (2019). "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1: 340-365. <http://www.revles.es/index.php/revles/article/view/31/20>
- Moreno, A. (2000). *La comunidad Sorda: Aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: CNSE.
- Nogueira, R. y Esteban, M^a L. (2020). "Ángel Herrero Blanco y el saber fonológico de las lenguas de signos: una aplicación didáctica". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 2: 28-53. <http://www.revles.es/index.php/revles/article/view/38/28>
- Panero, M. (2013). *Todos los besos del mundo*. Barcelona: Carambuco.
- Pujol, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*, Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, Á. (1996). *La enseñanza de la ortografía en Educación Primaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Rodríguez, D. (2007). *La disortografía: Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.
- Reyes, M. (2007). "Sobre el estatuto lingüístico de las Lenguas de Señas". *Philologia Hispalensis*, 21: 1-17. <http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/philologia/pdf/numeros/21/1mariano%20reyes.pdf>
- Ruiz, J.M. (2009). *Manual de Psicología de la Memoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Sanjuan, M. y Sanjuan, C. (2012). *Ortografía ideovisual*. Zaragoza: Yalde.
- Veyrat, M. y Gallardo, B. (2003). *Estudios lingüísticos sobre la lengua de signos española*. Valencia: Nau Llibres.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyader.

Mujeres intérpretes de lengua de signos en la TDT española

Women sign language interpreters in Spanish DTT

Gema López-Sánchez

Universidad Carlos III de Madrid

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española

La existencia de los servicios de accesibilidad audiovisual en medios tan populares como la televisión, así como su regulación, su calidad y su implementación, han sido uno de los temas por excelencia dentro de la literatura académica relacionada con los estudios de la discapacidad o *disability studies*. Este estudio pretende profundizar e ir más allá del propio servicio de accesibilidad para ahondar en las características propias de los intérpretes de lengua de signos, en concreto, a razón de su género. ¿Qué género tiene más representación en la televisión? A esta pregunta de investigación, se ha hecho un análisis cuantitativo y comparativo del número de horas de televisión signada por hombres y por mujeres en todos los canales de la TDT española durante el mes de noviembre del año 2020.

Palabras clave: discapacidad; representación; prensa; España; feminismo; brecha de género; discriminación; medios, TDT.

ABSTRACT

The existence of audiovisual accessibility services in popular media such as television, as well as their regulation, quality, and implementation, have been a recurring theme within the academic literature related to disability studies. This study aims to deepen and go beyond the accessibility service itself to delve into the characteristics of sign

language interpreters, specifically, based on their gender. What genre is most represented on television? To answer this research question, a quantitative and comparative analysis has been made of the number of hours of television signed by men and women on all Spanish DTT channels during the month of November 2020.

Keywords: disability; representation; press; Spain; feminism; gender gap; discrimination; media; DTT.

1. Introducción

En el año 2018, el Instituto Europeo de la Igualdad de Género situó a España como el octavo país con mayor igualdad de la Unión Europea, con una puntuación de 72 puntos sobre 100 —4,1 puntos por encima de la media en la UE— en una escala de indicadores que tenían en cuenta parámetros como la igualdad salarial, el acceso a la educación o la salud pública (EIGE, 2018). En este informe, España obtuvo sus mejores resultados en los ámbitos de empleo, conocimiento, poder y salud.

Otros informes como el *Global Gender Gap* del Foro Económico Mundial o el estudio de Ipsos sobre actitudes globales hacia la igualdad de género, ratifican las conclusiones del EIGE y sitúan a España como el octavo país del mundo con mayor paridad de género (World Economic Forum, 2020: 6), el tercero en el que más ciudadanos se consideran feministas y el que más apoya la educación en igualdad de género en los centros de enseñanza (Ipsos, 2019: 9).

Nuestro país también saca buena nota en otros indicadores, como, por ejemplo, el número de mujeres electas en cámaras parlamentarias, ya que ocupamos el décimo tercer puesto a nivel mundial con un 44% de escaños ocupados por mujeres (Grabarek, 2020: 4). Otro indicador a tener en cuenta —sabiendo que España es el país europeo con mayor conectividad mediante teléfono móvil—, es la denominada brecha de género digital, pues la disposición de móvil entre las niñas españolas supera en 2,1 puntos a la de los niños (CNMC, 2020).

No obstante, aunque las métricas destaquen el papel de nuestra nación como una de las más aventajadas en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres —y pese a que, sobre el papel, este derecho forme parte de nuestra Constitución desde 1978—, también existen estudios que señalan que la asunción de roles y los estereotipos de género todavía están muy presentes en nuestra sociedad. En concreto, resulta interesante destacar el papel que los medios de comunicación muestran acerca de las mujeres y qué representación hacen de las mismas.

Existe una abundante literatura académica acerca de la representación de las trabajadoras de la información (García-Mirón y Torres-Romay, 2020), el cuerpo femenino en la publicidad mediática (Elías y Muro, 2017), las mujeres entrevistadas en contenidos informativos (Mateos de Cabo *et al.*, 2007) o su papel en programas de televisión deportivos (Gómez-Colell, Medina-Bravo y Xavier, 2017; García, 2017) y de entretenimiento (Chicharro-Merayo, 2018). Sin embargo, no existen tantos estudios de género relacionados con un sector laboral que, por ley, tiene que estar representado en las parrillas televisivas españolas: el colectivo de trabajadores de la interpretación a lengua de signos española (LSE) y catalana (LSC).

Esta investigación pretende llenar ese vacío académico e inspirar futuros estudios relacionados con estos profesionales que median, haciendo uso de sus cuerpos, entre el mensaje televisivo y el conjunto de telespectadores con discapacidad auditiva que emplean estos idiomas.

2. ¿Por qué aplicar estudios de género al ámbito de la interpretación a LSE y LSC?

En un mundo globalizado en el que la igualdad de género es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹ de la denominada Agenda 2030, resulta indispensable que los diferentes sectores profesionales y laborales —en tanto que son los motores que mueven la economía nacional y mundial— sean pensados desde un punto de vista equitativo respecto al género, en aras de lograr sociedades más justas que promuevan la igualdad entre los seres humanos con independencia del sexo con el que nacieron y el género con el que se identifican.

En este sentido, todas las políticas, reformas e incentivos que surjan tanto de las esferas públicas como de las instituciones privadas y/o empresariales, deberían favorecer y normalizar la igualdad entre los hombres y las mujeres, de modo que con sus acciones logren concienciar al resto de la sociedad civil. Dicho desde un lenguaje más llano: para que exista una igualdad de género real y fáctica en nuestro país, es necesario que quienes ostentan el poder prediquen con el ejemplo. Y si hablamos de poder, en este estudio vamos a centrarnos en el cuarto poder².

¹ La [Agenda 2030](#) para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas que tiene la intención de fortalecer la paz universal, las acciones ecológicas y el acceso a la justicia. Cuenta con diecisiete ODS con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

² *Cuarto poder* es el término que hace referencia a los medios de comunicación en cuanto sector dotado de gran poder o influencia en los asuntos sociales y políticos de un país.

Desde los inicios de la Escuela de Birmingham en 1946, pasando por las teorías de la representación de Stuart Hall y las teorías del cultivo y la socialización, se ha puesto el foco de la investigación en la influencia que los medios de comunicación de masas (*Mass Media Studies*) ostentan sobre la opinión pública y la conformación del imaginario colectivo y la cultura de la sociedad de posguerra (López-Sánchez *et al.*, 2020: 37). No hay que olvidar que, como señalaba Bernadette Califano (2015: 61-79):

Los medios de comunicación son constructores de la actualidad política y participantes de conflictos políticos en un doble sentido: tanto desde la influencia que puedan ejercer a través de las noticias sobre la opinión pública en general (...), como desde las negociaciones extraperiodísticas que los dueños y operadores de los medios puedan mantener con otros actores.

Dicho de otra manera, la práctica totalidad de los estudiosos de la comunicación coinciden en que los medios tienen una poderosa influencia respecto a la opinión de la ciudadanía y su forma de ver el mundo. La televisión ha sido uno de los medios más consumidos e influyentes desde que se popularizó en los años 60, y, a día de hoy, el 98,6% de los hogares españoles cuentan con al menos un dispositivo televisor (Fernández, 2020).

La actual Ley General del Audiovisual³ obliga a que las diferentes cadenas de televisión de nuestro país emitan un mínimo de dos horas semanales de contenidos interpretados a LSE o LSC. Teniendo en cuenta que en marzo de 2020 los españoles consumieron una media de 4 horas y 44 minutos de televisión por día —las mayores cifras desde 1992⁴—, se puede afirmar que 33,6 millones de españoles (Reason Why, 2020) tuvieron la oportunidad de consumir algún contenido audiovisual interpretado a lengua de signos.

Para muchos ciudadanos sin discapacidad, la televisión es el único medio a través del cual entran en contacto y conocen la existencia de la LSE y la LSC. Esta forma de lenguaje, en tanto que es una expresión cultural propia de la comunidad sorda en nuestro país (Utray y Gil, 2014), se convierte en un nexo de contacto que permite a las personas oyentes conocer más acerca del contexto de las personas con discapacidad auditiva... Y es el cuerpo femenino o masculino de los intérpretes, actuando como medio del lenguaje corporal, el que se convierte en este vehículo de conexión.

El medio de transmisión se convierte en el cuerpo, los cuerpos se asocian al sexo biológico, el sexo biológico al género y el género a ciertos estereotipos. Como

³ Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual.

⁴ Año en el que se empezaron a medir las audiencias de televisión en España.

exponía Marshall McLuhan (1964) con su famosa cita, "el medio es el mensaje", y en este caso, el medio es el cuerpo del intérprete:

A lo largo del tiempo se ha asociado el estereotipo masculino con valores como independencia, agresividad, competitividad, fuerza, y virilidad (...). Mientras, a la mujer se la ha relacionado con conceptos como afectividad, dependencia, fragilidad y preocupación por los demás (Mateos de Cabo et al., 2007: 8).

Esto plantea multitud de interrogantes. Entre otros, si puesto que la imagen de la mujer viene asociada a un rol de cuidadora, y la imagen de la persona con discapacidad con un estereotipo de dependencia; los medios pueden estar creando y perpetuando una relación simbólica entre la mujer y la discapacidad con un rol de cuidador y cuidado, al establecer una sobrerrepresentación de la mujer en el terreno de la interpretación en lengua de signos. Otra pregunta interesante sería si podría llegar a existir algún tipo de disertación en la recepción de un mismo mensaje en LSE si es transmitido a través de un cuerpo masculino o de uno femenino, y cuál sería dicha disertación.

El presente estudio no es tan ambicioso como para pretender resolver estas cuestiones. No obstante, sí desea ponerlas sobre la mesa y dar un primer paso en la aplicación de los estudios de género a los estudios de la lengua de signos, que forman parte tanto de la línea de los estudios de la accesibilidad como de los estudios de la traducción.

Entonces, ¿qué objetivo persigue este estudio? Principalmente, aportar datos e información relevante acerca de cuál es la situación de este sector laboral en cuanto a la visibilización de sus profesionales en la televisión en nuestro país por parte de los espectadores, y que los resultados que se extraigan de esta investigación puedan servir de referencia para otras investigaciones posteriores que se centren en la representación mediática del rol de la mujer y la recepción de los mensajes por parte de las audiencias. La pregunta que pretende responder es: ¿cuál es el perfil de los signantes que el espectador medio ve en la televisión española?

3. Marco teórico

3.1. La representación de la mujer en los medios

Hoy en día, existe una abundante literatura académica respecto al papel de la mujer en los medios de comunicación. Una de las primeras investigaciones en abordar la representación de la mujer en los medios fue llevada a cabo por las investigadoras Concha Fagoaga y Petra María Scanella (1984). Este estudio, centrado en la prensa

escrita, analizó las menciones a mujeres publicadas en cinco de las principales cabeceras del país, concluyendo que de todas las informaciones que incluían nombres propios, solo el 8% se referían a mujeres. Casi una década después, siguiendo una metodología cuantitativa parecida, el estudio coordinado por Joana Gallego Ayala (1998) alumbró que las menciones a mujeres en prensa informativa de carácter general se mantenía entorno al 12%, y en los años posteriores, amplió sus líneas de investigación hacia la transmisión de los estereotipos de género (Gallego *et al.*, 2002).

La década de los 90 también acuñó otros estudios centrados en el análisis del contenido para identificar formas estereotipadas en las noticias asociadas a la mujer, como el de José Ramón Bueno Abad (1996), que identificaba el tipo de noticias de mujeres aparecidas en quince periódicos en un día concreto; y el libro publicado por Marta Bach Arús, Elvira Altés Rufias, Joana Gallego Ayala, Marta Plujà Calderón y Montserrat Puig Mollet, *El sexo de la noticia* (2000). Además, en 1995 se celebró en Pekín la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, con el objetivo de promover una imagen inclusiva y no discriminatoria de las mujeres en los medios de comunicación, y de aumentar la presencia de las mujeres en este sector.

A comienzos del siglo XXI, el porcentaje de menciones a mujeres continuó incrementándose, pero sin llegar a un nivel equitativo respecto a las menciones a los hombres. Así lo mostraron los estudios dirigidos por Rosa Franquet (2005) y Ruth Mateos de Cabo *et al.* (2007) —que tenían en cuenta las informaciones compartidas por la prensa digital además de la impresa—, situando estas menciones en un 12% y un 8% respectivamente.

A nivel mundial, cabe destacar las distintas monitorizaciones amparadas bajo los *Global Media Monitoring Project* (GMMP) de 1995, 2000, 2005, 2010 y 2015. Según estas investigaciones, las mujeres nombradas en artículos y noticias se han incrementado muy ligeramente⁵, pasando de un 17% en 1995 a un 24% en 2015. Todos estos estudios coincidieron en que la imagen de la mujer, además de escasa frente a la del hombre, también respondía a unos roles muy concretos. La mayor parte de las noticias protagonizadas por mujeres se referían a aquellas que formaban parte del mundo de las celebridades. Por otro lado, la presencia de las mismas en el ámbito de la información política y gubernamental era prácticamente nula.

Desgraciadamente, las informaciones en las que las mujeres sean fuentes con autoridad —y cierto poder—, más allá de meras testigos circunstanciales o círculos de la prensa del corazón, siguen sin llegar a un nivel igualitario. Un estudio reciente publicado por Marcela Campos y Susana Herrera sobre bases de datos de mujeres

⁵ 18% en 2000, 21% en 2005 y 23% en 2010.

expertas, en el que se analizaron 130 horas de programación en cuatro de los programas de televisión más populares en España, reveló que “de los 268 expertos consultados en estos programas, solo 69 eran mujeres; es decir, un 25,7%” (Campos-Rueda y Herrera-Damas, 2021: 4).

En cuanto a la imagen de las mujeres con discapacidad en los medios de comunicación, también existe una brecha de género en la representación de las mujeres con discapacidad con respecto a los hombres con discapacidad. En un estudio de representación en el que se analizaron 200 noticias de portales de prensa digital, aproximadamente dos de cada tres informaciones en las que se mencionaba el sexo de las personas participantes, tenían a hombres como protagonistas, y “dentro del tercio restante protagonizado por mujeres hay noticias relacionadas con actos de protagonismo colectivo que reivindican la presencia de la mujer con discapacidad” (López, Utray y Mezcuá, 2020).

3.2. *La discapacidad como objeto de estudio*

Dentro de los estudios sobre la representación que conforman la base de este trabajo, encontramos no solo los estudios feministas y los estudios de género, sino también las investigaciones sobre la propia discapacidad. En este sentido, hay que tener en cuenta que la discapacidad como objeto de estudio ha sido abordada por las ciencias naturales en cuanto a los aspectos funcionales desde una perspectiva corporal que Michael Oliver definió como *modelo médico* (2009: 41-57), sin tener en cuenta, tradicionalmente, el papel de las personas con discapacidad como un colectivo influido por el entorno social. El modelo tradicional implicaba entender la discapacidad exclusivamente desde un punto de vista físico, identificando a la persona con discapacidad únicamente a partir de las características biológicas que difieren significativamente de lo que las ciencias de la salud consideran un cuerpo sano.

A día de hoy, las ciencias sociales y las humanidades se han aproximado a la discapacidad, no como un estado físico/corporal limitante que ha de ser curado o, al menos, enmendado, sino como una característica propia de la identidad personal del individuo en su contexto social y cultural (Hartwig y Checa, 2018: 10), y que le condiciona en sus relaciones interpersonales y con su entorno, es decir, un *modelo social-constructivista* (Oliver, 2009: 41-57). Este resumen conceptual sobre las aproximaciones teóricas a este objeto de estudio nos deja dos formas de entender la discapacidad: la discapacidad como una condición física limitante (*impairment*) para la cual existen herramientas de apoyo a la accesibilidad —como la presencia del intérprete a lengua de signos en el caso de los espectadores con discapacidad auditiva—, y la discapacidad de la persona como una suma de factores internos —la propia característica física discapacitante— y externos (*disability*), pues una sociedad

y un contexto jurídico —y unos medios de comunicación— que no normalicen los servicios de accesibilidad, no contribuirán a la inclusión social de estas personas.

El abordaje de la concepción de la discapacidad como *disability* ha favorecido una corriente dentro de los estudios sobre discapacidad impregnada de una filosofía activista cuyo fin es mejorar el rol social de estas personas: los *Critical Disability Studies*. Y dentro de estos estudios, podemos encontrar investigaciones que conjugan feminismo y discapacidad, por ejemplo, los estudios que abordan la llamada “doble discriminación” que sufren las mujeres con discapacidad a causa de su sexo y de sus capacidades (David, 2004; Moya, 2009; Soler, Teixeira y Jaime, 2008).

A este respecto, el Manifiesto de las Mujeres con Discapacidad de Europa redactado por la European Network of Women with Disabilities (DISWEB) supuso un hito fundamental a la hora de abordar la doble transversalidad de género y discapacidad, justificando su Preámbulo que “las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro o fuera del hogar, de violencia, lesión o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación”.

3.3. *La mujer intérprete en España*

Un factor clave para entender la evolución profesional de las intérpretes de lenguas de signos, es el hecho de que esta es una labor altamente feminizada. Aproximadamente el 80% de las profesionales que se dedican a la interpretación de lengua de signos son mujeres, esta es una realidad no solo en España sino también en otros países (Napier y Barker, 2003; Bontempo *et al.*, 2014). Hoy en día, el perfil típico en países occidentales es el de: mujer, blanca, no nativa de la LS que trabaja a tiempo parcial en servicios comunitarios, también conocidos en España como servicios de calle o de vida diaria (Napier y Goswell, 2013). El género tiene un impacto claro en el desarrollo de la profesión, ya que: “a female-dominated industry with part-time workers (and therefore low-income earners) has implications for the emergence of a fully-fledged profession in the long term” (Ibid: 5).

Una razón para este hecho puede ser que:

The expectations, attributes, and conduit like descriptions of the interpreter prescribe the role as submissive. Soft skills, which are stereotypically associated with feminine skills, are highlighted, though cognitive and linguistic skills are also mandatory for quality interpreting (Valentin, 2019: 75).

Tampoco podemos obviar el hecho de que, por lo general, en puestos de mayor prestigio o reconocimiento social la presencia de hombres tiende a verse incrementada. Este podría ser el caso trabajando en medios de comunicación, ya que

observamos que así sucede en otros países. En cambio, en España este hecho intersecciona con la precariedad, ya que ninguno de los canales de la TDT contrata directamente a sus intérpretes. La subcontrata lleva a salarios bajos y tal vez eso haga que los porcentajes de mujeres ejerciendo en este ámbito se mantengan.

4. El marco jurídico de la accesibilidad a los servicios audiovisuales

En nuestro país, la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC) están reguladas en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y en la Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana.

La LIONDAU fue la primera ley sobre discapacidad que especificaba requisitos de accesibilidad general para los diferentes tipos de discapacidad, siguiendo con los preceptos del paradigma del diseño universal. Estas claves aportadas por la LIONDAU fueron heredadas por el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social de 2013, que también incluía las claves de la Convención de la ONU sobre Personas con Discapacidad de 2008. Concretamente, el artículo 9 de la Convención se dedica exclusivamente a los sistemas de accesibilidad, y el apartado V) reconoce la importancia de la accesibilidad "al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones".

La Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual tiene en cuenta estas consideraciones. Su artículo 8 establece que en la televisión convencional, el 90% de las emisiones en los canales públicos deben estar subtituladas y el 75% en los canales comerciales, además, todos los canales deben ofrecer un mínimo de dos horas a la semana interpretadas en lengua de signos. Del mismo modo, la ley obliga a que los servicios de comunicación audiovisual televisiva de cobertura autonómica, ya sean públicos o privados de carácter comercial, cuenten al menos con dos horas audiodescritas diarias y todas las correspondientes a programas informativos.

En el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, el Artículo 9 de la Ley 10/2018, de 9 de octubre, audiovisual de Andalucía incrementa este valor hasta 15 horas. Sin embargo, el Decreto-ley 2/2020, de 9 de marzo, de la Junta de Andalucía, de mejora y simplificación de la regulación para el fomento de la actividad productiva de Andalucía ha reducido el número de horas obligatorias con subtítulo, audiodescripción y lengua de signos para la televisión privada. La nueva regulación

mantiene esas obligaciones sólo respecto a los prestadores de ámbito autonómico, que deberán subtítular el 100% de los programas, y ofrecer un mínimo de 15 horas diarias de programación y todos los informativos con audiodescripción y lengua de signos (López-Sánchez *et al.*, 2020).

Además, se establece que la accesibilidad de las personas con discapacidad en el servicio audiovisual televisivo privado de ámbito autonómico de Andalucía se hará efectiva de acuerdo con el siguiente calendario (Imagen 1):

Accesibilidad en la televisión privada autonómica.

	2018	2019	2020	2021
Subtitulación	25%	45%	65%	75%
Horas diarias lengua de signos	1	2 y todas las informativas	4 y todas las informativas	8 y todas las informativas
Horas diarias audiodescripción	1	2 y todas las informativas	4 y todas las informativas	8 y todas las informativas

Imagen 1. Captura de pantalla al Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) del jueves 12 de marzo de 2020, página 81. Fuente: BOJA.

Por otro lado, la Ley 9/2014, de 9 de mayo, General de las Telecomunicaciones también hace referencia a la necesidad de que las comunicaciones y los dispositivos electrónicos sean accesibles para personas con discapacidad en sus artículos 25 —apartados 1b y 4— y 47 —apartado 3.

Del mismo modo, la Orden Ministerial Orden CUD/582/2020, de 26 de junio, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas estatales para la producción de largometrajes y de cortometrajes y regula la estructura del Registro Administrativo de Empresas Cinematográficas y Audiovisuales —que sustituye a la vigente desde hace dos años—, introduce por primera vez el requisito de que las películas incorporen subtítulo accesible y audiodescripción para poder acceder a las ayudas para la realización de largometrajes sobre proyecto. Asimismo, desde la perspectiva de las medidas incentivadoras, también se incluye un nuevo criterio de valoración que otorga una elevada puntuación a aquellos cortometrajes que incluyan estos sistemas de accesibilidad, así como la interpretación a lengua de signos española y lengua de signos catalana. Esto significa que las producciones que cuenten con más y mejores servicios de accesibilidad, serán más propensas a recibir ayudas públicas, generales y selectivas, a la producción, realización, distribución y exhibición cinematográfica. Los parámetros para incorporar estos servicios con la debida calidad vendrán dados por “la normativa técnica vigente”, que en este caso son las normas propuestas por

AENOR —UNE 153010 (AENOR, 2012) y UNE 153020 (AENOR, 2005)— para el subtítulo y la audiodescripción accesibles (López-Sánchez *et al.*, 2020).

Además, a nivel europeo, es especialmente conveniente señalar la importancia de la Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de noviembre de 2016, sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos 2016/2952 RSP; que tuvo en cuenta, entre otros, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la Observación General nº 4 de 2016 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas relativa al derecho a una educación inclusiva y la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Esta resolución puso de manifiesto la necesidad de un reconocimiento oficial de las lenguas de signos nacionales y regionales en los Estados miembros y las instituciones de la UE; además de reconocer oficialmente la profesión de los intérpretes de lengua de signos y subrayar la importancia de que estos sean personal cualificado y con una formación específica obligatoria.

Esta Resolución fue manifiestamente apoyada por WFD, que advirtió en el marco del XVIII Congreso Mundial de Personas Sordas de París del año 2019 que “el uso de la lengua de signos es un derecho humano fundamental (...) y restringir su uso a las personas sordas es negarles sus derechos lingüísticos, contravenir su libertad y dignidad, y vulnerar leyes nacionales e internacionales que apoyan su respeto, protección y promoción”.

La Unión Europea también se ha referido a temas que afectan a la emisión de contenidos audiovisuales accesibles. Las normas EBU R 128 y ITU-R BS.1770 tratan las cuestiones relativas a la sonoridad, el rango dinámico y el valor de pico, para evitar los saltos de nivel exagerados al cambiar la programación (por ejemplo, entre los programas y la publicidad en televisión); y diferencias las unidades de medida LU (*Loudness Unit*), LUFs (*Loudness Unit relative to Full Scale*) y LKFS (*Loudness K-Weighted relative to Full Scale*) que es el nombre que se usaba en la norma ITU-R BS.1770, anterior a EBU R-128; como parte de la protección de la salud auditiva de los espectadores de televisión y radio, y para asegurar el rango de frecuencias óptimo para el oído del mayor número de ciudadanos.

Respecto a las plataformas IDS —*Internet Distributed Services*, concepto que abarca desde las plataformas hasta las redes sociales de compartición de vídeo, entre otros (Lotz, 2017: 6-7)—, aunque actualmente carecen de una regulación específica en España, la Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo, establece los criterios de accesibilidad para personas con discapacidad de los servicios de comunicación audiovisual. La transposición de esta norma al

ordenamiento jurídico de los Estados de la Unión Europea es obligatoria y estaba previsto que se completase antes de finales del 2020, aunque esta fecha acabó retrasándose, entre otros, por la situación de excepcionalidad que se vive en nuestro país a día de hoy a causa de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. En cualquier caso, esta actualización se deberá incorporar a la Ley General del Audiovisual adaptando la regulación de los servicios de subtítulo, audiodescripción e interpretación a la Lengua de Signos.

El considerando 22 de la Directiva supone un importante hito jurídico para el reconocimiento de la accesibilidad de las IDS como derecho de las audiencias europeas con discapacidad, debido a que tiene en cuenta en su redacción las instrucciones para la inclusión universal que se hicieron públicas en el marco de la Convención de la ONU sobre Personas con Discapacidad del año 2008:

El derecho de las personas con discapacidad y de las personas de edad avanzada a participar e integrarse en la vida social y cultural de la Unión está vinculado a la prestación de unos servicios de comunicación audiovisual accesibles. Por consiguiente, los Estados miembros deben garantizar, sin dilaciones indebidas, que los prestadores de servicios de comunicación audiovisual sujetos a su jurisdicción fomenten activamente la accesibilidad de sus contenidos a las personas con discapacidad, en particular de tipo visual o auditivo (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018).

La nueva directiva supone, entonces, un primer paso para la regulación de la accesibilidad a los servicios no lineales de comunicación audiovisual. Representantes de instituciones relacionadas con la accesibilidad audiovisual sensorial han hecho llegar sus propuestas a la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones e Infraestructuras Digitales, entidad encargada de la puesta en marcha de la transposición. No obstante, la adecuación de las obligaciones de la Directiva al marco legal español aún está llena de incógnitas en el tema de la accesibilidad.

Recientemente⁶, se ha presentado el anteproyecto para una nueva Ley General del Audiovisual que pretende sustituir a la del 2010, con el objetivo de transponer la Directiva al ordenamiento jurídico español. Actualmente, se encuentra en trámite de audiencia y de información pública. El texto extiende las obligaciones de accesibilidad —dentro de las cuales se entiende que forma parte la interpretación a lengua de signos— de todos los prestadores de servicios audiovisuales, regulando así, por primera vez, las obligaciones concretas de accesibilidad para los servicios de televisión de pago y las IDS.

⁶ El 6 de noviembre de 2020.

5. Metodología

Para llevar a cabo la presente investigación, se ha realizado un estudio cuantitativo y comparativo mediante la técnica del análisis de contenido. Para ello, se ha contabilizado el número de horas de televisión signada por hombres y por mujeres en 26 canales de la TDT española durante el mes de noviembre del año 2020. Los canales analizados han sido los siguientes:

1. Real Madrid Tv
2. BeMad
3. AtreSeries
4. Energy
5. Boing
6. TRECE
7. Mega
8. Dmax
9. Gol
10. Disney Channel
11. Paramount
12. TEN
13. Dkiss
14. Teledeporte (TDP)
15. Divinity
16. FDF
17. Telecinco
18. Cuatro
19. La 2
20. La 1
21. Clan
22. 24Horas
23. laSexta
24. Nova
25. Neox
26. Antena 3

Para poder realizar este seguimiento con mayor precisión, se ha hecho uso de la herramienta informática SAVAT (Sistema Automático de Verificación de la Accesibilidad en la TDT)⁷. El sistema SAVAT monitoriza de forma automática el

⁷ SAVAT fue desarrollada por investigadores del Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA) y fue registrada en la Oficina Española de Patentes y Marcas (OEPM) con

subtitulado y la audiodescripción de todos los múltiplex de cobertura nacional analizando los datos de los canales durante las 24 horas del día. Además, permite la visualización cómoda de la parrilla televisiva para que un usuario pueda, de modo manual, comprobar y contabilizar las apariciones de intérpretes de lengua de signos. Los datos de accesibilidad obtenidos a partir del sistema proporcionan información real del contenido emitido por las cadenas, por lo que se trata de una herramienta lo suficientemente fiable para ser utilizada en esta investigación.

Aun así, es preciso señalar que no se ha podido acceder a la información de las cadenas Dkiss, Teledeporte, La 1, La 2, Clan y 24 horas en los días 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre. Esto es debido a que el cambio de frecuencias de la televisión digital terrestre, también conocido como “segundo dividendo digital” o “apagón de la TDT”⁸, ha afectado al correcto funcionamiento del sistema. Pese a este contratiempo, se estima que esta problemática no ha afectado de forma importante a los resultados del estudio.

6. Resultados

Los resultados obtenidos tras el análisis de contenido muestran que, de un total de 36.185 horas de televisión signadas, 31.064 han sido interpretadas por mujeres y 5.121 por hombres. Esto supone que el 85,8% de los contenidos televisivos accesibles a personas sordas mediante signado, son presentados por intérpretes femeninas.

fecha de 17 de octubre de 2012 y con número de registro P201231596. Es una patente en cotitularidad entre el Real Patronato sobre Discapacidad y la Universidad Carlos III de Madrid.

⁸ El 24 de julio de 2019 comenzó la segunda gran resintonización de la TDT en nuestro país. Aunque en un principio el apagón de la TDT debería haber finalizado antes del 30 de junio de 2020, la crisis sanitaria por COVID-19 prolongó este proceso hasta el 31 de octubre. Este cambio ha supuesto la liberalización de la banda 694-790 MHz —banda 700 MHz—, ocupada actualmente por los canales de la TDT, con el objetivo de que sea aprovechada por las redes 5G a partir de este año, y sin que esta situación afecte de manera especial a los servicios de accesibilidad de los contenidos audiovisuales (Nota de prensa redactada por Gema López Sánchez y publicada por la web oficial del CESyA: <https://www.cesya.es/articulos/informeSAVATo octubre2020>).

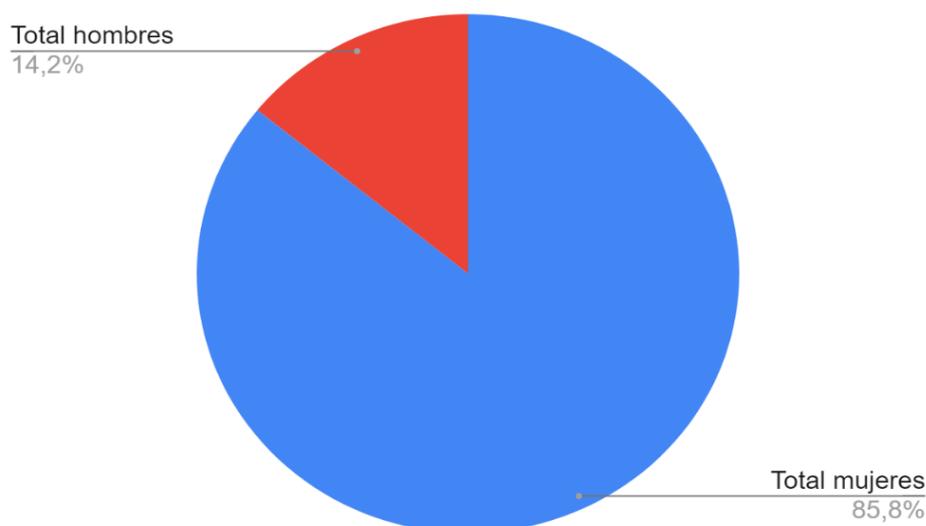


Gráfico 1. Porcentaje de contenido signado por intérpretes hombres y mujeres.
Fuente: Elaboración propia.

La cadena con mayor número de horas interpretadas en lengua de signos ha sido 24 Horas —canal que ha contado con el mayor número de horas signadas tanto por hombres (17,6%) como por mujeres (82,4%)—, seguida de La 2 y Clan, todas ellas cadenas públicas. Dentro de las emisiones en abierto, Dkiss ha sido el canal con más programación signada, seguida de Cuatro y Real Madrid TV. Por otro lado, La 1, Teledeporte y TEN no han contado con ningún programa signado. Estos contenidos han estado presentes principalmente en la franja horaria de madrugada (3.893 horas) —entre las 2 horas y las 7 horas— y de despertador (1.555 horas) —de 7 horas a 9 horas—, siendo a lo largo del día bastante escasa en la mayor parte de los periodos.

De los 23 canales analizados que ofrecían interpretación a lengua de signos, diez contaban únicamente con intérpretes mujeres sin la presencia de hombres signantes en sus parrillas, es decir, el 43,48% de la programación signada de la TDT española. Estos canales han sido Real Madrid TV, AtresSeries, Energy, Boing, Mega, Gol, Disney Channel, Paramount, Dkiss, Divinity, FDF, Telecinco, Cuatro y Antena 3. El resto de emisiones presentaban a intérpretes de ambos sexos, pero solo TRECE, la Sexta y Neox han tenido un porcentaje mayor de programación signada por hombres que por mujeres: un 77,3%, 67,1% y 55,7% respectivamente.

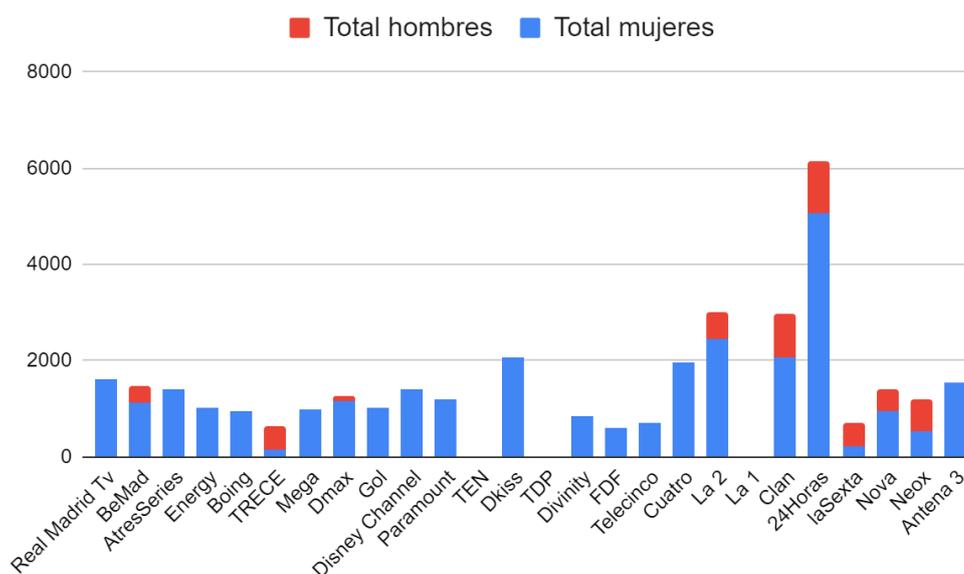


Gráfico 2. Contenido signado por intérpretes hombres y mujeres desglosado por canales.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al número de profesionales de la información que han aparecido en pantalla, once canales han mostrado a una única mujer intérprete —Real Madrid TV, AtresSeries, Energy, Boing, Mega, Disney Channel, Paramount, Divinity, FDF, Telecinco y Cuatro—, tres han mostrado a dos mujeres —Gol, Dkiss y Antena 3—, y cinco han mostrado a una mujer y a un hombre —TRECE, Dmax, La 2, La Sexta y Neox—; mientras que los canales que han mostrado a más profesionales han sido 24 Horas—cinco mujeres y dos hombres—, Clan y Nova —tres mujeres y dos hombres— y BeMad —dos mujeres y un hombre.

Por otro lado, en 24 Horas, Nova y TRECE ha habido programas que han contado con una interpretación mixta. Por norma general, cada programa o capítulo de programa viene signado por un único intérprete, pero ha habido excepciones en los programas *En lengua de signos*, *Telediario*, *Crímenes imperfectos* y *El lado bueno de las cosas*, en los que la emisión ha contado con dos intérpretes, uno masculino y otro femenino. Respecto a los géneros —referido a tipo de programa o contenido audiovisual— de la programación signada, destacan los géneros de entretenimiento e informativos, con una importante presencia también de contenidos signados de programación infantil/juvenil, mientras que en el resto de los géneros la presencia es nula o muy escasa.

A partir de la aplicación de la metodología, se han obtenido las siguientes tablas de resultados:

Leyenda:

- En verde, días que han contado con horas de programación interpretadas a lengua de signos.
- En rojo, días que no han contado con interpretación a lengua de signos.
- En negro, programas que no han podido ser analizados como consecuencia del apagón de la TDT.

Fecha	Real Madrid TV	BeMad	AtresSeries	Energy	Boing	TRECE	Mega	Dmax	Gol	Disney Channel	Paramount	TEN	Dkiss	TDP	Divinity	FDI	Telecinco	Cuatro	La 2	La 1	Clan	24Horas	laSexta	Nova	Neox	Antena 3
1-nov	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Rojo	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
3-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
4-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
5-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
6-nov	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
7-nov	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
8-nov	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
9-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
10-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
11-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
12-nov	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
13-nov	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde
14-nov	Verde	Verde	Verde	Rojo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
15-nov	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Leyenda:

- En verde oscuro, horas diarias de programación que han contado con interpretación a lengua de signos por un intérprete varón.
- En fucsia, horas diarias de programación que han contado con interpretación a lengua de signos por una intérprete mujer.
- En rojo, horas diarias que no han contado con interpretación a lengua de signos.
- En negro, horas diarias de programación que no han podido ser analizadas como consecuencia del apagón de la TDT.

Fecha	Real Madrid TV	BeMad	AtresSeries	Energy	Boing	TRECE	Mega	Dmax	Gol	Disney Channel	Paramount	TEN	Dkiss	TDP	Divinity	FDf	Telecinco	Cuatro	La 2	La 1	Clan	24Horas	laSexta	Nova	Neox	Antena 3
1	55	70	90	50	42	40				46			134		30	65	55	140	90		110	82	60	75		45
						55		100											30		46	30		67	60	
2	55	25		60	35		60			47			88		30			30	90		48	140		65		160
																			50		46				45	
3	55			35	30		5	90		47	124		91		30			30	135		24	388		20		115
		50																	85		68				90	
4	55			60	40			95		47	10		88		30			65	90		73	200				
		45																	80		45				60	
5	60			40	30				120	47			88		30			65	170		91	395				45
		35																							60	
6	55	30	59	60	30		180		120	46			88		30		14	30	55		94	170				
																			35		22					
7	55	59	149	50	30					46					30	65	75	140			134	55	115	46		
						70																85		42		
8	55	55	90	45	45	52,2 *		120		47	125		135		30	65	60	130	90		125	167	55	75		45

						52,2 *											30			137		28	45	
9	55	114		45	30		59		46	130		88	30			30	90		94	200		65	45	160
																			11	55				
10	55	20		45	30			90	47			88	30			30	219		94	315		20	45	115
																	26		11					
11	50	59		30	30			100	120	48		88	30			30	190		94	450			60	
																	55		11					
12	50	59		50	30			90	46			88	30			30	60		48	440			60	
																			57					
13	50		59	45	30		190		90	46		88	30		14	30	80		101	170				
14	55	59	149		30				48	129			30	65	65	140			77	55		42		
						65													36		100	60		
15	50	104	90	5	45	105		75		55		134	30	65	85	135	30		14	112		75	45	45
																	65		74	167	50	45		
16	55			25	30		50		49				30			25						65	45	160
		45																						
17	55	25		110	30			90		50			30			25						20	45	115
18	60			20	30			100	60	47	150			30		25								60
		25																						

19	55	59		30	30				75	48				30			55							60			
20	55		59	30	35		155		90	46	130			30		14	25										
		99																					10				
21	55	80	154		30					46					75	65	150			121	55		38				
						65												30		85	90	42					
22	50	30	90		30			110		48				135		30	70	55	135	90	90	205		78	60	45	
						95														30	23	137	55	30			
23	55	40		10	30		50			48				88		30			35	90	56	200		65		160	
																					89			45			
24	55	35		30	30			130		46	132			88		30			35	190	56	316		20		115	
																					68			45			
25	50	59		30	30			100		47				88		30			35	145	56	210					
																					68	55		60			
26	55	20		20	30				120	46				88		30			35	130	56	210					
																				30	89	110		60			
27	55	59	59	40	30		145		120	47				88		30		14	35	130	160	170					
28	55	35	145	24	30					48					30	70	95	130	25		102	55		18			
						65															9	85	95	59			
29	55	20	140	5	30			75		46	125			135		5	70	95	125	55		63	115		83		45

						80													30		52	137	70	90	45		
30	55		75	35	30		95			47	130		88		30				40	200		72	200		65		160
		59																			91					45	

Tabla 2. Horas totales interpretadas a lengua de signos por intérpretes varones o mujeres.
Fuente: Elaboración propia.

Leyenda:

- En verde oscuro, franja horaria de programación que ha contado con interpretación a lengua de signos por un intérprete varón.
- En fucsia, franja horaria de programación que ha contado con interpretación a lengua de signos por una intérprete mujer.
- En rojo, franja horaria que no ha contado con interpretación a lengua de signos.
- En negro, franja horaria de programación que no ha podido ser analizada como consecuencia del apagón de la TDT.

Fecha	Real Madrid TV	BeMad	AtresSeries	Energy	Boing	TRECE	Mega	Dmax	Gol	Disney Channel	Paramount	TEN	Dkiss	TDP	Divinity	FDI	Telecinco	Cuatro	La 2	La 1	Clan	24Horas	laSexta	Nova	Neox	Antena 3
1	5:20 - 6:15	5:20 - 6:30	7:00 - 8:30	6:55 - 7:45	5:18 - 6:00	8:45 - 9:25				6:00 - 6:46			7:28 - 9:42		7:00 - 7:30	8:10 - 9:15	7:00 - 7:55	7:30 - 9:50	5:30 - 6:30 / 8:45 - 9:15		2:49 - 4:16 / 6:46 - 7:28	1:30 - 2:00* / 21:00 - 21:52	8:00 - 9:00	6:15 - 7:30 **		6:15 - 7:00
						9:25 - 10:20		7:00 - 8:40											8:45 - 9:15*		6:00 - 6:46	1:30 - 2:00*		7:00 - 7:12 / 7:30 - 8:25 **	6:00 - 7:00	
2	5:20 - 6:15	6:00 - 6:25		6:45 - 7:45	5:25 - 6:00		6:00 - 7:00			6:00 - 6:24 / 6:27 - 6:50			7:28 - 8:56		7:00 - 7:30			7:00 - 7:30	5:30 - 6:30 / 7:00 - 7:30		3:31 - 3:55 / 6:46 - 7:10	6:30 - 7:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:55		6:15 - 7:20		6:15 - 8:55
																			4:00 - 4:50		6:00 - 6:46				6:15 - 7:00	

3	5:20 - 6:15			6:55 - 7:30	5:30 - 6:00		7:00 - 7:05	3:20 - 4:50		6:00 - 6:24 / 6:31 - 6:54	4:55 - 6:59		7:50 - 9:21		7:00 - 7:30			7:00 - 7:30	3:00 - 3:45 / 5:30 - 6:30 / 7:00 - 7:30		6:46 - 7:10	6:30 - 8:00 / 13:00 - 17:00 / 21:00 - 21:58		7:00 - 7:20		7:00 - 8:55	
		6:00 - 6:50																	3:45 - 5:10		5:38 - 6:46					5:15 - 6:45	
4	5:25 - 6:20			6:45 - 7:45	5:20 - 6:00		7:30 - 9:05		6:00 - 6:24 / 6:31 - 6:54	7:00 - 7:10		7:28 - 8:56		7:00 - 7:30				7:00 - 8:05	5:30 - 6:30 / 7:00 - 7:30		3:31 - 3:55 / 6:23 - 7:10	6:30 - 8:00 / 15:55 / 21:21:55					
		6:00 - 6:45																	3:55 - 5:15		5:38 - 6:23					6:00 - 7:00	
5	5:20 - 6:20			6:55 - 7:35	5:30 - 6:00				12:00 - 14:00	6:00 - 6:24 / 6:26 - 6:49		7:28 - 8:56		7:00 - 7:30				7:00 - 8:05	3:30 - 5:20 / 6:00 - 6:30 / 7:00 - 7:30		5:45 - 5:55 / 6:00 - 7:21	6:30 - 8:00 / 11:00 - 14:00 / 15:00 - 16:00 / 21:00 - 22:05					6:15 - 7:00
		6:00 - 6:35																								6:00 - 7:00	
6	5:25 - 6:20	6:00 - 6:30	6:00 - 6:59	6:55 - 7:55	5:30 - 6:00		4:00 - 7:00		12:00 - 14:00	6:00 - 6:46		7:28 - 8:56		7:00 - 7:30		6:45 - 6:59	7:00 - 7:30	4:55 - 5:50			3:31 - 3:55 / 6:00 - 7:10	7:00 - 8:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:55					
																			4:20 - 4:55		5:38 - 6:00						
7	5:20 - 6:15	6:00 - 6:59	6:00 - 8:30	6:55 - 7:45	5:30 - 6:00					6:00 - 6:46				7:00 - 7:30	8:10 - 9:15	6:45 - 8:00	7:30 - 9:50				2:52 - 3:38 / 6:00 - 7:28	15:00 - 15:55**	7:05 - 9:00	5:50 - 6:00 / 6:18 - 6:54**			
						9:00 - 10:10																15:00 - 15:55** / 21:00 -		6:00 - 6:18 / 6:36 -			

																					21:30		7:00 **			
8	5:25 - 6:20	6:00 - 6:55	7:00 - 8:30	7:00 - 7:45	5:15 - 6:00	7:45 - 9:30 *		7:00 - 9:00		6:00 - 6:24 / 6:26 - 6:49	4:25 - 6:30		7:27 - 9:42		7:00 - 7:30	8:10 - 9:15	7:00 - 8:00	7:30 - 9:40	5:30 - 6:30 / 8:45 - 9:15		2:58 - 3:21 / 3:52 - 4:16 / 6:00 - 7:18	1:30 - 2:00 / 6:30 - 7:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:52 ***	8:05 - 9:00	6:15 - 7:30		6:15 - 7:00
						7:45 - 9:30 *													8:45 - 9:15*		1:30 - 2:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:52 ***		7:12 - 7:40	6:15 - 7:00		
9	5:20 - 6:15	5:05 - 6:59		6:45 - 7:30	5:30 - 6:00		6:00 - 6:59			6:00 - 6:23 / 6:30 - 6:53	4:25 - 6:35		7:28 - 8:56		7:00 - 7:30			7:00 - 7:30	5:30 - 6:30 / 7:00 - 7:30		3:32 - 3:56 / 6:00 - 7:10	6:30 - 8:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:55 **		6:15 - 7:20	6:15 - 7:00	6:15 - 8:55
																					5:39 - 5:50	21:00 - 21:55 **				
10	5:20 - 6:15	6:00 - 6:20		6:45 - 7:30	5:30 - 6:00			3:40 - 5:10		6:00 - 6:24 / 6:31 - 6:54			7:28 - 8:56		7:00 - 7:30			7:00 - 7:30	2:55 - 5:04 / 5:30 - 6:30 / 7:00 - 7:30		3:32 - 3:56 / 6:00 - 7:10	6:30 - 8:00 / 12:50 - 15:55 / 21:00 - 21:50		7:00 - 7:20	6:15 - 7:00	7:00 - 8:55
																			5:04 - 5:30		5:39 - 5:50					
11	5:25 - 6:15	6:00 - 6:59		7:00 - 7:30	5:30 - 6:00			7:30 - 9:10		6:00 - 6:24 / 6:31 - 6:55			7:28 - 8:56		7:00 - 7:30			7:00 - 7:30	2:55 - 4:35 / 5:30 - 6:30 / 7:00 - 7:30		3:32 - 3:56 / 6:00 - 7:10	6:30 - 8:00 / 15:00 - 21:00			6:00 - 7:00	
																			4:35 - 5:30		5:39 - 5:50					
12	5:25 - 6:15	6:00 - 6:59		6:45 - 7:35	5:30 - 6:00				12:30 - 14:00	6:00 - 6:23 / 6:27 - 6:50			7:28 - 8:56		7:00 - 7:30			7:00 - 7:30	6:00 - 6:30 / 7:00 - 7:30		3:32 - 3:56 / 6:46 - 7:10	6:30 - 8:00 / 10:00 - 14:00 / 15:00 - 15:55 /			6:00 - 7:00	

	6:15	6:25		7:20	6:00			5:10		6:25 / 6:28 - 6:53				7:30			7:25				7:20	- 7:00	8:55		
18	5:15 - 6:15			7:00 - 7:20	5:30 - 6:00			7:30 - 9:10	13:00 - 14:00	6:00 - 6:25 / 6:36 - 6:47	4:25 - 6:55			7:00 - 7:30			7:00 - 7:25					6:00 - 7:00			
		6:00 - 6:25																							
19	5:15 - 6:10	6:00 - 6:59		7:00 - 7:30	5:30 - 6:00				12:45 - 14:00	6:00 - 6:24 / 6:28 - 6:52				7:00 - 7:30			7:00 - 7:55					6:00 - 7:00			
20	5:20 - 6:15		6:00 - 6:59	7:00 - 7:30	5:25 - 6:00		3:50 - 6:25	12:30 - 14:00	6:00 - 6:46	4:25 - 6:35				7:00 - 7:30		6:45 - 6:59	7:00 - 7:25								
		5:20 - 6:59																				6:50 - 7:00			
21	5:20 - 6:15	5:05 - 6:25	6:00 - 8:35		5:30 - 6:00				6:00 - 6:46						8:10 - 9:25	6:50 - 7:55	7:30 - 10:00			2:47 - 3:09 / 5:49 - 7:28	15:00 - 15:55 **		5:40 - 6:00 / 6:18 - 6:36		
						9:15 - 10:20												7:00 - 7:30			15:00 - 15:55 ** / 21:00 - 21:30	7:00 - 8:30	6:00 - 6:18 / 6:36 - 7:00		
22	5:25 - 6:15	6:00 - 6:30	7:00 - 8:30		5:30 - 6:00			7:00 - 8:50	6:00 - 6:24 / 6:30 - 6:54				7:27 - 9:42	7:00 - 7:30	8:10 - 9:20	7:00 - 7:55	7:30 - 9:45	5:30 - 6:30 / 8:45 - 9:15		3:24 - 3:48 / 5:49 - 6:00 / 6:23 - 7:28	1:30 - 2:00 / 6:30 - 7:00 / 15:00 - 15:55 / 18:00 - 19:30		6:15 - 7:00 / 7:12 - 7:30 **	6:00 - 7:00	6:15 - 7:00
						8:25 - 10:00												8:45 - 9:15*		6:00 - 6:23	1:30 - 2:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 -	7:50 - 8:45	7:00 - 7:30 **		

27	5:20 - 6:15	6:00 - 6:59	6:00 - 6:59	7:00 - 7:40	5:30 - 6:00		4:15 - 6:40		12:00 - 14:00	6:00 - 6:47			7:28 - 8:56		7:00 - 7:30		6:45 - 6:59	7:00 - 7:35	4:50 - 7:00		3:05 - 3:51 / 6:00 - 7:54	7:00 - 8:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:55					
28	5:20 - 6:15	6:00 - 6:35	6:00 - 8:25	5:35 - 6:59	5:30 - 6:00					6:00 - 6:48					7:00 - 7:30	8:10 - 9:20	6:45 - 8:20	7:30 - 9:40	4:35 - 5:00		5:37 - 5:51 / 6:00 - 7:18	15:00 - 15:55 **			6:36 - 6:54 **		
						9:15 - 10:20															5:51 - 6:00	15:00 - 15:55 ** / 21:00 - 21:30	7:15 - 8:50	6:00 - 6:59 **			
29	5:20 - 6:15	6:00 - 6:20	6:00 - 8:20	7:00 - 7:05	5:30 - 6:00			7:00 - 8:15		6:00 - 6:23 / 6:30 - 6:53	4:30 - 6:35		7:27 - 9:42		7:00 - 7:05	8:10 - 9:20	6:45 - 8:20	7:30 - 9:35	5:35 - 6:00 / 8:45 - 9:15		3:33 - 3:57 / 5:47 - 5:54 / 6:46 - 7:18	1:30 - 2:00* / 6:30 - 7:00 / 15:00 - 15:55 **			6:15 - 7:00 / 7:12 - 7:50 **		6:15 - 7:00
						8:35 - 9:55														8:45 - 9:15		5:54 - 6:46	1:30 - 2:00* / 15:00 - 15:55 ** / 21:00 - 21:30	7:40 - 8:50	7:00 - 8:30 **	6:15 - 7:00	
30	5:20 - 6:15		6:00 - 7:15	7:00 - 7:35	5:30 - 6:00		5:25 - 7:00			6:00 - 6:23 / 6:30 - 6:54	4:40 - 6:50		7:28 - 8:56		7:00 - 7:30				7:00 - 7:40	3:40 - 6:30 / 7:00 - 7:30		2:44 - 3:06 / 3:28 - 3:53 / 6:46 - 7:10	6:30 - 8:00 / 15:00 - 15:55 / 21:00 - 21:55		6:15 - 7:20		6:15 - 8:55
		6:00 - 6:59																			6:00 - 6:46 / 7:10 - 7:54				6:15 - 7:00		

Tabla 3. Franjas horarias interpretadas a lengua de signos por intérpretes varones o mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

7. Conclusiones y futuras líneas de investigación

De acuerdo con los resultados de este estudio, en el ámbito televisivo español existe una brecha de género entre los y las profesionales del sector de la interpretación a lengua de signos, concretamente, respecto a su tiempo de aparición en pantalla. De modo que el 85,8% de los contenidos televisivos que cuentan con interpretación a LSE o LSC, son presentados por intérpretes femeninas.

De los 26 canales analizados, solo tres no contaban con ningún contenido signado, y dentro de los que sí ofrecían este servicio de accesibilidad, el 43,48% contaban únicamente con intérpretes mujeres sin la presencia de hombres signantes en sus parrillas. Ninguna cadena analizada que contara con interpretación a lengua de signos mostraba únicamente a intérpretes hombres, salvo que compartieran espacio en pantalla con signantes mujeres. Además, solamente tres cadenas han ofrecido un porcentaje mayor de programación signada por hombres que por mujeres: TRECE (77,3%), la Sexta (67,1%) y Neox (55,7%).

Por último, los canales que han contado con el mayor número de horas signadas tanto por hombres como por mujeres han sido 24 Horas, La 2 y Clan; mientras que La 1, Teledporte y TEN no han contado con ningún programa signado. Estos programas han sido generalmente informativos y de entretenimiento, con un alto número de programas infantiles; emitidos principalmente en franja de madrugada y despertador.

Los datos obtenidos corresponden con los datos estadísticos generales, ya que existe una correlación clara entre los resultados obtenidos y el porcentaje de hombres y mujeres que se dedican a la interpretación de lengua de signos en general.

Como se exponía al principio de este artículo, el presente estudio se ha centrado en aportar una serie de datos cuantitativos que puedan servir como punto de partida para futuras investigaciones cualitativas que se centren en las causas y consecuencias derivadas de los mismos. Se trata de un tema amplio que merecería un mayor seguimiento y profundización. Estos resultados abren nuevas preguntas y nuevos caminos para el estudio en materia de género de este idioma y sistema de accesibilidad; desde cuál es el número de matriculados y matriculadas en programas académicos de traducción a LSE, pasando por las implicaciones que tenga el género de los signantes en la recepción de los mensajes por parte de las audiencias, hasta la comparativa con otros países... Así como la redacción de guías de recomendaciones para el establecimiento de posibles cuotas o medidas destinadas a la equidad de la presencia en pantalla de hombres y mujeres.

Referencias

- AENOR (2012). *UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva: Subtitulado a través del teletexto*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).
- AENOR (2005). *UNE 153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual: Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).
- Bach, M. et al. (2000). *El sexo de la noticia*. Barcelona: Icaria.
- Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L. y Brashear, V. (2014). “Does personality matter? An international study of sign language interpreter disposition”. *Translation & Interpreting*, 6 (1): 23-46.
- Bueno, J.R. (1996). *Estudio longitudinal de la presencia de la mujer en los medios de comunicación de prensa escrita*. Valencia: Nau Llibres.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5842/1/ALT_04_19.pdf
- Chicharro-Merayo, M. (2018). “Historia española y personajes femeninos: representaciones de mujer en la ficción histórica española”. *Convergencia*, 25 (77): 77-98.
- Califano, B. (2015). “Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político”. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (19): 61-79.
- Campos-Rueda, M. y Herrera-Damas, S. (2021). “Bases de datos de mujeres expertas: escenario global y situación en España”. *Profesional de la información*, 30(2): e300207. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.07>
- CNMC (2020). *Data Informe Trimestral: informe sobre la numeración asignada a los operadores*. Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia.
<https://www.cnmc.es/sites/default/files/3071275.pdf>
- David, N. (2004). “Las mujeres con discapacidad sufren doble discriminación”. *Educación obrera*, (13): 19-24.
- Diario Oficial de la Unión Europea. *Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de noviembre de 2018*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018L1808>
- EIGE (2018). *Gender Equality Index: Spain*. European Institute for Gender Equality.
<https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/country/ES>
- Elías, L. y Muro, G. (2017). “Estereotipos de la mujer en la publicidad televisiva de señal abierta”. *PAIAN*, 8 (1): 73-92.
- Fagoaga, C. y Secanella, P.M. (1984). *Umbral de presencia de las mujeres en la prensa española*. Madrid: Instituto de la Mujer. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v30n0.1482>
- Fernández, R. (2020). “Porcentaje de hogares con televisores en España 2005-2020”. *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/548165/porcentaje-de-hogares-con-televisores-en-espana/>
- Franquet, R. (dir.) (2005). *Representación de género en los principales medios de comunicación online*. En Mateos de Cabo, R. et al. (2007), *Presencia de estereotipos en los medios de comunicación: análisis de la prensa digital española*. ESIC.
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3Dmujer+en>

- [+medios+digitales.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1158619524568&ssbinary=true](#)
- Gallego, J. (coord.) (1998). *Género i informació*. Barcelona: Associació de Dones Periodistas.
- Gallego, J. et al. (2002). “La prensa diaria por dentro: mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la prensa de información general”. *Anàlisi: Quaderns De Comunicació I Cultura*, 28: 225-42.
- García, E. (2017). *La presencia de la mujer en el periodismo deportivo*. Universitat Oberta de Catalunya.
- García-Mirón, S. y Torres-Romay, E. (2020). “Presencia y papel de la mujer en la televisión española: gestión, producción, emisión, consumo e inversión publicitaria”. En *2º Congreso Ibero-americano sobre Ecología dos Meios-Mulher e Género no Ecossistema Midiático*.
- Gómez-Colell, E., Medina-Bravo, P. y Xavier, R. (2017). “La presencia invisible de la mujer deportista en la prensa deportiva española: análisis de las portadas de *Marca*, *As*, *Mundo Deportivo* y *Sport* (2010-2015)”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 23 (2): 793.
- Grabarek, M. (2020). “Mujeres en el parlamento: 1995–2020”. *Unión Interparlamentaria*, p. 4.
http://www.secretariagrulacuip.org/web/attachments/article/157/2020-women%20in%20parliament_SP-LR.pdf
- Hartwig, S. y Checa, J. (2018). “¿Discapacidad? Literatura, teatro y cine hispánicos vistos desde los disability studies”. En S. Hartwig y E. Checa (dir.), *Romance Literatures & Cultures*. Bern (Switzerland): Peter Lang.
<https://www.peterlang.com/view/title/63729>
- Ipsos (2019). *International Women’s Day 2019: The Women Institute for Women’s Leadership*. Kings College London.
https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-03/Dia%20Internacional%20de%20la%20Mujer_2019.pdf
- López-Sánchez, G., Utray, F. y Ruiz-Mezcua, B. (2020). “Representación de la discapacidad en la prensa digital española”. *Revista Española de Discapacidad*, 8 (2): 33-55.
- Lotz, A. (2017). *Portals: a treatise on internet-distributer television*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press.
- Mateos de Cabo, R. (coord.), et al. (2007). *La presencia de estereotipos en los medios de comunicación: análisis de la prensa digital española*. ESIC.
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3Dmujer+en+medios+digitales.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1158619524568&ssbinary=true>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Gingko Press.
- Moya, A. (2009). “La sexualidad en mujeres con discapacidad: perfil de su doble discriminación”. *Feminismo/s*, (13): 133-152.
- Napier, J. y Goswell, D. (2013). “Signed Language Interpreting Profession”. En C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Blackwell Publishing.

- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Palgrave Macmillan.
- Reason Why (2020). "Nunca antes se había consumido tanta televisión en España". *Reason Why*. <https://www.reasonwhy.es/actualidad/informe-audiencias-barlovento-marzo-2020-telecinco-lider-consumo-record>
- Sánchez, J.M. *et al.* (1999). "Contribución de la Electrónica y Fotónica a la Tecnología de la Rehabilitación". *Mundo Electrónico*, 300: 80-85.
- Soler, A., Teixeira, T.C. y Jaime, V. (2008). "Discapacidad y dependencia: una perspectiva de género". En *XI Jornadas de Economía Crítica*. Bilbao. <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos-humanos-discapacidad/Discapacidad%20y%20dependencia%20una%20perspectiva%20de%20genero.%20Espana%202008.pdf>
- Utray, F. y Gil, E. (2014). "Diversidad cultural, lengua de signos y televisión en España". *Journal of Communication*, 9: 118-143.
- Valentín, K. (2019). *I don't know if it's because we're women...: Exploring the Relationship of Gender and the Signed Language Interpreting Profession*, Tesis doctoral. <https://www.theseus.fi/handle/10024/265244>
- World Economic Forum (2020). *Global Gender Gap: Report 2020*. Cologny (Switzerland): World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

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:

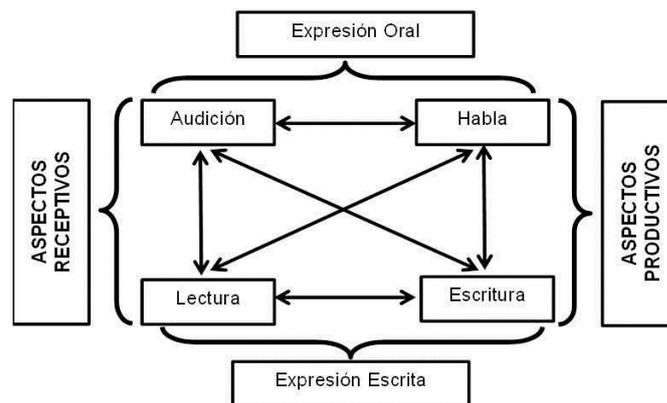


Figura 1. Esquema elaborado por la Dra. Reyna. Rodríguez (2013).

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:

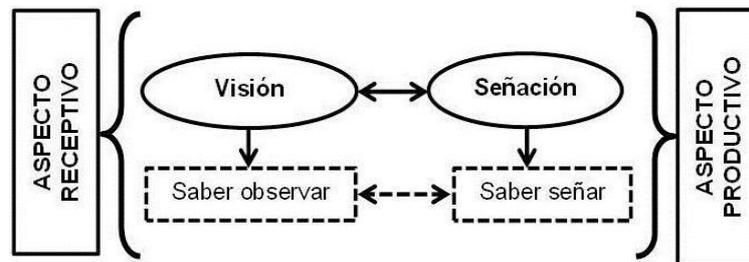


Figura 2. Esquema elaborado por la Dra. Reyna. Rodríguez (2013).

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. - Señá 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.

Análisis de los códigos visogestuales en el entorno digital

Analysis of visual-gestural codes in the digital context

María Asunción Arrufat Pérez de Zafra^a,

Ainhoa Abasolo Elices^b y Silvia Martínez Martínez^a

Universidad de Granada^a

Universidad Pablo de Olavide^b

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española

El entorno digital facilita la comunicación y el acceso a la información a personas de todo el mundo en diferentes formatos como: texto, audio, imagen o vídeo (Hassan-Montero y Fernández, 2004). Al permitir el almacenamiento y tratamiento del material, esto ha abierto un área de gran interés científico, especialmente para los códigos visogestuales, como las lenguas de signos o de señas, el sistema bimodal o los signos internacionales. Además, cada vez son más las posibilidades de personalización y edición que se ofrecen para la visualización del material signado (Soler-Vilageliu, Bosch-Baliarda y Orero, 2015), lo que está facilitando en gran medida el acceso a la información y la creación por parte de los usuarios que actúan como prosumidores de contenido signado para sus seguidores. En el presente artículo se realiza una aproximación epistemológica a la contextualización y desarrollo que deriva del uso de los códigos visogestuales en el contexto digital.

Palabras clave: códigos visogestuales; lengua de signos; bimodal; signos internacionales; entorno digital.

ABSTRACT

The digital context facilitates communication and access to information for people around the world in different formats such as text, audio, image, or video (Hassan-Montero and Fernández, 2004). By allowing the storage and treatment of the material, this has opened an area of scientific interest, especially for visual-gestural codes, such as the sign languages, the bimodal system, or the international signs. In addition, there are increasingly customization and editing possibilities offered for viewing the signed material (Soler-Vilageliu, Bosch-Baliarda and Orero, 2015), which is facilitating access to information and creation by users as prosumers of signed content for their followers. In this article an epistemological approach is made to the contextualization and development that derives from the use of visual-gestural codes in the digital context.

Keywords: visual-gestural codes; sign language; bimodal system; international signs; digital context.

1. Introducción

Los códigos visogestuales son sistemas de comunicación que se caracterizan por el uso de signos manuales. Estos han sido siempre objeto de estudio científico, especialmente a partir del siglo XX (Stokoe, 1960; Friedman, 1976; Deuchar, 1977, 1987; Rodríguez, 1992, Metzger, 1999; Minguet, 2000; Báez y Cabeza, 2005; Báez, 2010, 2015). Las diferencias entre las lenguas orales y las de signos son visibles gracias a los canales de comunicación que emplean y su forma de expresión, es decir, la principal diferencia radica en el uso de una modalidad visual-gestual en las lenguas de signos y una modalidad oral-auditiva en las lenguas orales. No obstante, al ser lenguas naturales comparten todas aquellas características que han sido estudiadas desde el inicio del estudio de la lingüística general (Chomsky, 1998; López, 2005; Moreno, 2013). Según la teoría que de Saussure apuntaba (1916), todos los signos lingüísticos constan de dos partes: el significante, que se refiere a la palabra en las lenguas orales y al signo en los códigos visuales gestuales; y, el significado, que es el conjunto de características que se recuerdan al ver o escuchar el signo lingüístico. Las palabras se construyen a través de la unión de fonemas, mientras que los signos están compuestos por queremas, sus parámetros formativos. Estos, al igual que los fonemas, tienen una función distintiva y la variación de uno de ellos puede dar lugar a otro signo distinto (Rodríguez, 1992). Este modelo presenta una distinción dicotómica entre queremas y fonemas (Stokoe, 1960), mientras que propuestas más recientes, como la realizada por Salazar-García (2019) avala la existencia de una fonología per se de las lenguas de signos, una perspectiva que ya se había planteado anteriormente (Muñoz, 2000) y que constituye la base del sistema de escritura alfabética de Herrero (2003), pues determina que los parámetros formativos de las lenguas de signos actúan como rasgos fonológicos.

En el formato digital, los códigos orales se pueden expresar en múltiples formatos: escrito, sonoro, audiovisual, etc. Sin embargo, las características intrínsecas que comparten los códigos visogestuales para expresar la información requieren de un formato multimedia que permita la reproducción de los signos en la mayoría de los casos, pues en limitadas ocasiones se emplean imágenes u otros sistemas de notación como medio de comunicación, ya que estos suelen ser complejos y utilizados con otros fines (Parkhurst y Parkhurst, 2002).

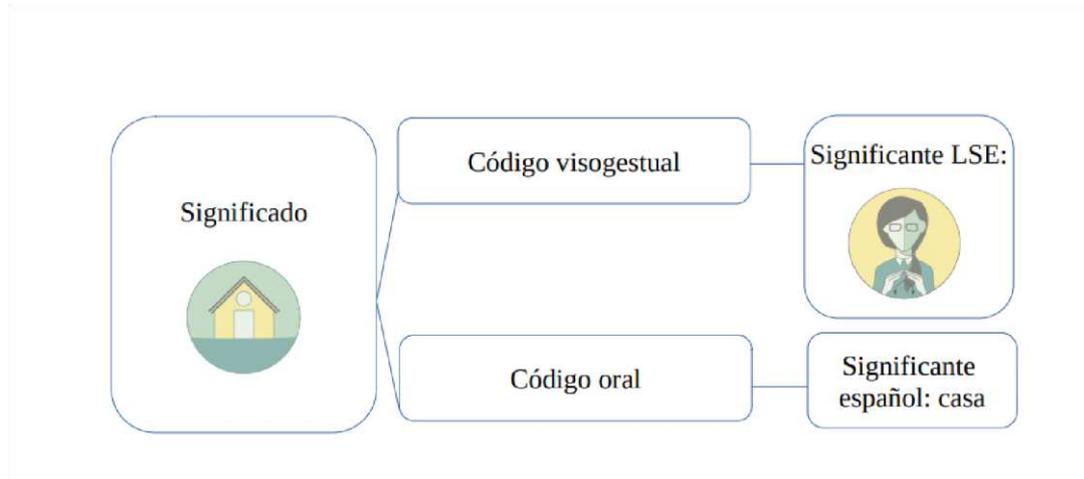


Figura 1. Esquema del significante y el significado en los códigos visuales gestuales y los códigos auditivos orales.

La Directiva Europea de Servicios de Comunicación Audiovisual expone el derecho de las personas con discapacidad y de las personas mayores, a acceder a la información en lengua de signos, en el contexto digital (art. 46). En esta línea, existen unas pautas internacionales en las que se basan los organismos europeos para aplicar, a través de la normativa específica, los requisitos de accesibilidad digital internacionales. La traducción a lengua de signos se encuentra recogida dentro del estándar Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. en el criterio de comprensión 1.2.6. Lengua de Signos y se encuentra valorado con el nivel máximo de accesibilidad (AAA). En este criterio se exponen diferentes consejos para facilitar el acceso a la información, como planificar el color del fondo, en aquellos vídeos que se graban con anterioridad, para que contraste con la ropa y la piel del traductor¹, lo que facilita que se pueda ver mejor. También incluye otros aspectos como la iluminación; los elementos de posproducción, títulos y subtítulos; la sincronización de la traducción con el audio o que se tenga en cuenta el plano de signado a la hora de la grabación: *for most sign languages the signing space extends from well below the waist to above the head and at least an elbow width to each side* (W3C, 2021). Sin

embargo, no recoge la interpretación en directo como criterio de accesibilidad, únicamente la traducción del contenido pregrabado¹.

En pantalla, las presentaciones más comunes pueden clasificarse según diferentes criterios (Soler-Vilageliu, Bosch-Baliarda y Orero, 2015):

- El formato de inserción en pantalla: pantalla partida, ventana y chroma sobre el fondo.
- Tamaño del plano: largo, medio largo o americano, medio, medio cerrado.
- Ropa del intérprete: color liso claro, color liso oscuro, estampado o multicolor.
- Tamaño del intérprete: pequeño, mediano o grande
- Posición del intérprete en pantalla: derecha, izquierda, arriba, centro o abajo.
- Postura del intérprete: de pie o sentado.

Al formato de presentación en pantalla, debería añadirse a la persona signante o personas signantes a pantalla completa, muy frecuente en redes sociales, tanto en las publicaciones como en los *stories* de las cuentas públicas de entidades de personas sordas, *influencers* y perfiles de aprendizaje de idiomas como @donsigno o @signalin_lenguadesignos (Rodríguez, 2020).

Los usuarios tienen un papel activo en la creación y divulgación del contenido como *prosumers*, es decir, como consumidores y productores de contenido digital y, es por ello, que las malas praxis en materia de accesibilidad pueden favorecer el aumento de la brecha digital (Hassan-Montero y Fernández, 2004; Robinson, 2009).

La personalización del formato según las preferencias de los usuarios es un elemento fundamental para garantizar la accesibilidad en los diferentes tipos de pantalla (teléfono, tableta, ordenador o TV) y facilitar el acceso a la información a todos los usuarios, incluidas las personas mayores o con dificultades visuales (Martín y Sánchez, 2014).

Las lenguas de signos, además de ser lenguas naturales, también se utilizan como sistema aumentativo o alternativo de comunicación, definido de la siguiente manera:

AAC is a set of tools and strategies that an individual uses to solve everyday communicative challenges. Communication can take many forms such as: speech, a shared glance, text, gestures, facial expressions, touch, sign language, symbols, pictures,

¹ Se ha seleccionado el término de traducción porque el criterio 1.2.6. Lengua de signos solo incluye el material audiovisual pregrabado, por lo que se entiende que será principalmente contenido traducido a lengua de signos, aunque igualmente se expondrán materiales que fueron interpretados en directo y se comparten como material audiovisual pregrabado.

speechgenerating devices, etc. Everyone uses multiple forms of communication, based upon the context and our communication partner. Effective communication occurs when the intent and meaning of one individual is understood by another person. The form is less important than the successful understanding of the message (Burkhart, s.f.).

Según Medina (2018), estos sistemas no son meros sistemas que facilitan el acceso a la información, sino que permiten comunicarse directamente a las personas que tienen disfunciones del habla o del lenguaje desde el plano de la expresión.

Los sistemas alternativos son aquellos que sustituyen el lenguaje, mientras que los sistemas aumentativos se emplean para añadir una mayor eficacia a la comunicación oral y, al emplear diferentes canales mejora la comprensión y la percepción de los conceptos en la vida cotidiana de muchos usuarios (Amezcuca-Aguilar y Amezcuca-Aguilar, 2018). Dentro de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación que emplean códigos visogestuales encontramos la lengua de signos, el sistema dactilológico y el bimodal.

Otro de los códigos visogestuales que mayor relevancia está adoptando en el contexto internacional es el uso de los signos internacionales, estos facilitan la comunicación y el acceso a la información a través de un código visogestual a personas de diferentes países. Es frecuente encontrar el uso de los signos internacionales en el contexto digital en eventos virtuales realizados por organismos internacionales (Estévez, 2009) o actividades específicas como los eventos deportivos para personas sordas (Toaquiza, 2020). El contexto digital es un espacio abierto en el que se establecen numerosas redes sociales de personas sordas de diferentes países (Kurz y Cuculick, 2015), que generan espacios de transformación y refuerzan el sentido de comunidad (Correa, Hisnley y de Zuniga, 2010). De esta manera, las personas sordas utilizan internet como una forma alternativa para acceder a la información y compartirla a través de lengua de signos y texto (Valentine y Skelton, 2008) utilizando, en especial, las redes sociales (Cuculick, 2014).

En los siguientes apartados, se analizarán los principales códigos visogestuales en el contexto digital, comenzando por la lengua de signos y la influencia que éste ha tenido tanto en el almacenamiento como en la divulgación y desarrollo lingüístico; a continuación, se aborda el sistema bimodal; y, finalmente, el último apartado se centra en los signos internacionales.

2. El estudio de las lenguas de signos en el entorno digital

2.1. Los corpus lingüísticos

Cada vez son más los estudios que se realizan sobre lengua de signos en el material digital, concretamente uno de los mayores intereses se centra en el reconocimiento de la lengua de signos a través de la inteligencia emocional o el aprendizaje por medio de *deep learning* (Nguyen, Qi Yan y Ho, 2021). Las posibilidades que genera este contexto han favorecido el desarrollo tecnológico y la innovación a través de sistemas de traducción automáticos de signos a voz (Kute, Chichole y Bansode, 2020; Koppuravuri, Pondari y Seth, 2020) o programas como Text2LSE que permite, en su versión actual, traducir tanto a imagen como a vídeo el texto introducido (Vegas, Rodríguez y Torralbo, 2020).

Los estudios de corpus permiten realizar una documentación lingüística que facilita el registro duradero y multifuncional de una lengua, así como su estudio y análisis (Himmelmann, 2005) y, como exponen Báez *et al.* (2020) por las características intrínsecas en cuanto al tratamiento de imagen e información personal que tiene el procedimiento de recogida de datos para los corpus visogestuales, no se debe olvidar que:

... como las comunidades de lenguas de señas pueden ser muy pequeñas, gran parte de la información de los participantes que es crucial almacenar con fines de investigación puede ser información confidencial para los usuarios externos de Internet (Crasborn, 2010: 459).

Las aproximaciones y estudios realizados desde la lingüística computacional y la sociolingüística están permitiendo la creación de numerosos corpus para el estudio de las diferentes lenguas de signos gracias a la digitalización de datos, como el CORLSE, Corpus de la Lengua de Signos Española (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, 2021), MEDI-API-SKEL un corpus de lengua de signos francesa secuenciado en subtítulos a través del programa 2D skeleton que permite identificar un número considerable de parámetros que realiza la persona signante (Bull, Gouiffès y Braffort, 2020) o el Corpus interuniversitario Anotado de Lengua de Signos Española (CORALSE) realizado por el Grupo de Investigación en Lengua Española y Lenguas Signadas de la Universidad de Vigo (Báez *et al.*, 2020). El principal problema que ha tenido la realización de corpus de lenguas de signos es la limitación del desarrollo tecnológico multimodal, pues solo desde hace apenas una década se dispone de la tecnología suficiente como para realizar un corpus de modalidad visogestual (Johnston y Schembri, 2013).

2.2. La evolución léxica y la divulgación del conocimiento

La evolución léxica de los signos, la creación de neologismos y los préstamos de otras lenguas de signos han influenciado en el desarrollo de las lenguas visogestuales gracias a la globalización. Asimismo, las personas sordas están presentes en cada vez

más sectores y ámbitos tales como, el social, profesional o educativo y, la lengua de signos, por lo tanto, se tiene que adaptar a todas estas nuevas realidades e ir creando nuevos signos (Martínez y Lara, 2015: 79). Como ejemplo podemos mencionar la evolución del signo de teléfono para adaptarse al uso y a la forma actual; la creación de signos nuevos como el de Facebook, Instagram, Twitter, Bizum o el uso de préstamos léxicos y signos globales y compartidos por diferentes lenguas de signos, especialmente aquellos más actuales o relacionados con la tecnología como ordenador o fotografía (Souza *et al.*, 2018).

La comunidad sorda utiliza la lengua de signos para “conocer, interactuar, aprender y construir su percepción del mundo” (Cruz-Aldrete y Sanabria, 2020). En este sentido, las lenguas de signos tienen una relación cultural que influye en la concepción visual espacial de los usuarios (Lane, 1984; Lopes, 2007; Cruz-Aldrete y Sanabria, 2008). Por ejemplo, la manera en la que nos sentamos en Occidente difiere de la forma de sentarse en los países asiáticos, por lo que la iconicidad de los signos que representan esta acción, muestra diferentes posturas en las lenguas de signos de los países. En las lenguas de signos americana y rusa se hace referencia a la flexión de las piernas al sentarse sobre una superficie:

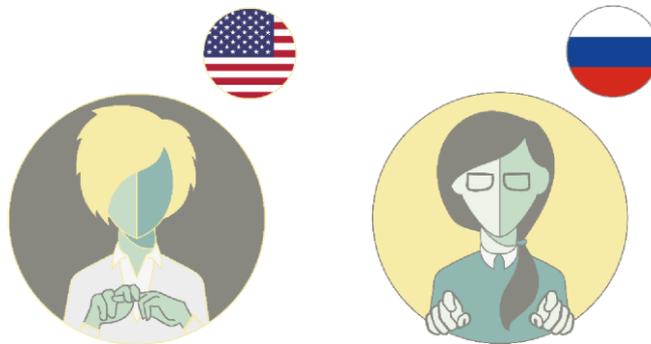


Figura 2. Signo de sentarse en lengua de signos americana y en lengua de signos rusa.

En lengua de signos británica, el signo hace referencia a apoyar las manos sobre una mesa al sentarse:



Figura 3. Signo de sentarse en lengua de signos británica.

Sin embargo, en lengua de signos china, el signo hace referencia a la postura en la que habitualmente se sientan, sobre las rodillas:

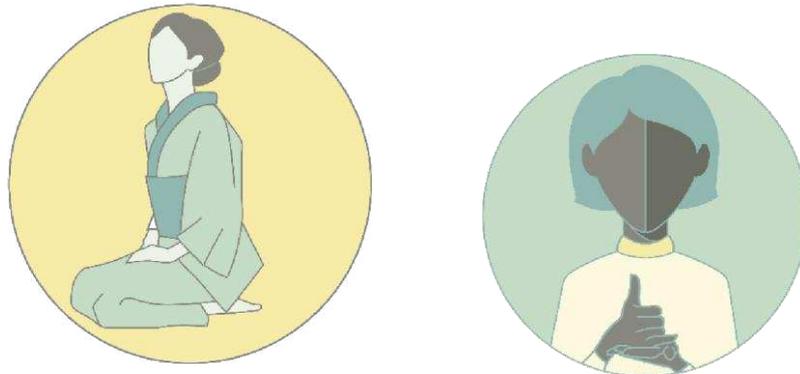


Figura 4. Imagen ilustrativa sobre la cultura china y signo de sentarse en lengua de signos china.

Otro de los pilares fundamentales, que mayor repercusión está teniendo en el estudio de las lenguas de signos, en el contexto digital hace referencia a la calidad de los textos producidos, traducidos o interpretados a la lengua de signos (Tran *et al.*, 2011; Xiao y Li, 2012). La calidad del texto final está directamente relacionada con la accesibilidad a la información y no es posible entender un diseño accesible, usable y centrado en el usuario si el resultado final no cumple con las necesidades del destinatario final y del texto (Upadrastra, Oehme y Böm, 2020). El uso de traducciones automáticas en lengua de signos ha generado una controversia de opiniones entre los usuarios sordos y oyentes, especialmente entre los intérpretes de lengua de signos (Corrêa *et al.*, 2014). Este tipo de traducciones no permite a las personas sordas interactuar con el intérprete de lengua de signos, lo que facilita la resolución de dudas y resuelve las ambigüedades. Es por ello, que se está abordando

el estudio de la calidad tanto de los textos producidos por personas como de aquellos que se producen por medios digitales automáticos (Tran *et al.*, 2011; Reis *et al.*, 2020).

Son numerosos los proyectos que se han realizado para divulgar la cultura en lengua de signos a través de formatos digitales y redes sociales, como el realizado por la Red de Museos, en el que se dio visibilidad a los recursos de accesibilidad disponibles en los museos a través de Facebook y Twitter (Cruz-Aldrete y Sanabria, 2020). Cabe mencionar el Proyecto de I+D+i titulado *Acceso al ocio y la cultura: Plataforma de difusión y evaluación de recursos audiovisuales accesibles (OPERA)* llevado a cabo por el grupo de investigación HUM-770: Aula de investigación del texto multimedia, integrado por investigadores de la Universidad de Granada, que aborda la accesibilidad en entornos multimedia, en el turismo y en museos a través de una plataforma específica PRA2 (<https://tracce.ugr.es/pr2/>) en la que se fomenta:

...la comunicación entre el conjunto formado por instituciones culturales, empresas privadas de difusión del arte y la cultura y los proveedores de servicios de asesoramiento y desarrollo en materia de accesibilidad al ocio y la cultura (Álvarez de Morales, 2018: 306).

Como podemos ver, los recursos digitales son un elemento fundamental para acercar la cultura, a través de contenido multimedia (Jiménez *et al.*, 2012; Serna y Piñera, 2018; Arrufat y Álvarez; en prensa). En este sentido, las redes sociales cada vez tienen un mayor protagonismo en la divulgación de contenido en lengua de signos (Ferreiro y Sánchez, 2017), tanto por instituciones, como por usuarios con perfiles públicos, lo que está abriendo un amplio campo de investigación para el estudio científico (Morales *et al.*, 2019).

2.3. El reconocimiento legal de las lenguas de signos y su vinculación con los derechos lingüísticos

Desde la perspectiva de la traductología y los estudios de accesibilidad, la lengua de signos es una lengua que permite a sus usuarios acceder a la información y a la comunicación (Arrufat, 2020). Esta lengua la utilizan personas sordas, sordociegas y personas con disfunciones en el habla, entre otros, y, es por este motivo, que existen variaciones, en lo que se refiere al modo de expresión y comunicación que han permitido su adaptación para eliminar las barreras de comunicación. La diversidad de los usuarios en el acceso a la información, a través de los códigos visogestuales está muy presente en la sociedad y es necesario dar visibilidad a esta situación para poder ofrecer soluciones efectivas para todas las personas (De los Santos y Lara, 2000).

Aunque la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad está ratificada en un gran número de países, los derechos lingüísticos de las personas signantes no se garantizan en todos ellos. Uno de los factores más influyentes en el desarrollo lingüístico de las diferentes lenguas de signos es el reconocimiento legal por parte de los estados (De Meulder, 2015), como una lengua oficial. Este paso constituye un elemento clave en el desarrollo de un cuerpo normativo que garantice los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad de referencia (Amezcuea-Aguilar y Amezcuea-Aguilar, 2018; Murray, 2020). Algunos países han sido pioneros en el reconocimiento de las lenguas de signos dentro de sus Constituciones como Finlandia y Uganda en 1995, Sudáfrica en 1996, Portugal en 1997, la República Checa y Ecuador en 1998, Venezuela en 1999, Austria en 2005 y Kenia en 2010. El caso de España, como hemos visto previamente, es diferente y está relacionado con la incorporación al marco normativo de una ley específica que reconoce las lenguas de signos españolas. A continuación, se puede observar un resumen del estado actual de las lenguas de signos a nivel mundial según Amezcuea-Aguilar y Amezcuea-Aguilar (2018), actualizado desde 2017 a junio de 2021:

Estado	Fecha	Forma legal
Canadá	1982 / 2007	Normativa regional
Australia	1987	Política nacional de idiomas
Unión Europea	1988	Resolución parlamentaria
Lituania	1991	Ley de discapacidad
Finlandia	1991	Constitución
Sudáfrica	1996	Constitución
Uganda	1995	Constitución
República Eslovaca	1995	Ley de lengua de signos
Portugal	1997	Constitución
República Checa	1998	Ley de lengua de signos
Tailandia	1999	Resolución gubernamental
Venezuela	1999	Constitución

Brasil	2002	Ley de educación
Grecia	2002	Legislación educativa
Alemania	2002	Ley de discapacidad
Bélgica	2003	Decreto
México	2003	Ley federal para personas con discapacidad
Reino Unido	2003 / 2004-2011	Declaración gubernamental y declaraciones regionales
Irlanda del Norte	2004	Declaración gubernamental
Escocia	2011	Declaración gubernamental
Austria	2005	Constitucional
Francia	2005	Legislación educativa
México	2005	Ley de discapacidad
Nueva Zelanda	2006	Constitucional
Países Bajos	2006 / 2007	Decreto y Ley de educación
Turquía	2005	Ley de discapacidad
España	2007	Ley de lengua de signos
República de Macedonia	2009	Ley de educación
Noruega	2009	Ley de educación
Chile	2010	Ley de discapacidad
Kenia	2010	Constitucional
Islandia	2011	Ley de educación
Japón	2011	Ley de discapacidad
Rusia	2012	Ley de discapacidad

Hungría	2012	Constitucional
Dinamarca	2014	Ley de educación
Corea del Sur	2015	Ley de educación
Papúa Nueva Guinea	2015	Ley de educación
Irlanda	2017	Ley de lengua de signos
Sudáfrica	2017	Propuesta de modificación constitucional
Sri Lanka	2017	Proyecto de ley
Ucrania	2019	Ley de lengua
Guatemala	2020	Decreto legislativo
Paraguay	2020	Ley de lengua de signos
Países Bajos	2020	Ley de lengua de signos
Costa Rica	2020	Ley de lengua de signos
Chile		Ley de las personas con discapacidad
Noruega	2021	Ley de educación
Bulgaria	2021	Ley de lengua de signos
Italia	2021	Decreto legislativo
Eslovenia	2021	Reconocimiento constitucional

Tabla 1. Actualización de la tabla de consideración legal de las lenguas de signos en el ámbito mundial (2018). Fuente: Amezcua-Aguilar y Amezcua-Aguilar (2018:136).

El tipo de reconocimiento legal de la lengua de signos en un país condiciona tanto su desarrollo como la garantía de derechos humanos de las personas signantes.

En España, la lengua de signos española (LSE) ha sido legalmente reconocida por la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos*

españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, sin embargo, son muchas las voces de lingüistas, juristas y del propio movimiento asociativo, que se pronuncian para solicitar la inclusión de la lengua de signos en la carta magna (Reyes, 2020). La inclusión de la lengua de signos en la Constitución facilitaría que se garantizase el cumplimiento legal con los derechos fundamentales de las personas sordas signantes, pues para ello es necesario que sea la lengua vehicular en los diferentes ámbitos de la vida diaria como la educación, sanidad o la cultura, entre otros (Belda, 2016).

Esta ley estableció además la creación del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), un organismo de titularidad pública integrado dentro del Real Patronato sobre Discapacidad, con la finalidad de normalizar la lengua de signos española y garantizar los derechos lingüísticos de las personas signantes (Olea, 2019). Para ello, han puesto en marcha medidas que permiten evitar los conflictos lingüísticos y sociales que derivan del empleo de una lengua minoritaria, favorecer la identidad cultural y lingüística de la comunidad signante y garantizar la preservación del patrimonio lingüístico y cultural (Moriyón y Reyes, 2018). En la actualidad, la CNSE está trabajando para que la lengua de signos española se incluya dentro de la Carta de Lenguas Minoritarias y Regionales de Europa, un hecho que facilitaría que se salvaguardase, transmitiese e investigase en mayor medida, ayudando a mejorar el conocimiento académico y su promoción en la sociedad (Esteban y Ramallo, 2019).

Por otro lado, según el art. 7 de la Carta de Lenguas Minoritarias y Regionales de Europa (2001), los objetivos y principios son los siguientes:

- a) el reconocimiento de las lenguas regionales o minoritarias como expresión de la riqueza cultural;
- b) el respeto del área geográfica de cada lengua regional o minoritaria, actuando de tal suerte que las divisiones administrativas ya existentes o nuevas no sean un obstáculo para el fomento de dicha lengua regional o minoritaria;
- c) la necesidad de una acción resuelta de fomento de las lenguas regionales o minoritarias, con el fin de salvaguardarlas;
- d) la facilitación y/o el fomento del empleo oral y escrito de las lenguas regionales o minoritarias en la vida pública y en la vida privada;
- e) el mantenimiento y el desarrollo de relaciones, en los ámbitos que abarca la presente Carta, entre los grupos que empleen una lengua regional o minoritaria y otros grupos del mismo Estado que hablen una lengua utilizada de manera idéntica o parecida, así como el establecimiento de relaciones culturales con otros grupos del Estado que utilicen lenguas diferentes;

- f) la provisión de formas y medios adecuados para la enseñanza y el estudio de las lenguas regionales o minoritarias en todos los niveles apropiados;
- g) la provisión de medios que permitan aprender una lengua regional o minoritaria a los no hablantes que residan en el área en que se emplea dicha lengua, si así lo desean;
- h) la promoción de estudios e investigación sobre las lenguas regionales o minoritarias en las universidades o centros equivalentes;
- i) la promoción de formas apropiadas de intercambios transnacionales, en los ámbitos cubiertos por la presente Carta, para las lenguas regionales o minoritarias utilizadas de manera idéntica o semejante en dos o más Estados.

Los derechos lingüísticos están constituidos por aquellas normas que protegen, reconocen y promocionan las lenguas y están establecidos por las instituciones (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 2017; Esteban y Ramallo, 2019). En este sentido, existen dos tipos de aproximaciones a los derechos lingüísticos, aquellas que obligan a la *tolerancia* del uso de las lenguas, y, aquellas que *promocionan* el uso público de las mismas (Kloss, 1977). Independientemente de lo expuesto anteriormente, como afirma May (2010) desde una perspectiva sociolingüística, todas las personas tienen derecho a elegir el uso de una lengua, tanto en entornos públicos como privados.

En el caso de las lenguas visogestuales, todavía no se ha reconocido se ha visto afectado por la percepción social paternalista que cuestiona la propia situación de las personas sordas y pretende *ayudarla* sin tener en cuenta los elementos culturales y lingüísticos que definen a la comunidad sorda (Schulze, 2014). En otras lenguas minoritarias, como el wayúu en Colombia, su reconocimiento ha permitido su estudio desde aproximaciones epistemológicas variadas su caracterización sociolingüística o la situación del bilingüismo en esta comunidad (Etxebarría, 2012). En el caso de las lenguas de signos:

Todas son lenguas minoritarias y minorizadas; dicho de otra forma, todas las lenguas de signos están doblemente discriminadas: por un lado, con respecto a las lenguas orales; por otro, su nivel de reconocimiento, protección y promoción está lejos de alcanzar el de muchas lenguas orales consideradas minoritarias (Esteban y Ramallo, 2019: 27).

Es por ello, que el contexto digital se presenta como una oportunidad para proteger, promocionar y divulgar las lenguas visogestuales. En este sentido, se está investigando en mayor profundidad sobre el papel que ocupa la lengua de signos como lengua minoritaria de una comunidad. En palabras de Polinsky (2018: 309):

A heritage language is defined as a minority language that differs from the dominant language used in a particular community (...) A heritage language is a minority language used in a specific sociocultural context, one in which a different language is dominant in the community (...)

La adquisición lingüística materna de las lenguas orales y signadas siguen un proceso similar y los estudios realizados ofrecen una perspectiva más amplia sobre el bilingüismo y la variación lingüística que forman parte especialmente del contexto de los CODAS, *Children of Deaf Adults* (Polinsky, 2018). Es por ello por lo que se ha de reivindicar el mismo estatus legal para las lenguas de signos que para las lenguas orales, pues es de derecho y necesario para garantizar la paridad entre ambas lenguas.

Como hemos podido analizar, las nuevas aproximaciones científicas están favoreciendo el estudio interdisciplinar para abordar de una manera más completa el complejo paradigma que suponen las lenguas visogestuales y la influencia que está teniendo la tecnología en su desarrollo (Bergey y Gannon, 2016).

3. El sistema bimodal en el entorno digital

El término bimodal fue introducido por Schlesinger (1978) para designar la asociación de dos modalidades: signada y hablada. El bimodal es un sistema de comunicación creado con fines educativos y será la sintaxis de la lengua oral la que determine el orden de los constituyentes dentro de la frase. Desde esta perspectiva, está considerado como un sistema aumentativo y alternativo que emplea la estructura de la lengua oral con signos de la lengua de signos, dactilológico y signos artificiales. Como se ha introducido previamente, los sistemas alternativos son aquellos que sustituyen el lenguaje, mientras que los sistemas aumentativos se emplean para añadir una mayor eficacia a la comunicación oral y, por ello, el empleo de diferentes canales constituye un estímulo para mejorar la comprensión y la percepción de los conceptos, especialmente durante la etapa educativa y en la vida cotidiana de muchos usuarios (Monfort, 2006).

El bimodal, por tanto, consiste en expresar un mismo significado o concepto mediante dos sistemas de códigos independientes: el acústico, dirigido a la audición, y el visual, dirigido a la vista. En ambos casos el significado o concepto es la representación de algo distinto a lo visto y a lo oído, o sea, se puede acceder al mismo significado o concepto por cualquiera de las dos modalidades independiente o simultáneamente (Torres y Sánchez, 2002).

El bimodal requiere de otros elementos, además de los signos de la lengua de signos, por ejemplo, los artículos definidos en español no tienen un signo en LSE, lo que requiere que se emplee el dactilológico para transmitir la información en el sistema bimodal:

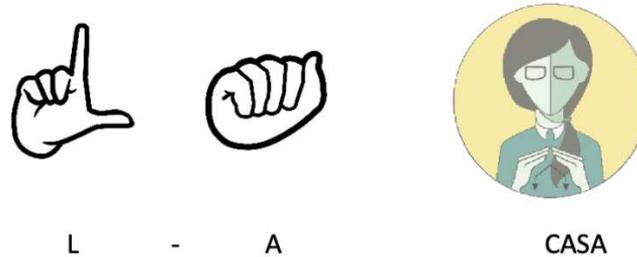


Figura 5. Ilustración en sistema bimodal de la casa².

El género tampoco se define en muchos signos y, para expresarlo en bimodal es necesario añadir el signo que indica el género después del signo del sustantivo. Por ejemplo:

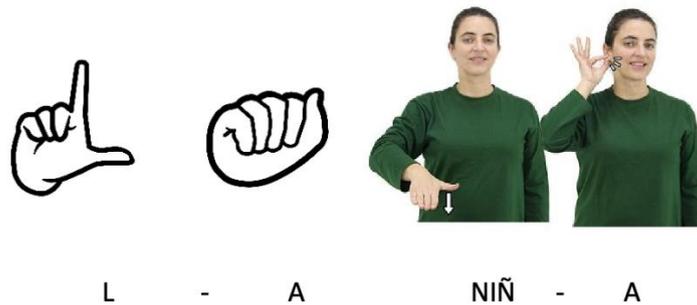


Figura 6. Ilustración en sistema bimodal de la niña³.

El principio básico que subyace a este código es que a cada palabra le corresponde un signo (Alonso y Valmaseda, 1993), no obstante, hemos visto dos ejemplos en los que es necesario enriquecer la expresión para completar el significado. A partir de este sistema se han creado otros que se emplean de manera activa en páginas web, redes sociales y canales de YouTube, como el *Signing Exact English* (Gustason, Pftzing y Zawolkow, 1972) que establece una relación de uno a uno, es decir que a cada signo le corresponde una palabra y utilizado en cuentas de YouTube como *Britain Es* o *Mrs A Sings EE*. El sistema *Sign Supported English* es un sistema de apoyo al habla en el

² Ilustración de casa elaborada por Marta Calatrava Belmonte.

³ Dos ilustraciones de dactilológico publicadas en el Banco de Imágenes por Fundación CNSE.

que algunas palabras del mensaje, además de reproducirse oralmente, van acompañadas de signos (Marshall y Hobsbaum, 2015). En España, encontramos otras modalidades como la palabra complementada (Torres, 1988), un sistema de comunicación artificial, originario de la Universidad de Gallaudet en los años 60, que facilita la comprensión de la lectura labial, a través de ocho configuraciones de la mano, realizadas en tres localizaciones diferentes de la cara, con el fin de discriminar los fonemas. Se utiliza principalmente para hacer visible el habla a las personas sordas o para facilitar la comunicación a diferentes colectivos (Cabrera *et al.*, 2021), como personas del espectro autista, personas con discapacidad intelectual o personas con discapacidad auditiva, entre otras. Internet es una ventana a cursos y tutoriales sobre este tipo de sistemas entre los que se encuentra el de *Palabra Complementada* de Karen Muñoz.

4. Los signos internacionales en el entorno digital

Los signos internacionales tienen su origen en las iniciativas de la Federación Mundial de Personas Sordas (FMS), creada en 1951. La federación realiza cada cuatro años un congreso mundial en el que además se reúne la Asamblea General, el órgano responsable de las políticas de la Federación y de los grupos de trabajo que se focalizan en diferentes temas de investigación. En 1975, la Comisión de Unificación de Signos crea un sistema de comunicación artificial llamado Gestuno, cuyo nombre viene del italiano y significa unión de las lenguas de signos. Este sistema recogía los 1500 signos más comunes de varias lenguas de signos. No poseía una gramática y fue considerado como una herramienta de trabajo.

Este sistema artificial es el primero que favorece el desarrollo y difusión de signos internacionales para favorecer la comunicación entre personas sordas de diferentes países (Moreno, Pinedo y Rodríguez, 2006). Desde una perspectiva lingüística, los signos internacionales no se consideran una lengua materna, ya que no se utilizan en los entornos cotidianos, sino que se han creado desde diferentes lenguas de signos que entran en contacto en un contexto internacional y, por ello, se considera un pidgin (Supalla y Webb, 1995). Por este mismo motivo, no es una lengua artificial, como el esperanto, ya que no ha sido creada expresamente como tal, sino que ha seguido una evolución natural tras el contacto internacional de personas sordas signantes de diferentes países y, también se descarta que sea una lengua criolla, ya que no es la lengua materna de ninguna comunidad.

El contexto de uso de los signos internacionales se limita a los encuentros realizados en las entidades internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud o en reuniones del Parlamento Europeo.

Los signos internacionales se pueden definir como una especie de pidgin que se produce cuando las lenguas de signos entran en contacto, presentando un léxico y unas gramáticas reducidas o simplificadas y normalmente utilizados a un nivel básico y en contextos limitados (Estévez, 2009).

En el contexto digital, podemos encontrar numerosos vídeos que emplean signos internacionales como el siguiente, de la European Union of the Deaf.



Figura 7. Captura de pantalla de EUD.

Fuente: European Union of the Deaf.

O aquellos realizados por la FMS, como el siguiente ejemplo en el que defienden los derechos lingüísticos de las personas signantes:



Figura 8. Captura de Pantalla de WFD.

Fuente: Federación Mundial de Sordos.

El empleo de los signos internacionales y su investigación tienen un carácter institucional e internacional por los contextos que delimitan su uso. Por este motivo, que la variedad léxica y el empleo de la gramática puede variar considerablemente según los usuarios que lo utilicen, ya que el préstamo léxico e, incluso, la pantomima, son recursos frecuentes en este sistema de comunicación:

El préstamo léxico se define como el proceso por el cual una lengua o sistema de comunicación, adquiere una palabra que no tenía y que pertenece al léxico de otra lengua. Este proceso se desarrolla durante un tiempo determinado, variable, que corresponde a la codificación más o menos rápida de esa palabra en la lengua. Entre los factores que llevan a este proceso es la necesidad de nombrar nuevas cosas, nuevos conceptos o la necesidad de utilizar determinadas palabras para hacerse comprender. Mientras que la pantomima se utiliza para crear un signo o significado, utilizando mayor espacio (Estévez, 2009).

Además de estos recursos, es frecuente el empleo de paráfrasis para facilitar la explicación de los conceptos.

A nivel mundial, los signos internacionales están en constante expansión y gracias al desarrollo de las redes sociales y la facilidad actual para comunicarnos, cada vez son más las transferencias de neologismos y signos de otras lenguas influyentes como la lengua de signos americana. En los años recientes, en Europa ha crecido la interacción entre las comunidades sordas, dando lugar a la aparición de un pidgin que algunos lingüistas han apodado como “Eurosigns”, con influencia mayoritaria de las lenguas de signos británica, francesa y escandinava.

5. Conclusiones

En el afán por conseguir espacios digitales más inclusivos, cada vez son más los estudios científicos que se realizan desde diferentes disciplinas para avanzar hacia entornos intuitivos y accesibles para los usuarios que se comunican a través de códigos visogestuales. El uso extendido de los ordenadores y dispositivos móviles como herramientas de comunicación, ha permitido dar respuesta a las necesidades de información a través de diferentes lenguas, como las lenguas de signos y otros sistemas de comunicación dentro de los códigos visogestuales. Gracias a ello, se facilita que las personas sordas puedan acceder a la información y participar de manera activa en redes sociales y páginas web en su lengua materna, lo que permite eliminar un gran número de barreras de comunicación. Además, cada vez son más las posibilidades de personalización y edición que se ofrecen para la visualización del material signado (Soler-Vilageliu, Bosch-Baliarda y Orero, 2015), lo que permite la inclusión de las personas mayores y aquellas que tienen dificultades de visión.

Es importante señalar el valor que tienen los creadores y divulgadores de información, pues, en este contexto, los usuarios no son solo consumidores de información, sino unos de los grandes productores de contenido signado para sus seguidores, como hemos podido analizar. Además, no se puede olvidar que las lenguas son a menudo comparadas por los lingüistas con organismos vivos sujetos de un continuo cambio y evolución (Martínez y Lara, 2015: 79). Es por ello por lo que nos encontramos ante un paradigma que abre un gran espacio para el almacenamiento, divulgación y estudio de contenido multimedia signado y que será objeto de estudio especialmente desde el área de la lingüística para conocer mejor los usos, variedades lingüísticas y desarrollo de las lenguas signadas en el contexto digital.

Referencias

- Alonso, P. y Valmaseda, M. (1993). “Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda”. En M. Sotillo (ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación* (pp. 89-155). Madrid: Trotta.
- Álvarez de Morales, C. (2018). “Turismo accesible y evaluación de usuarios con diversidad funcional visual. Los proyectos OPERA y PRA2”. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1): 305-316.
- Amezcuaga-Aguilar, T. y Amezcuaga-Aguilar, P. (2018). “Contextos Inclusivos: el reconocimiento de las lenguas de signos como derecho de las personas con diversidad funcional”. *Index, Comunicación*, 8(2): 123-148.
- Arrufat, M.A. (2020). *Las metodologías de traducción accesible en el diseño universal: herramientas esenciales para garantizar la comunicación digital a todas las personas*, Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Arrufat, M.A. y Álvarez de Morales, C. (en prensa). “Aproximación epistemológica a la traducción y la accesibilidad en el contexto digital: propuesta de una taxonomía”. *Revista de Germanística Intercultural Magazin*.
- Báez, I.C. (2015). “¿De cuántos signantes estamos hablando?”. *AESLA*, 1. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/48.pdf>
- Báez, I.C. (2010). “Problemas y soluciones: de la traducción/ interpretación de textos científicos a LSE (aproximación teórica)”. En *Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais* (pp. 15-27). Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.
- Báez, I.C. y Cabeza, M.C. (2005). “Algunas reflexiones sobre el estatus de las lenguas de señas de los sordos en el contexto de la globalización”. En G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo y F. Silva (eds.), *Estudos em homenagem ao professor doutor Mario Vilela* (pp. 277-289). Porto: Universidad do Porto.
- Báez, I.C., González-Montesino, R. H., Bao, M. C. y Longa, B. (2020). “Los informantes de un corpus de lengua de signos española: tecnológico,

- representativo y con portabilidad: CORALSE”. *Estudios interlingüísticos*, 8: 13-32.
- Belda, E. (2016). “Las lenguas de signos españolas: su necesaria presencia en el debate social y doctrinal sobre la reforma de la Constitución Española”. *Revista de Derecho Político*, 96, 87-120.
- Bergey J.L. y Gannon, J. R. (2016). “Deaf History Goes Public”. *Sign Language Studies*, 17(1): 117-121.
- Bull, H., Gouiffès, M. y Braffort, A. (2020). “Automatic Segmentation of Sign Language into Subtitle-Units”. En A. Bartoli y A. Fusiello (eds.), *Computer Vision - ECCV 2020 Workshops: ECCV 2020: Lecture Notes in Computer Science*, vol. 12536. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66096-3_14
- Burkhardt, L.J. (s.f.). *What is ACC?* <https://isaac-online.org/english/what-is-aac/>
- Cabrera, A. et al. (2021). “Calidad de vida en el paciente hipoacúsico con implante coclear y estimulación bimodal”. *Revista Cubana de Otorrinolaringología y Cirugía de y Cuello*, 5(2): 1-10.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Correa, T., Hinsley, A.M. y Zuniga, H.G. (2010). “Who interacts on the Web? The Intersection of Users’ Personality and Social Media Use”. *Computers in Human Behavior*, 28(2): 247-253.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, 20648–20659. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- Corrêa, Y. et al. (2014). “Aplicaciones de traducción para Libras ea busca pela validade social da Tecnologia Assistiva”. *Simposio Brasileiro sobre Computadoras en la Educación (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*, vol. 25(1): 164.
- Crasborn, O. (2010). “The Sign Linguistics Corpora Network: Towards Standards for Signed Language Resources”. En N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odiijk, S. Piperidis, M. Rosner y D. Tapias (eds.), *Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC 2010)*. París: European Language Resource Association.
- Cruz-Aldrete, M. y Sanabria, E. (2020). “El arte de enseñar en el Museo Nacional de Arte (MUNAL): una experiencia Sorda”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 2: 178-196.
- Cruz-Aldrete, M. y Sanabria, E. (2008). “Algunos aspectos sociolingüísticos de la comunidad silente en México”. En *Memorias del IX Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, Vol. 2 (pp. 347-366). México: Universidad de Sonora.
- Cuculick, J. (2014). *Facebooking among Deaf College Students: Deaf-gain and Funds of Knowledge*, Tesis doctoral. Rochester: Universidad de Rochester.
- De los Santos, E. y Lara, M.P. (2004). *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. Madrid: Fundación CNSE.
- De Meulder, M. (2015). “The Legal Recognition of Sign Languages”. *Sign Language Studies*, 15(4): 498–506. doi: 10.1353/sls.2015.0018
- De Saussure, F. (1916). “Cours de linguistique générale”. En C. Bally y A. Secheyaye (eds.). Payot.

- Deuchar, W.M. (1977). “Sing language diglosia in British deaf community”. *Sign Language Studies*, 17: 347-335.
- Esteban, M.L. y Ramallo, F. (2019). “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1: 20-52.
- España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- España. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, 24 de octubre de 2007, pp. 43251-43259.
- Europa. Carta de Lenguas Minoritarias y Regionales de Europa, de 5 de noviembre de 1992. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 222, de 15 de septiembre de 2001, pp. 34733-34749.
- Europa. Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual. *Directiva de servicios de comunicación audiovisual*. DO L 95, pp. 1-24.
- Estévez, I. (2009). “Sistemas de signos internacional”. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/06/ier.htm>
- Etxebarria, M. (2012). “Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo wayuu en el Caribe Colombiano”. *Anuario del Seminario de Filología Vasca “Julio de Urquijo”*, XLVI(2): 271- 293.
- Ferreiro, E. y Sánchez, D. (2017). “La inclusión cultural de las personas sordas usuarias de lengua de signos: norma, experiencia y práctica”. En CNLSE (ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española* (pp. 302-313). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Friedman, L. (1976). *Phonology of a soundless language: phonological structure of Sign Language*, Tesis doctoral. Berkeley: Universidad de California.
- Gustason, G., Pftzing, D. y Zawolkow, E. (1972). *Signing exact English*. Los Alamitos, CA: Modern Signs Press.
- Hassan-Montero, Y. y Fernández, F. J. (2015). *Experiencia de Usuario: Principios y Métodos*. http://yusef.es/Experiencia_de_Usuario.pdf
- Herrero, Á. (2003). *Escritura alfabética de la Lengua de Signos Española: once lecciones*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Himmelman, N. (2005). *Documentary and Descriptive Linguistics*. <http://www.hrelp.org/events/workshops/eldp2005/reading/himmelman.pdf>
- Jiménez, C., Seibel, C. y Soler, S. (2012). “Museos para todos: La traducción e interpretación para entornos multimodales como herramienta de accesibilidad universal”. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 4: 349-383.
- Johnston, T. y Schembri, A. (2013). “Corpus analysis of sign languages”. En C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7). Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Kloss, H. (1977). *The American Bilingual Tradition*. Rowley: Newbury House.
- Kopparavuri, S., Pondari, S. S. y Seth, D. (2020). “Sign Language to Speech Converter Using Raspberry-Pi”. En V. Duffy (ed.), *Digital Human Modeling and*

- Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management: Human Communication, Organization and Work (HCII 2020): Lecture Notes in Computer Science*, vol 12199. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49907-5_3
- Kurz, C.A.N. y Cuculick, J. (2015). “International Deaf Space in Social Media: The Deaf Experience in the United States”. En M. Friedner y A. Kusters (eds.), *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters* (pp. 225-235). Washington: Gallaudet University Press.
- Kute, S., Chinchole, M.G. y Bansode, R.S. (2020). “Sign language to digital voice conversion device”. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 7(2): 462-466.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears: A history of the Deaf*. Nueva York: Random House.
- Lopes, M.C. (2007). *Surdez and Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- López, G. (2005). “Modelos de Medios de Comunicación en Internet: desarrollo de una tipología”. En G. López (ed.), *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en internet* (pp. 55-86). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Martín, F. y Sánchez, M. (2014). “Player4all-live: personalización de los servicios de accesibilidad de retransmisiones en directo”. *VIII Congreso de Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad* (pp. 30-36). Madrid: Real Patronato Sobre Discapacidad.
- Martínez, S. y Lara, P. (2015). “The Use of Scientific Terms and Neologisms in Spanish Sign Language Videos”. En L. Carlucci y C. Álvarez de Morales (eds.), *Insights into Multimodal Translation and Accessibility* (pp. 79-102). Granada: Ediciones Tragacanto.
- Marshal, C.R. y Hobsbaum, A. (2015). “Sign-Supported English: is it effective at teaching vocabulary to young children with English as an Additional Language?”. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 5(50): 616-628.
- May, S. (2010). “Derechos lingüísticos como derechos humanos”. *Revista de Antropología Social*, 19: 131-159.
- Medina, A. (2018). “Accesibilidad a la información y a la comunicación. La comunicación aumentativa y alternativa”. [Materiales inéditos del Experto en Accesibilidad a la Comunicación y a los Contenidos Culturales del Instituto Superior de Lingüística y Traducción (ISTRAD)].
- Metzger, M. (1999). *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Washington: Gallaudet University Press.
- Minguet, A. (2000). *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas: una aproximación a la situación del colectivo de personas sordas en la Comunidad Valenciana*. Valencia: FESORD C. V.
- Monfort, M. (2006). “La comunicación bimodal: desarrollo del lenguaje y comunicación”. *Revista Virtual*. <https://www.down21.org/revista-virtual/694-revista-virtual-2006/revistavirtual-marzo-2006/articulo-profesional-marzo-2006/2052-la-comunicacionbimodal-una-ayuda-para-el-desarrollo-del-lenguaje-y-de-lacomunicacion.html>

- Morales, E. *et al.* (2019). “Dialéctica formafunción: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1: 126-149.
- Moreno, J.C. (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, A., Pinedo, P. y Rodríguez, A. (2006). *Interpretación del sistema de signos internacional*. Madrid: Fundación CNSE.
- Moriyón, C. y Reyes, M. (2018). “El fenómeno de la interferencia lingüística en la lengua de signos española: alcance, dimensiones, retos”. En CNLSE (ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española*. (pp. 158-179). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Muñoz, I.M. (2000). “Estructura de la LSE: querología/fonología”. En CNSE (ed.), *Apuntes de lingüística de la Lengua de Signos Española* (pp. 39-68). Madrid: CNSE.
- Murray, J. J. (2020). “The Recognition of Sign Languages in the Achievement of Deaf People’s Human Rights”. *Side Event; 13th Conference of State Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://wfdeaf.org/cosp2020-sideevent/>
- Nguyen, M., Qi Yan, W. y Ho, H. (2021). “Sign Language Recognition from Digital Videos Using Deep Learning Methods”. *Geometry and Vision*, 1386: 108118.
- Olea, R. (2019). “Normalizar la lengua de signos española, papel del CNLSE”. *CERMI Semanal*. <http://semanal.cermi.es/noticia/Normalizar-la-lengua-de-signos-espaNola-papel-del-CNLSE.aspx>
- Parkhurst, S. y Parkhurst D. (2002). “Sistemas de escritura en las lenguas de signos”. En Fundación CNSE (ed.), *Apuntes de lingüística de la lengua de signos española*. (pp. 273-330). Madrid: Fundación CNSE.
- Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (2017). “Linguistic rights and wrongs”. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.), *Language Rights* (pp. 456-464). London/New York. Series Critical Concepts in Language Studies.
- Polinsky, M. (2018). “Sign Languages in the Context of Heritage Language: A New Direction in Language Research”. *Sign Language Studies*, 18(3): 412-428.
- Real Patronato sobre Discapacidad (2021). “El CNLSE pone en marcha el Corpus de la Lengua de Signos Española (CORLSE)”. *Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad*, 174. <https://www.rpdiscapacidad.gob.es/actualidad/noticias/0-484.htm>
- Reis, L.S. *et al.* (2020). “A Methodology for Assessing Translation Quality Generated by Sign Language Machine Translators: A Case Study with VLibras”. En M. Antona y C. Stephanidis (eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction: Applications and Practice (HCII 2020): Lecture Notes in Computer Science*, vol 12189. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_10
- Reyes, M. (2020). “Hacia la oficialidad de las lenguas de signos”. *I Seminario de Innovación, Accesibilidad y Universidad: hacia la inclusión explícita de las lenguas de signos en la Constitución*. Asociación Universitaria para el Estudio de las Lenguas de Signos.
- Robinson, L. (2009). “A Taste for the Necessary”. *Information, Communication & Society*, 12(4): 488-507.

- Rodríguez, M. (2020). “*Hablamos con las manos*”: *Diseño de producto para la enseñanza de la lengua de signos a través de Instagram*, Trabajo Fin de Máster. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, M.A. (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid: CNSE.
- Salazar-García, V. (2019). “Is sequentiality a valid feature for sign languages?”. En M. Boguławska-Tafelska y M. Haładewicz-Grzelak (eds.), *Communication as a life process: volume two: the holistic paradigm in language sciences* (pp. 105-127). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Schlesinger, H.S. (1978). “The acquisition of Bimodal language”. En Y. M. Schlesinger y L. Namir (eds.), *Sign Language of the Deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective* (pp. 333-361). Nueva York: Academic Press.
- Schulze, M. (2014). “The Human Rights of Persons with Disabilities”. En A. Mihr y M. Gibney (eds.), *The SAGE Handbook of Human Rights* (pp. 267-283). Londres: Sage.
- Serna, E. M. y Piñera, P. (2018). “La interpretación de canciones en lengua de signos española: problemas traductológicos”. En CNLSE (ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española* (pp. 65-75). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Soler-Vilageliu, O., Bosch-Baliarda, M. y Orero, P. (2015). “Hbb4All: Diseño de experiments con usuarios para evaluar la recepción de LSE en TV.” En CNLSE (ed.), *Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española 2015*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- <https://www.youtube.com/watch?v=WMVEAauAAPk>
- Souza, C.L. et al. (2018). “A computational approach to support the creation of terminological neologism in sing languages”. *Computer Applications in Engineering Education*, 3(26): 517-530.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. Buffalo: University of Buffalo.
- Supalla, T. y Webb, R. (1995). “The grammar of International Sign: A new look at pidgin languages”. En K. Emmorey y J. Reilly (eds.), *Language, gesture, and space. Psychology Press* (pp. 333-352).
- Toaquiza, H.E. (2020). “Manual de Lengua de Señas para el perfeccionamiento de los elementos técnicos de medio fondo”. *Revista Científica “Conecta Libertad”*, 2, 4(3): 84–95. <http://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/213>
- Torres, S. (1988). *La palabra complementada*. Madrid: CEPE.
- Torres, S. y Sánchez, J. (2002). “Los multimedia y los sistemas aumentativos de comunicación”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 19: 77-92. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45534/file_1.pdf;jsessionid=E33FB0715B95D06426BC2820E34D7464?%20sequence=1&isAllowed=y
- Tran, J.J. et al. (2011). “Evaluating quality and comprehension of real-time sign language video on mobile phones”. *ASSETS '11: The proceedings of the 13th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility* (115-122).
- Upadrasta V., Oehme A. y Böhm, S. (2020). “User-Centred Design for Accessibility in Media Content – Sign Language and Virtual Signer”. En C. Stephanidis, M. Antona, Q. Gao y J. Zhou (eds.), *HCI International 2020 – Late Breaking Papers*:

Arrufat, M. A., Abasolo, A. y Martínez, S. (2021). “Análisis de los códigos visogestuales en el entorno digital”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 158-183.

Universal Access and Inclusive Design (HCII 2020): Lecture Notes in Computer Science, vol 12426. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60149-2_11

Valentine, G. y Skelton, T. (2008). “Changing Spaces: The Role of the Internet in Shaping Deaf Geographies”. *Social and Cultural Geography*, 9(5): 1-13.

Vegas, S., Rodríguez, M. y Torralbo, A. (2020). *Text2LSE: Traductor de texto a lengua de signos española (LSE)*, Trabajo Fin de Grado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Web Content Accessibility Guidelines 2.1 (2018). *W3C Accesibilidad web*. <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

W3C (2021). *Las lenguas de signos: W3C Accesibilidad web*. <https://www.w3.org/WAI/media/av/sign-languages/>

Xiao, X. y Li, F. (2013). “Sign language interpreting on Chinese TV: a survey on user perspectives”. *Perspectives*, 21(1): 100-116.

Reseña

Desarrollo del Sistema Haptic en España para potenciar la inclusión total de las personas sordociegas

Marta Sieteiglesias Ávila

Rosa Tejado Ocaña

Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España, FASOCIDE

La sordoceguera es una discapacidad única que combina dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva), lo que produce en aquellas personas que la padecen un fuerte impacto en la forma de percibir, conocer y desenvolverse en el entorno. Esta discapacidad genera graves barreras en el acceso a la comunicación, a la información y a la movilidad.

Una característica fundamental para comprender mejor la sordoceguera es su heterogeneidad: hay personas totalmente sordas y/o ciegas, con restos visuales y/o auditivos en los que poder apoyarse, que han sufrido la pérdida de visión y/o audición a edades tempranas, que la han sufrido de forma muy abrupta o de forma progresiva, etc. Toda esta variedad relativa al grado y forma de adquisición de la sordoceguera hace que los sistemas de comunicación utilizados por las personas sordociegas sean muy variados.

El acceso a la información y a la comunicación son las mayores barreras a las que se tiene que enfrentar una persona sordociega en su día a día. Para establecer comunicación, es de especial importancia la utilización de un tercer canal: el tacto. Este se convierte en el recurso más importante en la vida de una persona sordociega. Es su medio para sustituir sus ojos y sus oídos, para conocer qué está sucediendo en su entorno, para no permanecer aislado y poder participar en la sociedad.

Encontramos personas sordociegas que manejan varios sistemas de comunicación, otras en cambio sólo aspectos elementales de uno de ellos, algunas se comunican con gestos naturales y muchas carecen de sistema comunicativo alguno. Los sistemas de comunicación más habituales en personas con sordoceguera adquirida son: lengua de

signos a distancia adaptada, lengua de signos táctil, lengua oral adaptada, dactilológico en palma, Dactyls y Braille.

Independientemente del sistema de comunicación utilizado por la persona sordociega, frecuentemente, se produce una pérdida de información a consecuencia de tener que recibir por un solo canal (el tacto) todo lo que normalmente se recibe por dos (la vista y el oído): no se trata solo de transmitir el contenido lingüístico, de qué se está hablando, sino de situar a la persona sordociega en el contexto, respecto al espacio físico en que se encuentra, las personas que están presentes (quién es su interlocutor o quién está hablando), cómo se comportan y cómo reaccionan, de forma que la persona sordociega pueda situarse, controlar el ambiente e interactuar tomando sus propias decisiones e iniciativas en base a la información disponible.

Con el fin de poder proporcionar toda la información de contexto, existe un sistema denominado Sistema Haptic, que comenzó a desarrollarse hace aproximadamente 30 años en los países escandinavos. El sistema Haptic no es una lengua, sino un sistema aumentativo y complementario a los diferentes sistemas de comunicación que utiliza cada persona sordociega. Este sistema les permite conocer la información visual y auditiva del contexto en el que nos encontramos a la vez que reciben la información lingüística por su sistema de comunicación habitual.

Este método permite que la persona sordociega acceda plenamente a su entorno y a lo que le rodea, dotándole así de la posibilidad de tomar decisiones o elecciones basadas en lo que sucede en este entorno en tiempo real. Les permite tener una visión más completa y global del mundo que les rodea, estando de esta manera en igualdad de condiciones que el resto de las personas con otras discapacidades o sin discapacidad.

Esta información de contexto es diferente a la que se proporciona a través de la lengua. Es importante reiterar que el sistema Haptic no es un sistema de comunicación en sí mismo, sino un método aumentativo de comunicación, que proporciona información visual y auditiva de contexto. Este sistema consiste en utilizar unos determinados signos en la espalda, en los hombros, en los brazos, en la palma de la mano, o en ocasiones, en la rodilla o en el pie. Esto hace que sea factible que la/el guía-intérprete esté proporcionando la información verbal lingüística por el canal habitual de comunicación, y de forma simultánea se puedan proporcionar signos haptic gracias a un segundo guía-intérprete situado a la espalda de la persona sordociega.

Actualmente, FASOCIDE se halla inmersa en el desarrollo de un sistema haptic para España, algo de lo que se carece actualmente. Tras haber visto este sistema en varias conferencias internacionales, fuimos conscientes de la necesidad de adaptarlo a la realidad española. Hasta ahora en España esta información visual de contexto ha pasado casi completamente inadvertida por las personas sordociegas. Resulta imposible para un solo guía-intérprete hacer llegar al mismo tiempo toda la información lingüística y toda la información contextual en tiempo real y sin tener que renunciar a parte de ella, por tanto, en ocasiones esta se hace llegar de forma muy reducida o es incluso inexistente. Esto hace que la comunidad sordociega no obtenga el 100% de la información de lo que acontece a su alrededor, y por tanto, la plena accesibilidad no está garantizada. Convencidos de que este sistema aumentativo de comunicación garantizaría una mejor calidad de vida en nuestro colectivo, trabajamos durante años por conseguir el apoyo necesario para comenzar el desarrollo de este sistema en España, con el fin de potenciar la inclusión total de las personas sordociegas.

En el año 2017, tuvimos la oportunidad de llevarlo a cabo gracias al apoyo de un proyecto financiado por Erasmus Plus, por el que recibimos una formación en signos haptic en Dinamarca (país en el que este sistema se usa de manera habitual). En este curso pudo participar una representación de FASOCIDE compuesta por seis personas sordociegas, doce guías-intérpretes y seis técnicos de las diferentes asociaciones miembro de la federación.

Tras recibir esta formación, creamos la comisión de trabajo haptic en la que estamos realizando un gran trabajo de creación y adaptación de signos, definición del sistema y su uso, y formas de difusión de este. Actualmente, tenemos el glosario casi terminado, y esperamos poder finalizarlo durante el primer semestre del 2022. Una vez finalizado, procederemos a formar a toda la población sordociega, así como a guías-intérpretes y personal que trabaja en el ámbito de la sordoceguera, a las personas que se están formando en la interpretación, guía-interpretación y/o mediación, a la comunidad sorda, a familiares, amigos o cualquier persona interesada en nuestro colectivo.

La implementación de este sistema de comunicación supone un gran paso para conseguir la plena accesibilidad de las personas sordociegas en igualdad de condiciones al resto de la ciudadanía y mejorar sus posibilidades de participación y decisión.

Reseña

Un paso más en la comunicación de las personas con sordoceguera, el sistema “Dactyls”

Eugenio Romero Rey

Unidad Técnica de Sordoceguera, ONCE

Publicación, en soporte digital en *app*, del sistema de comunicación DACTYLS para personas sordociegas.



Imagen 1. Logo *Dactyls*. Fuente: ONCE.

DACTYLS es un sistema alternativo de comunicación táctil, en el que los mensajes se emiten y se reciben a través del tacto, siguiendo la estructura de la lengua oral. Basa su funcionamiento en el uso combinado del alfabeto dactilológico táctil y la utilización de signos y recursos táctiles, tomados en su mayoría de la lengua de signos y otros de nueva creación. Signos adaptados para su percepción táctil sobre la palma de la mano, fundamentalmente, aunque también sobre otras partes de la mano, brazo y hasta el hombro de la persona sordociega, y otras partes de la mano y, en base a unas reglas gramaticales que rigen su funcionamiento.

Incorpora recursos comunicativos propios para transmitir información complementaria del contexto comunicativo, y se estructura todo ello bajo unas reglas y normas gramaticales que rigen su funcionamiento y uso.

La ONCE, bajo la coordinación de la Unidad Técnica Sordoceguera de la ONCE, con la colaboración de FASOCIDE, y a través del consenso con las personas sordociegas

usuarias, ha venido realizando una labor de estandarización y sistematización de este sistema, con el objetivo de homogeneizarlo, para facilitar que los signos utilizados y la forma de usarse sea compartido de forma general y común por parte de todas los potenciales usuarios: personas sordociegas, guías-intérpretes, mediadores comunicativos y todos los potenciales interlocutores de las personas sordociegas usuarias.

A través del Centro de Tiflotecnología e Innovación de la ONCE, y en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid, se han desarrollado las correspondientes *apps* que, con la misma denominación DACTYLS, están disponibles para su descarga gratuita tanto en la plataforma iOS como Android, así como la correspondiente página web <https://www.dactyls.es>

Recogen de forma sistemática y accesible toda la información necesaria para su difusión, conocimiento y aprendizaje del sistema, en beneficio de las personas sordociegas que podrán ver potenciada su comunicación táctil alfabética gracias a DACTYLS.



Imagen 2. Signo *Dactyls*. Fuente: ONCE.



**CENTRO DE
NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA
LENGUA DE SIGNOS
ESPAÑOLA**