

# REVLES

REVISTA DE ESTUDIOS DE LENGUAS DE SIGNOS

ISSN 2695-4133 - NIPO 234-24-011-8

WWW.REVLES.ES

N.º 6 (2024)

**Dirección Editorial**

María Luz Esteban Saiz

**Codirección Editorial**

Saúl Villameriel García

**Secretaría**

Mónica Rodríguez Varela

**Edita**

Real Patronato sobre Discapacidad

<https://www.rpdiscapacidad.gob.es>

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030

<https://www.mdsocialesa2030.gob.es>

**Cuidado de la edición**

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE)

<https://www.cnlse.es>

<https://www.revles.es>

Islas Aleutianas, 28. 28035 Madrid

Tel. 91 376 85 60

[cnlse@cnlse.es](mailto:cnlse@cnlse.es)

**NIPO:** 234-24-011-8

**ISSN:** 2695-4133

**Fecha de edición:** 2024

**Diseño y maquetación**

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE)

Catálogo de Publicaciones Oficiales de la Administración General del Estado:

<https://cpage.mpr.gob.es>

## *Artículos*

- 1-20      **Repercusión social de la enseñanza de la lengua de signos española de la mano de la comunidad sorda**  
Eva Aroca Fernández
- 21-39      **Competencias específicas de las intérpretes de lengua de signos española en el ámbito artístico**  
Elena López-Burgos y Rayco H. González-Montesino
- 40-64      **Homogeneidad y variación lingüística en la lengua de signos: la lengua de signos de/en Extremadura**  
Natalia González Morales e Inmaculada C. Báez Montero
- 65-86      **Criterios lingüístico-pragmáticos para la inclusión del sintagma nominal en el currículo educativo de lengua de señas mexicana**  
Willelmira Castillejos López y Nicolás Ybarra Vite
- Tesis doctorales*
- 87-102      **Protección jurídico-constitucional de las personas sordas: análisis, evolución, disfunciones y propuestas de mejora de la normativa**  
Francisco José Sierra Fernández
- 103-121      **Monitorización del procesamiento léxico en el bilingüismo bimodal: evidencias desde la lengua de signos catalana**  
Marc Gimeno-Martínez
- 122-140      **Foco y contraste en lengua de signos catalana (LSC): forma e interpretación**  
Alexandra Navarrete-González

## *Otras contribuciones*

- 141-162 **La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid**  
Sandra Herranz Martín y Roberto Benito Aliseda
- 163-183 **Proceso de creación e implementación del sistema Haptic en España**  
Rosa Tejado Ocaña y Marta Sieteiglesias Ávila
- 184-204 **El cine de ficción y la lengua de signos: enfoques clave**  
José Miguel Rodríguez Rodríguez (Veru)

## *Actualidad*

- 205-207 **25 años de ABIPANS**  
Eugenia Pericas Borreguero y Antonia Espejo Arjona



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

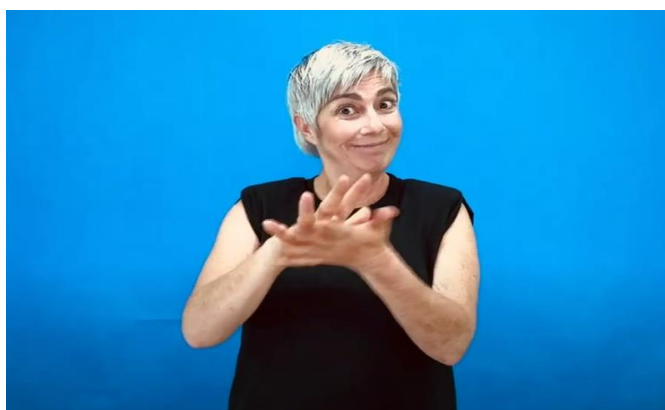
### Social impact of teaching Spanish sign language by the deaf community

Eva Aroca Fernández

*Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española CNLSE*

eva.aroca@cnlse.es

#### RESUMEN



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

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

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

#### ABSTRACT

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

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

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

## 1. Introducción

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

La Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la Confederación Estatal de Personas Sordas (Red-CNSE)<sup>1</sup> trabaja en el sector de la enseñanza de lengua de signos desde que comenzaran los primeros cursos en la década de los 70<sup>2</sup>. En palabras de Rodríguez (2016), “la lengua de signos es considerada por los organismos que representan a la Comunidad Sorda como eje fundamental sobre el que se articula y fundamenta su identidad, comunidad y que además genera una cultura concreta” (p. 386).

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

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

---

<sup>1</sup> Véase [www.cnse.es](http://www.cnse.es)

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

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

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

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

## **2. Contextualización**

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

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

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

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

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

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

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

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

Este nivel de activismo y de empeño por mejorar la vida y la imagen social de la comunidad sorda aún está vigente. La CNSE en su misión aboga por la igualdad de oportunidades para las personas sordas, a través de políticas encaminadas a suprimir las barreras que impiden el ejercicio de los derechos de las personas sordas<sup>3</sup>. De entre toda su actividad, la que más interesa a efectos de este trabajo es la de la Red-CNSE.

Muchos son los elementos que nos parecen significativos de la Red-CNSE, entre ellos su extensión<sup>4</sup> y relevancia en el sector de la enseñanza de las lenguas de signos en España, así como su firme apuesta por la formación de profesionales sordos para ocuparse de su docencia

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las ELSE son referentes que favorecen tanto la construcción en el alumnado de una imagen positiva de las personas sordas como una adecuada transmisión de la lengua. Esta figura se remonta al año 2000<sup>5</sup>. Desde entonces se ocupa, entre otras cuestiones, de la enseñanza de la lengua de signos española como primera o segunda lengua, dentro y fuera del sistema educativo, a niñas y niños y personas adultas. Su función principal es actuar como modelo lingüístico para facilitar la adquisición, el aprendizaje y el uso social de la lengua de signos. Es un referente positivo de identificación personal, lingüística y social (CNLSE, 2015). La base de datos de la CNSE<sup>6</sup> registra un total de 518 profesionales sordas ELSE.

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

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

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

---

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

<sup>6</sup> Consultada en noviembre de 2023.

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

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

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

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

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

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

Esta visión, según este autor:

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

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

### *¿Es la sordera un estigma o un valor?*

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## 4. Metodología

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

### 4.1. Cuestionarios

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

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

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

El cuestionario *Las personas sordas son...*<sup>8</sup> se diseñó para recoger el punto de vista del alumnado de los niveles B1 y B2 de LSE<sup>9</sup> sobre si la comprensión que tienen de la comunidad sorda ha variado desde que comenzaron con su formación. En este segundo cuestionario se recogen preguntas como las siguientes:

---

<sup>7</sup> Disponible en <https://onedrive.live.com/?cid=C94C63FF6F89C7D1&id=C94C63FF6F89C7D1%2136911&parId=C94C63FF6F89C7D1%2128994&o=OneUp>

<sup>8</sup> Disponible en <https://onedrive.live.com/?cid=C94C63FF6F89C7D1&id=C94C63FF6F89C7D1%2136912&parId=C94C63FF6F89C7D1%2128994&o=OneUp>

<sup>9</sup> Hemos recogido datos de dos personas que estudian lengua de signos catalana.

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

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

El cuestionario dirigido a especialistas en lengua de signos española ha sido respondido por 46 profesionales de un total de 81 que actualmente están trabajando para la Red-CNSE<sup>10</sup>, lo que supone un 56,7 % de la población. El perfil de la muestra por género se divide en 48 % de hombres y 52 % de mujeres. Con relación a la antigüedad como especialistas, han respondido de forma mayoritaria personas con más de cinco años de antigüedad (74 %), un 15 % tiene entre tres y cinco años, un 7 % menos de un año, y un 4 % lleva ejerciendo entre uno y tres años.

#### *4.2. Entrevistas*

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

La entrevista se abordó siguiendo este guion general:

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

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

## **5. Resultados**

### *Datos obtenidos del cuestionario dirigido al alumnado*

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

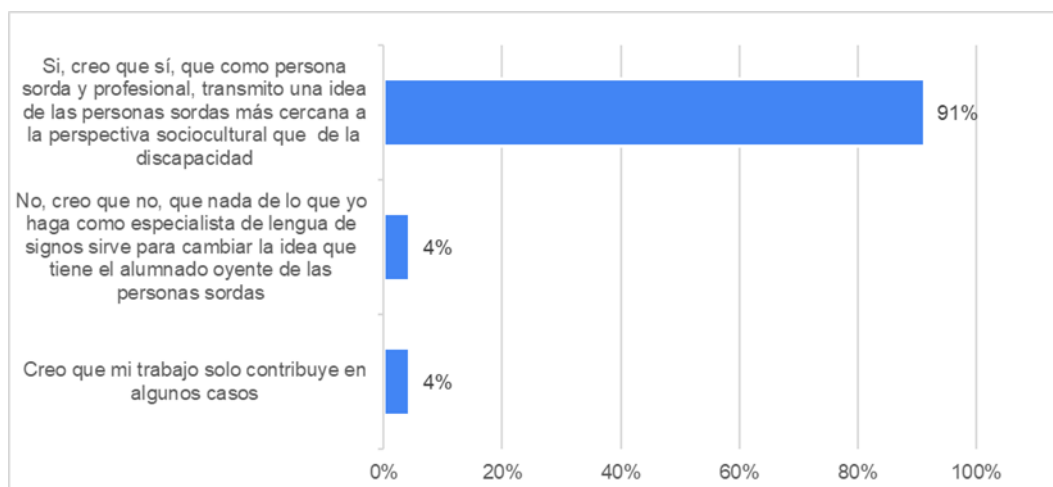
#### *Datos obtenidos del cuestionario dirigido a las ELSE*

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

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

**Figura 1**

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



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

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

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

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

## 6. Debate

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## 7. Conclusiones

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

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

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

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

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

## Referencias

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

- [complementario.pdf?fbclid=IwAR0e0DmjI\\_rIYUG3QffXZ7D2V0C7XzowsOBy8Psw2iW2Cq4hsigsJmmDrnE](#)
- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 20–52. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/19/5>
- Ferreiro, E. y Aroca, E. (2008). Cambio cultural, normalización lingüística de la lengua de signos española. En *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid. [https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Ferreiro\\_Aroca\\_Cambio\\_cultural\\_normalizacion\\_linguistica\\_LSE.pdf](https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Ferreiro_Aroca_Cambio_cultural_normalizacion_linguistica_LSE.pdf)
- Ferreiro, E. y Esteban, M. L. (2010). No se oye, no se ve: la normalización de la lengua de signos española como patrimonio lingüístico y cultural. *Modos y formas de la comunicación humana*, 619-626. [https://www.academia.edu/37213233/No\\_se\\_oye\\_no\\_se\\_ve\\_la\\_normalizaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_lengua\\_de\\_signos\\_espa%C3%B1ola\\_como\\_patrimonio\\_ling%C3%BC%C3%ADstico\\_y\\_cultural](https://www.academia.edu/37213233/No_se_oye_no_se_ve_la_normalizaci%C3%B3n_de_la_lengua_de_signos_espa%C3%B1ola_como_patrimonio_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_cultural)
- Fundación CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario básico A1–A2*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-a1-a2.pdf>
- Fundación CNSE (2012). *Propuesta Curricular de La Lengua de Signos Española: Nivel Usuario Independiente B1*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-b1.pdf>
- Fundación CNSE (2014). *Propuesta Curricular de La Lengua de Signos Española: Nivel Usuario Independiente B2*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/propuesta-curriculares-b2.pdf>
- García, B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1987/17603110.pdf;jsessionid=8C84AF817866BFFBD5AEF629CBE0BE15?sequence=1>
- Goffman, E. (1963). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gounari, P., Carlos, J., Davila, D. y Sánchez, G. (2008). Pedagogía, lenguajes y poder: Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 51-64.
- Ha'am, B. A. (2017). Deafness as disability: Countering aspects of the medical view. *Public Reason*, 9(1-2), 79-97.
- Humphries, T. (1975). *The making a word: Audism*. Ensayo sin publicar.
- Jarque, M. J. (2016). ¿Son lenguas, las lenguas de signos? En M. C. Horno, I. Ibarretxe y J. L. Mendivil (Eds.), *Panorámica real de la ciencia del lenguaje: Primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (pp. 61-84). Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ). [https://www.academia.edu/30911805/\\_Son\\_lenguas\\_las\\_lenguas\\_de\\_signos\\_2016\\_](https://www.academia.edu/30911805/_Son_lenguas_las_lenguas_de_signos_2016_)
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con

- discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Morales, E. (2008). La llengua de signes com a vehicle de comunicació i de capital simbòlic. En À. Massip (Coord.), *Llengua i identitat* (pp. 29-36). Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Muñoz-Baell, I. M. y Ruiz, M. T. (2000). Empowering the deaf: Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54(1), 40-44.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8410/1/empowering\\_deaf.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8410/1/empowering_deaf.pdf)
- Valenti, N. E. (2004). *¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE*. AISPI.  
[https://cvc.cervantes.es/Literatura/aispi/pdf/20/II\\_21.pdf](https://cvc.cervantes.es/Literatura/aispi/pdf/20/II_21.pdf)
- Pérez de la Fuente, O. (2014a). Un dilema sobre la minoría sorda. *Revista de Bioética y Derecho*, 30, 125-136. <https://doi.org/10.4321/s1886-58872014000100009>
- Pérez de la Fuente, O. (2014b). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, 6(15), 267-287.  
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/308>
- Pino, F. (2007). La cultura de las personas sordas. *Conferencia impartida en el Observatori d'Ètica Aplicada a la Intervenció Social, dentro del Seminario Els Atres Prenen la Paralula, el 15 de noviembre de 2007*.  
<https://epclaudiagv.files.wordpress.com/2014/11/laculturadelaspersonassordasfelisar.pdf>
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora: Una aproximación a la Comunidad Sorda ya su sentimiento identitario. *Perifèria, Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 18(1), 23-50. <https://revistes.uab.cat/periferia/article/view/v18-n1-martin>
- Rodríguez, D. (2016). *¿Discapacitado? No, ¡Sordo!* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/399217>
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- WFD, World Federation of the Deaf (2019). *Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within 'disability' vs 'cultural and linguistic minority' constructs*. WFD. <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2019/09/LM-and-D-Discussion-Paper-FINAL-included-IS-7-August-2019.pdf>

## Competencias específicas de las intérpretes de lengua de signos española en el ámbito artístico

### Specific competences of Spanish sign language interpreters in the artistic field

Elena López-Burgos

*Alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos,  
en el programa en Humanidades: Lenguaje y Cultura  
elena.lopezb@urjc.es*

Rayco H. González-Montesino

*Universidad Rey Juan Carlos*

#### RESUMEN



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

Las intérpretes de/a lenguas signadas pueden desempeñar su labor profesional en muy diversos ámbitos. Uno de los más recientes en el desempeño profesional es el ámbito artístico, más concretamente el de la traducción de canciones a lenguas de signos. Se trata de un ámbito muy especial por la naturaleza estética de este tipo de textos, que combinan contenido y belleza, y por el componente musical agregado. Las intérpretes de/a lenguas signadas deben dar cuenta de todos estos elementos para conseguir la deseada equivalencia traductora. Por esta razón, nos planteamos qué tipo de competencias o cualidades debe tener una intérprete de/a lenguas signadas que se dedique a este ámbito para su correcto desempeño. Para ello, llevamos a cabo un estudio exploratorio de corte cualitativo en el que participaron doce intérpretes de lengua de signos española. Tras el desarrollo de la investigación, la principal conclusión es que las intérpretes de lengua de signos tienen que contar con una serie de habilidades o competencias únicas como la competencia extralingüística artística y una serie de conocimientos psicofisiológicos relacionados directamente con la capacidad de transmitir el efecto rítmico y poético que persigue la música.

**Palabras clave:** intérprete de lengua de signos, competencia traductora, lengua de signos española, ámbito artístico, canciones.

## **ABSTRACT**

Signed language interpreters (SLI) can work in many different fields. One of the most recent professional developments is the artistic field, particularly the translation of songs into sign languages. This is a very special field because of the aesthetic nature of such texts, which combine content and beauty, and the additional musical component. SLIs must take all these elements into account in order to achieve the desired translation equivalence. This leads to the question of what skills or qualities an SLI should have to perform correctly in this field. To this end, we carried out an exploratory qualitative study in which twelve Spanish SLIs took part. The research concluded that SLIs must have a series of unique skills such as artistic extra-linguistic competence and a series of psychophysiological knowledge related to the ability to convey the rhythmic and poetic effect of music.

**Keywords:** sign language interpreter; translation competence, Spanish sign language, artistic field, songs.

## **1. Introducción**

La interpretación en lenguas de signos surge de la necesidad de la comunidad sorda de acceder y participar, en igualdad de condiciones, en la sociedad (de los Santos y Lara, 2004). La comunidad sorda es un colectivo de personas que se caracteriza por compartir una historia, una cultura y una lengua comunes, además de una experiencia vital marcada por el acceso al mundo a través de la vista.

La *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos del Estado español y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, en su artículo cuarto, define la figura de la intérprete de lenguas signadas (ILS) como la profesional que

interpreta y traduce la información de la lengua de signos a la lengua oral y escrita y viceversa con el fin de asegurar la comunicación entre las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, que sean usuarias de esa lengua, y su entorno social. (art. 4)

Con su trabajo, las ILS pretenden “dotar de sentido lo que se recibe en una lengua y reinterpretarlo para poder transmitirlo en otra” (Moriyón y Reyes, 2017, p. 204), buscando que se dé un entendimiento entre dos lenguas de modalidad diferente, que nacen de dos concepciones diferentes del mundo (una visual y otra auditiva), y cuya labor ayuda a reconocer a la comunidad sorda como una minoría lingüística y cultural (Ladd, 2003; Lane, 2005; Pino, 2007; Esteban y Ramallo, 2019). Es decir, las ILS llevan a cabo una labor no solo bicultural y

bilingüe, sino también bimodal<sup>1</sup>. “La función del intérprete sobrepasa el trasvase lingüístico de la información, siendo la función mediadora de los aspectos culturales una función integrada en el concepto holístico de intérprete” (Valenciano-Rodríguez, 2017, p. 163).

Estas profesionales, de la misma forma que sucede con las de lenguas orales, deben contar con una serie de competencias específicas para poder desempeñar su labor de forma eficiente. Al conjunto de estas se le ha denominado *competencia traductora* (Hurtado, 2001). Esta capacidad se diferencia de la competencia comunicativa en que se trata de un conocimiento experto, profesional.

La investigación que presentamos a continuación se centra en las competencias que debe poseer una ILS para dedicarse al ámbito artístico en concreto, uno de los de más reciente incorporación a su abanico profesional. Para ello, en primer lugar, desarrollaremos una fundamentación teórica en la que expondremos el modelo de competencia traductora de las lenguas orales en el que basaremos el análisis de los datos obtenidos. En segundo lugar, describiremos las adaptaciones que pueden producirse en este modelo para referirse al proceso en el que participa una lengua de signos y, por último, nos centraremos en los pocos estudios existentes, lo que ha motivado esta investigación, sobre el perfil de la intérprete de lengua de signos en el ámbito artístico. En base a la fundamentación teórica de la investigación, se expone la metodología que servirá como base a este estudio, tanto para la obtención de los datos necesarios como para su posterior análisis, con el fin de determinar si las ILS que traducen canciones deben poseer unas cualidades específicas determinadas por el tipo del texto al que se enfrentan. En último lugar, expondremos y analizaremos los resultados obtenidos, y elaboraremos una propuesta inicial sobre las competencias con las que deben contar las ILS para dedicarse a este ámbito tan especial.

## **2. Competencia traductora e intérpretes de lengua de signos**

En este estudio tomaremos como referencia la definición y clasificación de la competencia traductora propuesta por el grupo PACTE (2001; 2003), ya que es producto del estudio empírico llevado a cabo por el grupo y el punto de partida de las investigaciones de diferentes autores estudiosos de la materia (Kelly, 2002; Martín, 2010; Acioly-Régner et al., 2015; Rodrigues, 2018; Lobato, 2019; entre otros).

El grupo PACTE<sup>2</sup> (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) (2001, pp. 39-40) plantea que la competencia traductora: (1) es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir; (2) es cualitativamente distinta a la competencia bilingüe; (3) tiene componentes declarativos (saber qué) y operativos (saber cómo), aunque es un conocimiento básicamente operativo; (4) está formado por un conjunto

---

<sup>1</sup> Proceso de transferencia entre dos textos con lenguas de modalidad diferente, una de carácter auditivo-oral y otra visual-gestual.

<sup>2</sup> Grupo de investigación perteneciente a la Universidad Autónoma de Barcelona, iniciado por Hurtado en 1997 con el objetivo de investigar sobre la competencia traductora y su adquisición.

de subcompetencias, en el que existen relaciones, jerarquías y variaciones. Por su parte, Kelly (2002) define la competencia traductora como “la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas y conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta” (p. 14).

Las subcompetencias que debe poseer un traductor “funcionan de manera imbricada para constituir la competencia traductora y se integran en todo acto de traducción” (PACTE, 2001, p. 4). Este grupo de investigación propone cinco subcompetencias y una serie de componentes: (1) subcompetencia bilingüe, (2) subcompetencia extralingüística, (3) subcompetencia de conocimiento de la traducción, (4) subcompetencia instrumental, (5) subcompetencia estratégica y (6) componentes psicofisiológicos (PACTE, 2003, pp. 15-16).

La primera de ellas, la subcompetencia bilingüe o comunicativa, engloba una serie de conocimientos, principalmente procedimentales, que resultan fundamentales para comunicarse entre dos lenguas (Hurtado, 2023). Se compone de conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos en las dos lenguas (PACTE, 2003). Este conocimiento profundo de las lenguas de trabajo debe ser concebido desde un punto de vista activo y práctico (Hurtado, 2001), y no debe considerarse la piedra angular del traductor. No podemos considerar que un traductor es una persona que ha conseguido el más alto nivel de conocimiento de las lenguas de partida y de llegada, ya que, como hemos dicho, la competencia traductora es un conocimiento experto y debe estar formado en otras destrezas.

Dicho profesional también debe poseer conocimientos extralingüísticos, puesto que “el lenguaje, ya sea oral o signado, no puede separarse de la interacción en la cual se lleva a cabo” (Valenciano-Rodríguez, 2017, p. 164). Este conocimiento extralingüístico, predominantemente declarativo, no se limita solamente a un conocimiento profundo de las dos culturas<sup>3</sup> con las que se trabaja, sino también a una amplia cultura general o conocimiento enciclopédico, y a un conocimiento especializado de diferentes temáticas, ya que los ámbitos en los que puede desempeñar su labor son muy diversos y debe desenvolverse en todos ellos con la mayor profesionalidad posible, comprendiendo adecuadamente el texto de partida para poder reformularlo en la lengua meta.

En tercer lugar, y también de carácter declarativo, la subcompetencia del conocimiento de la traducción hace referencia a las nociones sobre qué es la traducción y otros temas relacionados con la profesión (PACTE, 2003; Hurtado, 2023). Engloba los conocimientos sobre el funcionamiento de la traducción (tipos de problemas, procesos necesarios, métodos, técnicas y estrategias, etc.) y los relacionados con la práctica profesional (tarifas, clientes, etc.); es decir, se refiere a los diferentes aspectos sociolaborales y prácticos que debe conocer un profesional de la traducción/interpretación (Rodríguez y Urbano, 2020). Por otro lado, la subcompetencia instrumental es un saber eminentemente procedimental, relacionado con el uso de la documentación y las tecnologías de la información y la comunicación (PACTE, 2003).

---

<sup>3</sup> Tradiciones, valores, creencias, comportamientos y cómo se expresa este contenido cultural en los textos (Acioly-Régnier et al., 2015).



En quinto lugar, teniendo en cuenta que en cualquier proceso de traducción (o de interpretación) de un texto nos encontraremos con “dificultades y obstáculos que requieren la toma de decisiones y la resolución de problemas” (Kovács y Harangus, 2019, p. 145), PACTE (2001) propone la subcompetencia estratégica. Respecto a ella, Hurtado (2001) afirma que un/a traductor/a/intérprete debe poseer “un dominio de estrategias de todo tipo [...] que permitan subsanar deficiencias de conocimientos (lingüísticos o extralingüísticos) o habilidades y poder enfrentarse así a la resolución de los problemas de traducción” (p. 30). Es decir, que para que el trabajo de estos profesionales sea eficiente no solamente debe basarse en su competencia lingüística y extralingüística, sino también en su capacidad para resolver problemas (Kovács y Harangus, 2019). Esta subcompetencia engloba una serie de conocimientos procedimentales dirigidos a “garantizar la eficacia del proceso traductor” (Hurtado, 2023, p. 253) y, como ya hemos visto, a resolver los problemas que puedan surgir en el desarrollo del proceso traductor. Esta destreza se considera esencial porque es la responsable de controlar “el proceso de traducción activando y creando vínculos entre todas las demás subcompetencias a medida que son necesarias” (Hurtado, 2023, p. 253). Sus funciones son las siguientes: (a) planificar el proceso y llevar a cabo el proceso de traducción (elección del método más adecuado); (b) evaluar el proceso y los resultados; (c) activar las distintas subcompetencias y compensar las deficiencias que pudieran darse en ellas; e (d) identificar los problemas de traducción y aplicar mecanismos para resolverlos (PACTE, 2003).

En último lugar se encuentra la subcompetencia psicofisiológica: “componentes cognitivos y actitudinales y mecanismos psicomotores” (Hurtado, 2023, p. 259) necesarios para ser considerado un profesional de la traducción. Dentro de estos podemos encontrarnos con elementos cognitivos como la memoria, la percepción, la atención y la emoción; actitudinales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, el conocimiento y la confianza en las capacidades propias, la motivación, etc.; y capacidades como la creatividad, el razonamiento lógico, el análisis de textos y la síntesis de estos, etc. (PACTE, 2003).

Hay otros autores que dividen la competencia traductora y denominan las diferentes subcompetencias de forma diferente a como lo hace el grupo PACTE (2003), pero, en esencia, se trata de elementos y estructuras muy similares. Además, en lo que sí coinciden todos los autores es en que “la competencia traductora es un saber hacer para el que se necesitan unas habilidades específicas con el fin último de producir un texto meta con la máxima calidad posible” (Lobato, 2019, pp. 306-307).

Este esquema de la competencia traductora que se ha presentado nace del estudio entre lenguas de modalidad oral. Por ello, debemos plantearnos qué sucederá en el caso de que una de las lenguas de trabajo sea una lengua signada, es decir, cuando el proceso de traducción/interpretación sea de naturaleza intermodal<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Se considera una traducción de naturaleza intermodal aquella que se da entre lenguas de modalidades diferentes, al contrario que la de naturaleza intramodal que se da entre lenguas de la misma modalidad (de lengua de signos a lengua de signos/de lengua oral a lengua oral).

## *2.1. La competencia traductora aplicada a la traducción/interpretación de lenguas signadas*

Las diferencias que pueden darse entre las intérpretes de lenguas de signos y las de lenguas orales no radican “en el proceso de interpretación en sí mismo ni en los agentes encargados del intercambio de información, aunque, naturalmente, influyan sobre ambos” (Moriyón y Reyes, 2017, p. 206). Rodrigues (2018) plantea que, el que intervengan en el proceso dos lenguas de modalidad distinta, influirá de alguna manera en la forma en la que interactúan las diferentes subcompetencias, e incluso en la forma en la que las comprendemos y definimos. Este autor destaca la actuación corporal-visual que debe llevar a cabo la intérprete<sup>5</sup> y la posibilidad de “sobreposición de lenguas” (p. 307) como dos de los efectos principales que se producen cuando llevamos a cabo un proceso traductor/interpretativo intermodal. Para poder enfrentarse a estos efectos de la intermodalidad, las intérpretes deben poseer competencias específicas.

Basándose en el modelo propuesto por el grupo PACTE (2003), Rodrigues (2018) argumenta que todas las subcompetencias relacionadas directamente con el conocimiento de las lenguas, su uso y el proceso de traducción/interpretación se verán influidas por la presencia de una lengua signada, bien sea en el texto de partida o de llegada. Las características propias de este tipo de lenguas serán las que determinarán las capacidades únicas con las que deberá contar la ILS. Además, debemos tener muy presentes que estas destrezas también implican conocer los valores socioculturales e históricos de las comunidades sordas, caracterizadas como minoría lingüística y cultural, “en proceso de ser reconocidas, visibilizadas y valoradas” (Rodrigues, 2018, p. 309). Otros aspectos de la competencia traductora que se verán influidos por la modalidad de las lenguas serán todos los relacionados con el aspecto psicofisiológico y el desarrollo eficaz del proceso, por las características propias de las lenguas signadas (propiedades gestuales, espaciales y visuales) (Rodrigues, 2018).

Sin embargo, este autor también señala que existen subcompetencias que no se verán influidas por la modalidad de las lenguas que intervienen en el proceso traductor/interpretativo, como son los conocimientos extralingüísticos y los conocimientos instrumentales y laborales.

Una vez analizado el concepto de competencia traductora y las destrezas que la caracterizan, y vista la forma en la que una situación de transferencia bimodal o intermodal puede influir en ella, pasaremos a exponer las cualidades y aptitudes específicas con las que deberá contar una traductora/intérprete de lenguas signadas para trabajar en el ámbito artístico, ya que es en él en el que se centra nuestra investigación.

---

<sup>5</sup> La traductora/intérprete de lengua de signos no puede separarse de su texto de destino, ya que es una figura visible (Moriyón y Reyes, 2017; Rodrigues, 2018). “Los intérpretes encarnan a sus referentes y representan su discurso, actitudes, acciones, pensamientos y/o emociones, cambios contextuales y de perspectiva [...]” (Rodrigues, 2018, p. 307).

## 2.2. *El perfil del/la ILS en el ámbito artístico*

El ámbito artístico es uno de los ámbitos más complejos a los que puede enfrentarse una ILS, ya que, por la naturaleza del servicio y de los textos a los que deberá enfrentarse, debe poseer unas características y competencias concretas, más allá de las necesarias en cualquier otro ámbito de interpretación. Además, si dirigimos la mirada hacia la música, no solamente nos encontramos con esa dificultad, sino que debemos añadir el vacío existente en los estudios de esta materia (Morera et al., 2020) y la consideración de este arte como el más alejado de las personas sordas (por partir su conceptualización del sonido). No obstante, Maler (2013), Cripps (2018) y Peñalba et al. (2018) consideran que la música no solamente tiene que ver con lo sonoro, sino que se trata de un fenómeno multimodal, en el que también participa la imagen, las sensaciones táctiles y la percepción y comprensión del movimiento.

En lo que respecta a la traducción de canciones, Ramírez y Sánchez (2019) afirman que se trata de un ámbito que se desarrolla en un entorno profesional singular y, como consecuencia, “requiere un perfil específico” (p. 21). Además, según afirman Cripps et al. (2017), los problemas que se dan en la traducción de canciones a una lengua signada son dos: la calidad de las traducciones y la falta de contexto cultural. Ambos relacionados directamente con el desarrollo de tres subcompetencias: la bilingüe, la cultural y la del conocimiento de la traducción.

La realidad de este tipo de servicios que, a primera vista pueden parecer fáciles y divertidos, es que deben ser abordados desde el respeto hacia el trabajo de los/las artistas, el conocimiento profundo de la cultura sorda y, ante todo, el respeto a la lengua de signos, a la comunidad sorda y a la profesión de intérprete.

La clave principal está en ser capaz de adaptar todas las subcompetencias de la competencia traductora a las artes escénicas, teniendo un gran control sobre la subcompetencia lingüística y extralingüística, pero, sobre todo, un conocimiento profundo de la traducción (tercera subcompetencia propuesta por PACTE) y de la subcompetencia estratégica. Además, como factor de calidad, es aconsejable estar avaladas por una experiencia profesional dilatada en este ámbito concreto, llegando al nivel de expertos/as en la materia (Rodríguez, 2015).

Como plantea Rodrigues (2018), la ILS lleva a cabo una actuación corporal-visual en el desempeño habitual de su labor, “encarnando a sus referentes” (p. 307), aún más cuando nos enfrentamos a un texto poético. Un punto clave para las profesionales de este ámbito es saber reconocer emociones y saber cómo comunicarlas. Como afirman Morera et al. (2020), la complicación de este tipo de textos nace de que no solamente se trata de traducir un texto, sino también de representar las emociones y sentimientos que surgen de la música a través del uso del cuerpo. En palabras de Inmaculada Cascales<sup>6</sup>, para traducir un texto poético “es

---

<sup>6</sup> Profesora asociada del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante. Persona sorda responsable de la traducción de diversos poemarios de poetas españoles como, por ejemplo, Antonio Machado. Para más información sobre su

imprescindible que me zambulla en el poema y los sienta como propio” (Cervantes virtual, 2015, min.12:25-12:29). Esta afirmación nos lleva a pensar en la sensibilidad especial que debe poseer la ILS que se dedique a este ámbito, buscando la armonía entre belleza y contenido que emana del texto original.

También es importante destacar, de la misma forma que lo hace Rodríguez (2015), otro de los componentes psicofisiológicos de las traductoras/intérpretes que es imprescindible en este ámbito: la motivación o vocación, tanto por los problemas que nos va a plantear el propio proceso traductor como por los inherentes a la labor en este ámbito (desconocimiento de nuestra profesión, trabajar con un equipo multidisciplinar, desconocimiento de la comunidad sorda, precariedad laboral...). Del mismo modo, es importante tener presente que las ILS no tienen por qué ser artistas, pero sí deben tener un conocimiento amplio sobre “las artes escénicas, sus métodos, disciplinas, lugares de trabajo, vocabulario específico y los profesionales que rodean el medio” (Rodríguez, 2015, p. 245).

Como vemos, las competencias específicas con las que deben contar las ILS en este ámbito concreto no son tan diferentes a las que deben poseer para el resto de los ámbitos. Lo que sí puede resultar novedoso es la necesidad de un dominio del uso artístico de la competencia bilingüe y la especialización de la competencia extralingüística en literatura, poesía, artes escénicas, expresión corporal, danza, música, etc. También podemos encontrar cierta especificidad en la competencia estratégica, ya que en la traducción musical nos estamos enfrentando a una traducción subordinada (Mayoral, 1986, como se citó en Hurtado, 2001), en la que debemos buscar la mejor forma de transmitir el elemento musical junto con el lingüístico.

Por último, es necesario señalar que “las exigencias que la interpretación de música en lengua de signos hace recaer sobre el intérprete torna necesario replantear su figura, hasta acercarla a la del *intérprete-performer* y a las necesidades de formación y especialización que ello implica” (Peñalba et al., 2018, p. 105).

### **3. Metodología**

Este estudio preliminar y exploratorio tiene como objetivo principal analizar la competencia traductora que deben poseer las ILS para dedicarse al ámbito artístico o de las artes escénicas. Los objetivos específicos en los que se desgrana este objetivo principal son, por un lado, determinar desde la opinión de las propias profesionales si las ILS necesitan desarrollar competencias específicas para trabajar en el ámbito artístico y, en segundo lugar, determinar cuáles deben ser esas subcompetencias.

Para conseguir dar respuesta a estos objetivos utilizamos una metodología de corte cualitativo, con la intención de comprender y describir el fenómeno estudiado de forma holística,

---

labor traductológica poética consultar:

[https://www.cervantesvirtual.com/portales/antonio\\_machado/videoteca\\_signada/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/antonio_machado/videoteca_signada/)

analizando las experiencias de los individuos participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). También es importante destacar que una de las investigadoras es experta en el ámbito que nos ocupa, lo que aporta un valor añadido a este tipo de investigación de corte cualitativo (Flick, 2015).

Este estudio es parte de un proyecto de investigación más amplio, para el que se construyó una herramienta de recogida de datos que permitiera dar respuesta a diferentes objetivos, entre los que se encuentran los enunciados al inicio de este apartado. En concreto, se diseñó un cuestionario autoadministrado, que fue revisado y evaluado mediante un juicio de experto por tres personas. Este cuestionario se divide en tres bloques: 1) datos sociodemográficos, 2) material audiovisual, en el que las participantes debían subir un vídeo de su traducción a lengua de signos española (LSE) de una canción seleccionada para tal fin, y 3) cuestiones sobre el proceso traductológico desarrollado con el texto planteado (preparación, la música como condicionante, competencias y preferencias de las ILS por este ámbito); y recogida de datos sociodemográficos.

Esta herramienta iba dirigida a intérpretes de lengua de signos española, con titulación oficial y experiencia en cualquier ámbito de interpretación, sin tener en cuenta sus años de práctica profesional. Para la obtención de la muestra se utilizó un muestreo por conveniencia, de tipo no probabilístico, a través del método conocido como *bola de nieve* que permite alcanzar a otros posibles informantes mediante la invitación hecha por los propios participantes del estudio, y así sucesivamente (Hernández-Ávila y Carpio, 2019). De esta forma, se solicitó por correo electrónico la participación a un grupo de ILS profesionales conocido por los investigadores, aunque también se pidió la colaboración de la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE) para la difusión del estudio y poder llegar a un mayor número de personas. Finalmente, se contó con la colaboración de 12 intérpretes de lengua de signos española profesionales.

El presente estudio se basa en los resultados obtenidos en el último bloque de esta herramienta, sobre las competencias de las ILS en el ámbito artístico. Este bloque consta de un total de 13 preguntas de tipo mixto, solo 4 abiertas, y todas de respuesta obligatoria (excepto 2 de ellas, que dependían de la respuesta dicotómica a la pregunta anterior). Las 5 primeras van dirigidas a recoger datos sobre la preparación del texto; las 2 siguientes a determinar si el componente musical ha influido en sus elecciones traductológicas y de qué manera lo ha hecho; la siguiente pretende averiguar cuál ha sido la forma en la que las ILS han integrado el componente musical en sus traducciones; las 3 siguientes, que son las que analizaremos posteriormente, dirigidas a saber si son necesarias unas competencias específicas para desarrollar la labor profesional en este ámbito y, de obtener una respuesta afirmativa, cuáles son esas capacidades; y, por último, 2 cuestiones dirigidas a averiguar si las ILS disfrutaban con el trabajo en este ámbito o no y por qué motivos.

Las participantes debían responder a esta batería de preguntas una vez compartido el vídeo en el que debían traducir una canción determinada. Con esto se pretendía conseguir que las ILS participantes reflexionaran sobre el proceso de traducción desarrollado y, en el caso de las

preguntas que nos interesan, sobre las dificultades a las que se enfrentan y sobre qué habilidades y competencias les han ayudado a desempeñar su trabajo de forma óptima. Las preguntas en las que nos centraremos son, por tanto, tres:

- ¿Consideras que para que una ILS se enfrente a una traducción/interpretación de un texto del ámbito artístico (música, poesía, teatro...) debe contar con unas competencias específicas?
- Si la respuesta a la pregunta anterior ha sido SÍ, ¿qué competencias en concreto?
- Si la respuesta a la pregunta anterior ha sido NO, ¿por qué?

Las respuestas obtenidas en estas preguntas se categorizaron, codificaron y analizaron en base a las subcompetencias que conforman la competencia traductora, según el grupo PACTE (2003). De esta forma, se realizó una comparación entre las respuestas de las participantes con el fin de valorar la existencia de subcompetencias específicas en la interpretación intermodal que complementen al modelo teórico de PACTE (2003).

El procedimiento que se llevó a cabo supuso: 1) la clasificación de cada una de las respuestas en subcompetencias, 2) la codificación de las nuevas categorías, 3) el análisis de todas las categorías resultantes, y 4) el desarrollo de los resultados, discusión y conclusiones.

## **4. Resultados**

### *4.1. Datos sociodemográficos*

Del total de personas participantes en nuestro estudio (12), solamente una de ellas se identifica con el género masculino. Todas ellas se han formado como intérpretes de lengua de signos española en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Interpretación de Lengua de Signos y Guía-Interpretación de Personas Sordociegas, ya extinto. Para todas las participantes, la LSE es su segunda lengua, excepto para una de las participantes cuya lengua materna es la lengua de signos francesa.

Respecto a su experiencia profesional, la mitad de las participantes (6) tiene una experiencia de más de 10 años, dos de ellas tienen una experiencia de entre 5 y 10 años, tres entre 1 y 5 años, y la última indica que no tiene experiencia como ILS, pero sí trabajando con la comunidad sorda.

Los ámbitos principales en los que centran su labor profesional son los servicios a la comunidad (salud, jurídico, gestiones de la vida cotidiana...) y el ámbito educativo, combinando algunas de ellas su actividad con servicios de información y comunicación (3) o con el ámbito artístico (1).

En lo que se refiere al ámbito artístico, la mayoría (8) han llevado a cabo algún servicio en este ámbito de manera esporádica y tres de ellas de manera regular a lo largo de su carrera.

Solamente una de ellas expone no haber realizado ningún servicio profesional de estas características.

Teniendo presentes estos resultados podemos concretar un perfil de participante definido por ser mujer, para la que su lengua materna no es la LSE, que se ha formado como ILS en el ciclo formativo, con una experiencia de más de 5 años como profesional de la interpretación, principalmente en el ámbito educativo y/o servicios a la comunidad, y que ha desarrollado algún servicio en el ámbito artístico de manera esporádica.

#### *4.2. Competencias específicas de las ILS en el ámbito artístico*

Al analizar las respuestas obtenidas a la pregunta “¿Consideras que para que una ILS se enfrente a una traducción/interpretación de un texto del ámbito artístico (música, poesía, teatro...) debe contar con unas competencias específicas?”, el 83,33 % de las participantes respondió afirmativamente y el porcentaje restante, que se corresponde a dos participantes, no respondieron negativamente, sino que marcaron la opción “Otra” y añadieron aclaraciones. Una de ellas considera que no es obligatorio contar con unas competencias específicas, pero que ayuda al desenvolvimiento, indicando después algunas competencias que analizaremos más adelante. La otra participante (6) que no respondió afirmativamente destaca que “querer es poder” y que la práctica y el esfuerzo pueden hacer que se consiga una buena traducción en este ámbito.

De todo esto, y aunque no todas las respuestas hayan sido concretamente “Sí”, se puede afirmar que todas las participantes consideran que poseer unas competencias específicas puede ayudar, si no determinar, para conseguir una traducción de calidad en el ámbito que nos ocupa. Citando a una de las participantes, “hay que tener una habilidad especial más allá de una buena competencia en LSE para dedicarse a este ámbito” (11).

Teniendo claro este punto, pasaremos ahora a realizar la clasificación de las competencias específicas propuestas por las profesionales que forman parte de nuestra muestra, en base a las subcompetencias propuestas por el grupo PACTE (2003). En la Tabla 1 se categorizan las diferentes respuestas dadas por las participantes en relación con las subcompetencias traductológicas.

**Tabla 1**

Subcompetencias específicas para la traducción/interpretación a lengua de signos española en el ámbito artístico.

<b>Bilingüe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad en el uso de clasificadores, espacios y rol</li> <li>- Muchísima fluidez</li> <li>- Dominio de la LSE</li> </ul>
<b>Extralingüística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de la diversidad lingüística de la comunidad sorda (adaptaciones, expresiones propias, etc.)</li> <li>- Conocimiento de poesía y figuras retóricas</li> <li>- Conocer a artistas sordos</li> <li>- Conocimientos del ámbito artístico</li> <li>- Conocimientos de dirección de escena</li> <li>- Competencias relacionadas con las artes escénicas</li> </ul>
<b>Conocimiento de la traducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los recursos que usan para expresarse los artistas sordos</li> <li>- Desarrollo de la estética visual</li> <li>- Saber transmitir el mensaje al público</li> <li>- Saber interpretar metáforas musicales</li> <li>- Saber transmitir de manera estética, bonita y atractiva</li> </ul>
<b>Instrumental</b>	
<b>Estratégica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación de textos</li> <li>- Capacidad para adaptar el contenido poético (metáfora, símil, ritmos, rimas, etc.) a un contenido visual y transmitirlo en diferentes canales</li> <li>- Hacer que música y lengua de signos se fusionen</li> <li>- Encajar la traducción en tiempo y ritmo</li> </ul>
<b>Componentes psicofisiológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilidad poética</li> <li>- Oído musical</li> <li>- Expresividad corporal y facial</li> <li>- Sensibilidad</li> <li>- Creatividad</li> <li>- Expresividad</li> <li>- Plasticidad en movimientos</li> <li>- Sentido del ritmo</li> <li>- No tener sentido del ridículo ni vergüenza</li> <li>- Empatía</li> <li>- Adaptación</li> <li>- Imaginación</li> <li>- Competencias artísticas y expresivas</li> <li>- Seguridad en sí misma</li> <li>- Buena memoria</li> <li>- Buena gestión de las emociones</li> </ul>

Respecto a la competencia bilingüe, observamos que se considera fundamental un conocimiento profundo de la lengua meta, en este caso, de la LSE. Ninguna de las participantes se ha planteado la posibilidad de que la traducción/interpretación en este ámbito se realice en la dirección opuesta. Esto puede deberse al condicionamiento surgido por la labor que se les solicitó en el primer bloque de nuestra investigación (traducción de un texto de español a LSE)



o porque, sobre todo en lo que a la traducción de música se refiere, es la dirección más habitual de trabajo (a excepción de representaciones teatrales hechas por personas sordas que cuenten con doblaje a lengua oral).

Ese conocimiento profundo de la LSE pasa por poseer una buena destreza en el uso de los recursos que caracterizan a las lenguas signadas, como son el uso de clasificadores, el espacio y el rol, por conocer a la comunidad sorda y su heterogeneidad para hacer un buen uso de la LSE, y por saber cuáles son los recursos con los que cuentan los artistas sordos para expresarse. Como vemos, no se trata solamente de conseguir fluidez en una lengua, sino de ser experto en lo que a recursos expresivos propios se refiere.

Centrándonos ahora en la competencia extralingüística, todas las respuestas obtenidas hacen referencia a conocimientos temáticos específicos sobre el ámbito de las artes escénicas, los artistas sordos, la poesía y sus recursos expresivos. Como vemos, podríamos crear un subapartado dentro de esta competencia traductológica general que haga referencia a ese conocimiento especializado del mundo artístico, que hemos denominado *competencia extralingüística artística*.

En tercer lugar, la subcompetencia de conocimiento de la traducción se relaciona directamente con saber con qué recursos visuales se cuenta, gracias a la observación de artistas sordos y al conocimiento profundo de la labor de la traductora/intérprete de lenguas signadas.

La subcompetencia instrumental pasa desapercibida para las participantes en la investigación. Se hace referencia en algunos casos a la preparación, entendida como un elemento estratégico para la solución de problemas, pero no al aspecto de conocimiento y uso de herramientas documentales y fuentes de información para una correcta preparación y, en consecuencia, desempeño eficaz.

Respecto a la subcompetencia estratégica, destreza central para los/as traductores/as/intérpretes de cualquier modalidad de lengua, se concreta, por un lado, en la preparación previa del texto y, por otro lado, en la capacidad para afrontar la problemática de la traducción subordinada, ya que se deben hacer frente a dos códigos diferentes simultáneos (el lingüístico y el musical) que deben aparecer de forma armoniosa en la lengua meta, ofreciendo un resultado rítmico, estético y atractivo.

En último lugar, dirigiendo nuestra mirada a los componentes psicofisiológicos, vemos que son los más abundantes, aunque es cierto que algunos de ellos ya se presuponen en cualquier traductor, y sobre todo de lenguas signadas (que desempeñan su labor en un espacio visible para toda la audiencia, sean los destinatarios directos de la traducción o no). Por un lado, existe una serie de características relacionadas con diferentes capacidades enfocadas a lo artístico, como la sensibilidad poética, el oído musical, la expresividad, la plasticidad en los movimientos, la creatividad, la imaginación y sentido del ritmo, lo que podríamos denominar *habilidad artística y expresiva*. Por otro lado, tenemos una serie de características relacionadas con las actitudes frente al trabajo realizado, como son el no tener sentido del ridículo y la

seguridad en uno/a mismo/a. Estas no tienen por qué crear una nueva competencia dentro de los componentes psicofisiológicos específicos de este ámbito, sino que son características que debe poseer una ILS sea cual sea su ámbito de actuación. En último lugar, observamos que se plantea la necesidad de poseer una serie de componentes cognitivos como son la buena memoria, la capacidad de adaptación y la gestión de las emociones.

En este último apartado, lo que supone una novedad es lo que hemos denominado *habilidad artística y expresiva*, que pasaría a ser un subapartado dentro de los componentes psicofisiológicos.

Antes de cerrar este apartado, es conveniente hacer referencia a un elemento que han destacado algunas de las participantes: la experiencia. Es un factor que, como hemos visto en el marco teórico, es un valor añadido que puede hacer que el trabajo que se ofrece sea de una calidad mayor.

## **5. Discusión y conclusiones**

Una vez analizados estos resultados, podemos afirmar que, tal como lo hacían Ramírez y Sánchez (2019) y Peñalba et al. (2018), el trabajo de traducción de textos musicados necesita de un perfil y una formación específica centrada en una serie de competencias concretas, relacionadas directamente con el tipo de material con el que deben trabajar las profesionales. También ha quedado patente que se trata de un ámbito para el que se debe poseer un conocimiento profundo de la lengua de signos y sus mecanismos o recursos (subcompetencia bilingüe), de la comunidad sorda (subcompetencia extralingüística) y de la profesión (conocimientos de la traducción), como ya indicábamos en nuestra fundamentación teórica.

Los datos obtenidos en nuestro estudio evidencian que las competencias propuestas por el grupo PACTE (2003) pueden adaptarse a la traducción entre lenguas de distinta modalidad, ya que todas las habilidades y capacidades que han propuesto nuestras participantes son clasificables en alguna de las categorías propuestas por este. Lo que debemos tener presente es que, como afirmaba Rodrigues (2018), estas subcompetencias pueden ser susceptibles a algunos ajustes o acomodaciones debido a las características propias de las lenguas signadas. Un ejemplo de ello son las habilidades incluidas en la subcompetencia bilingüe vinculadas a elementos gramaticales exclusivos de este tipo de lenguas, como son el uso de clasificadores, el espacio y el uso del rol. En el caso concreto del trabajo con canciones se observa que hay elementos de este conocimiento profundo de la lengua meta que destacan por encima de otros; todos ellos relacionados con la consecución de una mayor expresividad en la lengua de signos como, por ejemplo, el componente no manual, que se erige como determinante a la hora de transmitir las emociones y los elementos de la música (ritmo, duración e intensidad).

No obstante, los resultados alcanzados concuerdan con lo que indicaba Valenciano-Rodríguez (2017): dicha competencia bilingüe no es suficiente para llevar a cabo el trasvase de la información de una lengua a otra, ya que este acto se produce en el marco de una situación

concreta. Por ello, la subcompetencia extralingüística es un elemento esencial en traductores e intérpretes de lenguas de signos; una competencia que no se verá influida directamente por la modalidad de las lenguas de trabajo (Rodrigues, 2018). Lo que sí se observa es que, en el caso de la traducción de música, como ya hemos visto en el caso de la subcompetencia bilingüe, el tipo de texto con el que se trabaja tendrá una influencia determinante. Del mismo modo, corroboramos la tesis de Rodríguez (2015), quien señalaba la necesidad de poseer unos conocimientos extralingüísticos especializados para poder enfrentarse a este tipo de traducción, relacionados, principalmente, con la propia comunidad sorda y sus expresiones artísticas, con el propio ámbito y con los textos que lo caracterizan; lo que hemos venido a denominar *competencia extralingüística artística*.

Nuestros resultados nos permiten afirmar que la competencia del conocimiento de la traducción se verá influida por la modalidad signada, tal y como señalaba Rodrigues (2018), ya que las ILS deben conocer y aplicar recursos propios de estas lenguas para poder desarrollar un proceso traductor adecuado, eligiendo los métodos y técnicas necesarias para poder conseguir equivalentes visuales potentes. Otra de las competencias que este autor proponía que se verían afectadas por el hecho de que intervenga una lengua de naturaleza viso-gestual, es la estratégica, y como hemos podido comprobar, así es. De las respuestas obtenidas, deducimos que, en el caso del trabajo con canciones, los esfuerzos se orientarán, de manera específica no solo a conseguir la mayor belleza estética, sino también a integrar el componente musical con el lingüístico en un tiempo determinado, reforzando la idea de Mayoral (1986, como se citó en Hurtado, 2001) de que se trata de un tipo de traducción subordinada.

Los últimos elementos de la competencia traductora propuestos por el grupo PACTE (2003) son los componentes psicofisiológicos que, como ya auguraba Rodrigues (2018), se ven directamente afectados por tratarse de lenguas de modalidad visogestual. Además, en el caso de la traducción de canciones, estos componentes tienen una relación directa, por un lado, con las características de este tipo de textos; ya que, muchos de ellos van dirigidos a conseguir una mayor expresividad tanto poética como musical o rítmica, y, por otro lado, vinculada también con las propias características de las ILS, sujeto visible e imposible de separar del propio mensaje (Moriyón y Reyes, 2017). A este conjunto de competencias lo hemos denominado *habilidad artística y expresiva*.

Podríamos decir que todas las modificaciones o especificaciones que se han hecho del modelo de PACTE (2003), basándonos en los datos obtenidos, van dirigidas a lo que Cascales (Cervantes virtual, 2015) señalaba: “sentir como propio el texto, reconociendo emociones y sabiendo cómo expresarlas”. Las especificidades que presentan las diferentes subcompetencias a la luz de los resultados obtenidos se orientan todas al conocimiento de los recursos artísticos de las lenguas de partida y de llegada.

El único elemento al que han hecho referencia nuestras participantes y que consideramos que no tiene cabida en ninguna de las subcompetencias planteadas por el grupo PACTE (2003) es el de la experiencia, característica que, según Rodríguez (2015), aporta un valor de calidad a la traducción/interpretación. Este elemento original en el esquema de la competencia traductora,

y siguiendo los postulados de Hurtado (2001), ayudaría a entender el motivo por el que ciertos elementos catalogados como *problemas de traducción* para cualquier ILS pueden ser, además, considerados como *dificultades* para las ILS nóveles en este ámbito.

Por lo tanto, el esquema que resultaría para la competencia traductora de los/as ILS en el ámbito artístico sería el que se muestra en la Figura 1:

**Figura 1**

Esquema de las competencias de las ILS en el ámbito de las artes escénicas.



Un aspecto sorprendente de los datos obtenidos es que la motivación, incluida en el listado de componentes psicofiológicos propuestos por PACTE (2003) y considerado por Rodríguez (2015) como un elemento imprescindible para el trabajo en este ámbito, no fue señalada por nuestras participantes en ningún momento.

Con todo esto, podemos concluir que los/as intérpretes de lenguas signadas que trabajan en el ámbito de las artes escénicas y, concretamente, con canciones, deben poseer unas competencias específicas en lo que respecta, sobre todo, al uso artístico de la lengua de signos, a la especialización de la competencia extralingüística y la especificidad de la competencia estratégica al enfrentarse a dos códigos simultáneamente. Con esto confirmamos la idea de Peñalba et al. (2018) de que los ILS de este ámbito se acercan a la figura del *intérprete-performer*.

Este trabajo supone un primer acercamiento al carácter competencial que rodea la traducción/interpretación de canciones a la LSE y somos conscientes de las limitaciones propias de esta investigación como, por ejemplo, el tipo de muestreo o las limitaciones de la

herramienta de recogida de datos, por lo que los resultados no pueden ser generalizables. Aun así, las conclusiones alcanzadas permiten señalar una serie de futuras líneas de investigación.

Por un lado, la necesidad de estudiar la manera en la que estas especificidades de la competencia traductora para el ámbito artístico pueden transmitirse a los/as alumnos/as de traducción/interpretación de lenguas de signos y, por otro lado, analizar en profundidad los conocimientos sobre el proceso traductor y la competencia estratégica que tienen las ILS que se dedican profesionalmente a este ámbito.

## Referencias

- Acioly-Régner, N. M., Koroleva, D. B., Mikhaleva, L. V., Régner, J. C. (2015). Translation Competence as a Complex Multidimensional Aspect. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 200, 142-148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.035>
- Cervantes Virtual (2015). *Ver la poesía: reportaje (Lengua de Signos Española)* [Vídeo]. Rev v Accesibilidad Coop. V. <https://youtu.be/EmfbzaDsvLE?si=ATEkq8pf1mOejkiU>
- Cripps, J. H. (2018). Ethnomusicology & Signed Music: A Breakthrough. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. [http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/08/ethnomusicology\\_cripps.pdf](http://journalofasl.com/wp-content/uploads/sites/8/2018/08/ethnomusicology_cripps.pdf)
- Cripps, J. H., Rosenblum, E., Small, A. y Supalla, S. J. (2017). A Case Study on Signed Music: The Emergence of an Inter-performance Art. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 13 (2), 1-24. <http://liminalities.net/13-2/signedmusic.pdf>
- De los Santos, E. y Lara, P. (2004). *Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos* (2ª edición). Fundación CNSE.
- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. En E. Morales y M. J. Jarque (Eds.), *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 20-52. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/19>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández-Ávila, C. E., y Carpio, N.A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica Del Instituto Nacional De Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill Education.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Hurtado, A. (2023). The Acquisition of Translation Competence: Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2), 256-280. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>

- Kovács, G. y Harangus, K. (2019). Translator Trainees' Reading Literacy, Problem Solving, and Translation Skills: A Comparative Study. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 11(3), 141-157. <https://doi.org/10.2478/ausp-2019-0031>
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters LTD.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni030>
- 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*, nº255, 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Lobato, J. (2019). La mejora de la competencia traductora de los estudiantes francófonos a través de la asignatura de traducción francés-español. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 38, 303-326. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/102>
- Maler, A. (2013). Songs for Hands: Analyzing Interactions of Sign Language and Music. *MTO, Journal of the Society for Music Theory*, 19(1). <https://mtosmt.org/issues/mto.13.19.1/mto.13.19.1.maler.html>
- Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *Revista Española de Lingüística Aplicada, RESLA*, 23, 229-245. <https://investiga.upo.es/documentos/61b37b6287eef62de67cad34>
- Morera, B. J., Nadal, I. y López, M. B. (2020). Música y lengua de signos a cuatro voces: una experiencia educativa y musical para la inclusión. *Revista electrónica de LEEME (Electronic Journal of Music in Education)*, 45, 35-52. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16244>
- Moriyón, C. y Reyes, M. (2017). Interpretar para el que no oye: ¿se exige al intérprete de lenguas de signos las mismas competencias que al traductor de lenguas orales? En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 24 y 25 de septiembre de 2015* (pp. 201-224) Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siis.net/documentos/ficha/529549.pdf#page=201>
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducció*, 6, 39-45. <https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6/11385790n6p39.pdf>
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. John Benjamins.
- Peñalba, A., Moriyón, C. y Luque, S. (2018). Más que sonido: interpretación de música instrumental en lengua de signos para las personas sordas. *Tabanque: Revista pedagógica*, 31, 94-107. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.94-107>
- Pino, F. (2007). La cultura de las personas sordas. Conferencia impartida en el Observatori d'Ètica Aplicada a la Intervenció Social, dentro del marco del *Seminario Els Atres Prenen la Paralula, el 15 de noviembre de 2007*. <https://epclaudiagv.files.wordpress.com/2014/11/laculturadelaspersonassordasfelisar.pdf>
- Ramírez, I. y Sánchez, B. (2019). La traducción musical: modalidades, estrategias y propuesta didáctica. *Sendeban: Revista de Traducción e Interpretación*, 30, 1-35. <http://dx.doi.org/10.30827/sendeban.v30i0.8552>

- Rodrigues, C. H. (2018). Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 57(1), 287-318. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578>
- Rodríguez, M. C. y Urbano, A. (2020). Proyecto PROTECT: desarrollo de competencias tecnológicas y profesionales en el aula de traducción. *Belo Horizonte*, 13(10), 424-442. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24630>
- Rodríguez, R. (2015). La interpretación de lengua de signos en el ámbito artístico. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 24 y 25 de septiembre de 2015* (pp. 238-255). Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/529549.pdf#page=238>
- Valenciano-Rodríguez, U. (2017). Intérpretes de lengua de signos en los servicios públicos: mediadores lingüísticos y culturales. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 24 y 25 de septiembre de 2015* (pp. 63-82). Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/529549.pdf#page=163>

## **Homogeneidad y variación lingüística en la lengua de signos: la lengua de signos de/en Extremadura**

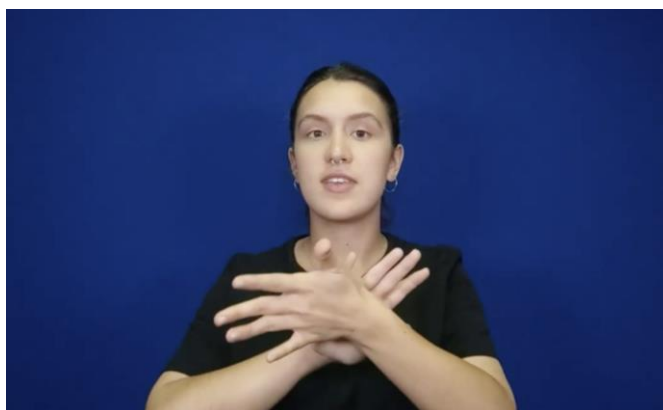
### **Homogeneity and linguistic variation in sign language: sign language of/in Extremadura**

Natalia González Morales e Inmaculada C. Báez Montero

*Universidad de Vigo*

na.gonzalezmo@gmail.com

#### **RESUMEN**



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

La homogeneidad de la lengua de signos española (LSE) viene siendo defendida con el objetivo de lograr una comunicación más fluida y eficiente entre los usuarios, puesto que al mantener una base lingüística común, tanto el intercambio de ideas como la transmisión de información son más claros y precisos. Al tener una variante estándar, los usuarios de la LSE pueden entenderse con más facilidad, independientemente de su lugar de origen y esto promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades en la interacción y el intercambio de información. No obstante, defender la diversidad de la LSE implica respaldar la existencia de una variante estándar compartida por más signantes, así como reconocer y valorar las diferencias regionales o dialectales que existen, respetar la identidad cultural de cada comunidad de signantes. Además refleja la riqueza y la diversidad de las comunidades sordas al promover la inclusión en la comunidad sorda. Aprovechando las tecnologías lingüísticas aplicadas a la LSE, concretamente del Corpus Anotado de Lengua de Signos Española (CORALSE), documentaremos y analizaremos algunos aspectos de la homogeneidad y la variación de la LSE en los signantes sordos extremeños. La descripción se iniciará con una selección léxica y su comparación semántica y articulatoria con el Diccionario de la Lengua de Signos Española (DILSE III) como elemento estandarizador de la lengua.



**Palabras clave:** lengua de signos de/en Extremadura, homogeneidad, variación lingüística, documentación lingüística.

## **ABSTRACT**

The homogeneity of Spanish Sign Language (LSE) has been advocated for the sake of smoother and more efficient communication between signers. It is justified because by maintaining a common linguistic base, both the exchange of ideas and the transmission of information are clearer and more precise. By having a standard variant, LSE users can understand each other more easily, regardless of their place of origin. This promotes inclusion and equal opportunities for interaction and information exchange. Nevertheless, advocating for the diversity of LSE means supporting the existence of a standard variant shared by more signers, as well as recognising and valuing the regional or dialectal differences that exist, respecting the cultural identity of each signer community. It also reflects the richness and diversity of Deaf communities by promoting inclusion in the Deaf community. Taking advantage of the linguistic technologies applied to LSE, namely the Corpus Annotated of Spanish Sign Language (CORALSE), we will document and analyse some aspects of the homogeneity and variation of LSE in the Deaf signers of Extremadura. The description will begin with a lexical selection and its semantic and articulatory comparison with the Diccionario de la Lengua de Signos Española (DILSE III) as a standardising element of the language.

**Keywords:** sign language of/in Extremadura, homogeneity, linguistic variation, linguistic documentation.

## **1. Introducción**

Al igual que el resto de las lenguas del mundo, la lengua de signos española (LSE) es una lengua viva que evoluciona según los cambios que van introduciendo sus hablantes, quienes conforman una comunidad lingüística muy heterogénea, producto de distintos factores: educativos, sociales, geográficos, etc. Por ende, frente a estas posibles alteraciones, ha resultado conveniente diseñar una serie de estrategias lingüísticas que aseguren su adecuada actuación y guíen a los signantes hacia el buen uso de la lengua y su normalización (Vera, 2017). Este último procedimiento se está llevando a cabo tanto a través de la vía legal, gracias al establecimiento de una legislación y políticas lingüísticas, como por medio de la normativización lingüística con la elaboración de corpus y la delimitación de la norma o variedad estándar.

Para la adecuada elaboración de la variedad estándar, Vera (2017) aclara que “pese a su carácter suprarregional debe de incluir las aportaciones de los dialectos y sociolectos regionales y normalizarse y transmitirse de acuerdo a criterios unificadores” (p. 240). El autor aboga por el modelo unitario policéntrico que, en otras palabras, es un modelo creado por “un solo organismo normativo o por un cuerpo coordinado de organismos normativos, en el que se seleccionarán y fusionarán algunas o todas las variedades geográficas de la LSE” (p. 241). Sin embargo, el estándar se ha postulado, hasta la fecha, como una variedad artificial que no corresponde a ninguna zona geográfica o comunidad lingüística en especial, por lo que puede

sentirse por el resto de signantes como una imposición ante su variedad, perdiendo así su prestigio y creando tensiones entre los usuarios de la lengua (Vera, 2017).

En cuanto a las variedades de la LSE, a pesar de que los estudios lingüísticos no se han interesado en gran medida por la variación de las lenguas debido a su perspectiva idealizada y ficticia de homogeneidad, autoras como Rodríguez (1992), Parkhurst y Parkhurst (2002) y Chapa (2005), han demostrado que las lenguas de signos al igual que las lenguas orales, muestran por naturaleza un grado de variación significativo, entendiendo por variación lingüística el uso que dan los signantes a su lengua, el cual está condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual e histórico. Esta idea fue reafirmada posteriormente por Herrero (2009), quien especifica cinco tipos de variación del signo: fonética, gramática, geográfica, expresiva y evolutiva.

Si bien es cierto que en España los estudios lingüísticos sobre la LSE y su variación son escasos, en el caso concreto de Extremadura son casi inexistentes, salvo honrosas excepciones como las de Sánchez (2003), Sánchez y Benítez (2009) y Sánchez y Benítez (2011a, 2011b). Por este motivo, en este trabajo pretendemos llevar a cabo una exhaustiva revisión de los trabajos publicados sobre la variación en la LSE, así como documentar la variedad de dicha lengua en Extremadura para su análisis y comparación con uno de los elementos estandarizadores más actuales: el Diccionario de la Lengua de Signos Española (DILSE III) elaborado por la Fundación CNSE.

En suma, la presente investigación se iniciará con la revisión de algunos aspectos teóricos sobre la variación lingüística de la LSE y en concreto la variedad en Extremadura, donde se detallan los estudios que nos han precedido sobre la LSE en esta región, y el proceso de documentación de la variedad. Por último, gracias a la documentación de la lengua, nos ha sido posible realizar un estudio cualitativo en el que se observa la heterogeneidad de los signantes extremeños y las diferencias y/o similitudes entre su variedad de LSE y la del DILSE III.

## **2. Estudio de la variedad en la LSE**

En un primer acercamiento hacia la variación de las lenguas, distinguimos cuatro niveles principales. El término idiolecto hace referencia a la forma de signar de un usuario, es individual y, por tanto, exclusivo de esa persona. Cuando existe una variante de la lengua que es utilizada por un grupo en particular se denomina dialecto. Aunque este grupo comparta unas mismas características e identidad pueden llegar a la comprensión con otros grupos, lo que llamamos grupos dialectales, es decir, los que viven dentro de este grupo dialectal van a entenderse mejor entre ellos mismos que con los que residen en el exterior. Cuando los elementos que diferencian a los grupos dialectales empiezan a intensificarse y a ser muy dispares es cuando hablamos de lengua (Parkhurst y Parkhurst, 2002).

En este punto, encontramos las siguientes variedades según los elementos a estudiar: (1) variedades diatópicas, referidas al conjunto de características correlativas a las zonas

geográficas; (2) variedades diacrónicas, centradas en las particularidades de una época histórica específica; (3) variedades diastráticas, cuyo objeto de estudio está relacionado con los rasgos socioculturales; (4) variedades diafásicas, referidas a los estilos: coloquial, formal, etc. (Gilliéron y Edmont, 1902-1910).

Adicionalmente, podemos observar la variación fonológica de la lengua de signos en la producción de los componentes de los signos: la configuración de la mano, la ubicación, orientación, los componentes no manuales, la estructura segmentaria y el número de articuladores. En cuanto a este último punto –el número de articuladores– las lenguas de signos permiten añadir, eliminar o sustituir uno de los dos articuladores, es decir, un signo que se produce con dos manos se puede cambiar por una única mano y viceversa, o signos que se realizan con la mano dominante se pueden hacer con la mano no dominante (Bayley et al., 2015).

En España los trabajos llevados a cabo sobre variación, en su mayor parte, son de tres tipos (Parkhurst y Parkhurst, 2002): estudios de léxico, de inteligibilidad y sociolingüísticos. El primer método se centra en la comparación de listas de signos que atienden un gran abanico de temas y categorías gramaticales. Los estudios de inteligibilidad son muy recurrentes cuando se desea analizar hasta qué punto usuarios de dialectos o lenguas distintas se entienden o no. Hay dos tipos de inteligibilidad, por una parte, la inherente, que trata si las personas se entienden por la similitud de las variedades y, por otra, la adquirida, que alude en este caso al contacto previo con el dialecto o lengua. Por último, los estudios sociolingüísticos se centran en aquellos factores sociales que afectan a la lengua.

En cuanto a la lengua de signos española, son pocas las investigaciones que han tomado este aspecto como objeto de estudio. Destacan las publicaciones de Rodríguez (1992), Parkhurst y Parkhurst (2002) y Chapa (2005). Por un lado, en *Lenguaje de Signos* (Rodríguez, 1992) la autora dedica unas páginas a las variantes geográficas dentro de los aspectos sociolingüísticos de las lenguas de signos. En este trabajo se hace referencia a la no universalidad de las lenguas de signos, caracterizadas por presentar variantes geográficas dentro de un mismo país por la lejanía de las ciudades o por las asociaciones de sordos de la zona. Además, especifica que estas variaciones afectan más bien al léxico y no a la forma de uso de la lengua.

Posteriormente, en *La variación en las lenguas de signos: un estudio de causas y una metodología analítica*, Parkhurst y Parkhurst (2002) exponen un estudio léxico a través de la comparación de listas de palabras signadas en 18 ciudades españolas, con el objetivo de distinguir entre dialecto, grupo dialectal y lengua, para ello las autoras decidieron basarse los criterios descritos en la tabla 1 (p. 225):

**Tabla 1**

Similitud léxica.

0% - 40% =	diferentes familias de lenguas
[1] 40% - 60% =	diferentes lenguas, misma familia de lenguas
[2] 60% - 70% =	probablemente se pueden considerar lenguas separadas, pero deberán llevarse a cabo pruebas de inteligibilidad
[3] 70% - 80% =	no es posible determinar si se trata de una misma o distinta lengua; será preciso llevar a cabo pruebas de inteligibilidad
[4] 80% - 95% =	misma lengua, distinto dialecto; será necesario llevar a cabo pruebas de inteligibilidad para determinar el grado de diferenciación de los dialectos
[5] 95% - 100% =	dialectos de la misma lengua, iguales o muy similares

De manera adicional, explican cuáles son los factores que contribuyen a dicha variación, a saber (Parkhurst y Parkhurst, 2002):

- La geografía de un país o zona puede influir en la lengua de signos ya sea porque las fronteras dialectales coincidan con las geopolíticas, por las características físicas del país o la proximidad con otros y el contacto entre sus lenguas.
- La educación de las personas y el tipo de colegio al que asistieron es en muchos casos determinante para la forma de signar y el repertorio de signos de las personas. En este estudio las autoras señalan la disparidad de signos para los mismos conceptos entre los antiguos colegios para sordos de Madrid.
- El sexo y la edad son igualmente factores que inciden en la variación. Detallan que hay diferencias entre hombres y mujeres en la articulación de los signos, pero que también hay discrepancias por variación léxica en algunos conceptos sobre todo en las personas mayores que asistieron a colegios de sordos no mixtos. En cuanto a la edad, las personas sordas jóvenes afirman que les cuesta entender a las mayores y viceversa.
- Según los grupos religiosos también puede haber variación respecto a las formas de signar y el vocabulario.
- La clase social de las personas también afecta, ya que esta influye a la hora de la elección escolar, el acceso a las ayudas y recursos, etc.

Por otro lado, en *La variación del registro en lengua de signos española* (2005), la autora Chapa enfoca su estudio en la variación asociada a la situación y cómo afecta a la LSE, distinguiendo así los rasgos lingüísticos que aparecen en el registro formal versus el informal. Para ello realiza una revisión de los primeros estudios de variación de las lenguas de signos, adentrándose posteriormente en la variación de la lengua de signos y en particular en la variación del registro de la LSE, donde se destacan las siguientes conclusiones: los registros formales se distinguen por la mayor presencia de los componentes hablados, una ejecución más amplia y plena de signos, la utilización de más variantes de signos bimanuales y pausas más

largas entre frase y frase; mientras que los registros informales presentan una realización menos precisa de los signos, omisión de la mano no dominante de algunos signos, reducción del movimiento, menor presencia de componentes hablados y, en el plano sintáctico, una mayor explotación de la simultaneidad.

En definitiva, gracias a la revisión de los trabajos publicados hasta la fecha se ha demostrado que la LSE tiene variación geográfica, social y contextual y, por tanto, existe una gran variedad de formas de habla y posiblemente, tantas maneras de expresarse como individuos (Álvarez, 2006).

### **3. La variedad en Extremadura**

#### *3.1. Estudios anteriores sobre la LSE en Extremadura*

A diferencia de otras comunidades donde existe una lengua cooficial –Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña, Illes Balears y Comunitat Valenciana– en Extremadura, a pesar de su peculiar forma de hablar, según afirma Hoyos (2003):

No existe entre ellos, por lo general, la conciencia lingüística de este hecho y, por otra parte, tal “forma de hablar” no configura en absoluto una unidad, sino que estamos ante una gran diversidad de hablas repartidas por la región que fue provocada por razones históricas (p. 1).

No obstante, merece ser nombrada la labor de Sánchez por la investigación de la LSE en Extremadura, así como su divulgación y normalización a través de varios proyectos.

En su primer trabajo *Iniciación a la lengua de signos extremeña (LSEX): vocabulario básico* (Sánchez, 2003), se propone mejorar la calidad de vida de las personas sordas extremeñas a través de la herramienta interactiva CD-ROM, por la que facilita conocimientos de lengua de signos española a diferentes profesionales y a la propia comunidad sorda extremeña para que “pueda aprender y enseñar su propio código de comunicación” (p. 338). Posteriormente publicó el trabajo *Investigación aplicada en LINEX sobre la lengua de signos extremeña* (Sánchez y Benítez, 2009), donde amplía y detalla en mayor medida cómo se elaboró y funciona el CD-ROM *Iniciación al LSEX: vocabulario básico en linex* (versión squeak).

A continuación (tabla 2), presentamos el menú al que accederíamos, el cual nos ofrece información muy interesante y que ayuda al aprendizaje (p. 152):

**Tabla 2**

Menú del CD-ROM Iniciación al LSEX: vocabulario básico.

Palabras	Signo		Video
Definición de la palabra			
Descripción de cómo se realiza el signo			
Análisis de la estructura morfológica del signo	Fotos de las configuraciones de las manos	Dibujo del cuerpo	Variante
Frases	Fotos de las configuraciones de las manos		
Diccionario	Fotos de las configuraciones de las manos		

Por último, siguiendo con las tecnologías interactivas, sacaron, a raíz del artículo *Persona sorda y lengua de signos española (L.S.E) en la UEX* (Sánchez y Benítez, 2011b), otro CD-ROM a fin de dar respuesta a la necesidad urgente de “integración socio-comunitaria-académica para las personas deficientes auditivas en la Comunidad Autónoma de Extremadura” (p. 484). A diferencia del proyecto anterior, en este CD-ROM encontramos entradas sobre la gramática de la LSE, una carpeta con metodologías educativas y una comparativa según la provincia, sectores geográficos y ámbitos de utilización.

En base a los estudios aquí referenciados, podemos concluir que este trabajo no parte desde cero en cuanto a la investigación de la LSE en Extremadura. No obstante, estas publicaciones merecen ser revisadas y complementadas con un estudio en profundidad teniendo en cuenta, por un lado, los años en los que se publicaron y las tecnologías disponibles en ese momento y, por otro, el reciente auge de las redes sociales que facilitan el contacto entre signantes de distintas partes a nivel estatal e internacional y, por tanto, de las lenguas.

### 3.2. Contextualización de la variedad extremeña

Antes de adentrarnos en el trabajo de campo sobre la documentación de la variedad extremeña, resulta conveniente detallar algunas cuestiones relativas a la comunidad sorda en Extremadura teniendo en cuenta lo dicho en los trabajos anteriores.

En primer lugar, en referencia a las interacciones sociales entre las personas sordas, es bien sabido que las asociaciones de sordos forman el eje central, lo que también genera una variación gestual como identificó Rodríguez (1992) en su trabajo. Estas asociaciones son, en otras palabras, organizaciones sin ánimo de lucro que tienen como objetivo representar y defender los derechos e intereses de las personas sordas y sus familias.

En España existen un total de 118 asociaciones provinciales que, a su vez, están integradas en federaciones autonómicas, las cuales están vinculadas directamente a la Confederación Estatal

de Personas Sordas (CNSE). Particularmente en Extremadura existen tres asociaciones provinciales: la Asociación de Personas Sordas de Cáceres (A.P.S.CC.), la Asociación de Personas Sordas de Mérida, y la Asociación de Personas Sordas de Badajoz (ASPESOBA). Todas ellas son miembros oficiales de la Federación Extremeña de Asociaciones de Personas Sordas, FEXAS (FEXAS, s.f.). Asimismo, las personas sordas extremeñas, así como sus familiares, también cuentan con los servicios de la Federación Extremeña de Discapacitados Auditivos, Padres y Amigos del Sordo (FEDAPAS).

Por otro lado, respecto a la educación, factor de variación que destacan Parkhurst y Parkhurst (2002), en Extremadura, encontramos a disposición de los menores sordos cuatro modelos educativos: (a) escolarización en centros ordinarios, (b) escolarización en centros ordinarios de integración preferente, (c) escolarización combinada y (d) la escolarización en centros de educación especial. La elección entre uno de estos modelos dependerá del grado de autonomía y necesidades educativas del alumnado, siendo la primera opción la de un alto grado de independencia y la última donde el menor dispondrá de mayores apoyos (Molina, 2004). Los colegios referentes para sordos con vigencia actualmente son el Centro-residencia de Educación Especial “Emérita Augusta” y el C.E.I.P Giner de los Ríos, ambos en Mérida. Sin embargo, como nos han trasladado desde FEXAS, antiguamente no era infrecuente estudiar fuera de la comunidad en colegios como La Purísima en Madrid o en Málaga, e incluso en el Colegio Ponce de León en Córdoba.

Adicionalmente, la Comunidad Autónoma de Extremadura incorpora la siguiente normativa: (1) la Ley 4/2011, de 7 de marzo (art. 45), por la que se respalda el uso de la LSE en la enseñanza cuando así lo requieran las características específicas del alumnado; (2) la Ley 8/2013, de 27 de diciembre (art. 4), por la que se garantiza a las personas con cualquier tipo de discapacidad el acceso a la información de las campañas institucionales de comunicación y publicidad; y (3) la Ley 11/2014, de 9 de diciembre (art. 11), donde la Administración Autónoma de Extremadura se propone regular, según las condiciones mínimas de accesibilidad, los contenidos audiovisuales de la televisión a través de la incorporación de la interpretación en lengua de signos, de la subtitulación y de la audiodescripción. Sin embargo, en ninguna de estas leyes se recoge la lengua de signos española tal y como lo hace la Ley 27/2007.

Finalmente, nos parece interesante tener en mente la situación geográfica de Extremadura, factor que resaltan Parkhurst y Parkhurst (2002), ya que esta comunidad formada por las provincias de Cáceres y Badajoz no solo colinda con otras provincias españolas –Salamanca, Ávila, Toledo, Ciudad Real, Córdoba, Sevilla y Huelva–, sino que también está en contacto con el país vecino, Portugal, donde tanto el sistema educativo de las personas sordas como la estructura lingüística de la lengua de signos es diferente de la española. Este múltiple contacto entre culturas, y en concreto de lenguas, puede influenciar, como es natural, a las personas sordas extremeñas y, por tanto, a su lengua de signos.

### 3.3. Documentación de la variedad extremeña

La comunidad sorda es una minoría lingüística y cultural que lleva atesorando su lengua desde tiempos inmemoriales a pesar los prejuicios e intentos de imposición de la lengua oral por parte de la perspectiva clínica o audiológica (Gras, 2006). Sin embargo, en estos últimos años, los avances tecnológicos, los nuevos modelos educativos, y la influencia de las redes sociales, entre otros factores, han impactado en la forma de transmisión de la lengua de signos y de socialización entre las personas sordas que, además, han sido testigos de la evolución sin cese de su lengua.

Ahora bien, si extrapolamos esta situación a Extremadura, donde no se dispone de estudios recientes sobre la LSE, y la población se encuentra más repartida entre las pequeñas urbes y zonas rurales, nos encontramos una problemática respecto a la evolución de la comunidad sorda, y su lengua. Por tanto, la documentación lingüística de la variedad de LSE extremeña se prevé como un elemento crucial no solo para el sector sordo extremeño, sino para la comunidad sorda en general y la lengua de signos española.

A continuación, explicamos las etapas en las que se ha desarrollado el proceso de documentación lingüística en Extremadura, entendido en todo momento como una “labor compleja de larga duración cuyo objetivo esencial es recopilar, analizar, y conservar datos de una lengua vulnerable, amenazada o críticamente amenazada”, como señala Carmen Conti (2019).

#### *Primera etapa: trabajo de campo y/o recogida de muestras*

El Corpus Anotado de Lengua de Signos Española (CORALSE<sup>1</sup>) se enmarca en el ámbito de las herramientas lingüísticas orientadas a fomentar el conocimiento entre lenguas y culturas teniendo en cuenta contextos multiculturales y plurilingües, nos permite estudiar aspectos estructurales, semánticos, discursivos, pragmáticos, antropológicos y sociolingüísticos de las lenguas de signos del Estado español y de esta forma garantizar la descripción y el análisis de la LSE de manera exhaustiva (tabla 3).

**Tabla 3**

Datos de informantes por sexo y lugar de grabación. Fuente: Báez y Bao-Fente (2023), pág. 957.

LUGAR DE GRABACIÓN	Galicia		Euskadi		Comunidad de Madrid		Andalucía		Islas Canarias		Totales sexo	
Hombres	9	16,7%	1	1,9%	4	7,4%	10	18,5%	3	5,6%	27	50%
Mujeres	7	13%	3	5,6%	4	7,4%	10	18,5%	3	5,6%	27	50%
Total lugar de grabación	16	29,6%	4	7,4%	8	14,8%	20	37%	6	11,1%	54	100%

<sup>1</sup> El Corpus CORALSE, tiene como objeto estudiar la lengua de signos española a través de la recopilación y almacenamiento de datos lingüísticos reales (Báez et al., 2016): <https://www.coralse.org/>



El requisito esencial para la selección de informantes es que sean personas sordas que utilicen la LSE a diario, y que acepten la grabación de las pruebas (Báez et al. 2020). Para que estas muestras sean lícitas y lo más espontáneas posible, es importante dotar de un espacio seguro donde los informantes se sientan cómodos. Con esta premisa, las pruebas son reproducidas en LSE, y durante todo el momento de la grabación los informantes cuentan con el apoyo de un moderador sordo que soluciona las dudas que puedan surgir.

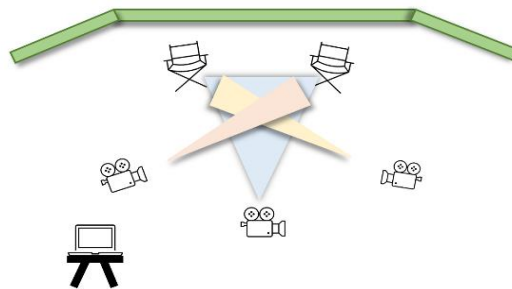
El contacto con la comunidad sorda de la región fue en todo momento a través de la Federación Extremeña de Asociaciones de Personas Sordas, que organizó con las respectivas asociaciones de sordos de la localidad cacereña y pacense, la fecha y lugar de las grabaciones, así como la selección de los moderadores sordos y de los participantes.

El material utilizado para las grabaciones fueron tres cámaras de video con sus respectivos trípodes, un fondo *chroma*, en este caso de color verde, varios dispositivos electrónicos para la reproducción de las pruebas, además de mesas y sillas para la acomodación del material e informantes, tal y como mostramos en la figura 1:

**Figura 1**

Imagen con la acomodación de material e informantes.

Ilustración SEQ Ilustración \\* ARABIC 3: Acomodación del material e informantes.



Como resultado de este trabajo de campo hemos obtenido un total de cinco interacciones comunicativas –3 en Cáceres y 2 en Badajoz, lo que da un total de 10 signantes– en las que se presenta una gran variedad de perfiles lingüísticos no solo por las características sociodemográficas, sino también por los niveles de formación y de dominio de la lengua de signos española. Asimismo, en cada una de las muestras y según los criterios del corpus, se puede observar a persona sordas, hombres y mujeres, de tres grupos de edad según el corpus: (a) 18-35, (b) 35-65, y (c) +65, que utilizan la LSE a diario.

*Segunda etapa: traducción y anotación de la variedad extremeña de LSE*

Una vez recogidas las muestras de habla en Extremadura, propusimos analizar la variedad extremeña expuesta por los distintos informantes, para ello se seleccionó la prueba denominada como *naming* o dar signo, puesto que es la más adecuada para identificar desde un primer momento si existe o no variación en la lengua. En esta prueba se exponen un total de 122

imágenes, que hacen referencia a una lista de palabras con diferente temática, que deberán de ser identificadas y nombradas por los participantes.

Para este primer estudio sobre la variedad extremeña, hemos seleccionado nuevamente a seis de los diez informantes extremeños del corpus CORALSE (tabla 4). Los factores más interesantes a tener en cuenta para su posterior análisis son: el sexo y edad de la persona, el tipo de educación y colegio al que fueron de pequeños, el momento de adquisición de la LSE y el lugar de la grabación para su identificación. En la siguiente tabla exponemos de manera resumida esta información:

**Tabla 4**

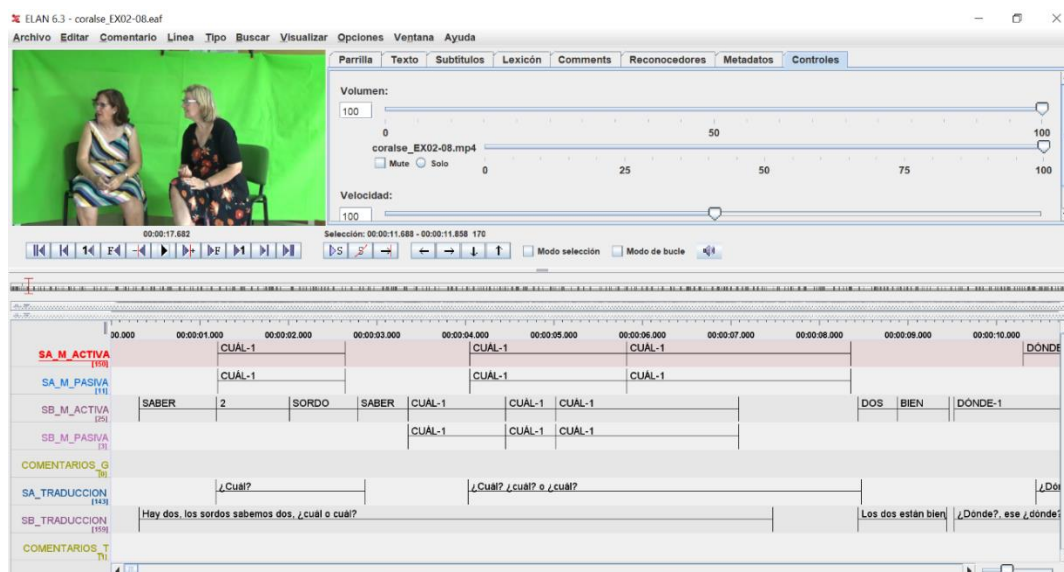
Metadatos de los informantes.

Identificación	Sexo	Rango de edad	Adquisición de LSE	Tipo de educación	Lugar de grabación
003	Mujer	35-65	6 años	Colegio para sordos	Cáceres
004	Mujer	+65	7 años	Colegio para sordos	Cáceres
005	Mujer	18-35	13 años	Colegio para oyentes	Cáceres
006	Hombre	18-35	8 años	Colegio para oyentes	Cáceres
009	Hombre	35-65	5 años	Colegio para sordos	Badajoz
010	Hombre	35-65	4 años	Colegio para sordos	Badajoz

Tras la selección de los archivos que recogen esta prueba, procedimos con su traducción y anotación. Con este fin, utilizamos el programa de transcripción y anotación ELAN (2022), el cual es bien conocido dentro de los estudios de lenguas visogestuales por la comodidad y flexibilidad que ofrece al poder crear diferentes tiras independientes o no, a las que podemos modificar el tiempo, el espacio, etc. En suma, para este trabajo hemos creado un total de 8 tiras o líneas, que recogen tanto la traducción de los dos informantes como la anotación por glosas para cada mano, y dos tiras para la anotación de comentarios por parte del traductor y/o revisor. El sistema por glosas utilizado ha sido el ofrecido por Fernández (2008), aunque para la adecuada identificación de la variación hemos incluido la numeración: -1,-2,-3, ..., para las variedades léxicas y, de existir alguna variedad fonética de la anterior, la numeración: -1.1, -1.2, -2.1, ...

A continuación, mostramos a través de la siguiente imagen (figura 2) un ejemplo de la traducción y anotación en ELAN:

**Figura 2**  
Ejemplo de traducción y anotación en ELAN.



### *Tercera etapa: análisis de las muestras*

En esta etapa revisamos cada uno de los videos, y las coincidencias de los signos para evitar posibles confusiones a la hora de registrarlos. Seguidamente, procedimos con el análisis de las glosas y la descripción de cada variedad léxica y/o fonética en una tabla en Word, en la que además incorporamos una columna con enlaces directos a la página web de la edición del DILSE III, el cual hemos seleccionado por ser uno de los elementos estandarizadores más actuales y usados por la población signante debido a su accesibilidad y fiabilidad. Por tanto, en dicha tabla recogemos: (a) cada una de las glosas, (b) las variaciones léxicas, (c) la descripción de los signos según los parámetros formativos –queirema (configuración de la mano), toponema (lugar de articulación), queirotropema (orientación de la mano), kinema (movimiento de desplazamiento) y kineprosema (movimiento formal)–, (d) las variaciones fonéticas, en caso de hallarse, (e) los informantes que dicen ese signo, para poder identificar nuevamente cómo dice el signo, así como sus metadatos en caso de que resulten interesantes. Asimismo, en esta columna se han resaltado en negrita aquellos informantes que dicen el signo, pero incorporando la variación fonética. Por último, (f) si aparece o no en el DILSE III.

A continuación (tabla 5), exponemos algunos ejemplos con la descripción de cada uno de los signos expresados por los informantes extremeños:

**Tabla 5**

Ejemplo de anotación y descripción de los signos.

Glosa	Variación léxica	Variación fonética	Informante	DILSE III
QUÉ	<u>1</u>	Queirema: bimanual	003, 004, 005, 006, <b>009</b> , 010	<u>Sí</u>
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: mano dominante. Configuración “o”.</p> <p><i>Toponema</i>: espacio neutro.</p> <p><i>Queirotropema</i>: mano en vertical. Palma hacia el signante.</p> <p><i>Kinema</i>: ligero rebote repetido.</p> <p><i>Kineprosema</i>: ligero rebote repetido de izquierda a derecha.</p>		
	<u>2</u>		003	No
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: bimanual. Ambas manos con dedos extendidos.</p> <p><i>Toponema</i>: espacio neutro. Sin contacto con el tronco.</p> <p><i>Queirotropema</i>: manos en horizontal. Palmas hacia arriba.</p> <p><i>Kinema</i>: vaivén corto de izquierda a derecha continuo.</p> <p><i>Kineprosema</i>: -</p>		
CARTA	<u>1</u>		003, 004, 005, 006, 009, 010	<u>Sí</u>
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: bimanual. Mano dominante: corazón y pulgar semiflexionados, los otros separados. La uña del corazón apoyada en la yema del pulgar. Mano no dominante: ejerce como lugar de reposo.</p> <p><i>Toponema</i>: espacio neutro. Mano dominante toca el lado derecho del dedo índice de la mano no dominante.</p> <p><i>Queirotropema</i>: mano no dominante en horizontal, con los dedos apuntando al lado dominante. Mano dominante en vertical mirando hacia fuera.</p> <p><i>Kinema</i>: extensión y flexión repetida del dedo corazón. Mano no dominante permanece estática como base.</p> <p><i>Kineprosema</i>: -</p>		
	<u>2</u>		003	No
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: bimanual. Ambas manos con configuración en “b”.</p> <p><i>Toponema</i>: espacio neutro. Mano dominante sobre mano no dominante.</p>		

Glosa	Variación léxica	Variación fonética	Informante	DILSE III
		<p><i>Queirotropema</i>: palmas de las manos orientadas hacia arriba.</p> <p><i>Kinema</i>: -</p> <p><i>Kineprosema</i>: la mano no dominante se mantiene estática en espacio neutro, mientras que la mano dominante se desplaza desde arriba hacia la palma de la mano no dominante.</p>		
	<u>3</u>		003, 005, 006	No
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: manual. Mano en configuración de “b” y en forma de cuchara.</p> <p><i>Toponema</i>: en la boca.</p> <p><i>Queirotropema</i>: palma de la mano en horizontal hacia abajo y los dedos apuntando hacia el signante.</p> <p><i>Kinema</i>: -</p> <p><i>Kineprosema</i>: la mano se desplaza desde el espacio neutro hacia la boca.</p>		
ABRIL	<u>1</u>		003	No
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: mano dominante. Mano abierta con los dedos extendidos y juntos, configuración “b”</p> <p><i>Toponema</i>: encima de la cabeza.</p> <p><i>Queirotropema</i>: palma orientada frente al signante con las puntas hacia la izquierda.</p> <p><i>Kinema</i>: cierre de la palma de la mano en puño.</p> <p><i>Kineprosema</i>: al mismo tiempo que la palma se cierra, se mueve hacia arriba en dirección recta.</p>		
	<u>2</u>		003, 004, 009	No
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: bimanual. Puños cerrados.</p> <p><i>Toponema</i>: entre el hombro y la sien, mano dominante por encima de la no dominante.</p> <p><i>Queirotropema</i>: mano izquierda orientada hacia la derecha y mano derecha orientada hacia la izquierda.</p> <p><i>Kinema</i>: vaivén corto y continuo.</p> <p><i>Kineprosema</i>: -</p>		
	<u>3</u>		003, 005, 006, 009, 010	<u>Sí</u>

Glosa	Variación léxica	Variación fonética	Informante	DILSE III
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: bimanual. Corazones semiflexionados, el resto extendidos.</p> <p><i>Toponema</i>: espacio neutro.</p> <p><i>Queirotropema</i>: manos en vertical. Palmas enfrentadas.</p> <p><i>Kinema</i>: movimiento repetido.</p> <p><i>Kineprosema</i>: movimiento repetido alternativo de ambos corazones tocando el centro de la palma contraria.</p>		
NARANJA	<u>1</u>		003, 004, 005, 006, 009, 010	<u>Sí</u>
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: bimanual. Manos con los dedos formando “c”.</p> <p><i>Toponema</i>: espacio neutro frente al signante.</p> <p><i>Queirotropema</i>: palmas de las manos orientadas hacia abajo y puntas de los dedos hacia la izquierda (mano derecha) y hacia la derecha (mano izquierda).</p> <p><i>Kinema</i>: movimiento bimanual de choque.</p> <p><i>Kineprosema</i>: -</p>		
	<u>2</u>		003, 004	No
	Descripción del signo	<p><i>Queirema</i>: mano dominante. Dedo índice extendido, los demás flexionados.</p> <p><i>Toponema</i>: en la frente sin contacto.</p> <p><i>Queirotropema</i>: mano en posición vertical y palma de la mano hacia el lado contrario.</p> <p><i>Kinema</i>: movimiento ondulado.</p> <p><i>Kineprosema</i>: desde la frente hacia la barbilla sin contacto.</p>		

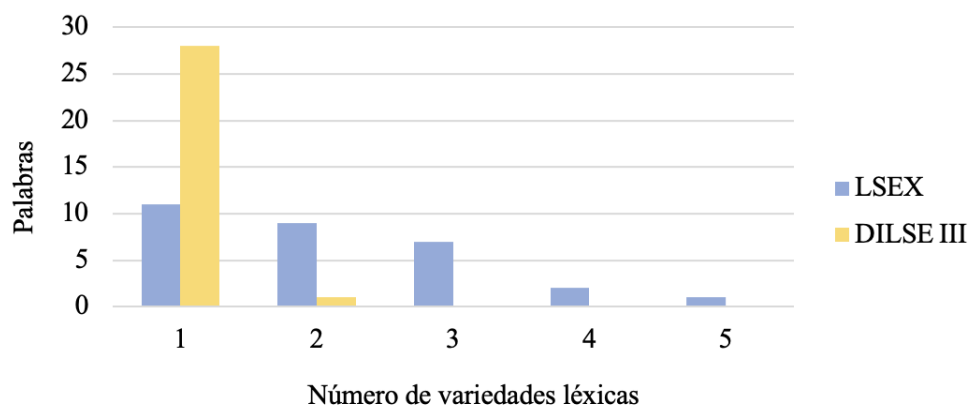
#### 4. Estudio y resultados

Para seguir profundizando en la variedad de LSE en Extremadura, nos propusimos analizar inicialmente unas 30 palabras seleccionadas y descritas junto con sus variedades léxicas y/o fonéticas del total de la prueba *naming* (ver apéndices I). Estas palabras fueron escogidas según su campo semántico, a saber: partículas interrogativas, meses del año, relaciones familiares, colores, topónimos, objetos, eventos, acciones y números. Este estudio realizado con técnicas cualitativas nos permitirá, por un lado, observar las diferencias y similitudes entre la LSE en Extremadura y el DILSE III, y por otro, recoger la heterogeneidad respecto a la LSE de los seis informantes extremeños –ver tabla 4–.

En primer lugar, procedemos con los resultados de la variación léxica entre el DILSE III y los informantes extremeños, quienes también reciben el nombre de LSEX (lengua de signos en Extremadura). Teniendo en cuenta los 30 conceptos seleccionados previamente, se ha obtenido un total de 70 signos –63 variedades léxicas y 7 fonéticas– según la LSEX y 31 signos –30 variedades léxicas y 1 fonética– por DILSE III.

Siguiendo por esta línea, hemos analizado la disponibilidad de signos por palabra que ofrecen cada uno, y su promedio (figura 3):

**Figura 3**  
Signos por palabras (variedades léxicas).



Teniendo en cuenta la variación léxica, percibimos una tendencia positiva por parte de los informantes extremeños, quienes presentan una mayor cantidad de signos por palabra que el DILSE III (ver apéndice I). Sin embargo, es importante mencionar que, a pesar de que DILSE III ofrezca, en su mayoría, un signo por palabra, no dispone de signo para ANTES\_DE\_AYER, y tiene dos entradas para POR\_QUÉ: (a) el “¿por qué?”, de pregunta, y (b) el “porque” de respuesta (ver apéndices II y III). Por tanto, el promedio de signos por palabras es del 2,10 en la LSEX y de 1,03 en el DILSE III.

Respecto a la variación fonética encontramos igualmente una gran diferencia entre los signos dados por el DILSE III –1–, y por los informantes extremeños –7–. De lo que se obtiene que los informantes extremeños están ofreciendo más de un signo por palabra (tabla 6):

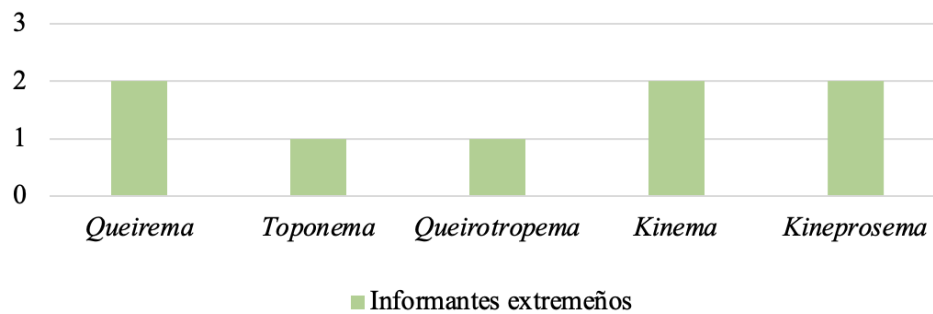
**Tabla 6**  
LSEX y DILSE III: conceptos, variación léxica y fonética.

	LSEX	DILSE III
Conceptos	30	30
Variación léxica	63	30
Variación fonética	7	1

De esta variación fonética resaltan los parámetros de configuración (*queirema*), el movimiento y dirección del signo (*kinema* y *kineprosema*) (figura 4) que, como se aprecia en las tablas con las descripciones, son en su mayoría aquellos signos con referencia a los números, y los pronombres interrogativos.

**Figura 4**

Variación fonética respecto a la glosa LSEX.



En cuanto al estudio de la **similitud léxica**, analizamos cuántos de los signos que aparecen en el DILSE III son expresados por los informantes extremeños, para ello, establecimos el parámetro de coincidencia (C), que nos dice en qué porcentaje se parecen la LSEX y el DILSE III. Va de 0 a 100% siendo el 0 que no se parecen nada y el 100 que son iguales. La fórmula utilizada ha sido:

**Figura 5**

Fórmula para calcular la similitud léxica.

$$C = 100 \times \frac{1}{\text{Número}_{\text{signos}}} \times \sum_{\text{signo } i}^{\text{Número}_{\text{signos}}} \frac{\text{Informantes que coinciden}_{\text{signo } i}}{\text{Informantes totales}}$$

Según los datos obtenidos, la LSEX y el DILSE III comparten un **80% de coincidencias**. No obstante, debemos de interpretar este dato con precaución ya que se ha contado con un número reducido de informantes, y muchos de ellos ofrecían varios signos a la vez, sin algún tipo de criterio de preferencia en su uso.

Por otro lado, estudiamos la **heterogeneidad entre los informantes extremeños** con el objetivo de conocer el número de participantes que dice cada signo, y cuál sería más adecuado para introducir en un diccionario normativo.

Según los resultados, la mayoría de los signos que recoge el DILSE III son dichos en la LSEX. Sin embargo, encontramos algunas discrepancias en los signos para “cincuenta”, “cuál” y “cuarenta”. En la tabla 7, exponemos cuántos informantes dicen cada variedad léxica y/o



fonética, siendo siempre el mismo número de personas, como se aprecia en la descripción de los signos.

**Tabla 7**

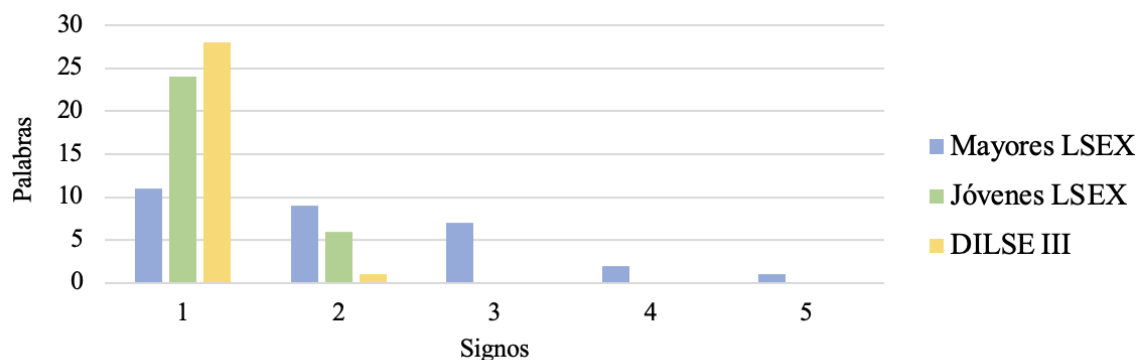
Variación léxica y/o fonética según el número de informantes.

DILSE III		LSEX	
Glosa	Informantes en LSEX	Glosa	Informantes en LSEX
CINCUENTA-1.1	2	CINCUENTA-1	4
CUÁL-1.1	2	CUÁL-1	4
CUARENTA-1.1	2	CUARENTA-1	4

Finalmente, observamos que uno de los factores que más afecta a la variabilidad no es tanto el sexo de las personas, sino más bien la edad de estas (figura 6). Según nuestra fórmula, obtenemos que el 87% de los signos dados por los **jóvenes extremeños coinciden con el DILSE III**. Encontramos así una diferencia entre los signos empleados por los informantes más jóvenes respecto a los usados por los mayores, como en los signos dados para los colores y números, y mayor similitud entre estos primeros y el DILSE III. Además, percibimos un cambio en la tendencia de dar más de un signo por palabra, coincidiendo en gran medida los jóvenes con el DILSE III en dar un único signo por palabra.

**Figura 6**

LSEX por rango de edad vs. DILSE III (léxico).



## 5. Conclusión

Tras la exposición de la revisión bibliográfica y el trabajo de campo realizado, consideramos que se han alcanzado los objetivos planteados y, por tanto, la documentación de la variedad de LSE en Extremadura.

En primer lugar, hemos revisado los estudios que han tratado la variación de la LSE a nivel nacional, adaptando posteriormente el trabajo realizado por las autoras Rodríguez (1992) y Parkhurst y Parkhurst (2002) a la Comunidad Autónoma de Extremadura. De esta manera, hemos descrito algunos de los factores que influyen en la variación en la región como la geografía, la pertenencia a un grupo y la educación. Sin embargo, debemos matizar en este último punto un dato del que no teníamos conocimiento hasta después del trabajo de campo. En cuestión, se trata de la antigua movilidad de los menores sordos extremeños hacia otras regiones como Madrid o Málaga para estudiar en colegios para sordos, la cual desapareció con la creación del modelo educativo de integración. Asimismo, repasamos los estudios elaborados por Sánchez Casado sobre la LSE, donde destaca la creación de herramientas docentes para la enseñanza básica de la lengua de signos, incluyendo ejemplos signados para un mejor aprendizaje.

Seguidamente, explicamos nuestra colaboración con el Corpus Anotado de Lengua de Signos Española (CORALSE) y cómo estructuramos el trabajo de campo para la documentación lingüística: la recogida de muestras, la traducción y anotación de la prueba *namings*, la descripción ejemplificada de treinta signos de diferentes temáticas. Gracias a este trabajo pudimos analizar la heterogeneidad y similitud de la lengua signos, por un lado, entre los propios informantes extremeños y, por otro, comparándolos con el DILSE III.

Del primer análisis llegamos a la conclusión de que existe una incipiente heterogeneidad entre los grupos de edades –jóvenes y mayores– sobre todo en los signos dados para los números y los colores. De este modo, hemos obtenido distintos porcentajes de similitud respecto a los signos dados por el DILSE III y usados en la LSEX: un 80 % frente a un 87 % de similitud. Según los porcentajes sobre similitud léxica ofrecidos por Parkhurst y Parkhurst (2002), se trata de una misma lengua, o distinto dialecto, aunque es necesario llevar a cabo pruebas de inteligibilidad para determinar cuál es el grado de diferenciación entre la variedad estándar y la variedad extremeña.

Por otro lado, tras la descripción de los parámetros formativos de cada signo, y su posterior análisis, percibimos que dentro de la variación fonética son la articulación y el movimiento de los signos los parámetros más frecuentes.

Finalmente, creemos que, a pesar de exponer un estudio con una muestra reducida, hemos podido describir inicialmente la variación lingüística de la LSEX frente al DILSE III, el cual recoge una muestra aún más reducida del léxico de la LSE, obviando así una gran cantidad de signos que están destinados a su extinción, a no ser que estos empiecen a ser recogidos en corpus de lengua de signos tales como CORALSE, y en herramientas de normalización. Como hablantes y/o signantes de lenguas debemos de percibir la variación como un tesoro que cuidar y proteger para su prosperidad, y no como un enemigo al que hacer frente y estigmatizar. Algunos de los informantes extremeños ya presentan esta conciencia lingüística, llegando a diferenciar no solo los dialectos generados por las fronteras geográficas, sino también los idiolectos personales de algunos de ellos, lo cual es un avance para la normalización de las variedades de la lengua de signos española.

## Referencias

- Álvarez, A. (2006). *La variación lingüística y el léxico: conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. USON.
- Báez, I. C. y Bao-Fente, M. C. (2023). Actitudes e ideologías lingüísticas en la Lengua de Signos Española: creencias de las personas sordas ante la variación en su lengua. *Revista de Estudios, Belo Horizonte*, 31(2), 947-980. [https://www.researchgate.net/publication/376598814\\_Linguistic\\_attitudes\\_and\\_ideologies\\_in\\_Spanish\\_Sign\\_Language\\_beliefs\\_of\\_deaf\\_people\\_in\\_the\\_face\\_of\\_variation\\_in\\_their\\_language#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/376598814_Linguistic_attitudes_and_ideologies_in_Spanish_Sign_Language_beliefs_of_deaf_people_in_the_face_of_variation_in_their_language#fullTextFileContent)
- Báez, I. C., Fernández, A. y Freijeiro, E. (2016). CORALSE: diseño de un corpus de lengua de signos española. *EpiC Series in Language and Linguistics*, 1, 111-120. [https://www.researchgate.net/profile/Ana-Soneira/publication/297032261\\_CORALSE\\_diseno\\_de\\_un\\_corpus\\_de\\_lengua\\_de\\_signos\\_espanola/links/618139700be8ec17a960d165/CORALSE-diseno-de-un-corpus-de-lengua-de-signos-espanola.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Soneira/publication/297032261_CORALSE_diseno_de_un_corpus_de_lengua_de_signos_espanola/links/618139700be8ec17a960d165/CORALSE-diseno-de-un-corpus-de-lengua-de-signos-espanola.pdf)
- Báez, I. C., González-Montesino, R. H., Bao-Fente, 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7663950>
- Bayley, R., Schembri, A., y Lucas, C. (2015). Variation and change in sign languages. En A. Schembri y C. Lucas (Eds.), *Sociolinguistics and Deaf Communities* (pp. 61-94). Cambridge University Press.
- Chapa, C. (2005). *La variación del registro en lengua de signos española*. Universidad de Alicante; CNSE; FESORD C.V., 2005.
- Confederación Estatal de Personal Sordas, CNSE. (s.f.). *Personas sordas*. CNSE. <https://www.cnse.es/index.php/personas-sordas>
- Conti, C. (2019). *CARMEN CONTI: La documentación lingüística: metodología, técnicas y desafíos de una labor urgente...* [Video]. Universidad de Zaragoza. [https://youtu.be/xAJ0PlbCbU4?si=Lnk\\_uuJEJOJoAZ6f](https://youtu.be/xAJ0PlbCbU4?si=Lnk_uuJEJOJoAZ6f)
- Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 202, de 21 de octubre de 2014. <https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/D228,2014.pdf>
- Federación Extremeña de Asociaciones de Personas Sordas, FEXAS (s.f.). *¿Quiénes somos?* FEXAS. <https://www.fexas.es/>
- Fernández, A. (2008). *La cantidad a manos llenas: la expresión de la cuantificación en la lengua de signos española*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/la-cantidad-a-manos-llenas.pdf>
- Fundación CNSE (2002). *Apuntes de lingüística de la lengua de signos española*. Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/apuntes-linguistica.pdf>
- Fundación CNSE (s.f.). *Diccionario de la lengua de signos española, DILSE*. Fundación CNSE. <https://fundacioncnse-dilse.org/>

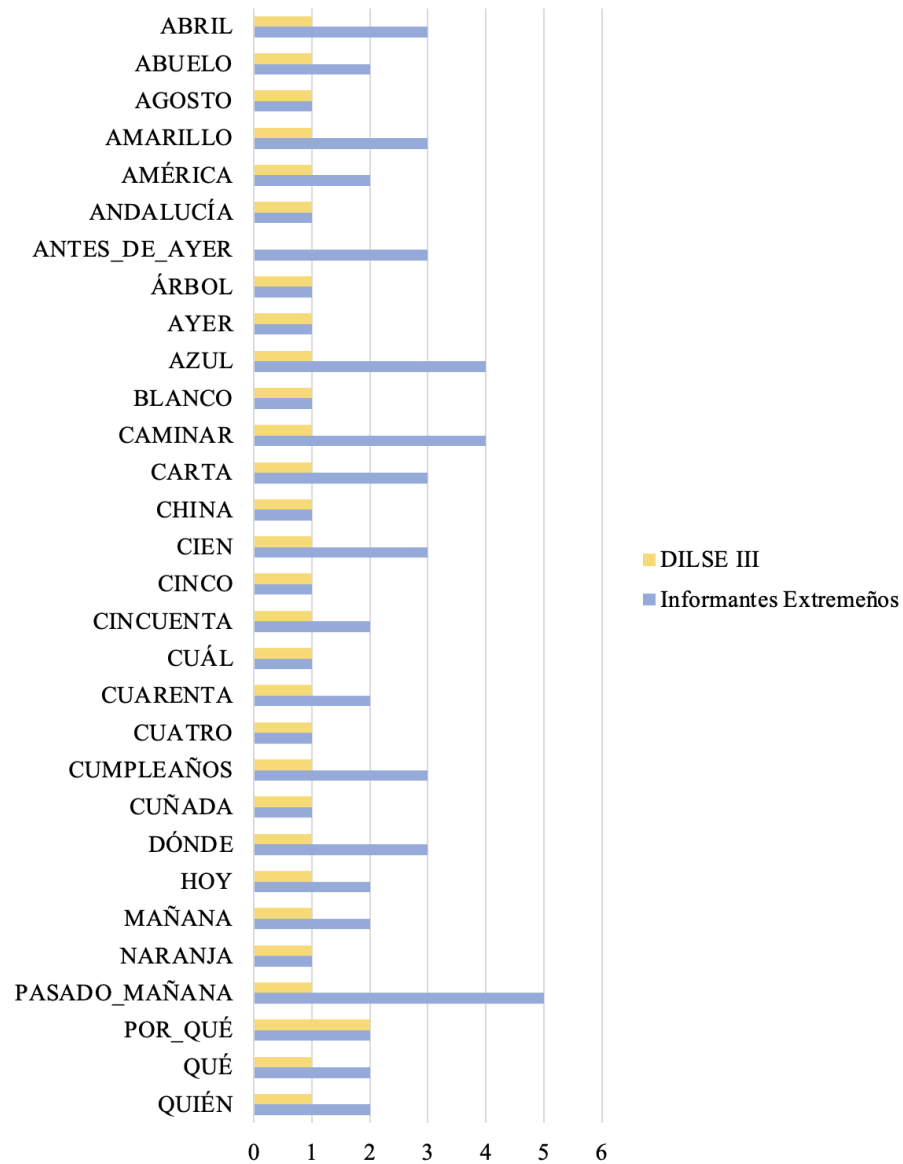
- Gilliéron, J. y Édmont, É. (1902-1910). *Atlas linguistique de la France*. Paris, Champion, vol. 9, supplément 1920.
- Gras, V. (2006). *La comunidad sorda como una comunidad lingüística: panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173095>
- Herrero, Á. (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*. SM.
- Hoyos, J. M. (2003). La diversidad de hablas en el ámbito lingüístico extremeño. *Interlingüística*, 14, 587-592. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918768>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2011/03/07/4>
- Ley 8/2013, de 27 de diciembre, de comunicación y publicidad institucional de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 22, de 25 de enero de 2014. <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2013/12/27/8>
- Ley 11/2014, de 9 de diciembre, de accesibilidad universal de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 315, de 30 de diciembre de 2014. <https://www.boe.es/eli/es-ex/l/2014/12/09/11>
- López-Colino, F. J., Porta, J. y Colás, J. (2010). Principios lingüísticos aplicados a la síntesis automática de la lengua de signos española. *ELUA, Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (24), 167-198. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666056>
- Max Planck Institute for Psycholinguistics. ELAN (versión 6.3) (2022). Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Molina, J. M. (2004). Perspectivas actuales en la enseñanza del deficiente auditivo en Extremadura. En *XVI Congreso Nacional FEPAL. El Profesor de Audición y Lenguaje Ante el Nuevo Milenio* (pp. 185-188). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71746/Perpectivas%20actuales%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20deficiente.....pdf?sequence=1>
- Parkhurst, S. y Parkhurst, D. (2002). La variación en las lenguas de signos: un estudio de causas y una metodología analítica. En *VVAA, Apuntes de lingüística de la lengua de signos española* (pp. 219-246). CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/apuntes-linguistica.pdf#page=220>
- Rodríguez, M. Á. (1992). *Lenguaje de signos*. CNSE. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/>
- Sánchez, I. (2003). Iniciación a la lengua de signos extremeña (LSEX): Vocabulario básico [CD ROM]. En *I Congreso Regional: Las Necesidades Educativas Especiales: Situación Actual y Retos de Futuro* (pp. 335-345). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/93744>
- Sánchez, I. y Benítez, J. M. (2009). Investigación aplicada en LINEX sobre la lengua de signos extremeña. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 147-155. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832322016.pdf>

- Sánchez, I. y Benítez, J. M. (2011a). El asesor/a Sordo/a: Un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 363-372. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832331038.pdf>
- Sánchez, I. y Benítez, J. M. (2011b). Persona sorda y lengua de signos española (L.S.E) en la UEX. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 481-492. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832331051.pdf>
- Vera, F. (2017). La normalización lingüística de la lengua de signos española. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 237-243. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5230>

## Apéndices

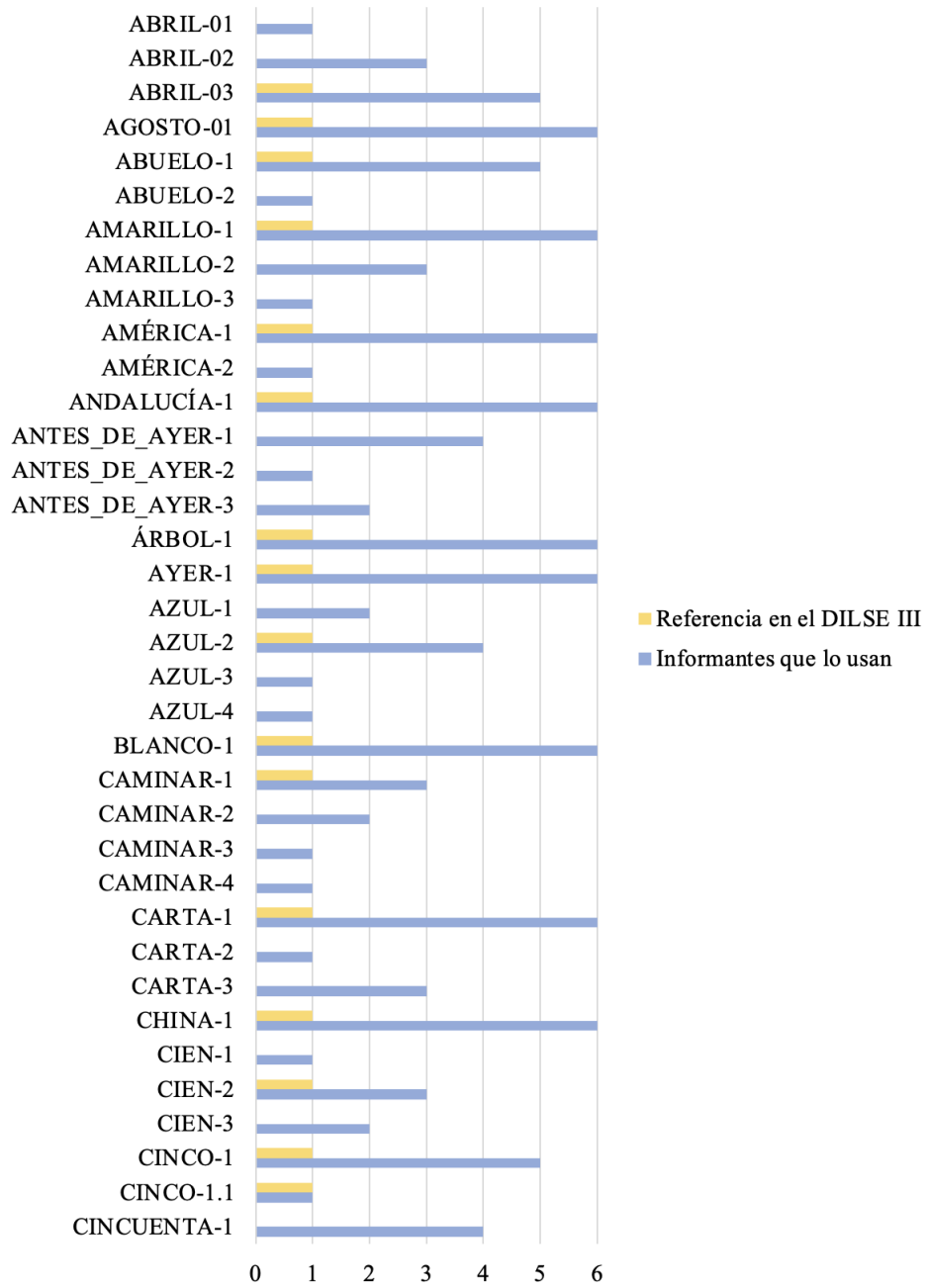
### Apéndice I

Número de variantes por palabra (DILSE III vs. Informantes extremeños).



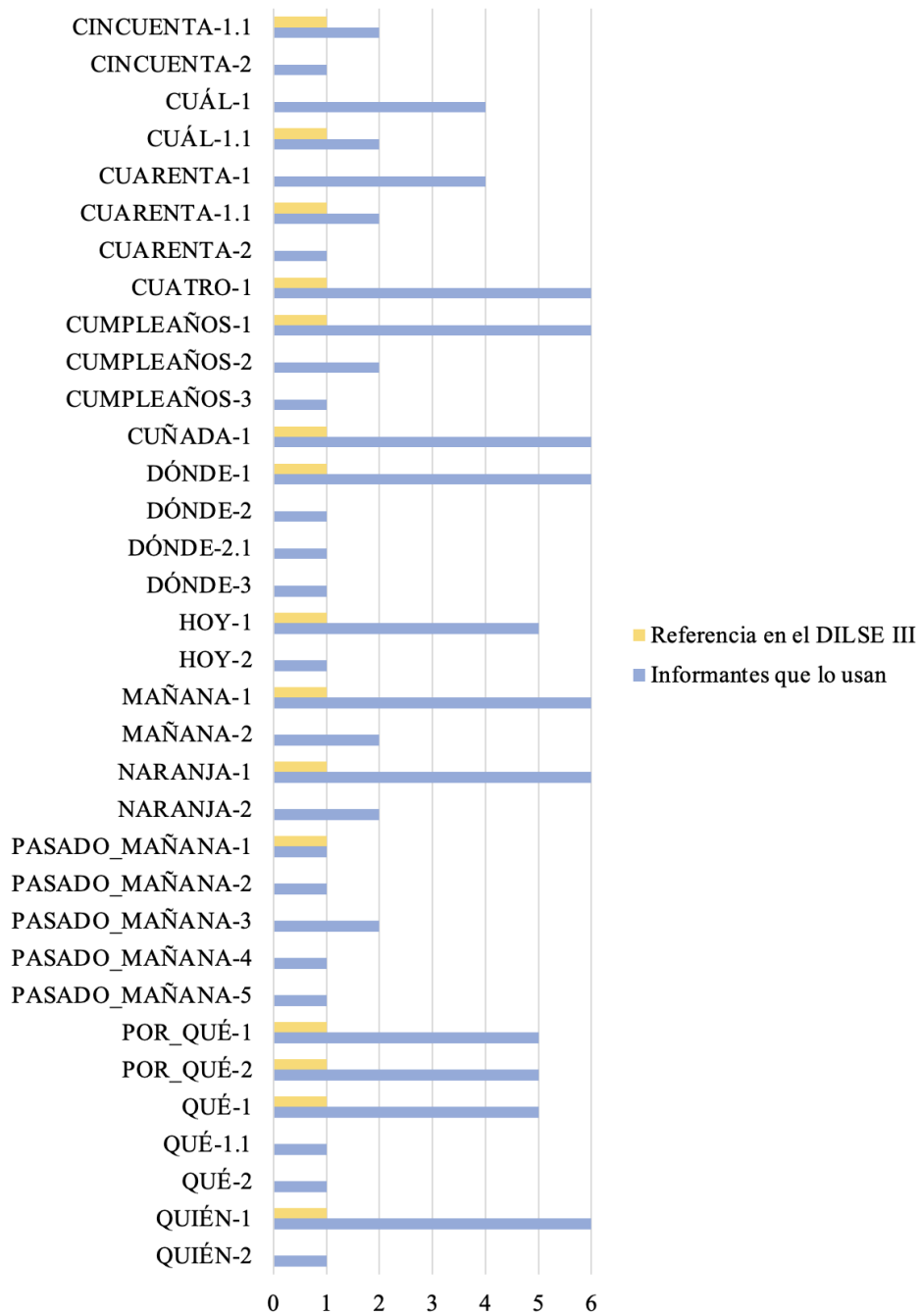
## Apéndice II

Número de informantes que dicen el signo (1).



### Apéndice III

Número de informantes que dicen el signo (2).





## **Criterios lingüístico-pragmáticos para la inclusión del sintagma nominal en el currículo educativo de lengua de señas mexicana**

### **Linguistic and pragmatic criteria for the inclusion of the noun phrase in the Mexican Sign Language educational curriculum**

Willelmira Castillejos López<sup>1</sup> y Nicolás Ybarra Vite<sup>2</sup>

*Universidad Autónoma Chapingo*<sup>1</sup>

*Investigador independiente y aprendiz de LSM*<sup>2</sup>

wilhemcastillejos@gmail.com

#### **RESUMEN**



Resumen en lengua de señas mexicana [pinchando aquí](#).

En este estudio se aborda el sintagma nominal (SN) y su pertinencia en el currículo educativo de lengua de señas mexicana (LSM). Al tratarse de una estructura consistente en núcleo, a la que se agregan circunstancias específicas (por ejemplo, cualidad, cantidad, cercanía o lejanía), el SN impulsa secuencias de señas en torno a un referente, de modo que establece un esquema de mayor producción señada en comparación con la producción derivada del léxico organizado en campos semánticos, como actualmente se emplea en cursos y talleres de LSM dirigidos a adolescentes y adultos. Para argumentar su pertinencia en el marco de la gramática funcional, del pragmatismo del lenguaje y del desarrollo de competencias narrativas en los aprendientes, se recogieron 30 expresiones de SN provenientes de seis informantes (cinco pertenecientes a la comunidad sorda y una usuaria oyente, intérprete de LSM y español) mediante las cuales se identificaron dos tendencias de ordenamiento: el núcleo con adjetivación posnominal y el núcleo con rasgos de extensión y adjetivación posnominales. El diseño del instrumento se fundamentó en los aportes de la gramática funcional, considerando los conceptos de *término* y *predicación* en el subcomponente gramatical *fondo*, donde se concentra el léxico y las reglas léxicas de una lengua. Los resultados de la medición y la teoría proveniente de la gramática funcional en torno a la forma y función del SN permiten afirmar que su inclusión como ítem de los programas de estudio de LSM coadyuvaría al abordaje de diversas perspectivas semióticas en el manejo del lenguaje,

a una visión constructivamente organizada de los contenidos lingüísticos, a la generación de estrategias discursivas realizadas en actos de habla e incluso al desarrollo de competencias narrativas, como ha sido demostrado en experiencias con la lengua de señas chilena y la lengua de señas argentina. Mediante un enfoque mixto de análisis, que incluyó teoría, empirismo y reflexión sobre la pertinencia de un ítem lingüístico, se posibilitó la argumentación de las ventajas que supondría incluir el SN en la planeación académica de los cursos de LSM.

**Palabras clave:** lengua de señas mexicana, sintagma nominal, forma, función, gramática.

## **ABSTRACT**

This study addresses the relevance of the noun phrase (NP) in the Mexican Sign Language (lengua de señas mexicana, LSM) educational curriculum. The NP, a structure with a nucleus to which specific circumstances can be determined (e.g., quality, quantity, proximity or remoteness), drives sign sequences around a referent. This creates a scheme of greater signed production compared to the signed production derived from the lexicon organized in semantic fields, as currently used in LSM courses and workshops for adolescents and adults. To argue for its relevance in the framework of functional grammar, language pragmatism and the development of narrative skills in learners, 30 NP expressions were collected from six informants (five belonging to the Deaf community and one hearing user, interpreter of LSM and Spanish). We identified two ordering trends: the nucleus with post-nominal adjectivation and the nucleus with post-nominal extension and adjectivation features. The instrument's design was based on functional grammar contributions, focusing on the concepts of *term* and *predicate* in the grammatical subcomponent *fund*, where the lexicon and lexical rules are located. The results of the measurement and the theory derived from functional grammar on the form and function of the NP allow us to conclude that its inclusion as an item in the LSM curriculum would offer various benefits. These include diverse semiotic perspectives in language management, a constructively organized vision of linguistic contents, the generation of discursive strategies in speech acts and, especially, the development of narrative competences, as demonstrated in experiences with Chilean Sign Language and Argentinian Sign Language. Through a mixed approach of analysis, which included theory, empiricism, and reflection on the relevance of a linguistic item, it was possible to argue the advantages of including NP in the academic planning of LSM courses.

**Keywords:** Mexican sign language, noun phrase, form, function, grammar.

## **1. Introducción**

Como toda lengua natural, las lenguas de señas poseen características morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas; distinguen dialectos, estilos y registros; realizan el discurso a través de prácticas sociales y usos lingüísticos contextualizados (de acuerdo con la noción de discurso de Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 1) y constituyen, con certeza, el patrimonio cultural identitario más importante de las comunidades sordas de todos los países. Por ello, su estudio y promoción, no sólo entre personas sordas sino entre aquellas que por intereses sociales, laborales e intelectuales se acerquen a aprenderlas, deben facilitarse mediante adecuados procesos educativos.

Una práctica pedagógica común en la enseñanza de lengua de señas a personas con dichos intereses es la conformación de campos semánticos y listados léxicos demostrados por señantes a través de cursos presenciales o virtuales y plataformas de Internet<sup>1</sup>. En estos cursos, el avance de los niveles de aprendizaje se asocia al dominio cuantitativo de dichos campos. Sin embargo, un inconveniente de esta modalidad es que la contribución al potencial comunicativo de un aprendiente de lengua de señas es mínima, ya que la memorización de vocablos aislados, aun cuando correspondan a la misma parte del discurso (adjetivos, verbos, sustantivos) y a la misma área semántica, no posibilita su inclusión en categorías lingüístico-pragmáticas. Snow (2017) señala que el vocabulario descontextualizado, sin oportunidades de contenido facilitadas por otros individuos, inhibe el desarrollo de conceptos. Por su parte, Mayberry y Squires (2006) argumentan que la capacidad analítica tanto de niños oralizados como de sordos hace que el aprendizaje gramatical se fortalezca a través de interacciones comunicativas.

En este trabajo, se discurre sobre cómo un aspecto lingüístico incidiría en el proceso de aprendizaje de la lengua de señas mexicana (LSM) al reconocer las estructuras comunes sobre las que se construye el esquema referencial simple de nominalización. Expresiones como *este árbol frondoso, el amor incondicional, un experimento muy difícil* constituyen un esquema sintáctico prototípico de *sintagma* o *frase nominal* (aquí usaremos *sintagma*). Reconociendo las características del sintagma nominal (SN) y su adherencia teórico-discursiva, se arguye su pertinencia en el currículo educativo de LSM en un contexto de programas para adolescentes y adultos, oyentes o sordos, en los que el aprendizaje de LSM deriva de objetivos de inclusión, interés académico y, en el caso de las personas sordas, adquisición de una lengua formal para la intercomunicación con la comunidad sorda de México. Ejemplos de este contexto educativo son la Academia de Lengua de Señas Mexicana, la institución Aprendiendo LSM, los talleres *EnSeñame*, así como los cursos organizados por instituciones de educación superior para la enseñanza de LSM. Los cursos mencionados no forman parte del Sistema Educativo Nacional, es decir, no pertenecen al currículo obligatorio de educación, sino que están dirigidos al público en general interesado en el aprendizaje de LSM por razones de inclusión, de pertenencia a la comunidad sorda, de formación continua, o de capacitación para el trabajo. Son cursos y talleres que se imparten tanto presencial como virtualmente. En México, la aprobación de iniciativas que incluyen la LSM en las escuelas de nivel básico es reciente, data de 2021, y es un proceso paulatino en el que ya no se está asumiendo como una práctica opcional. En el actual modelo educativo nacional, denominado Nueva Escuela Mexicana, se incluye también la enseñanza de LSM para promover el respeto a las oportunidades y derechos de las personas sordas. Por ello, aun cuando las iniciativas de cursos y talleres de LSM provienen de instituciones oficiales de educación, la impartición ha ocurrido predominantemente de modo extracurricular.

---

<sup>1</sup> En el caso de la lengua de señas mexicana, ejemplo de ello son los currículos de instituciones del gobierno que imparten LSM a personas adultas sordas y oyentes, talleres y cursos de formación continua en instituciones privadas, cursos dirigidos a grupos de cierta área disciplinar (a manera de ejemplo: Rivera-Galván et al., 2023) e incluso los canales didácticos de YouTube promueven una práctica léxica en LSM.

Hemos organizado la disposición de los distintos elementos de la investigación de la siguiente manera: i) aproximación teórico-conceptual para el estudio del sintagma nominal, ii) metodología, consistente en la identificación de patrones organizativos del sintagma nominal entre señantes sordos y usuarios competentes de LSM y iii) razones para una propuesta de inclusión del sintagma nominal (SN) en cursos de LSM.

En cuanto al primer elemento, aun cuando reconocemos una forma más incluyente de los elementos funcionales del lenguaje en la *gramática funcional del discurso*, hemos considerado inclinarnos hacia la *gramática funcional* (Dik, 1997), debido a que conformamos este estudio en el nivel *fondo* del modelo teórico de Dik, nivel cuyo subcomponente *lexicón* es el tema de abordaje para la identificación de la estructura del SN en LSM. En lenguas de señas, podemos encontrar hallazgos derivados de un enfoque funcionalista en Morales et al. (2012), para el caso de la lengua de signos española y un panorama esclarecedor de los modelos que se han aplicado al estudio científico de estas lenguas en Jarque (2012). En LSM, la descripción gramatical más completa e integral que encontramos fue la tesis de grado doctoral de Miroslava Cruz-Aldrete (2008); sobre el sintagma nominal, la descripción en lengua de señas peruana de Flores-Garriazo (2021) remite a la estructura prototípica, constituyentes y posibles combinaciones de dicho esquema gramatical, lo cual fue útil para la descripción que buscamos en este estudio. Un marco gramatical general (funcional), acompañado de estudios específicos en lenguas de señas, principalmente el de Morales et al. (2012), nos ha permitido explicaciones sobre el orden de los constituyentes en la LSM. Como se establece en Jarque (2012), los estudios científicos de las lenguas de señas partieron de enfoques aplicados a las lenguas orales y siguen utilizándose así, aun cuando en el contraste de modalidades las diferencias vayan superando a las similitudes.

En cuanto al segundo elemento, presentamos una demostración empírica de las descripciones realizadas del SN en LSM, aspecto que ha sido abordado con detalle por Cruz-Aldrete (2008) y en trabajos posteriores de esta misma autora. La identificación de los posicionamientos de los atributos del nombre en el SN de la LSM se reporta como preferencias medidas en una sencilla base estadística. Cabe resaltar que esta etapa del trabajo no es condicionante para poder emitir una propuesta de inclusión del SN en el currículo de LSM, pues bastaría con reportar la estructura marcada por los autores que han descrito a la LSM para generar criterios lingüístico-pragmáticos; sin embargo, hemos considerado valioso incluir, desde un componente empírico, los argumentos para posicionar el tema en los contenidos de los programas de LSM.

En cuanto al tercer elemento, derivamos de la construcción de las dos primeras partes de este trabajo algunos razonamientos sobre la aplicación didáctica del SN a partir de la gramática funcional, con algunos tintes del constructivismo (Vygotsky, 1995), así como de las estrategias del discurso en la perspectiva de Searle (1990) y del desarrollo de competencias narrativas, para justificar la pertinencia de la incorporación de una estructura fundamental en la conformación de la cláusula en los programas de enseñanza de LSM, una parte del discurso que permitiría la generación de materiales didácticos de nivel posterior al léxico, sin demérito de los campos semánticos, pero con mayor organización constructiva del proceso de

adquisición-producción de señas entre los aprendientes. Esta sección del trabajo la abordamos a manera de discusión.

Sintetizamos el objetivo de la investigación en la identificación del SN como un componente necesario para el tratamiento de aspectos gramaticales y discursivos en la enseñanza de LSM, esto derivado del reconocimiento de patrones estructurales de SN utilizados por la comunidad sorda y fundamentado en la importancia del desarrollo de habilidades referenciales (pragmáticas) entre los aprendientes de LSM.

## **2. Aproximación teórico-conceptual para el estudio del sintagma nominal**

En el estudio del SN caben distintos enfoques teóricos, al tratarse de una estructura identificable en las distintas lenguas del mundo y a la que puede tratarse tanto formal como funcionalmente. Se trata de una estructura que deriva de la clasificación de palabras en las partes del discurso. En el lenguaje, una palabra de cierta categoría comparte características con otras de su misma categoría y diferencias con otras que no entran en su misma clase. Aunque la tarea de clasificación no esté exenta de controversias y desacuerdos entre los lingüistas, es posible identificar algunos niveles en la construcción del lenguaje y postularlos a la luz del enfoque que mejor cobije las explicaciones. El de la gramática funcional (Dik, 1997) es adecuado para el análisis del SN porque toma en cuenta hechos tipológicos en una gran variedad de lenguas. Para ilustrar esos hechos, Rijkhoff (2002) ha mostrado las características del SN a partir del análisis en 52 lenguas, señalando que éstas se pueden dividir, en su tratamiento de los nombres como una clase de palabras, de la siguiente manera:

- i. Lenguas sin una categoría principal de nombres.
- ii. Lenguas en las que los nombres no pueden distinguirse de otra clase de palabras (verbos, adjetivos)
- iii. Lenguas con una clase distintiva de sustantivos

(Rijkhoff, 2002, p. 12)

Este autor afirma que existen lenguas en las que la clase nominal parece estar ausente o donde el perfil de los nombres o sustantivos no es tan claro como el de otras clases mayores (2002, p. 8), pero la muestra de las lenguas observadas refleja algo común a todas ellas: las referencias a las entidades u objetos del mundo se realiza mediante la nominalización, de modo que podría considerarse una característica universal de todo lenguaje natural, aun cuando en algunas su representación gramatical sea difusa. En la LSM, el SN se define de la misma manera que en cualquier lengua oral, una estructura sintáctica en la que las palabras se organizan jerárquicamente en torno a un núcleo. El sustantivo es el núcleo del sintagma. Las palabras que denotan la extensión del objeto, sus cualidades y el matiz de intensidad de dichas cualidades estarían al servicio del núcleo nominal. En lenguas de señas, el sustantivo es una unidad simbólica que incluye una categoría fonético-fonológica, formada por una matriz segmental-articulatoria (en donde se incluyen movimientos, configuración manual, dirección, ubicación

de la mano, orientación y rasgos no manuales) y una categoría semántica, que designa el significado del objeto (Massone y Machado, 1994).

Esta definición se amplía al incorporar también cláusulas subordinadas en la noción del SN. No obstante, para fines de este trabajo, sólo hemos considerado sintagmas nominales simples.

Cruz-Aldrete (2008) establece constituyentes y ubicaciones preferidas respecto de los elementos del SN en LSM de la siguiente manera:

En la LSM la frase nominal está formada por un núcleo nominal o sustantivo, que puede estar modificado por determinantes de varios tipos: demostrativos y posesivos. Los determinantes enunciados ocupan una posición anterior al núcleo de la frase nominal.

FN → Determinante [Núcleo]

Asimismo, la frase nominal puede presentar distintos complementos o adjuntos: numerales; cuantificadores indefinidos; y modificadores nominales —adjetivos calificativos—. Todos estos elementos suelen ocupar la posición posterior al núcleo de la frase nominal.

FN → [Núcleo] Complemento

(Cruz-Aldrete, 2008, p. 874)

El SN es un ítem lingüístico cuyo análisis permite tanto exploración gramatical como sentido comunicativo. Si en la gramática se estudian formas y combinaciones de las palabras, es en el sentido comunicativo que ambas (formas y combinaciones) generen en donde se cristaliza el contexto social del lenguaje. La comunicación en el contexto social es el gran objetivo de la existencia del lenguaje, por ello, consideramos que una teoría adecuada para sostener nuestra discusión sobre la pertinencia del SN en el currículo de LSM es la gramática funcional (Dik, 1997).

Nos adscribimos a esta teoría porque toma como punto de referencia los constituyentes léxicos de una lengua, los cuales se expanden por medio de otros constituyentes hasta lograr estructuras definidas (Ochoa-Sierra, 2011, p. 105). En la forma de partes del discurso, los constituyentes, tales como sustantivos, adjetivos y determinantes, aplican tres niveles de función: el semántico, es decir, cómo los participantes caracterizan las entidades involucradas en la situación comunicativa; el sintáctico, es decir, cómo se combinan y relacionan las categorías de sujeto y objeto; y el pragmático, es decir, cómo se contextualiza y enfatiza aquello de lo que se habla. Dik atribuye a la función el elemento más importante de la gramática y esta función se traduce en cómo se relacionan las palabras, los sintagmas y las oraciones. Esto es importante porque, en un contexto determinado, las partes del discurso indican la función tanto gramatical como semántico-pragmática dentro de la oración, de modo que una palabra en particular puede funcionar distintamente si el contexto (oracional) cambia.

La gramática funcional nos es útil también porque integra dos aspectos cruciales para el objetivo de este trabajo orientado a proponer argumentos para incluir el SN en cursos de LSM. El primero considera que los estudios lingüísticos deben atender reglas pragmáticas en la interacción social y el segundo se refiere a las reglas de la forma lingüística (sintácticas, morfológicas, fonológicas), de acuerdo con Dik (1997).

Aquí nos hemos ocupado en analizar de manera especial el componente gramatical del SN en la LSM y concretamente en relación con el subcomponente *fondo*, el cual incluye el léxico con los predicados y términos de una lengua. En la gramática funcional, el *fondo* no sólo incluye los elementos léxicos sino las reglas para crear nuevas estructuras, por lo que se le considera el componente iniciador del desarrollo gramatical (García-Velasco, 2003). En el *fondo* se identifica una entidad o referente, se le asignan propiedades y se le establecen relaciones. Al referente se le conoce como *término*.

Los *términos* son expresiones con potencial referencial, es decir, expresiones que pueden usarse para referirse a entidades en algún mundo; los *predicados* designan propiedades de tales entidades o relaciones entre ellas. *Predicados* y *términos* son el punto de partida para el siguiente componente de la gramática: la estructura de la cláusula. (Dik, 1997, como se citó en Ochoa-Sierra, 2011, p. 105)

El argumento que nos ha permitido establecer una relación teórico-conceptual entre el SN de la LSM y la gramática funcional de Dik consiste en las atribuciones que el componente *fondo* de dicha gramática permite para el análisis de una estructura que puede presentarse fija o expandible como el SN, fija cuando se identifica el referente y expandible cuando va acompañada de una predicación. En el ejercicio correspondiente a la identificación de patrones del SN por parte de señantes sordos y usuarios de la LSM, se han utilizado estructuras expandibles asociadas al núcleo nominal.

Como producto del desarrollo dialéctico de las explicaciones sobre las propiedades formales del lenguaje *vis a vis* de su correspondencia en categorías semánticas y pragmáticas, a la gramática funcional de Dik le ha seguido una teoría de gramática funcional del discurso (Hengeveld y Mackenzie, 2008). De este modo, la gramática funcional del discurso ha equilibrado la gramática funcional en el sentido de que las formas y estructuras del lenguaje se comprenden mejor cuando se adhieren a los usos que dichas formas y estructuras representan. Se verá entonces que, al no ahondar en la parte empírica de este trabajo en los usos del SN, hemos preferido contar con las aportaciones de la gramática funcional en un nivel estructural.

### 3. Metodología

#### 3.1. Informantes

Para observar la organización de sintagmas nominales simples en LSM, se entrevistó a seis usuarios competentes de LSM, cinco de ellos personas sordas y una de ellas intérprete de LSM-español. Las características de las personas se describen en la tabla 1. Para los idiomas, se consideraron los indicadores de nivel inicial, intermedio, avanzado y competencia nativa.

**Tabla 1**

Características de los informantes.

Informante	Edad	Sexo	Nivel de estudios	Nivel de competencia en español	Nivel de competencia en LSM
1	27	masculino	básico (secundaria)	inicial	nativo
2	28	femenino	básico (primaria)	intermedio	nativo
3	75	masculino	básico (primaria)	inicial	nativo
4	40	femenino	licenciatura	nativo	avanzado
5	61	femenino	no asistió a la escuela	inicial	nativo
6	21	femenino	preparatoria	intermedio	nativo

A excepción de la intérprete, persona oyente y con estudios de licenciatura, y de una persona que manifestó haber alcanzado el nivel de educación media superior, la mayoría de los entrevistados manifestó que no tuvo más que algunos estudios básicos; esto pone en evidencia las desventajas de oportunidades educativas para las personas sordas, cuestión que, aunque no sea el tema de este trabajo, no podemos dejar de mencionar, aunque sea de paso.



Un hecho que hay que anotar en esta investigación es que las cinco personas sordas utilizan de manera habitual la LSM como medio de comunicación y que poseen una fluidez notable en la expresión de las señas. En el caso de la intérprete, la LSM es una lengua de práctica cotidiana debido a su trabajo. El estudio se realizó en el municipio de Cuautitlán Izcalli, en el Estado de México, en la última semana del mes de mayo de 2023. Se acudió mediante visita a tres hogares y un centro de trabajo. En el primer hogar habitan, junto con otros familiares, dos personas sordas; lo mismo ocurre en el segundo hogar; en el tercer hogar habita una persona oyente con nivel avanzado de competencia en LSM y en el centro de trabajo se entrevistó a una persona sorda.

### *3.2. Instrumento*

Hemos dicho que en la gramática funcional, al igual que en otras relacionadas en la literatura científica (como el estructuralismo funcional de Martinet [1978] y la gramática sistémico funcional de Halliday [1982]) se establece una relación de dependencia entre un núcleo y los constituyentes afiliados al mismo, generándose así una jerarquía en el sistema lingüístico con atención especial al componente léxico. En congruencia con este hecho, el reto de la investigación consistió en obtener de los informantes la producción signada de sintagmas nominales simples, consistentes en un núcleo nominal y constituyentes de expansión informativa en la forma de determinantes y adjetivos. Para ello, se diseñó una encuesta en la forma de tarjetas iconográficas (anexo) que fueron exhibidas a los informantes. Estas tarjetas portaban la imagen del referente (*término*), objetos comunes, con potencial expandible, acompañadas de algunos determinantes y adjetivos que podrían caber en más de una tarjeta iconográfica. Dichos determinantes y adjetivos se mostraron en un listado aparte en texto en español y se explicó que podrían utilizar algunas de esas palabras para describir la tarjeta iconográfica, después se retiraron con la finalidad de evitar la predisposición en los informantes de un orden determinado. Se entrevistó de manera individual a cada informante explicando en primer lugar el objetivo de la investigación y garantizando el anonimato de su participación. La indicación para cada participante consistió en pedirle que observara cada tarjeta iconográfica y la describiera. Se seleccionaron objetos comunes del mundo concreto y con características prototípicas. Cada entrevista fue videograbada para la posterior transcripción del orden de los elementos del SN. Es importante señalar que la explicación del objetivo a cada informante consistió en decirles que se trataba de un estudio para saber más sobre la LSM, en términos generales. No se les mencionó el detalle del orden de las palabras a fin de no orientar sus respuestas.

### *3.3. Tratamiento de datos*

A cada entrevistado se solicitó la descripción de al menos cinco tarjetas iconográficas y su respectiva asociación predicativa; ésta se explicó mencionando que podían decir la cantidad del objeto y su color o cualquier característica del mismo. Las personas que aplicaron la encuesta son los autores de este estudio, con la ayuda de una intérprete de español y LSM. Los encuestadores y autores tienen un nivel A2 (en la escala del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas) de LSM, pero prefirieron contar con la ayuda de una profesional

para mayor seguridad de las indicaciones a los entrevistados. La pregunta que se planteó a cada informante en LSM fue ¿Qué ve usted en esta tarjeta? Multiplicadas las cinco respuestas por cada uno de los informantes se obtuvieron 30 resultados de organización de SN. Se dispuso la información en una tabla y un gráfico bajo las etiquetas N para núcleo nominal, D para el determinante (se consideraron palabras relativas a la extensión del objeto, como cuantificadores y numerales) y A para el o los adjetivos. Las preferencias se indican en porcentajes. La obtención de estos datos no se enmarca en un contexto de discurso espontáneo debido a que los investigadores querían mantener datos empíricos controlados que pudieran observar cuidadosamente en cuanto al orden de los constituyentes. De cualquier modo, previo a la elicitación, se dio una interacción espontánea de amabilidad y camaradería que propició un ambiente casi lúdico al momento de obtener las descripciones de las tarjetas.

#### 4. Resultados

La tabla 2 muestra el resultado de las producciones de SN emitidas por los señantes, en las que se observó específicamente el orden de los constituyentes.

**Tabla 2**  
Ordenamiento preferido del SN en 30 producciones señadas.

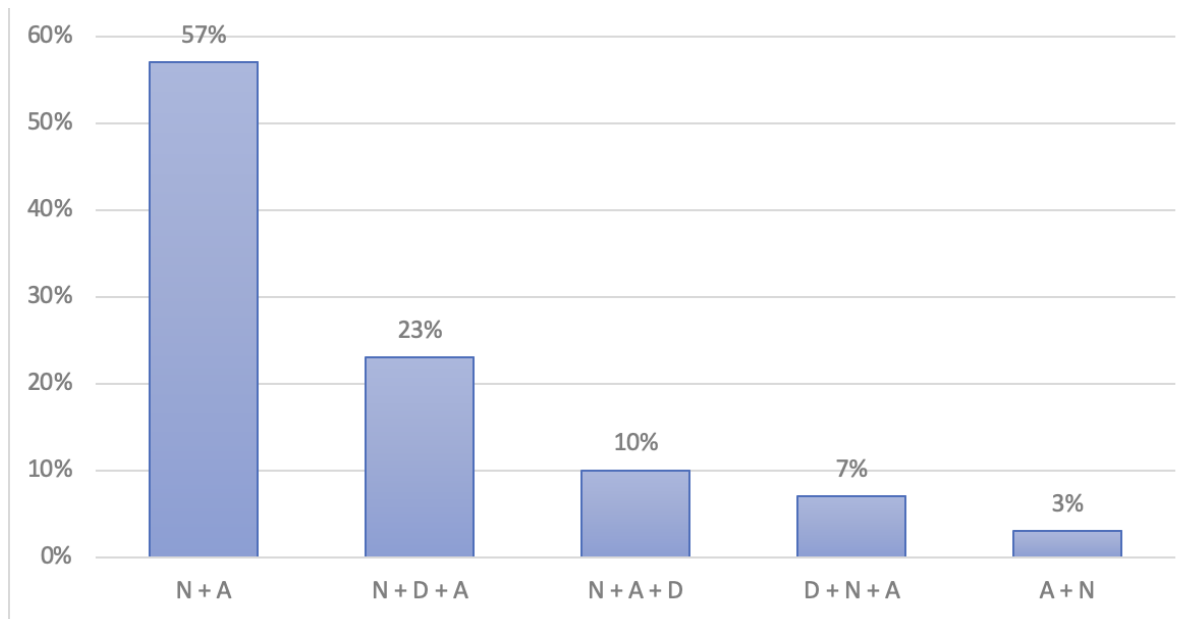
Orden del SN	Cantidad absoluta	Cantidad relativa (%)
N + A	17	57
N + D + A	7	23
N + A + D	3	10
D + N + A	2	7
A + N	1	3
Totales	30	100

Las iniciales D, N y A corresponden a las palabras *determinante*, *núcleo* y *adjetivo(s)*, respectivamente.

La figura 1 muestra las preferencias de ordenamiento de la totalidad de los datos.

**Figura 1**

Principales tendencias de ordenamiento del SN.



Nota. Las iniciales D, N y A corresponden a las palabras determinante, núcleo y adjetivo(s), respectivamente.

De la totalidad de los sintagmas recogidos:

El 90% de las producciones colocan en primer lugar al núcleo. La mayoría de ellas del tipo N + A, en frases como:

1. *casa grande color café*
2. *árbol grande verde*
3. *pájaro amarillo bonito*

Incluso en las expresiones con orden N + D + A, hay una preferencia por el núcleo al inicio del sintagma, como en los ejemplos:

4. *lápices muchos amarillos*
5. *flores muchas rojas pétalos*

Observamos que, aunque las características de los objetos incluyan sustantivos, como en 1 con la palabra *color* o como en 5 con la palabra *pétalos*, se trata de sustantivos que contribuyen a la descripción del objeto principal mostrado en la tarjeta, por lo tanto, tienen una naturaleza adjetival. Algo parecido se presentó en un caso en que tras mencionar el sustantivo representado en la tarjeta la descripción podría asumirse como verbal:

6. *ave volar cantar*

Consideramos que tanto *volar* como *cantar* aportan información sobre las características del objeto *ave*, por lo que también las clasificamos como descriptores.

Más de la mitad de las producciones, específicamente el 60%, correspondiente a la suma del 57% de N + A y del 3% de A + N, no utilizó determinantes o cuantificadores del objeto, sólo núcleo y adjetivos (N + A principalmente). Algunos ejemplos son:

7. *casa tres pisos amarilla*
8. *pájaro negro feo*

En 7, el numeral *tres* debe asociarse a la cantidad de niveles o pisos que contiene la casa, es decir, se trata de un concepto descriptivo, no de la extensión del objeto *casa*.

Al reunir la preferencia del núcleo en el primer posicionamiento del sintagma (90% que es la suma de N + A, N + D + A y N + A + D) con el 7% de las producciones en donde se coloca primero el determinante y luego el núcleo, el núcleo sigue apareciendo como referente previo a la adjetivación, en la cual se explican características del sustantivo.

El 40% de los encuestados utilizó determinantes para señalar la cantidad del objeto en la tarjeta. Es decir, el 60% describió sólo a partir del núcleo y los adjetivos, sin utilizar cuantificador alguno.

Entre quienes utilizaron determinantes, el 58% lo colocó después del núcleo (N + D + A, como los ejemplos 4 y 5)

Hubo tres casos (25%), en donde se colocó al final del núcleo y adjetivos (N + A + D).

9. *manzanas amarillas dos*
10. *flores rojas seis*
11. *flor roja una*

Dos casos (7%) presentaron el determinante antes del núcleo y los adjetivos (D + N + A).

12. *muchos lápices amarillos*
13. *una guitarra azul*

De los 30 casos, sólo uno (3%) presentó primero el adjetivo y después el sustantivo.

14. *grande árbol*

Estos resultados afirman una cuestión ya apuntada en el orden descrito por Cruz-Aldrete (2008) sobre el SN, en cuanto a la marcada preferencia del núcleo como primera posición en el sintagma y la predicación en segundo lugar; pero también reflejan un vasto potencial de análisis del SN en LSM, como el papel del determinador entre el núcleo y los adjetivos calificativos.

La colocación de un cuantificador entre el objeto descrito y su predicación resulta un rasgo notable y muy propio de la LSM, que da cuenta de su flexibilidad y diferencia con la lengua mayoritaria con la que coexiste, el español, en donde la cuantificación del sustantivo se ubica como determinante en primer lugar del orden de los constituyentes. Ahora bien, este detalle da cuenta del aspecto pragmático al que alude la gramática funcional de Dik (1997) con el que podríamos afirmar que en LSM la cuantificación del objeto constituye un atributo del referente que se diluye con otros órdenes de complementación, como los adjetivos calificativos; sin embargo, una muestra más amplia y un enfoque más centrado en el pragmatismo del lenguaje sería útil para un posterior análisis. Vale la pena mencionar que en otras lenguas de señas, como la estoniana, la norteamericana y la peruana, el SN ha sido abordado con especial atención en el dato de extensión del referente (e.g. Flores-Garriazo, 2021, para la lengua de señas peruana; Miljan, 1995, para la lengua de signos estoniana y Boster, 1996, para la lengua de signos americana).

Otra cuestión a resaltar, aunque pueda haber incidido el tipo de actividad que se solicitó entre los informantes, es la preferencia por obviar la cantidad del objeto que se describe. Incluso aunque los objetos mostrados en las tarjetas iconográficas se mostraban en singular y en plural, más de la mitad de los encuestados (60%) no utilizó un cuantificador, sino que se refirió directamente al núcleo y a su descripción.

## **5. Razones para una propuesta de inclusión del sintagma nominal (SN) en cursos de LSM**

### *5.1. Una aplicación didáctica de la gramática funcional*

Lo que hemos expuesto hasta el momento, un breviario teórico-conceptual y un trabajo empírico sobre el tema del SN nos permite fundamentar la última etapa del trabajo y el objetivo del mismo, orientado fundamentalmente a sugerir una estructura gramatical para que sea parte de los programas educativos de LSM dirigidos a personas oyentes y sordas, adolescentes y adultas, en un sistema extracurricular o de formación continua.

Como afirman los constructivistas en el terreno de la educación, los seres humanos construyen significados en un contexto estructurado sociocultural y lingüístico (Wertsch, 1985 y 1991); la gramática funcional aporta elementos para la disposición de un contexto tal en donde las expresiones lingüísticas contienen un papel específico, es decir, un papel funcional. Así, el orden en una secuencia considera el papel funcional de los constituyentes a partir de las relaciones que existen entre ellos, de modo que la presencia de cierto constituyente tiene influencia en los otros. Esto indudablemente tiene potencial pedagógico dado que la clarificación de la función de las palabras y su puesta en práctica mediante ejemplos sintagmáticos pueden contribuir al desarrollo de aprendizajes.

Las clases de LSM donde se enseñan vocabularios temáticos pueden beneficiarse del reconocimiento que en gramática funcional se hace de la *referencia* y la *predicación*. En la

referencia, al seleccionar la entidad adecuada del conjunto total de posibles referentes, un hablante identifica objetos centrales para la comunicación. En el mismo sentido, un aprendiz de LSM al recibir el vocabulario señalado en determinados campos semánticos, fase en la que se identifica la *referencia* o *término*, inicia su potencial comunicativo cuando integra elementos que asignan propiedades y relaciones entre las distintas entidades seleccionadas, es decir, predica sobre dichas referencias o términos.

Por ejemplo, el sustantivo *flor*, uno de los objetos del experimento aquí aplicado y que en clase de LSM pertenece al campo semántico *naturaleza*, tiene la configuración de la mano (*queirema*), movimiento (*kinema*) y lugar de articulación (*toponema*) siguiente, respectivamente:

FLOR:            F            ↑            NARIZ

Si además de esta producción, se identifican las características de tal objeto en el sentido de la cantidad, de la textura y del color, o de cualquier otra propiedad, las expresiones señaladas se multiplican consolidando la descripción del objeto y su representación semántica, siempre en torno a un foco nominalizador. En el contexto de cursos de LSM para adultos y adolescentes, esta forma de enseñanza podría ayudar a la producción dosificada de secuencias de señas, sin alejarse cognitivamente de un objeto (concreto o abstracto) del mundo.

Para ello, los materiales didácticos, partiendo de los planteamientos de la gramática funcional, pueden enriquecerse desde la creatividad del docente y la disposición de recursos visuales. Los aprendices de LSM ganarían así la posibilidad de configurar secuencias de señas sin apartarse demasiado del foco nominalizador y sin el estrés de la posterior complejidad de la cláusula, hacia la cual irían recogiendo material lingüístico preparatorio. En este sentido, aun cuando se consideren teorías separadas por una distancia disciplinar, el constructivismo vygotskyano puede identificarse con el funcionalismo gramatical.

Por una parte, la obra de Vygotsky es de corte desarrollista y evolutivo hacia todo proceso psicológico, en el cual los cambios generados por la acción humana consolidan los aprendizajes y permiten el efecto transformador de la educación. En el caso de los cursos de LSM, al avanzar de vocablos aislados al SN, se reconstruye el significado nominal, se le da progresión al sentido de los campos semánticos y se da acceso a desenvolvimientos y contenidos más complejos, sin que ello implique desorganización. Este aspecto constituye así no sólo un criterio lingüístico sino también pragmático al situar el SN en la descripción del mundo, más allá de sólo nombrarlo.

Por otra parte, aunque la gramática funcional está centrada en la estructura de la cláusula, existen constituyentes que juegan un papel fundamental en el desarrollo del discurso, como el SN. La gramática funcional indaga sobre aspectos gramaticales y léxicos para construir un mensaje; la teoría de Dik no condiciona a la oración como la única construcción susceptible de análisis (Gómez-Soliño, 1995); además, como el aprendizaje de la cláusula es un objetivo

deseable en las clases de lengua, desde el conocimiento del SN se colocaría en una fase previa a ese objetivo.

## 5.2. Estrategias discursivas en el aula

La naturaleza pragmática de aprendizaje de un idioma ocurre en los usos discursivos. Esto se refiere al lenguaje utilizado en una situación de comunicación determinada y al cumplimiento de cierto objetivo social. La LSM posee características especialmente simbólicas que coadyuvan al uso discursivo ya que no sólo consiste en expresiones con la mano, sino también con el rostro y el cuerpo en general, sobre todo de la cintura para arriba. El pragmatismo del lenguaje, la realización efectiva de un acto comunicativo, fue abordada primero por Austin (1962) y luego por su discípulo Searle (1990) en el contexto de la filosofía del lenguaje, y de estos análisis se desprendió una teoría de los actos de habla, los cuales, en el planteamiento más pulido de Searle (1990, p. 32), consisten en: i) actos de emisión (por ejemplo de palabras, morfemas, sintagmas nominales, oraciones), ii) actos proposicionales (por ejemplo al referir y predicar) y iii) actos ilocucionarios (por ejemplo, preguntar, mandar, prometer, afirmar, explicar).

En la perspectiva de Searle, hablar un idioma significa realizar actos de habla. Podemos asumir entonces que, si bien es complicado en el contexto del aula conducir los tres tipos de actos de habla, es posible realizar algunos por separado, en lo cual el SN puede ser un tema auxiliar. El SN representa en el marco del pragmatismo del lenguaje una etapa de los actos de habla que cristaliza especialmente en los actos proposicionales; de hecho, Searle los menciona (además de los nombres propios, los pronombres y los títulos) como una subdivisión de expresiones referenciales que responde a las preguntas ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuál? y menciona que las expresiones referenciales (dentro de ellas el SN) sirven “para identificar alguna cosa, proceso, evento, acción o cualquier otro género de individuo o particular” (1990, p. 35).

Dik asume la gramática funcional como un acto pragmático cooperativo en el cual el emisor llama la atención del receptor sobre alguna entidad (*término*) con potencial predicativo, entidad que se sitúa en un tiempo y espacio discursivo (Dik, 1997). En el acto comunicativo, Searle (1990) también considera las dimensiones de *término* o *referencia* y *predicación*. En la organización gramatical, la relación entre los constituyentes es una cuestión no tan arbitraria (Gómez-Soliño, 1995) pues los elementos lingüísticos funcionan en lugares apropiados al contexto discursivo, es decir, responden a la información situacional con que cuentan emisores y receptores (Dik, 1997).

Por ello, un argumento para proponer la inclusión del SN en los cursos de LSM consiste en involucrar a los aprendientes en la asociación de predicaciones y referentes como acto proposicional. De hecho, es posible atribuir usos discursivos a esta actividad ya que normalmente la realización de un SN ocurriría como respuesta a una pregunta o a una solicitud, o mandato (es decir, acto ilocucionario).

Entonces, aunque es ideal completar el proceso pragmático del lenguaje al abordar los tres tipos de actos de habla según la clasificación de Searle, al menos algunos de ellos son posibles en el escenario del salón de clase. De cualquier modo, en el proceso de aprendizaje de funciones tales como preguntar, mandar o prometer, se habrán integrado los actos de emisión y proposicional, ya que los actos ilocucionarios gramaticalmente tienen como forma característica la oración (Searle, 1990) y cuando el aprendiente alcanza la comprensión gramatical de la oración en una lengua está en condiciones adecuadas de su conocimiento y desenvolvimiento en habilidades lingüísticas. Para ello, el SN puede ser una fase previa en el acto de habla de referir. El carácter performativo de los actos de habla no exige siempre un sintagma verbal. Referir es un intento de conseguir cierto objeto con la mediación de la lengua; así, una expresión referencial puede identificar un objeto: *esta guitarra, el lápiz, aquella lámpara*, SN a partir de los cuales se produzcan actos de habla más complejos porque, en una fase posterior, pueden designar a algunos de los participantes en la predicación verbal.

### 5.3. Competencias narrativas mediante la práctica del SN

Nos referimos aquí a cómo las potencialidades de referenciación pueden explorarse para generar ventajas discursivas. En el caso de las lenguas de señas, la nominalización puede ligarse a estrategias discursivas como el desarrollo de la narración. En un estudio sobre lengua de señas chilena, Acuña et al. (2012) demostraron el desarrollo de la capacidad narrativa de niños sordos al colocar un SN en la forma de personajes susceptibles de relaciones correferenciales y haciendo uso de diversos recursos semánticos como el uso indicativo del espacio, la repetición léxica, los cambios de roles y las construcciones clasificadoras. Al contrastar los resultados con la capacidad narrativa de niños oyentes, encontraron desarrollos similares.

El SN es una estructura potente de la LSM cuya incorporación permitiría la posibilidad de expresiones correferenciales asociadas a rasgos de corporalidad del señante (como los gestos, la dirección de la mirada, la postura) y muy particularmente al uso indicativo del espacio, como lo hicieron Acuña et al. (2012) y que ya había sido previamente explorado por Massone (1996) en el caso de la lengua de señas argentina. De modo que el SN posee rasgos referenciales más allá de la corporeidad propia de las lenguas de señas y puede ubicarse espacialmente. Afirma Massone (1996) que “cualquier acto de señalamiento o de concordancia espacial con una específica localización constituirá la marcación de la referencia de una determinada frase nominal” (p. 143).

Como estrategia pedagógica, el discurso vehiculado mediante el SN constituye así un factor de desarrollo de competencias narrativas que enriquecería el currículo educativo de LSM, esto dado el potencial predicativo de los referentes y el hecho de considerar los SN como expresiones referenciales. Si bien la práctica del SN en el aula no significa narración, sí se promueven las bases de la metafunción textual (Rudge, 2022). En el ejemplo 5 (*flores*) de los resultados de este trabajo, observamos que la secuencia de señas incluyó no sólo la descripción de la cualidad del objeto (*rojas*), sino de otro componente referencial (*pétalos*). Igualmente, en el ejemplo 6, las descripciones de *volar* y *cantar* que acompañaron la descripción del objeto



ave, dan cuenta del potencial narrativo en la expresión señada. Evidentemente, los señantes sordos consideran *pétalos*, *volar*, *cantar* como categorías de descripción de un objeto reflejado en una tarjeta, como si se trataran esas tres palabras de adjetivos. No complejizaremos en eso, lo importante aquí es resaltar la posibilidad de elicitación de expresiones atributivas a partir de la nominalización y observar que “el grupo nominal ofrece una forma de referenciar y seguir el ‘quién, qué y dónde’ de un texto para garantizar la continuidad de la comprensión” (Rudge, 2022, p. 86). Entonces, si en la enseñanza de LSM se promueven prácticas para referenciar a las personas, los objetos y los lugares, se impulsa el desarrollo de la competencia narrativa de los aprendientes.

## 6. Conclusión

La información y los datos de los tres ejes temáticos abordados en este estudio nos son útiles para emitir conclusiones sobre la parte teórico-conceptual, el esquema de SN preferido en LSM y las razones para una propuesta de su inclusión en el currículum de cursos de LSM.

En cuanto a la parte teórico-conceptual, la utilidad de la gramática funcional para separar las categorías de análisis en *término* y *predicación* permitió el diseño de un instrumento que coloca una clase de palabra con potencial referencial y la separa de los predicados o relaciones que designan la propiedad de una entidad. Aunque la gramática funcional del discurso resulta más avanzada en su tratamiento del pragmatismo del lenguaje y más reciente como teoría consecuente de la gramática funcional, consideramos que el modelo de Dik (1997) fue suficiente para el tratamiento de un tema que no llega a la cláusula (pero que tiene potencial para ello) y que segmenta una parte del discurso funcional para el escalonamiento estructural del lenguaje. En aras de la congruencia con el modelo teórico, diseñamos un ejercicio basado en la observación del orden sintagmático en una lengua en pleno desarrollo (como todas las lenguas desde un punto de vista relativo) y aún joven en su proceso de estandarización. Aunque la muestra es pequeña, pensamos que, en términos cualitativos, la conversación con informantes sordos visitados en hogares distantes uno de otro y con una competencia de señante nativo en LSM, permite inferir un patrón de ordenamiento de constituyentes.

Queda pendiente en este rubro el análisis más profundo de otras unidades estructurales en el marco de la misma gramática funcional, como la predicación, la proposición y la cláusula, niveles en los que los tipos de entidades variarían notablemente al describirse, no sólo estados de las cosas, sino actos de habla propiamente, en los cuales se verificaría la utilidad de la comprensión del orden del SN para poder conseguir más sofisticadas descripciones gramaticales de la LSM.

En cuanto al esquema de SN preferido por los señantes de LSM, obtuvimos dos tendencias principales, las cuales, una vez más, nos informan sobre el importante carácter pragmático de este tema que refiere la contemplación del mundo a los ojos de aquellos que utilizan la LSM como su medio principal de comunicación. Dicha característica, que focaliza al sustantivo como el componente jerárquicamente superior en el sintagma, ofrece dos patrones principales,

uno parecido al del español: el núcleo + la predicación; y otro notablemente distinto: el núcleo + el determinante + la predicación. El papel del determinante, palabras que miden el núcleo del sintagma nominal, constituye una peculiar visión del mundo de las personas sordas usuarias de LSM en tanto que lo consideran un rasgo de descripción de la entidad referencial que se diluye con otro tipo de complementos, como adjetivos calificativos y cláusulas relativas.

Los dos patrones de estructuración del SN obtenidos entre los seis informantes del apartado empírico en este trabajo nos permiten plantear algunas aseveraciones en cuanto al tercer eje temático de este trabajo. Se trata de decir que existen condiciones más que adecuadas para que el SN sea parte de las etapas formales de un currículo sobre LSM y que así mismo, se aplique su uso discursivo como contenido de los actos de habla en la perspectiva pragmática de Searle (1990). Un reto en el diseño de los programas de estudio de cualquier materia es encontrar los contenidos suficientes y necesarios en la enseñanza y que sean significativos para los aprendientes. Al salón de clase no puede traerse la realidad social del lenguaje, pero es posible al menos incluir las formas y funciones que estadísticamente tengan mayor presencia en dicha realidad social. Por ello en los cursos de idiomas con enfoque comunicativo se enseña a saludar, a comportarse en un restaurante, a realizar compras en el mercado, a desenvolverse en un aeropuerto, etc. y ello no impide que tanto gramática como práctica comunicativa estén presentes en cada sesión de clase. Ambas (gramática y práctica comunicativa) son sólo producto de un patrón reconocido en un corpus, pero no constituyen la totalidad de las formas y usos de la vida cotidiana de esa lengua. Y sin embargo, así se aprenden los idiomas extranjeros en la mayoría de los países.

Por lo tanto, en el caso de la LSM, una búsqueda necesaria para su adecuada enseñanza es la identificación de ciertos patrones o esquemas lingüísticos que sirvan en el aula y con los cuales el aprendiente pueda estar más o menos listo para enfrentarse al mundo real de esa lengua en su convivencia con la comunidad sorda. Esta preparación, como se afirmó en el apartado de razones para propuesta en el currículo, incluye el desarrollo de las competencias narrativas y el manejo de la referencia y la predicación.

Finalmente, la idea de este trabajo fue derivar un objetivo de la planificación docente (la inclusión de cierto ítem en el currículo) a partir de un tema lingüístico. Por ser la LSM una lengua cuyo estudio científico es aún reciente, estamos conscientes de que en torno del SN existe aún un número de potencialidades de acercamiento. De manera específica, es deseable el desarrollo de más etapas de las tipologías establecidas tanto en la gramática funcional como en la pragmática del lenguaje, etapas en las que con toda certeza se puede ver beneficiado el ámbito de la educación de la LSM. Nuestra contribución es un paso incipiente.

## **Agradecimientos**

Muy especialmente, agradecemos a Marisol Jazmín Jaimes Sandoval por su valiosa participación en el encuentro con informantes de la comunidad sorda y por su apoyo en la explicación del ejercicio en la parte empírica como experta bilingüe en español y LSM.

Este trabajo fue realizado con el subsidio de la Universidad Autónoma Chapingo en la modalidad de apoyo a proyectos convencionales de investigación.











## Referencias

- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y Lissi, M. R. (2012). Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena. *Onomázein*, 26, 193-219. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134525391007>
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford University Press.
- Boster, C. T. (1996). On the quantifier: Noun phrase split in American Sign Language and the structure of quantified noun phrases. En W. H. Edmonson y R. B. Wilbur (Eds.), *International Review of Sign Linguistics*. Psychology Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los estudios generales. *Nuevo humanismo*, 8 (1).
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana* [Tesis de grado doctoral]. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar: Part 1: The structure of the clause*. Mouton de Gruyter.
- Flores-Garriazo, R. I. (2021). *Descripción de la frase nominal simple de la lengua de señas peruana (LSP)* [Tesis de grado de bachiller]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Lingüística.
- García-Velasco, D. (2003). *Funcionalismo y Lingüística: La gramática funcional de S. C. Dik*. Universidad de Oviedo.
- Gómez-Soliño, J. S. (1995). Texto y contexto en la teoría de la gramática funcional. *Revista de lenguas para fines específicos*, 2, 200-216.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hengeveld, K. y Mackenzie, J. L. (2008). *Functional Discourse Grammar*. Oxford University Press.
- Jarque, M. J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística*, 2, 33-48.
- Martinet, A. (1978). *Estudios de sintaxis funcional*. Gredos.
- Massone, M. I. (1996). Consideraciones semióticas y discursivas de la lengua de señas argentina. *Lengua y habla*, 1(2), 137-147.
- Massone, M. I. y Machado, E. M. (1994). *Lengua de Señas Argentina: Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Edicial.
- Mayberry, R. I. y Squires, B. (2006). Sign language: Acquisition. *Encyclopedia of language and linguistics*, 11, 739-43.
- Miljan, M. (1995). *The noun phrase in Estonian Sign Language from the typological perspective* [Tesis de grado]. University of Tallin, Estonian Institute of Humanities.

- Morales, E., Reigosa, C. y Bobillo, N. (2012). El orden de los constituyentes en los enunciados declarativos de la Lengua de Signos Española (LSE): Una perspectiva funcionalista. *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística*, 2, 77-121.
- Ochoa-Sierra, L. (2011). La gramática funcional de Dik. *FOLIOS, Segunda época*, 34, 103-112.
- Rijkhoff, J. (2002). *The Noun Phrase*. Oxford University Press.
- Rivera-Galván, A., Ortega-Jiménez, M. C., García-Campos, M. L., Patiño-López, M. E. y Jiménez-González, M. J. (2023). Capacitación a estudiantes de enfermería para la comunicación con pacientes que presentan discapacidad auditiva. *Revista Mexicana de Enfermería*, 11, 103-107.
- Rudge, L. A. (2022) The Nominal Group in British Sign Language: A Preliminary Description. *WORD*, 68(2), 83-108. DOI: 10.1080/00437956.2021.2024351
- Searle, J. (1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Cátedra.
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 1-8. DOI: 10.1080/02103702.2016.1263449
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Wertsch, J. (1985). Introduction. En Wertsch, J. (1985), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Visor.

## Anexos

### Anexo 1. Tarjetas iconográficas

		
		
		
	<p>GRANDE PEQUEÑO AZUL AMARILLO ROJO VERDE NEGRO FEO BONITO VIEJO NUEVO</p>	<p>UNO UNA DOS ESE ESA POCOS MUCHOS ESTOS ESTAS</p>

## Anexo 2. Modelo de encuesta

### ENCUESTA SOBRE FORMA DE LA FRASE NOMINAL EN LSM

OBJETIVO: IDENTIFICAR EL POSICIONAMIENTO DE LAS PARTES DETERMINADOR, NÚCLEO Y ADJETIVO EN LA PRODUCCIÓN DE FRASES NOMINALES SIMPLES ENTRE SEÑANTES SORDOS Y USUARIOS COMPETENTES DE LSM.

ENCUESTADOR/A: \_\_\_\_\_

#### DATOS DEL ENTREVISTADO

EDAD	SEXO	NIVEL DE ESTUDIOS	¿SABE ESPAÑOL?	¿SABE LSM?	CLAVE

DESPUÉS DE QUE EL INFORMANTE OBSERVE LOS MATERIALES Y PRODUZCA FRASES NOMINALES, EL ENTREVISTADOR ANOTARÁ AL MENOS CINCO TRANSCRIPCIONES DE ORDEN DE POSICIONAMIENTO DE LOS COMPONENTES DETERMINADOR (D), NÚCLEO (N) Y ADJETIVO (A). EJEMPLO: D + N + A

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

## *Resumen de Tesis Doctoral*

# **Protección jurídico-constitucional de las personas sordas: análisis, evolución, disfunciones y propuestas de mejora de la normativa**

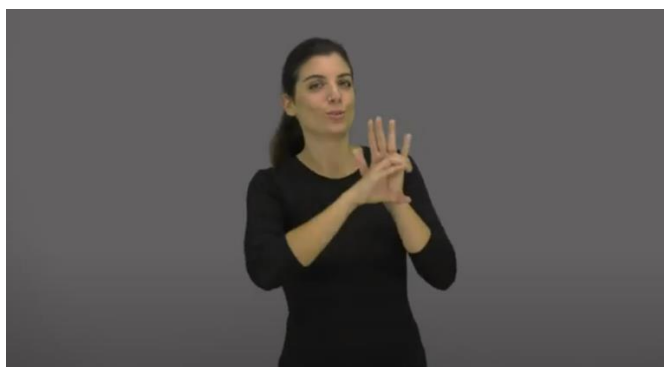
## **Legal-constitutional protection of deaf people: analysis, evolution, dysfunctions and proposals for regulatory improvements**

Francisco José Sierra Fernández

*Universidad de Castilla-La Mancha*

pacusierra@gmail.com

### **RESUMEN**



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

La tesis doctoral<sup>1</sup> aborda de manera extensa la protección jurídico-constitucional de las personas sordas en España, desde la perspectiva del Estado social y democrático de derecho. El colectivo de personas sordas, como grupo social en riesgo de discriminación, ha desarrollado a lo largo del tiempo sus propios aspectos culturales y lingüísticos. Esto ha llevado a su consideración como comunidad propia, la comunidad sorda, con su propia lengua, la lengua de signos. El trabajo contiene una revisión crítica de los avances en la regulación y protección de las personas sordas, dentro del derecho de las personas con discapacidad. También ofrece una descripción pormenorizada de los ámbitos susceptibles de una mejora en su abordaje jurídico. De la misma forma, se desglosan una serie de propuestas que podrían mejorar el tratamiento jurídico hacia las personas sordas. Por último, se detallan los incumplimientos y posibles responsabilidades que las Administraciones públicas vienen incurriendo en relación a aspectos relevantes de los derechos de las personas sordas, como son el estatus de la lengua de signos,

---

<sup>1</sup> Tesis doctoral publicada en la editorial Tirant lo Blanch:  
<https://editorial.tirant.com/es/libro/proteccion-juridico-constitucional-de-las-personas-sordas-francisco-jose-sierra-fernandez-9788411472166>

el acceso a la educación, al empleo, a los medios de comunicación audiovisual, y a todos aquellos derechos considerados fundamentales en el libre desarrollo de su personalidad.

**Palabras clave:** personas sordas, lengua de signos, comunidad sorda, derechos, estatus, educación, empleo, libre desarrollo de la personalidad.

## **ABSTRACT**

The doctoral thesis provides a comprehensive review of the legal-constitutional protections for deaf individuals in Spain, from the perspective of the social and democratic State of law. Deaf people, as a social group at risk of discrimination, have developed their own cultural and linguistic characteristics over time. This has led to their recognition as a distinct community, the deaf community, with its own language, sign language. The thesis critically reviews the advances made in the regulation and protection of deaf individuals within the law of people with disabilities. It also outlines areas where legal improvements could be beneficial. Similarly, it suggests a series of proposals to improve the legal treatment of deaf individuals. Finally, the thesis details the areas where public administrations have failed to comply with aspects of deaf individuals' rights, and explores their possible responsibilities. These areas include the status of sign language, access to education, employment, audiovisual media, and all fundamental rights essential to the free development of their personality.

**Keywords:** deaf people, sign language, deaf community, rights, status, education, employment, free personality development.

### **1. El Estado social y democrático de derecho como constructo para la justicia social**

El Estado social y democrático de derecho constituye un andamiaje jurídico desarrollado a través de un proceso en evolución, impulsado por el intento de responder a necesidades de justicia social durante varias décadas. Se trata de un concepto que se ha ido concretando a través de varias procedencias. Así, la legislación, la doctrina y la jurisprudencia en su aplicación y desarrollo han abarcado e incluido fines como la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la vida e integridad personal, la igualdad y la prohibición de toda discriminación. También incluye derechos como la vivienda, educación y trabajo, así como el derecho a un medio ambiente sano y acceso a la cultura.

### **2. Las personas sordas, minoría lingüística o colectivo de personas con discapacidad**

El colectivo de personas sordas, considerado como minoría lingüística y cultural, no dispone de regulación específica dentro de la normativa vigente, aunque se han dado avances al respecto. El reconocimiento obtenido con la promulgación en España de una ley sobre la lengua de signos, la Ley 27/2007, de 23 de octubre<sup>2</sup>, se basa en que las personas sordas son

---

<sup>2</sup> Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>



consideradas por el ordenamiento jurídico como personas con discapacidad y no como una minoría lingüística y cultural. Este reconocimiento no ha logrado que la lengua de signos tenga un estatus similar al de otras lenguas autonómicas del Estado que disfrutan de la territorialidad, frente a la población sorda dispersa a lo largo de todo el territorio nacional.

Un argumento primordial que justificaría la importancia de la lengua de signos se fundamentaría en que las personas oyentes pueden cambiar de lengua y tienen pleno acceso a todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, el uso de la lengua de signos en muchas personas sordas es imperativo y condición indispensable para ejercer plenamente sus derechos. En este sentido, las personas sordas difieren de otras minorías lingüísticas en un importante matiz, expuesto por la postura de la Federación Mundial de Personas Sordas (World Federation of the Deaf, WFD) en su documento de posición *Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within 'disability' vs 'cultural and linguistic minority' constructs* (WFD, 2018, p. 10): mientras que los usuarios de una lengua minoritaria pueden aprender y usar las lenguas mayoritarias, las personas sordas normalmente son incapaces de acceder de manera plena a las lenguas orales de su entorno a causa de su transmisión auditiva-oral.

Así, las lenguas de signos no son sólo culturalmente importantes, sino que pueden ser la única manera de desarrollar una comunicación accesible para las personas sordas. Por tanto, cuando se hace referencia a las personas sordas, la dualidad discapacidad-minoría lingüística genera un doble vínculo entre la discapacidad, que encuentra barreras de comunicación, y la minoría lingüística, que dispone de su propia lengua natural. En esa intersección se define el concepto de accesibilidad. Desde este punto común, las necesidades comunicativas de las personas sordas y su tratamiento deben ser diferenciadas para poder atender sus demandas, ya que las personas sordas gozan de varias identidades.

### **3. El concepto de ciudadanía y de inclusión social de las minorías: la reivindicación desde el propio movimiento asociativo de las personas sordas**

El concepto de ciudadanía supone un soporte jurídico para los derechos de los colectivos sociales de minorías, como las personas sordas. Puede parecer incongruente hacer referencia a una definición de ciudadanía que disfruta de la participación social y de una sociedad inclusiva, cuando la realidad es que la construcción social se ha cimentado sobre una homogeneidad lingüística, social y cultural que perpetúa la discriminación histórica hacia las personas sordas.

De esta manera, las personas sordas que usan la lengua de signos han tenido que adaptarse a la cultura mayoritariamente oyente o han buscado espacios donde mantener su propia cultura y lengua, como han hecho a través del movimiento asociativo. A través de este movimiento, han creado instrumentos y estrategias de reivindicación social y política para la defensa y promoción de la lengua de signos, cultura e identidad sorda, a pesar de las dificultades económicas y la presión política de grupos profesionales poderosos de la medicina y la educación para contrarrestar sus demandas.

La reivindicación de las personas sordas se centra en el reconocimiento oficial de las lenguas de signos, que ha sido prioritario a partir de los años 90 del s. XX, y busca reconocer sus derechos lingüísticos como minoría cultural. Esto es esencial para asegurar la supervivencia de la comunidad sorda dentro de una sociedad mayoritariamente oyente.

#### **4. La Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad como cambio de paradigma en la materia**

La irrupción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)<sup>3</sup>, en adelante Convención, ha supuesto un salto cualitativo en el panorama jurídico de las personas con discapacidad. Sin embargo, en cuanto a los derechos de las personas sordas y la lengua de signos, debe ser analizado con ciertos matices. Aun siendo importante el avance y modificación de las legislaciones, también deberían reformularse los estándares básicos existentes en la sociedad sobre lo que se considera normal, lo que es verdaderamente inclusivo y lo que es simplemente una inclusión meramente formal. Con ello, conceptos como la dignidad no pueden seguir vinculados con una imagen homogénea del ser humano como titular abstracto de derechos, sin discriminar a quienes, como las personas con discapacidad, se alejan de un patrón ideal del individuo, con su capacidad de razonar y comunicarse y cuyo fin es conseguir un proyecto de vida con un desempeño en la sociedad. Esta visión denota una falta de enfoque adecuado desde el punto de vista ético. De lo contrario, hablar de derechos humanos en relación con la discapacidad supone no encontrar de manera satisfactoria la solución a estos problemas de ajuste entre los *estándares* de los derechos del individuo y la realidad de la vida de las personas con discapacidad.

El enfoque tradicional de la discapacidad se basa en un modelo médico que ve a la persona con uno o varios problemas que ocasionan limitaciones que derivan en una discapacidad. Desde esta perspectiva, se conceden derechos especiales a unas personas o colectivos concretos. Este proceso de especialización supone una diferencia con los modelos genéricos de destinatarios de los derechos fundamentales ya que se parte de una desigualdad que se considera relevante porque dificulta o impide el pleno desarrollo moral de las personas.

Para responder a este etiquetado de las personas con discapacidad como *especiales* se ha intentado formular un análisis transversal y no especializado en el enfoque de la discapacidad a través del modelo social de la discapacidad. Este modelo cambia, por tanto, el enfoque de unos rasgos o limitaciones del individuo a una situación que el individuo vive fruto de una serie de cuestiones sociales, del entorno y familiares.

---

<sup>3</sup> 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. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>

## 5. El estatus jurídico de las lenguas de signos en España

En cuanto al estatus jurídico de la lengua de signos, la Ley 27/2007, de 23 de octubre, no ha otorgado a la lengua de signos el reconocimiento como lengua oficial. Son numerosos los artículos de la Constitución española de 1978 (en adelante C.E.) que conciernen a derechos íntimamente ligados a necesidades de las personas sordas en su dignidad y libre desarrollo de la personalidad. Según lo analizado en esta publicación, existe una situación de inconstitucionalidad por omisión en materia de lengua de signos y personas sordas, debido a la falta de desarrollo por parte del poder legislativo, durante un período de tiempo excesivamente largo, de las normas constitucionales.

Esta inconstitucionalidad por omisión se manifiesta de dos formas: una de ellas es la falta de desarrollo normativo, una ausencia total de legislación en la materia, y otra forma, por el desarrollo de una normativa parcial e insuficiente, es decir, por una regulación que no menciona partes fundamentales en la materia objeto de la ley, o por abordar de forma incompleta las necesidades de las personas destinatarias de la legislación.

En el caso de la lengua de signos y las personas sordas, no hubo ningún desarrollo o mención legislativa hasta veinticinco años después de promulgada la C.E., es decir, en el año 2003, a través de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), que menciona la lengua de signos en su D. A. duodécima<sup>4</sup>, como un mero apoyo complementario junto a otros sistemas de comunicación, rebajando la cualidad de la lengua a un subapartado de tono menor, y en una mención legislativa que no garantizaba ningún derecho y que, por el contrario, remitía a futuras disposiciones reglamentarias.

Una vez fue promulgada la Ley 27/2007, de 23 de octubre, y transcurridos dieciséis años desde la entrada en vigor de la misma, esta publicación ha analizado de manera extensa la falta de desarrollo y aplicación de los artículos sobre derechos fundamentales que por mandato constitucional deben ser protegidos y promocionados en relación a la lengua de signos como institución básica para el desarrollo personal de las personas sordas. La consecuencia inmediata de esta inconstitucionalidad por omisión se manifiesta en la dificultad evidente a la hora de poner en práctica los mandatos constitucionales por insuficiencia de la ley.

---

<sup>4</sup> Disposición adicional duodécima de la LIONDAU, publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289: “En el plazo de dos años desde la entrada en vigor de esta ley, el Gobierno regulará los efectos que surtirá la lengua de signos española, con el fin de garantizar a las personas sordas y con discapacidad auditiva la posibilidad de su aprendizaje, conocimiento y uso, así como la libertad de elección respecto a los distintos medios utilizables para su comunicación con el entorno. Tales efectos tendrán una aplicación gradual en los diferentes ámbitos a los que se refiere el artículo 3 de esta ley”.

## **6. La educación, la asignatura pendiente para la protección jurídico-constitucional de las personas sordas**

La presencia de la lengua de signos en la educación, un derecho fundamental y prioritario para la inclusión social de las personas sordas, carece de reflejo jurídico en las leyes orgánicas que han regulado la educación, como la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y la más reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE. En la misma línea, el Texto Refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad, del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, encomienda a las administraciones educativas a prestar atención a las necesidades educativas especiales mediante los apoyos y ajustes razonables para un aprendizaje inclusivo. Sin embargo, al tratarse de una ley de rango ordinario, no puede intervenir en materia educativa frente a las Leyes orgánicas, como las mencionadas LOE, LOMCE, LOMLOE. Esta última, promulgada en el año 2020, no contiene ninguna referencia a la figura de la intérprete de lengua de signos, ni al derecho del alumnado sordo a recibir las enseñanzas en lengua de signos. Esto a pesar de que la propia Convención, en vigor en España desde 2008, lo recoge explícitamente.

Según la Convención, los Estados parte adoptarán las medidas oportunas para “facilitar el aprendizaje de la lengua de signos, además de asegurar que la educación de los niños/as sordos/as se imparta en los lenguajes más apropiados a cada persona, teniendo como objetivo su máximo desarrollo académico y social” (Art. 24.3, b) y c))<sup>5</sup>, en clara referencia a la impartición de la educación utilizando la lengua de signos en aquellos niños/as sordos/as que así lo precisen.

Esta omisión de todo lo referido a la lengua de signos en la LOMLOE, a pesar de la vigente Ley 27/2007, de 23 de octubre, y de la Convención, vuelve a situar los derechos de las personas sordas, en cuanto al acceso a la educación a través de la lengua de signos, fuera de la protección de una Ley Orgánica. Asentado el principio de igualdad que la C.E. en su art. 14., como en su art. 9.2, y por otro lado, el Tratado de la Unión Europea, ambas capacitan al Estado social y democrático de derecho a formular normativa que contenga acciones de discriminación positiva, apoyos y ajustes razonables, que facilitan apoyo jurídico suficiente para que los servicios de interpretación en lengua de signos puedan ser garantizados para aquellos alumnos/as sordos/as que lo soliciten.

## **7. La interpretación de la lengua de signos como garantía de los derechos fundamentales de las personas sordas**

Un elemento fundamental a la hora de garantizar la accesibilidad de las personas sordas ante el conjunto de las administraciones es la figura de la intérprete de lengua de signos. La interrelación entre el servicio de intérpretes de lengua de signos y varios derechos

---

<sup>5</sup> Art. 24.3. b) y c), de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

fundamentales de las personas sordas es intensa y de enorme importancia. Este servicio supone una garantía institucional para la accesibilidad de las personas sordas, protegiendo y promocionando la lengua de signos bajo la aplicación del art. 9.2 de la C.E.<sup>6</sup>. Un ejemplo claro se encuentra en el ámbito educativo. Sin embargo, el art. 10.a) de la Ley 27/2007, de 23 de octubre<sup>7</sup>, que habla de promover servicios de interpretación de lengua de signos en los centros educativos que se determine, no es nada garantista, pues no especifica bajo qué parámetros el alumnado sordo tiene derecho a recibir este servicio.

Además, en materia de servicios de interpretación en el ámbito educativo, existe una disparidad de modelos de ejecución del servicio, como revela el informe sobre el *Servicio de interpretación y guía-interpretación de lengua de signos en ámbito educativo* (2017), elaborado por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de signos y Guías-intérpretes (FILSE), que indica que 547 intérpretes trabajan en centros educativos, principalmente de secundaria. Dado que la gestión de la competencia de Educación corresponde a las comunidades autónomas, siete de ellas han optado por prestar dicho servicio con medios propios a través de la figura del empleado público, mientras que nueve lo hacen a través de la gestión indirecta con entidades privadas.

Las disfunciones encontradas en este servicio corresponden a aquellos territorios que externalizan el servicio. Por lo tanto, una primera propuesta para atender este aspecto educativo debe referirse a la concepción del servicio de intérpretes de lengua de signos en el ámbito educativo como una prolongación de la propia labor que realiza el personal docente de las aulas donde el alumnado sordo cursa sus estudios. Esto implica que la única manera de garantizar este servicio es la equiparación de los intérpretes de lengua de signos al estatus de empleado público que tiene cualquier otro personal docente o no docente de un centro educativo público, para asegurar la continuidad del servicio de interpretación junto con el resto de profesionales del ámbito educativo.

Otras actuaciones en materia de interpretación de lengua de signos tienen que ver con su promoción en los centros sanitarios previa solicitud por parte de la persona sorda, su disponibilidad para todas aquellas actividades relacionadas con la cultura, el deporte y el ocio, su prestación en las estaciones de transporte, la obligación que tienen las administraciones públicas de promover estos servicios al objeto de facilitar el acceso de las personas sordas al

---

<sup>6</sup> Art. 9.2. de la C.E.: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

<sup>7</sup> Art. 10.a) de la Ley 27/2007, de 23 de octubre: “Las Administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen. Igualmente promoverán la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas por las personas usuarias de las lenguas de signos españolas en los centros que se determinen. En el marco de los servicios de atención al alumnado universitario en situación de discapacidad, promoverán programas e iniciativas específicas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, con el objetivo de facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo”.

conjunto de la Administraciones, y su disponibilidad en la Administración de Justicia y Penitenciaria. Sin embargo, estas actuaciones hoy en día siguen sin estar garantizadas en cada ámbito de actuación.

## **8. La accesibilidad de los medios de comunicación para las personas sordas como elemento de construcción de una ciudadanía informada**

Los medios de comunicación audiovisual disfrutan de una presencia fundamental en la sociedad actual, principalmente en el medio televisivo, donde la lengua de signos brilla por su ausencia. La C.E. reconoce y protege el derecho a recibir libremente información veraz a través de cualquier medio de difusión. Sin embargo, esta protección no se da aún para las personas sordas en la televisión. El texto constitucional espera una ley que regule los medios de comunicación dependientes del Estado, garantizando el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España. Existen dos mandatos constitucionales, establecidos en el art. 20<sup>8</sup>, de reforzada protección al tratarse de la sección primera del capítulo segundo del título primero de la Carta Magna. Además, la jurisprudencia constitucional afirma que la ciudadanía ha de ser informada ampliamente de modo que pueda ponderar opiniones diversas e incluso contrapuestas, para que tenga capacidad de formar libremente sus opiniones y participar de modo responsable en los asuntos públicos. Son por tanto derechos que no sólo protegen un interés individual, sino que suponen la garantía de una opinión pública libremente formada, indisolublemente ligados con el concepto de pluralismo político y de ciudadanía.

Como desarrollo legislativo en materia de medios de comunicación hay dos leyes. La Ley 17/2006, de 5 de junio, de la radio y televisión de titularidad estatal, que define el servicio público de la televisión de titularidad del Estado como esencial. Este servicio tiene encomendada la labor de apoyar la integración social de las minorías y atender a aquellos colectivos con necesidades específicas. Además, promueve la participación política que la Corporación RTVE, en su tarea de servicio público, debe extender a cuestiones de relevancia para la mayoría de la población o para determinados colectivos, evitando cualquier forma de discriminación por causa de discapacidad. La otra ley al respecto es la Ley 7/2010, de 31 de marzo, general de la comunicación audiovisual. Esta ley recoge el derecho de las personas sordas a una accesibilidad universal con el matiz de las posibilidades tecnológicas, con dos compromisos específicos: uno en materia de subtitulación, con el objetivo de alcanzar el 75% de los programas, y otro para asegurar un mínimo de dos horas a la semana de interpretación en lengua de signos. Además, la Convención aborda el derecho de información a través de los medios de comunicación en igualdad de condiciones y orienta a que los Estados parte alienten a los medios de comunicación a que hagan sus servicios más accesibles para las personas con discapacidad. Esta accesibilidad se especifica en lengua de signos para las personas sordas. Por último, la Ley 27/2007, de 23 de octubre, dispone que los poderes públicos promuevan las

---

<sup>8</sup> Art. 20.1.d) de la C.E.: “*A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades*”.

medidas necesarias para que los medios de comunicación social sean accesibles a las personas sordas mediante la incorporación de las lenguas de signos españolas, haciendo mención expresa de su luso en los programas electorales gratuitos.

En el trasfondo del derecho a la información y a la comunicación se encuentra el ejercicio de la ciudadanía. Así, la construcción evolutiva de la ciudadanía comienza en la educación, pues tiene como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana. Entre sus deberes inexcusables, el Estado social y democrático de derecho debería facilitar que la capacidad intelectual, la personalidad y, sobre todo, el acceso a valores, destrezas y habilidades para la convivencia, desemboquen en la capacidad reflexiva de cada individuo, germen del desarrollo de la personalidad humana. Sin embargo, la falta de acceso a gran parte de la información que los medios de comunicación proporcionan a diario, imposibilita el acceso a la cultura y a un nivel de conciencia crítica, cerrando las puertas a las personas sordas a poder desarrollar su papel como ciudadanía activa. Bajo idéntico prisma, la C.E. consagra el derecho de la ciudadanía a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal. Esto exige el ejercicio de una participación activa en la toma de decisiones, con mayor participación directa y un sistema institucional abierto a la interacción, algo que dos horas a la semana de interpretación en lengua de signos no satisfacen.

La construcción contemporánea de la ciudadanía requiere de un doble requisito: uno, la educación como desarrollo pleno de la personalidad, y otro, ciudadanía activa y participativa en la toma de decisiones en el espacio público que ha dispuesto de suficiente información a través de los medios de comunicación.

La educación y la construcción de la ciudadanía activa y participativa han sido apartadas del desarrollo vital de las personas sordas. El Estado social y democrático de derecho en que se constituye España propugna unos valores superiores, tales como la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Estos valores se inspiran en el concepto de dignidad humana expresado a través del Preámbulo constitucional y el art. 10.1 de la C.E.<sup>9</sup>. Esto exige que la dignidad ha de estar presente a través de los medios y recursos empleados. La dignidad humana está enlazada a derechos fundamentales recogidos en la C.E., en el ejercicio de ciudadanía como son el derecho de comunicación e información (art. 20.1.d)), la educación (art. 27.2<sup>10</sup>), acceso a la tutela judicial efectiva (art. 24.1 de la C.E.<sup>11</sup>) y el de participación política (art.

---

<sup>9</sup> Art. 10.1 de la C.E: “La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social”.

<sup>10</sup> Art. 27.2 de la C.E: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

<sup>11</sup> Art. 24.1 de la C.E: “Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión”.

23.1<sup>12</sup>) y los tratados internacionales, es claramente insuficiente e incumple el valor de la dignidad humana que inspira a la C.E.

## **9. La importancia de la atención temprana inclusiva de las personas sordas**

El desarrollo de la personalidad de las personas sordas tiene como elemento fundamental la prevención y la atención temprana de los niños/as sordos/as. Según los expertos, un diagnóstico de la sordera a edades muy tempranas, unido a una intervención adecuada a sus necesidades, sitúa a esa niña o niño sordo en un punto de partida fundamental para afrontar con mejores perspectivas su desarrollo social. Este proceso supone un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a la familia y al entorno. El objetivo es responder a las necesidades transitorias o permanentes que presentan las niñas y niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones debieran considerar la globalidad del niño y ser planificadas por un equipo interdisciplinar de profesionales. Así pues, se abordan bienes jurídicos tan relevantes como la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad, protegidos por la C.E., ya que la atención temprana produce importantes efectos a corto plazo en las niñas y niños que nacen con riesgo establecido al prevenir o minimizar los retrasos en el desarrollo, y de la misma manera, referido al derecho a la vida y a la integridad moral y física. La etapa de cero a seis años merece una especial protección por parte del Estado social y democrático de derecho y va más allá de la rehabilitación, pues también abarca la atención médica, psicológica, educativa y el apoyo a la familia.

En los mismos términos de protección máxima se expresa la Convención en su art. 3.h)<sup>13</sup>, cuando se refiere al respeto a la evolución de las facultades de las niñas y niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. Esto respalda el modelo social de discapacidad frente al médico y considera la discapacidad como una aceptación de la diversidad humana, en lugar de transformar su identidad a otra de tipo *normalizada*. Para las niñas y niños sordos esto significa proteger y desarrollar su identidad sorda.

La Convención, en referencia a la educación, ofrece dos medidas que los Estados deben proporcionar a los niños/as sordos/as, una, en referencia a esta idea de preservación y potenciación de su identidad, tanto en el aprendizaje de la lengua de signos como en promover la identidad lingüística de las personas sordas, y dos, reafirmar que la educación de los niños/as sordos/as se imparta en los lenguajes y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

---

<sup>12</sup> Art. 23.1 de la C.E: “Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal”.

<sup>13</sup> Art. 3.h) de la Convención: “El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad”.



## **10. Los servicios públicos de la administración: accesibilidad, calidad y eficacia**

Los servicios públicos, dentro del Estado social y democrático de derecho, deben fundamentarse en una prestación de calidad y eficacia (art. 103.1 de la C.E.<sup>14</sup>). Esto lleva a desarrollar el concepto de accesibilidad para las personas sordas como parte consustancial de esa eficacia. Para ello, debe existir un compromiso con la buena administración a través de la figura de las cartas de servicios. En España, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) desarrollan una labor de interlocución permanente con la administración para la evaluación de las políticas públicas relacionadas con su colectivo y para la consulta a la hora de elaborar o establecer nuevos servicios en los que las personas sordas o, más genéricamente, las personas con discapacidad, puedan tener alguna incidencia. El principio de eficacia de las administraciones públicas, consagrado en la C.E., estipula que la actuación de la Administración pública debe servir a los intereses generales, bajo principios que, como la eficacia, deben informar transversalmente todo el ordenamiento jurídico, con sometimiento pleno en sus actuaciones a la ley. Para un mejor cumplimiento de este mandato, es fundamental considerar las necesidades y demandas del colectivo de personas sordas a través de su movimiento asociativo, ante cualquier mal funcionamiento de la Administración.

El conjunto de recursos, actuaciones y servicios que las Administraciones ofrecen al ciudadano no siempre cumplen lo dispuesto en las leyes y normas, tal y como se ha venido exponiendo en diferentes apartados del presente escrito. El Estado social y democrático de derecho, a través de los poderes públicos, debe proporcionar mecanismos que aseguren el acceso a derechos fundamentales en condiciones de igualdad real y efectiva, como el derecho a la educación, a una tutela judicial efectiva, a recibir información accesible de la televisión, a la participación en los asuntos públicos. En el caso de las personas sordas, se precisa, como elemento adicional y con carácter de acción positiva, un servicio de interpretación que debe ser facilitado por parte de la administración. Esta es una labor fundamental que exige el máximo esfuerzo en delimitar los estándares de calidad de esos servicios, para que las personas sordas vean aseguradas de forma efectiva las condiciones para el ejercicio de estos derechos, con unos parámetros de calidad que garanticen su cumplimiento.

## **11. El estatus jurídico de la lengua de signos: un estatus fallido en España**

La lengua de signos presenta un estatus jurídico fallido. Como consecuencia de ello, su falta de oficialidad sitúa en dificultades una parte de la normativa vigente que regula dicha materia, como es el caso de la propia Convención, de obligado cumplimiento desde su ratificación en 2008 por el Estado español, y de otras leyes orgánicas relacionadas. Esta situación pone el estatus legal del reconocimiento de la lengua de signos en una posición jurídica de difícil

---

<sup>14</sup> Art. 103.1 de la C.E.: “La Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho”.

justificación. La Convención incluye la lengua de signos<sup>15</sup> en la definición de lenguaje, y en la correspondiente a discriminación<sup>16</sup> recoge cualquier exclusión o restricción cuyo propósito sea obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales en cualquiera de los ámbitos.

Conforme a la Convención, los Estados parte deben comprometerse a adoptar y promover una serie de medidas, incluyendo acciones legislativas y administrativas, para hacer efectivos los derechos reconocidos en esta Convención. Esto permite que los Estados parte tomen todas las medidas pertinentes, incluidas las medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos o prácticas existentes que constituyan discriminación. Este doble mandato de una normativa internacional que el Estado español ratificó en 2008, habilita a España para que adopte las medidas legislativas que hagan efectiva de manera material los derechos reconocidos por la Convención, así como la eliminación de aquellos obstáculos legislativos, reglamentarios, prácticas y costumbres que constituyeran un ejercicio de discriminación.

## **12. Efectividad y financiación de la protección jurídico-constitucional de las personas sordas: ámbitos de mejora**

La postergación jurídica en relación al cumplimiento de los derechos de las personas sordas también reside en la falta del control efectivo de su aplicación, así como en la falta de financiación garantizada por parte de los poderes públicos. Son tres los criterios necesarios e inseparables para poder superar este aplazamiento. Primero, es necesaria la adecuación del texto legislativo, bien modificando la actual Ley 27/2007, de 23 de octubre, bien redactando una nueva ley que incorpore los mandatos de la Convención en materia de personas sordas y lengua de signos. En segundo lugar, se debe elaborar una memoria económica que recoja los nuevos gastos presupuestarios que las disposiciones de la Convención generen, las modificaciones en los créditos de programas económicos, y los criterios para una evaluación económica y social de los mismos, conforme a lo dispuesto en la normativa que regula el impacto normativo de dicha modificación, el Real Decreto 931/2017, de 27 de octubre. Por último, es preciso articular desde el Consejo interterritorial de servicios sociales un acuerdo entre el Estado y las comunidades autónomas, similar al que se produjo con ocasión de la creación del sistema nacional de la dependencia, que desembocó en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía y atención a las personas en situación de dependencia. Este modelo garantizaría a las personas sordas una protección más amplia de sus derechos por parte de las administraciones públicas, según lo dispuesto por el propio art. 9.2 de la C.E.

---

<sup>15</sup> Art. 2 segundo párrafo de la Convención: “Por lenguaje se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal”.

<sup>16</sup> Art. 2 tercer párrafo de la Convención: “Por discriminación por motivos de discapacidad se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables”.

### **13. Diferentes responsabilidades en materia de la protección de los derechos de las personas sordas**

La responsabilidad de la administración, en relación a las acciones que despliega en cumplimiento de sus fines, puede incurrir en posibles incumplimientos con diferentes trascendencias. La C.E. recoge la protección que todo ciudadano debe obtener respecto de aquellas actuaciones de la administración que le causen una lesión en sus bienes y derechos como consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos. Para ello, tendrá derecho a obtener una indemnización<sup>17</sup>. Por tanto, la institución de la responsabilidad patrimonial de la administración queda consagrada constitucionalmente en España. Esta responsabilidad tiene a su vez tres derivaciones dentro de la esfera del poder público: la primera se refiere a la actividad del Gobierno, el poder ejecutivo, por el que diferentes acciones u omisiones de las actuaciones de la administración en sus diferentes servicios públicos generan un procedimiento de responsabilidad. La segunda se refiere al poder judicial por la administración de justicia. La última se relaciona con el poder legislativo, en la promulgación de leyes y tratados internacionales.

La C.E. otorga un régimen general de responsabilidad para el conjunto de las administraciones públicas. En la actualidad, su desarrollo se encuentra en la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, que regula el régimen de responsabilidad patrimonial de las administraciones públicas. Este sistema se refiere a toda la actividad administrativa, ya sea de carácter jurídica o puramente fáctica, tanto por acción como por omisión. De la misma forma, se trata de un régimen de responsabilidad directa, por cuanto cubre todos los daños ocasionados por sus funcionarios o autoridades. Lo más reseñable del sistema español es que es un régimen de responsabilidades objetivo, no siendo necesaria la *culpa* en la actuación de la administración y existiría una acción de responsabilidad en cualquier lesión imputable a la administración de daños a particulares que éste no tenga el deber jurídico de soportar. Solo se excluyen aquellos daños que provengan de hechos o circunstancias que no se hubiesen podido prever según el estado de la ciencia que existiera en el momento de la producción del daño.

*Tabla de contenidos de la tesis* (hasta el tercer nivel en la jerarquía de títulos)

#### **Capítulo 1. Las personas sordas: ciudadanía, derechos y tratamiento como colectivo en riesgo de discriminación**

1. Personas sordas: minoría lingüística y cultural
  - 1.1. El colectivo de personas sordas y la comunidad sorda
  - 1.2. Las personas sordas y la lengua de signos

---

<sup>17</sup> Art. 106.2 de la C.E.: “Los particulares, en los términos establecidos por la ley, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo en los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos”.

## **Capítulo 2. Los avances del estado social y democrático de derecho y el fenómeno de la discapacidad: una revisión crítica**

1. El estado social y democrático de derecho como garante
  - 1.1. La discapacidad en el camino de todo Estado social y democrático de derecho
2. Enmarcando la discapacidad y su conexión con los derechos humanos
  - 2.1. Calificación de la discapacidad vigente y su régimen jurídico
  - 2.2. La consideración de la discapacidad como parte de los derechos humanos
3. La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad: una visión crítica
4. Ámbitos susceptibles de mejora
  - 4.1. Las personas sordas: personas con discapacidad o minoría cultural y lingüística
  - 4.2. La ley 27/2007 en relación con el reconocimiento de la lengua de signos: desarrollo y aplicación
  - 4.3. La educación, la formación y el uso del servicio de Intérpretes de lengua de signos como medidas de acción positiva
  - 4.4. La atención temprana de los niños/as sordos/as
  - 4.5. La accesibilidad universal de las personas sordas a los medios de comunicación
  - 4.6. Protección real y efectiva de la lengua de signos
  - 4.7. Panorama jurídico de las personas sordas por su exclusión

## **Capítulo 3. Hacia una especialización del tratamiento público hacia las personas con discapacidad: las personas sordas como destinatarias: propuestas**

1. Estatus jurídico de la lengua de signos
2. La lengua de signos en la educación
3. La garantía de accesibilidad ante las administraciones: los intérpretes de lengua de signos
4. La presencia de la lengua de signos en los medios de comunicación audiovisual
5. La prevención y atención temprana de los niños/as sordos/as como elemento fundamental del desarrollo de su personalidad
6. Calidad de los servicios públicos hacia las personas sordas: compromisos de una buena administración: las cartas de servicios
7. Los derechos de las personas sordas: control efectivo de su cumplimiento y garantía de financiación de los poderes públicos

## **Capítulo 4. El estado y su responsabilidad ante los déficit de inclusión social de las personas sordas**

1. Ámbitos de posible responsabilidad del estado
  - 1.1. El fallido estatus jurídico de la lengua de signos: la no oficialidad de la lengua de signos
  - 1.2. La ausencia de la lengua de signos en el ámbito de la educación

- 1.3. La figura del intérprete de lengua de signos como garantía institucional de accesibilidad de las personas sordas ante las administraciones públicas
- 1.4. La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual
- 1.5. El desarrollo de la personalidad e identidad de las personas sordas
2. Cumplimiento de los derechos de las personas sordas, control efectivo de su cumplimiento y garantía de financiación por parte de los poderes públicos
3. La responsabilidad de la administración

## **Capítulo 5. Conclusiones**

## **Capítulo 6. Bibliografía, normativa y jurisprudencia**

### **Referencias**

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Federación Española de Intérpretes de lengua de signos y guías-intérpretes (2017). *Servicio de interpretación y guía-interpretación de lengua de signos en ámbito educativo*. FILSE. [https://www.filse.org/sites/default/files/project/files/informe\\_y\\_anexo\\_-\\_protegido\\_1\\_0.pdf](https://www.filse.org/sites/default/files/project/files/informe_y_anexo_-_protegido_1_0.pdf)
- 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. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003. <https://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>
- Ley 17/2006, de 5 de junio, de la radio y la televisión de titularidad estatal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, de 6 de junio de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-9958>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 15 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-21990>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 79, de 1 de abril de 2010. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>

Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 236, de 2 de octubre de 2015. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-10566>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Real Decreto 931/2017, de 27 de octubre, por el que se regula la Memoria del Análisis de Impacto Normativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 276, de 14 de noviembre de 2017. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2017-13065>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

Tratado de la Unión Europea firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 191, 29 de julio de 1992. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ%3AC%3A1992%3A191%3ATOC>

Tratado de Lisboa. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, núm. 306/1, de 17 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/doue/2007/306/Z00001-00271.pdf>

World Federation of the Deaf (2018). *Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within 'disability' vs 'cultural and linguistic minority' constructs: position paper*. WFD. <https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2018/07/LM-and-D-Discussion-Paper-FINAL-11-May-2018.pdf>

### *Resumen de Tesis Doctoral*

## **Monitorización del procesamiento léxico en el bilingüismo bimodal: evidencias desde la lengua de signos catalana**

### **Tracking lexical processing in bimodal bilingualism: evidence from Catalan sign language**

Marc Gimeno-Martínez

*Universitat Pompeu Fabra*

marc.gimar@gmail.com

#### **RESUMEN**



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

Un aspecto fundamental para comprender cómo el cerebro procesa el lenguaje es caracterizar las dinámicas subyacentes al acceso al léxico. En individuos bilingües bimodales, aquellos que utilizan lenguas de signos y lenguas orales, el procesamiento léxico implica el tratamiento de información en dos modalidades lingüísticas diferentes. Esta tesis doctoral se centra en el estudio del procesamiento léxico bilingüe bimodal en dos poblaciones distintas: personas sordas signantes y personas oyentes que aprenden una lengua de signos (en este caso, la lengua catalana de signos, LSC). Presentamos evidencia experimental que demuestra cómo la iconicidad influye en la recuperación léxica de los signos cuando las personas sordas producen dichos signos. Sin embargo, nuestros resultados revelan que estos efectos no son generalizados, sino que están modulados por la tarea que se está haciendo. Además, presentamos resultados que demuestran que la producción de signos está influida por el procesamiento de palabras, tanto cuando la lengua oral está presente en la tarea como cuando no lo está (activación encubierta). También observamos una activación encubierta de la lengua no presente en la tarea durante las etapas iniciales del aprendizaje de signos. Específicamente, observamos que el procesamiento de palabras en aprendices oyentes de LSC está influido por la activación encubierta de las correspondientes traducciones en LSC. Además, informamos sobre cómo se integran nuevas formas léxicas signadas en el léxico mental de esta población. En resumen, esta tesis presenta evidencia científica que amplía los

conocimientos previos sobre la naturaleza del acceso léxico en el bilingüismo bimodal y el procesamiento del lenguaje bilingüe en general.

**Palabras clave:** lenguas de signos, interacciones interlingüísticas, acceso léxico, bilingüismo bimodal, ERP.

## **ABSTRACT**

A central topic in understanding how the brain processes language is to characterise the dynamics underlying lexical access. In bimodal bilinguals, individuals who use sign languages and oral languages, lexical processing entails handling information in two different language modalities. This dissertation focuses on the study of bimodal bilingual lexical processing in two different populations, deaf signers and hearing early sign language learners. We report evidence that iconicity influences sign retrieval when deaf signers produce signs. In addition, our results show that the effects of iconicity were not pervasive but modulated by the task at hand. We also present results showing that sign production is influenced by word processing. This effect was observed both when the oral language was explicit in the task and when it was not included. Covert language activation is also reported in the early stages of sign learning. More specifically, we show that word processing in hearing learners is influenced by covert activation of the corresponding sign translations. Furthermore, we report evidence of how novel sign lexical entries are integrated in the mental lexicon in this population. Altogether, these results extend previous knowledge on the nature of lexical access in bimodal bilingualism and on general bilingual language processing.

**Keywords:** sign languages, cross-linguistic interactions, lexical access, bimodal bilingualism, ERP.

## **1. Introducción**

Piensa en la siguiente pregunta: ¿Qué palabra usarías para describir a un animal muy grande, con una nariz larga y flexible llamada trompa, la cual utiliza para recoger cosas?

Los principales modelos de procesamiento léxico proponen una serie de etapas por las que debes pasar para poder responder a esta pregunta. Explicado de forma breve, primero debes acceder a la representación conceptual correspondiente a la descripción. A continuación, necesitas acceder a la representación léxica que corresponde al concepto, lo cual llevará a la activación de su correspondiente forma fonológica. Finalmente, este proceso te llevaría a responder "elefante".

Un amplio número de estudios en poblaciones monolingües orales -personas que hablan una sola lengua oral- aportan evidencias de que durante el acceso léxico, junto con el proceso de selección de la palabra objetivo “elefante”, también se activan otras palabras que pertenecen al mismo campo semántico (p. ej. jirafa) o palabras con las que comparten varios fonemas (p. ej. elegante).

En personas que hablan dos lenguas orales -bilingües unimodales orales-, aparte de la activación de palabras relacionadas con la palabra objetivo, también se produce la activación



de la forma léxica de la lengua no utilizada. Siguiendo con nuestro ejemplo, al acceder a la forma léxica “elefante”, un bilingüe castellano-catalán también activaría la forma léxica del catalán “elefant”. Esto indica que durante el proceso de lexicalización en una lengua (la lengua objetivo), los hablantes bilingües no pueden restringir el acceso léxico solo a esa lengua, sino que la otra lengua (la lengua no objetivo) también está activa e interactúa en diferentes niveles de procesamiento con la lengua objetivo.

Para los estudiosos que investigan qué fenómenos se pueden describir como fenómenos universales del procesamiento léxico son relevantes las evidencias experimentales en la última década que han mostrado que la activación de la lengua no objetivo también ocurre en bilingües que utilizan una lengua de signos y una lengua oral, conocidos como bilingües bimodales. Es decir, que cuando un bilingüe bimodal procesa la lengua de signos, su lengua oral también está activa, y viceversa.

Sin embargo, mucha de la evidencia en bilingües orales proviene de paradigmas experimentales basados en manipulaciones fonológicas. En estos experimentos, la activación de fonemas de la palabra en la lengua no objetivo aumenta la activación de los fonemas compartidos con la palabra en la lengua objetivo. El resultado de esta interacción se ve reflejado en efectos conductuales de facilitación o interferencia, como tiempos de respuesta más rápidos o más lentos, dependiendo de la relación fonológica. Por ejemplo, supongamos que en una tarea de interferencia imagen-imagen, un participante ha de nombrar en castellano la imagen de un pan mientras ignora una imagen superpuesta de una sartén o una imagen superpuesta de un queso. Si el participante fuera un monolingüe en castellano, su tiempo de respuesta sería similar independientemente de la imagen distractora (la sartén o el queso). Sin embargo, si el participante fuera un bilingüe en castellano e inglés, el tiempo de respuesta sería más rápido por la presencia de la imagen superpuesta de una sartén en comparación con la imagen de un queso. Este efecto de facilitación se describe como el resultado de la activación de la traducción al inglés de sartén (*pan*, en inglés), lo que proporciona una activación adicional de los fonemas compartidos con la palabra que se debe pronunciar (*pan*), facilitando así su producción. Diseños experimentales como los del ejemplo han mostrado que incluso si la tarea se limita a un idioma (nombrar una palabra en castellano), las representaciones léxicas de la lengua que no está en uso –el inglés– también están activas y proporcionan una activación adicional de los fonemas compartidos con la lengua en uso –el castellano–.

Cabe destacar que este tipo de interacción entre lenguas no es posible en bilingües bimodales, ya que las lenguas de signos y las lenguas orales no comparten unidades fonológicas. Por lo tanto, un asunto central en la investigación sobre el acceso léxico bimodal es comprender la naturaleza de la interacción entre los signos y las palabras durante el procesamiento léxico de la lengua (y modalidad) objetivo.

Mi tesis doctoral se centra en investigar los correlatos conductuales y neuronales del procesamiento léxico en bilingües bimodales, explorando cómo interactúan los signos y las palabras en diferentes contextos lingüísticos. Para ello, he realizado estudios en dos grupos de bilingües bimodales: personas sordas signantes y personas oyentes no signantes que aprenden

una lengua de signos (lengua de signos catalana, LSC). En cuanto a la metodología de investigación, se ha empleado un enfoque multidimensional que combina medidas conductuales y electrofisiológicas de potenciales relacionados con eventos (ERP<sup>1</sup>, por sus siglas en inglés).

En primer lugar, se presentan dos estudios centrados en la influencia de las palabras cuando personas sordas signantes producen signos. El primer estudio se centra en una variable psicolingüística predominante en las lenguas de signos: la iconicidad. La iconicidad se refiere a la semejanza entre la forma lingüística y el concepto que representa. En otras palabras, cuando la forma de un signo en las lenguas de signos o el sonido de una palabra en las lenguas orales guardan relación con su significado. En el estudio, investigamos los efectos de la iconicidad de la lengua de signos en el acceso léxico durante la producción de signos y si las palabras pueden modular esos efectos. El segundo estudio examina si las relaciones subléxicas<sup>2</sup> entre palabras influyen en el acceso léxico de formas signadas durante la producción de signos.

En el tercer estudio nos centramos en personas oyentes no signantes que aprenden vocabulario de una lengua de signos. Investigamos los correlatos neuronales de la integración de los signos en el lexicón oral. Es decir, la incorporación de los signos en el diccionario mental que posee un hablante de una lengua. Además, investigamos si las relaciones subléxicas entre los signos recién aprendidos influyen en el procesamiento de palabras.

Finalmente, como apéndice, se presenta un cuarto estudio en el que investigamos si personas oyentes no signantes aprenden mejor el vocabulario de una lengua de signos cuando los signos son presentados por diferentes personas o por una misma persona<sup>3</sup>. O, en términos más científicos, si la variabilidad indexical influencia en el aprendizaje de los signos.

---

<sup>1</sup> Los ERP son respuestas eléctricas registradas en el cerebro en respuesta a estímulos específicos, como palabras o imágenes. Estas respuestas son capturadas mediante la colocación indolora de electrodos en el cuero cabelludo y permiten analizar la secuencia temporal de la actividad cerebral, identificar etapas de procesamiento y detectar diferencias en la actividad cerebral entre condiciones experimentales. Debido a su alta resolución temporal, los ERP proporcionan una medida única para investigar cómo se procesa el lenguaje en tiempo real y contribuyen a comprender la dinámica de los procesos cognitivos subyacentes al procesamiento del lenguaje.

<sup>2</sup> El nivel subléxico hace referencia al nivel que engloba las unidades mínimas de una lengua, como los fonemas y las letras. Dado que los experimentos de la tesis no fueron diseñados con el fin de distinguir entre aspectos fonológicos y ortográficos, en este texto utilizaremos el término subléxico para englobar ambos aspectos.

<sup>3</sup> Este estudio está publicado en Gimeno-Martínez, M., Sánchez, R. y Baus, C. (2023a). The More the Merrier? On the Influence of Indexical Variability on Second Language Vocabulary Learning. *Language Learning*, 73(3).

## **2. El papel de la iconicidad en la producción de signos y su relación con el procesamiento de palabras**

Aunque tanto las lenguas de signos como las lenguas orales tienen ejemplos de formas icónicas, las lenguas de signos destacan por tener una alta incidencia de iconicidad (Perlman et al., 2018). Esto se debe a que la modalidad visual-manual de las lenguas de signos proporciona un medio rico para expresar formas que imitan las propiedades perceptivas y motoras de sus referentes.

La singularidad de las lenguas de signos en cuanto a la alta prevalencia de iconicidad ha estimulado un creciente interés por investigar su papel en los procesos fundamentales del procesamiento del lenguaje. Teniendo en cuenta los estudios previos sobre el tema, se observan resultados dispares de la influencia de la iconicidad en el procesamiento de las lenguas de signos. Un ejemplo de ello son las tareas de producción de signos. En tareas de denominación de imágenes en las que se debe producir el signo correspondiente a una imagen, se ha demostrado que los signos icónicos se producen más rápido y con mayor precisión que los signos no icónicos (Baus y Costa, 2015; Emmorey et al., 2012). Sin embargo, no se han obtenido efectos de iconicidad cuando la tarea consiste en producir el signo correspondiente a una palabra (Baus et al., 2013).

En base a la observación de las diferencias existentes entre investigaciones, el primer estudio de la tesis se propuso investigar si la influencia de la iconicidad está determinada por el tipo de tarea realizada<sup>4</sup>. Esta cuestión vino motivada por el hecho de que investigaciones previas sugieren que la traducción de palabras a signos se puede llevar a cabo mediante conexiones a nivel léxico entre las dos lenguas, sin la intervención directa del nivel semántico (Navarrete et al., 2015). Nuestra hipótesis de trabajo fue que, en tareas de denominación de imágenes, la presentación de la imagen activa su representación conceptual, lo que activaría las conexiones entre los niveles semántico y fonológico, promoviendo los efectos de iconicidad. En cambio, en tareas de traducción de palabras a signos, si la traducción tiene lugar a través de conexiones léxicas sin la activación directa del nivel semántico, entonces las conexiones semántico-fonológicas no se verían directamente activadas y, por ende, tampoco la iconicidad.

Con el fin de investigar si el papel de la iconicidad en la producción de signos está determinado por los procesos lingüísticos estimulados por el tipo de tarea, nuestro estudio incluyó dos tareas: la denominación de imágenes y la traducción de palabras a signos. En el estudio participaron veintidós personas sordas usuarias de la LSC, quienes realizaron ambas tareas mientras se registraba su actividad cerebral (ERP) y sus respuestas conductuales. Los participantes tenían una media de edad de 35 años y habían adquirido la LSC, en promedio, a los 3 años. Además, reportaron una edad de adquisición similar tanto para la LSC como para el castellano, aunque manifestaron ser más competentes en LSC.

---

<sup>4</sup> Este estudio está publicado en Gimeno-Martínez, M. y Baus, C. (2022). Iconicity in sign language production: Task matters. *Neuropsychologia*, 167, 108166.

En la tarea de denominación de imágenes, los participantes debían presionar la barra espaciadora del teclado con ambas manos. Luego, se presentaba una imagen en la pantalla y los participantes debían levantar las manos del teclado para producir el signo correspondiente a la imagen. Los tiempos de respuesta se calcularon midiendo el intervalo de tiempo desde el inicio de la presentación de la imagen hasta el momento en que los participantes levantaban las manos del teclado. El diseño de la tarea de traducción fue idéntico al de la tarea de denominación, excepto que se mostraban palabras escritas en lugar de imágenes.

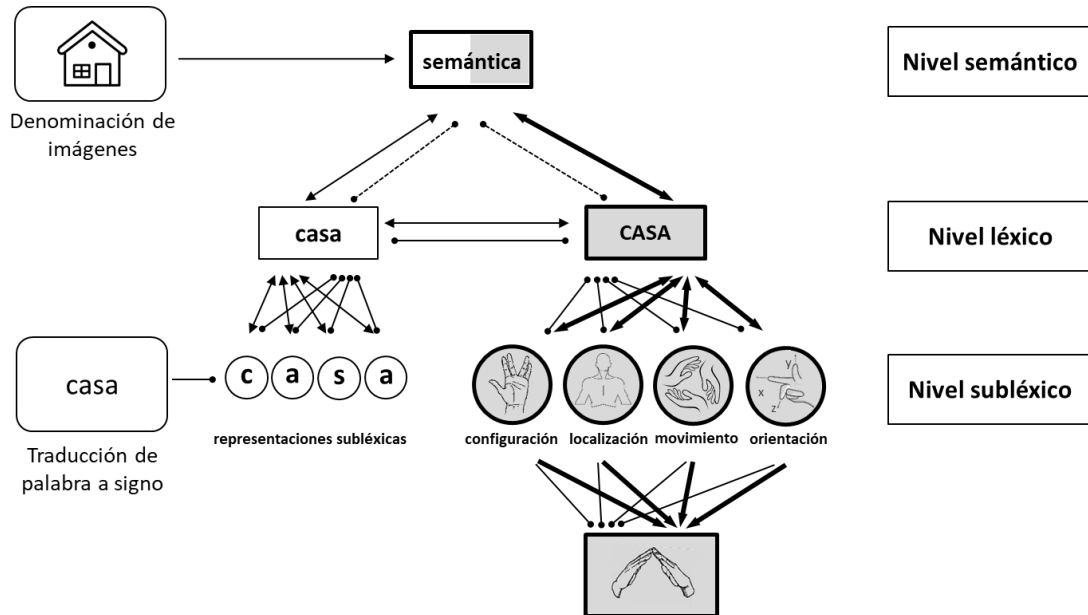
En cuanto a los resultados conductuales, en la tarea de denominación de imágenes se observó que los signos icónicos se produjeron más rápido que los signos no icónicos. En cambio, en la tarea de traducción de palabras a signos, no se observaron diferencias significativas entre los signos icónicos y no icónicos. Por otro lado, en referencia a los resultados de la actividad cerebral (ERP), se observaron diferencias significativas entre signos icónicos y no icónicos a partir de los 140 ms después de la presentación del estímulo (ya fuera una imagen o una palabra). Basándonos en investigaciones previas, las diferencias en la actividad cerebral en este curso temporal podrían relacionarse con la activación directa del sistema semántico en la tarea (Baus y Costa, 2015). En cambio, al igual que en los resultados conductuales, no se observaron diferencias significativas en la actividad cerebral inducida por los signos icónicos y los no icónicos. Esto reforzaría la idea de que en esta tarea el sistema semántico no está directamente activado y, por lo tanto, no hay una activación (suficiente) de las conexiones semántico-fonológicas, lo cual se traduce en la ausencia de efectos de la iconicidad.

En resumen, los resultados del estudio indican que la iconicidad influye tanto en la actividad cerebral como en los tiempos de respuesta cuando se produce el signo correspondiente a una imagen, pero no cuando se produce el mismo signo como traducción de una palabra. Estos resultados sugieren que el papel de la iconicidad en el procesamiento de las lenguas de signos está mediado por la activación semántica inducida por la tarea. Además, respaldan estudios previos que argumentan que la traducción de palabras a signos se puede realizar mediante conexiones léxicas entre lenguas, sin la activación directa del nivel semántico.

La figura 1 sugiere las vías por las que sucederían los procesos subyacentes en las dos tareas. Cuando se presenta una imagen, esta activaría directamente el nivel semántico, lo que a su vez enfatiza las conexiones entre los niveles semántico y fonológico, que a su vez favorecen la aparición de los efectos de iconicidad. En cambio, cuando se presenta una palabra, esta activaría directamente sus representaciones subléxicas (ortográficas y/o fonológicas). Luego, la información se propaga hasta el nivel léxico de la lengua oral, lo cual activa la forma léxica correspondiente en la lengua de signos a través de vínculos directos entre las representaciones léxicas de las palabras y los signos. Esto no significa que la semántica no se active en absoluto, ya que, bajo la asunción de que la información se propaga a través de todos los niveles de lenguaje, el nivel semántico debería recibir cierto grado de activación. Sin embargo, en base a los resultados, proponemos que la traducción de palabras no implica una activación directa de la semántica en la tarea, lo cual resulta en la ausencia de efectos de iconicidad.

**Figura 1**

Representación esquemática de las vías de procesamiento para los efectos de iconicidad durante la producción de signos. Las líneas con flechas representan la propagación de la activación en la tarea de denominación de imágenes y las líneas con puntos representan la traducción de palabras. Las líneas gruesas representan los efectos de iconicidad.



### 3. Explorando la interacción de la lengua oral en el procesamiento léxico de signos

Las interacciones interlingüísticas se refieren a las formas en que dos lenguas se influyen mutuamente. Estas interacciones pueden ocurrir a varios niveles, como el semántico, léxico o fonológico, y se han tomado como evidencia de que las dos lenguas están activas, incluso si solo se está utilizando una de ellas. En otras palabras, cuando signamos, leemos o hablamos en una lengua, la otra lengua está activa e influye en el procesamiento de la lengua en uso.

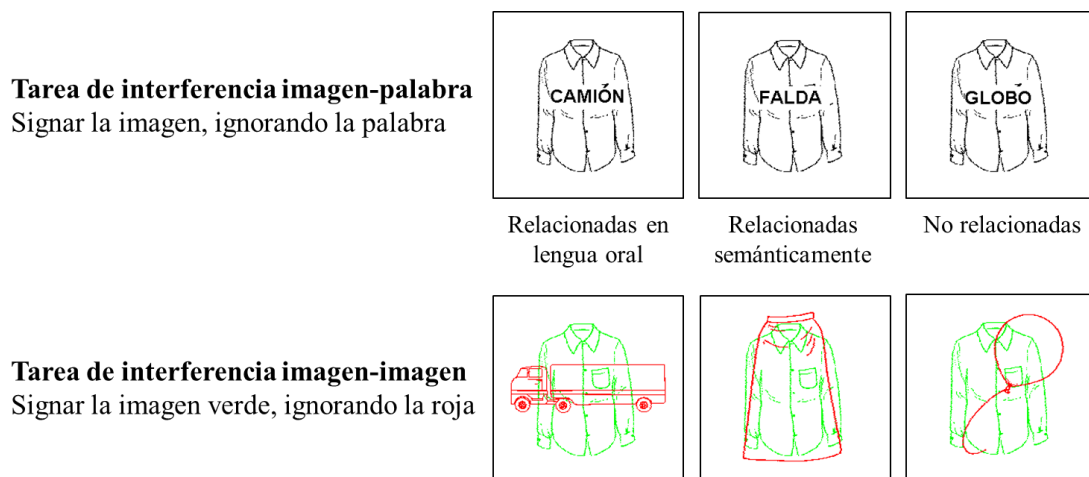
En el segundo estudio de la tesis, se investigó si las relaciones subléxicas entre palabras influyen en el procesamiento léxico de signos<sup>5</sup>. Además, también se investigó si los efectos interlingüísticos ocurren de forma automática o están inducidos por la presencia explícita de palabras en la tarea. Para ello, se obtuvieron datos conductuales y electrofisiológicos (ERP) de 24 participantes sordos bilingües bimodales que realizaron dos tareas: una tarea de interferencia imagen-palabra y una tarea de interferencia imagen-imagen. Los participantes tenían una edad promedio de 34 años y habían adquirido la LSC, en promedio, a los 3 años y medio. La mayoría de los participantes eran sordos profundos (n = 22) y no utilizaban ningún tipo de audífono o implante (n = 19). Además, reportaron una edad de adquisición similar tanto para la LSC como para el castellano, aunque manifestaron ser más competentes en LSC.

<sup>5</sup> Este estudio está publicado en Gimeno-Martínez, M., Mädebach, A., y Baus, C. (2021). Cross-linguistic interactions across modalities: Effects of the oral language on sign production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(4), 779-790.

En la tarea de interferencia imagen-palabra, se pidió a los participantes que produjeran el signo correspondiente a una imagen (p. ej. *camisa*), ignorando la palabra superpuesta (ver figura 2). Cada imagen se emparejó con tres tipos diferentes de palabras: palabras relacionadas mediante la lengua oral (esto es, palabras que se escriben/pronuncian de forma similar a la palabra que representa la imagen, p. ej. *camisa* – “camión”), palabras relacionadas semánticamente con la imagen (p. ej. *camisa* – “falda”) y palabras no relacionadas con la imagen (p. ej. *camisa* – “globo”).

**Figura 2**

Ejemplo de las parejas de estímulos utilizadas para las tareas de interferencia imagen-palabra e imagen-imagen.



En la tarea de interferencia imagen-imagen, se utilizaron los mismos elementos distractores pero presentados como imágenes en rojo en lugar de palabras, y se les pidió a los participantes que produjeran el signo correspondiente a la imagen verde, ignorando la imagen roja (ver figura 2).

Para el propósito de este resumen, nos centraremos en los resultados de la comparación entre pares relacionados a través de la lengua oral y pares no relacionados<sup>6</sup>. La hipótesis experimental fue que, si se observan diferencias entre pares relacionados a través de la lengua oral y pares no relacionados, sugeriría que las relaciones subléxicas dentro de la lengua oral (la segunda lengua de los participantes) influyen en la recuperación léxica de signos (la primera lengua). Además, si observamos diferencias entre condiciones en la tarea de interferencia imagen-imagen, sugeriría que estos efectos ocurren de forma automática, incluso cuando la lengua oral no está presente y no es necesaria para realizar la tarea.

Los resultados conductuales en la tarea de interferencia imagen-palabra mostraron que los participantes fueron más rápidos al producir los signos correspondientes a imágenes relacionadas con las palabras distractoras a través de la lengua oral (p. ej. *camisa* – “camión”)

<sup>6</sup> Para una versión más extensa de los resultados, incluyendo la comparación semántica y sus implicaciones teóricas, referirse al artículo publicado.

en comparación con cuando las imágenes y palabras no estaban relacionadas (p. ej. *camisa* – “globo”). Este efecto de facilitación fue muy similar en la tarea de interferencia imagen-imagen, lo que sugiere que la lengua oral está activa durante el procesamiento de signos, incluso cuando no es necesaria para la tarea.

Los resultados de ERP en la tarea de interferencia imagen-palabra revelaron diferencias significativas entre pares relacionados en lengua oral y pares no relacionados alrededor de los 200 ms y los 400 ms. Según investigaciones previas, este curso temporal de los efectos sugiere procesos relacionados con la selección léxica y los efectos de *priming* (o primado)<sup>7</sup>. Asimismo, al igual que en los resultados conductuales, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre tareas.

La figura 3 representa las vías de procesamiento para los efectos interlingüísticos en las dos tareas. Supongamos que, en la tarea de interferencia imagen-palabra, la imagen de una *camisa* aparece junto con la palabra superpuesta “camión”. Teniendo en cuenta las teorías de activación propagada, la imagen de *camisa* activaría las representaciones léxicas en ambas lenguas. A su vez, esta activación a nivel léxico activaría las correspondientes representaciones subléxicas en ambas lenguas. Algunas de las representaciones subléxicas orales de la palabra “camisa” recibirían activación extra proveniente del procesamiento de la palabra distractora “camión”. Este *priming* de las representaciones subléxicas de la imagen a denominar (*camisa*) enviaría la activación de vuelta a su correspondiente representación léxica. Entonces, a través de la activación de propagación, la activación de la correspondiente traducción signada CAMISA finalmente conduciría a la producción del signo.

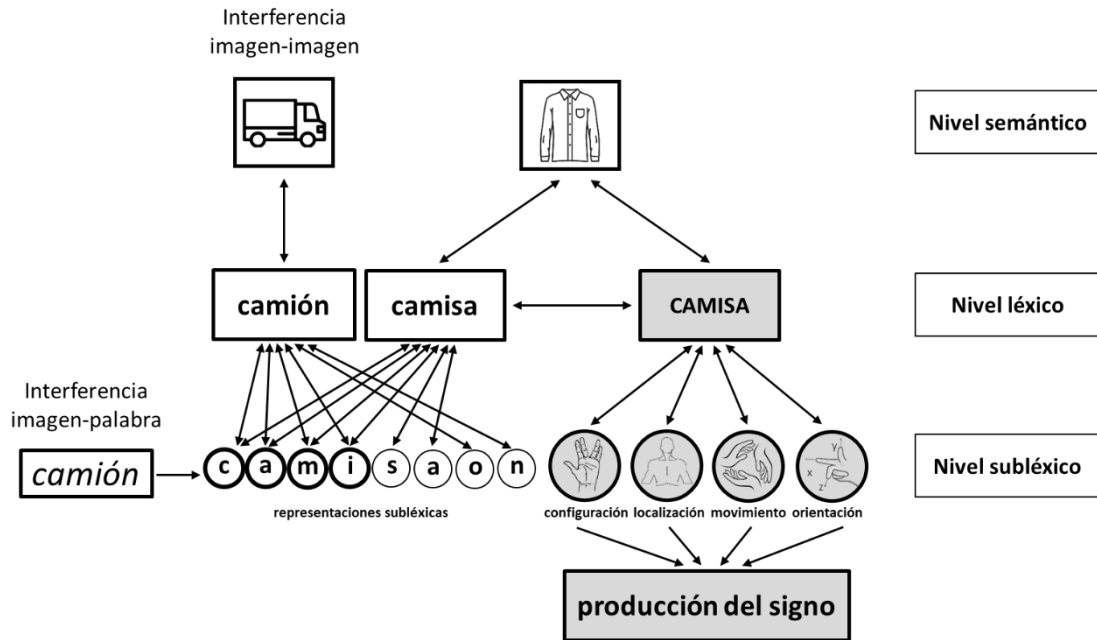
Los datos del estudio sugieren que la activación de las representaciones subléxicas de la lengua oral también estarían activas en la tarea de interferencia imagen-imagen. Siguiendo con el ejemplo, supongamos que la imagen de una *camisa* aparece con la imagen superpuesta de un *camión*. Por asunción, las dos representaciones léxicas activarían sus correspondientes representaciones subléxicas. Esto conllevaría que, cuando se activan las representaciones subléxicas de la palabra “camisa”, algunas también reciben la activación que proviene de la imagen distractora *camión*. Entonces, la activación se propagaría de vuelta a través de las conexiones entre los niveles léxicos de ambas lenguas hasta finalizar con la producción del signo CAMISA (ver figura 3).

---

<sup>7</sup> El efecto de *priming* es un fenómeno psicológico en el que la exposición previa a un estímulo influye en la percepción o respuesta a otro estímulo posterior. Se trata de un efecto relevante ya que demuestra cómo nuestras experiencias previas pueden afectar nuestras reacciones futuras, de forma a menudo inconsciente.

**Figura 3**

Representación esquemática de las vías de procesamiento para la interacción entre la lengua de signos y la lengua oral en la tarea de interferencia imagen-palabra y en la tarea de interferencia imagen-imagen. Para una mejor comprensión, las imágenes y los distractores se presentan por separado, aunque en el experimento se presentaron solapados.



En resumen, este segundo estudio de la tesis muestra que la recuperación léxica durante la producción de signos implica la activación de la traducción en lengua oral, incluso cuando el contexto de la tarea implica solo la lengua de signos, como en el caso de la tarea de interferencia imagen-imagen.

Estos resultados, junto con los resultados del primer estudio sobre iconicidad, brindan evidencia sobre la interacción entre signos y las palabras en el lexicón mental de personas sordas bilingües bimodales. A su vez, plantean interrogantes con respecto a otras poblaciones bilingües bimodales. Por ejemplo, ¿cómo se integran nuevos signos en el lexicón mental de personas oyentes que empiezan a aprender una lengua de signos? O ¿existe interacción entre signos y palabras en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua de signos? Estas cuestiones se abordaron en el siguiente estudio de la tesis.

#### 4. Cambios neuronales asociados al aprendizaje de vocabulario en lengua de signos

Durante el aprendizaje de vocabulario en una nueva lengua, debemos establecer conocimiento sobre la forma léxica (la forma que tiene un signo o una palabra) y sobre su significado (que esa forma léxica se refiere a un concepto determinado). El primer objetivo del estudio fue investigar las señales neuronales que reflejan la integración léxica de signos, explorando la adquisición de conocimiento sobre la forma y sobre el significado. El segundo objetivo fue investigar si las relaciones subléxicas entre signos recién aprendidos influyen en el



procesamiento de palabras. En el estudio anterior observamos que, durante el procesamiento de signos, la traducción en lengua oral está activa e influencia la recuperación léxica. En este estudio se quiso investigar si durante el procesamiento de palabras, la traducción en lengua de signos está activa e influencia la recuperación léxica. Es importante destacar que en este estudio no se investigaron los efectos interlingüísticos en bilingües bimodales competentes, sino en personas no signantes aprendiendo signos.

Para investigar estas cuestiones, se recogieron datos de 24 personas oyentes no signantes que acudieron al laboratorio en tres sesiones diferentes a lo largo de la misma semana. El grupo de participantes tenía una edad promedio de 22 años y se identificaron como bilingües competentes en catalán y castellano. Cada sesión comenzaba con una tarea de decisión semántica en catalán (su lengua materna, L1) que nos sirvió para investigar si la traducción signada de las palabras estaba activa e influía en el procesamiento de las palabras. Seguidamente los participantes tenían que realizar una tarea de decisión léxica en LSC con la que investigamos los procesos de integración léxica (forma y significado) de los signos aprendidos. Después de estas dos tareas experimentales, había una fase de aprendizaje en la que los participantes debían aprender 150 signos en LSC. A continuación, para una mayor claridad en la exposición, se presentan resumidos el diseño y los resultados de las dos tareas por separado.

#### *Tarea de decisión léxica*

En esta tarea, los participantes veían secuencias de dos vídeos en los que se representaba un signo y se les pedía que respondieran si el segundo vídeo era un signo real de la LSC o no. Para poder investigar los correlatos neuronales relacionados con efectos de lexicalidad, esto es, efectos relacionados con el procesamiento de la forma, los segundos vídeos incluían tanto signos reales como signos no reales. Los signos no reales se crearon reemplazando la configuración real del signo por otra configuración. Por lo tanto, si los participantes fuesen sensibles a la forma del signo (efectos de lexicalidad), habrían de observarse diferencias en el procesamiento entre signos y no signos.

Por otra parte, para investigar los correlatos neuronales asociados con el procesamiento del significado, los segundos signos de cada secuencia podían ir precedidos por signos semánticamente relacionados o por signos no relacionados semánticamente. Por lo tanto, si los participantes fuesen sensibles al significado de los signos, habrían de observarse diferencias entre pares de signos semánticamente relacionados y aquellos no relacionados.

En referencia a los efectos de lexicalidad (comparación entre signos y no signos), los resultados mostraron que no hubo diferencias entre condiciones en la primera sesión. Cabe destacar que este es el resultado esperado ya que en la primera sesión de esta tarea los participantes todavía no habían hecho ninguna tarea de aprendizaje de signos, por lo que no deberían saber diferenciar entre signos reales y no signos. De forma similar, tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas en la segunda sesión de la tarea. En

cambio, en la tercera sesión, sí que se observaron diferencias entre el procesamiento de signos y no signos.

En relación a los efectos de acceso al significado (comparación entre pares relacionados semánticamente y pares no relacionados semánticamente), no se observaron diferencias significativas en la primera sesión de esta tarea. Sin embargo, tanto en la segunda como en la tercera sesión, sí observamos diferencias significativas entre condiciones, lo que indica que los participantes accedieron al significado de los signos durante la tarea en estas sesiones.

En resumen, se observaron efectos relacionados con el procesamiento del significado en la segunda sesión (después de una sesión de aprendizaje) y efectos de lexicalidad en la tercera sesión (después de dos sesiones de aprendizaje). Habiendo observado que los signos se integran en el léxico mental de personas no signantes después de pocas sesiones de entrenamiento, la siguiente cuestión fue explorar si existe interacción entre los signos aprendidos y las palabras de la lengua oral. Para este propósito, nos servimos de la tarea de decisión semántica.

#### *Tarea de decisión semántica*

En esta tarea, se presentaban a los participantes pares de palabras escritas y se les pedía que evaluaran si los pares de palabras estaban semánticamente relacionados o no. La manipulación experimental que no se explicó a los participantes fue que, entre los pares no relacionados semánticamente, la mitad estaban relacionados a través de su forma léxica en LSC. Por ejemplo, los participantes debían responder si los pares de palabras “montaña-elefante” o “televisión-elefante” estaban semánticamente relacionados. En ambos casos la respuesta debería ser “no”. Sin embargo, si la traducción en LSC está activa mientras se realiza la tarea se deberían observar diferencias entre ambos pares, ya que los signos de MONTAÑA y ELEFANTE están relacionados en LSC (comparten la misma configuración y localización), mientras que los signos TELEVISIÓN y ELEFANTE no están relacionados en LSC. Es importante tener en cuenta que esta fue la primera tarea en cada sesión, por lo que los participantes no estuvieron expuestos a signos previamente a esta tarea y no se requería el uso de signos para realizarla. Por lo tanto, solo si existe una activación de la LSC y sus relaciones subléxicas (similitud entre parámetros del signo) durante el procesamiento de palabras se deberían observar diferencias entre “montaña-elefante” y “televisión-elefante”, porque el primer par está relacionado a través de la LSC.

Los resultados de la primera sesión mostraron que, como cabría esperar dado que los participantes no habían sido entrenados todavía, no había diferencias significativas entre condiciones. De manera similar, no se observaron diferencias en la segunda sesión. Sin embargo, en la tercera sesión, sí que se observaron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos pares de palabras relacionados mediante su forma en LSC y aquellos pares no relacionados mediante su forma en LSC. Estos resultados sugieren una activación encubierta de los signos aprendidos durante el procesamiento de palabras en catalán, la L1 de los participantes.

En resumen, en este estudio se encontraron evidencias de cambios neuronales relacionados con la integración léxica después de un corto período de aprendizaje de vocabulario en LSC, que era una segunda lengua y, a su vez, una modalidad diferente de lenguaje. Además, también se observaron evidencias de la interacción entre signos y palabras en estos primeros estadios de aprendizaje, en el que las relaciones subléxicas entre signos influyeron en el procesamiento léxico de palabras.

## **5. Discusión general de los resultados**

A lo largo de la tesis se presentan evidencias de la interacción entre los signos y las palabras durante el acceso léxico en ambas lenguas y se proponen mecanismos a través de los cuales estas interacciones pueden suceder.

Como se ha podido observar en nuestro primer estudio, un aspecto relevante en el acceso léxico de signos es la iconicidad y su relación con el procesamiento de imágenes y palabras. Los datos aportados por nuestro estudio, sumados a los datos de estudios anteriores, sugieren que los efectos de iconicidad requieren de la participación del sistema semántico. Esta participación del sistema semántico puede estar inducida por el tipo de tarea o por el uso de imágenes que enfatizan la correspondencia entre las características visuales de las imágenes y la forma del signo. En relación a este último punto, un asunto que requiere de futuras investigaciones es examinar la influencia de cada parámetro del signo en la percepción de su iconicidad para comprender mejor su rol en las lenguas de signos.

En relación a la interacción entre el procesamiento léxico de palabras y la producción de signos, como ya se ha mencionado anteriormente, los resultados de nuestro estudio sobre iconicidad sugieren que la traducción de palabras no activa directamente las propiedades imaginativas del sistema conceptual (Vigliocco et al., 2005). Una segunda hipótesis es que la falta de efectos de iconicidad se deba a que el sistema conceptual no se comparte entre las dos lenguas de los bilingües (p. ej., Pavlenko, 2009). Según esta explicación, los conceptos léxicos (es decir, conceptos que están vinculados a entradas léxicas) son representaciones multimodales que abarcan diferentes tipos de información somatosensorial, como entrada visual, auditiva o kinestésica. Lo interesante aquí es que los equivalentes de traducción léxica en diferentes idiomas no siempre se basan en representaciones conceptuales equivalentes (Malt et al., 2003). Por lo tanto, es posible que el procesamiento de palabras solo active representaciones específicas de palabras y algunas representaciones compartidas entre palabras y signos, pero no active propiedades imaginativas específicas de las representaciones de signos. En otras palabras, algunas características conceptuales, como las relacionadas con la iconicidad, serían específicas de los signos y no se transferirían directamente a las representaciones orales.

Otro aspecto a tener en cuenta de la interacción entre signos y palabras durante el procesamiento léxico de signos es la posibilidad de que los efectos interlingüísticos se deban a las vocalizaciones que acompañan a la producción de algunos signos. Aunque, como ya se

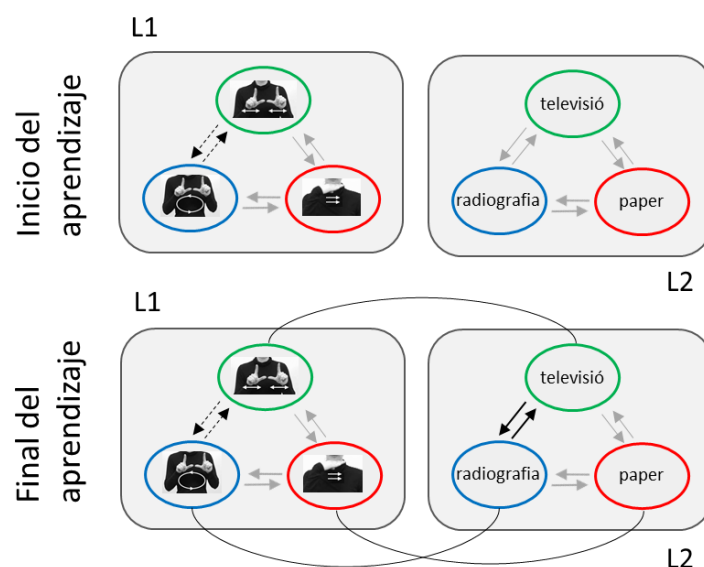
ha comentado, las representaciones subléxicas no se comparten entre signos y palabras, existen situaciones en que signos y palabras se articulan simultáneamente. Este es el caso de las vocalizaciones, que son acciones bucales que se producen al mismo tiempo que la articulación del signo y mapean las representaciones fonológicas de una o más sílabas de la palabra equivalente al signo. Sin embargo, se ha reportado que los signos y las vocalizaciones se recuperan por separado y, en consecuencia, no están vinculados en el léxico mental (Giustolisi et al., 2017; Vinson et al., 2010). Por lo tanto, las vocalizaciones no se consideran completamente integradas en el léxico de los signos y se procesan a través de representaciones léxicas del lenguaje oral. En este sentido, tanto en la producción de signos (a través de la articulación) como en la comprensión de signos (a través de la experiencia visual), las vocalizaciones implican cierto grado de activación de la fonología del lenguaje oral y podrían ser el motivo de los efectos de la lengua oral en la producción de signos. Para explorar esta posibilidad, realizamos un análisis complementario de nuestros datos. Observamos un patrón variado de vocalizaciones entre los participantes, algunos de los cuales vocalizaban en la mayoría de los ensayos experimentales y otros lo hacían en apenas la mitad de los ensayos o no lo hacían en absoluto. Comparamos el rendimiento del subconjunto de participantes que vocalizaban de forma excesiva y aquellos participantes que no producían vocalizaciones o lo hacían solo en algunos ensayos. No observamos diferencias significativas entre los grupos. Esta observación está en línea con Vinson et al. (2010) y sugiere que las vocalizaciones no están integradas en el léxico de los signos. Además, aunque centrado en la comprensión y no en la producción de signos, Ormel et al. (2022) investigaron específicamente el papel de las vocalizaciones en los efectos interlingüísticos y observaron que las vocalizaciones no fueron determinantes en la activación de las representaciones de la lengua oral. En resumen, los procesos de interacción entre lenguas parecen estar modulados por conexiones léxico-semánticas y no por la activación directa de la fonología oral o conexiones entre representaciones subléxicas de los signos y las palabras (véase también Morford et al., 2019, para la falta de efectos en los signos inicializados).

En la discusión general de los resultados incidimos también en cómo nuestros resultados se pueden explicar en relación a los modelos de procesamiento del lenguaje en bilingües unimodales y bimodales (ver Gimeno-Martínez y Baus, 2023b, para una revisión sobre los efectos interlingüísticos entre lenguas de signos y lenguas orales). En línea con los modelos existentes centrados en los procesos durante el aprendizaje de una lengua (Hermans et al., 2008; Morford et al., 2019; Shook y Marian, 2013), proponemos que los efectos interlingüísticos se podrían también interpretar bajo la idea de la reorganización del léxico mental como resultado de procesos de aprendizaje. Basándonos en el modelo para bilingües unimodales propuesto por Costa et al. (2017, 2019), proponemos un modelo para bilingües bimodales basado en sus mismas asunciones principales: la activación paralela de ambas lenguas durante el aprendizaje y la activación restringida a una sola lengua cuando se alcanza un nivel suficiente de competencia en la segunda lengua. Por ejemplo, en el caso de una persona sorda signante que aprende una lengua oral, la organización léxica de la lengua oral reflejaría la forma en que se estructura la lengua de signos. La figura 4 presenta un ejemplo de un signante de LSC que está aprendiendo catalán. En LSC, los signos TELEVISIÓ (televisión en castellano) y RADIOGRAFIA (radiografía en castellano) están relacionados porque

comparten la misma configuración y la misma localización, a diferencia de PAPER (papel en castellano) que no comparte ningún parámetro. Al aprender las correspondientes palabras en catalán, las representaciones de los signos, incluidas la asociación entre sus formas, se transferirían del lexicón de la LSC al lexicón en desarrollo del catalán. Como consecuencia, las palabras “televisió” y “radiografia” también acabarían asociadas en el lexicón catalán.

**Figura 4**

Adaptado de Costa et al. (2017). Representación esquemática de los signos en LSC (L1) y las palabras en catalán (L2) y sus conexiones al inicio (arriba) y al final (abajo) del aprendizaje. Las flechas negras discontinuas entre los signos TELEVISIÓ (círculo superior) y RADIOGRAFIA (círculo inferior izquierdo) representan las conexiones realizadas en base a su relación subléxica. Las flechas grises representan la conexión entre representaciones léxicas que carecen de conexiones realizadas. Las líneas negras sólidas en la parte inferior representan las conexiones entre entradas léxicas signadas y orales durante el aprendizaje de la lengua oral (L2). Las flechas negras entre las palabras “televisió” y “radiografia” representan las conexiones realizadas que se desarrollan como resultado de la relación de sus traducciones signadas.



Cabe destacar que, aparte de los efectos interlingüísticos derivados de la transferencia de las relaciones entre signos en el lexicón oral, la naturaleza dinámica de los modelos basados en el aprendizaje, como el de la figura 4, permiten realizar hipótesis similares para los efectos de la lengua oral durante la producción de signos (apartado 3 de este artículo). En este sentido, el lexicón de la lengua de signos se reorganizaría como resultado de los procesos de transferencia de las relaciones entre palabras. Continuando con el ejemplo de un bilingüe en LSC y catalán, signos como CAMISA y CAMIÓN, que a priori no están relacionados, acabarían relacionados como resultado de su similitud en catalán (“camisa” y “camió”, respectivamente). Además, el razonamiento de este modelo también se podría aplicar a personas oyentes que aprenden una lengua de signos (apartado 4). Si bien estos escenarios son unas posibilidades a tener en consideración para la explicación de los efectos interlingüísticos entre lenguas de signos y lenguas orales, se debe tener en cuenta que se necesita de más investigaciones al respecto para validar los procesos descritos en este modelo.

## Reconocimientos

Esta tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (RTI2018-096238-A-I00), la Fundación BIAL (Grant Number 2026/2016), la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (2017 SGR 268) y la red de investigación ACELERA (RED2018-102615-T).

La consecución de mi tesis doctoral no habría sido posible sin la orientación y el apoyo de mi familia y de numerosas personas en el ámbito de la investigación. En primer lugar, le debo esta tesis a Albert Costa, quien me acogió en su grupo de investigación Speech Production and Bilingualism (SPB) y siempre estuvo dispuesto a enseñarme, discutir ideas y brindarme el apoyo necesario. Mi agradecimiento también a Cristina Baus, quien me ha dirigido, enseñado y apoyado más allá del ámbito de la investigación. Quiero expresar mi gratitud a mis colegas del grupo SPB, a mis compañeros del Center for Brain and Cognition, a Iris Milán-Maillo, Rebeca Sánchez y Marta Díaz por su asistencia en los experimentos, y a Andreas Mädebach y Eva Gutierrez-Sigut por su colaboración en nuestros estudios. Y, por supuesto, quiero agradecer a todas las participantes en los estudios, sin las cuáles no habiéramos podido llevar a cabo los experimentos.

*Tabla de contenidos de la tesis (hasta el tercer nivel en la jerarquía de títulos)*

### **Capítulo 1. Introducción**

- 1.1. Monitorizando la recuperación léxica en la producción de signos
  - a) Frecuencia léxica
  - b) Iconicidad
- 1.2. Acceso léxico en el bilingüismo bimodal
  - a) Acceso léxico en el bilingüismo unimodal
  - b) Notas breves sobre la fonología de las lenguas de signos
  - c) Sobre la variedad de perfiles lingüísticos en poblaciones bilingües bimodales
  - d) Interacciones entre lenguas en el bilingüismo bimodal
- 1.3. Construyendo un léxico de lengua de signos
  - a) Integración léxica de nuevos signos
  - b) Interacciones entre lenguas durante el aprendizaje de la segunda lengua

### **Capítulo 2. La iconicidad en la producción de la lengua de signos: la importancia de la tarea**

- 2.1. Introducción
- 2.2. Métodos
- 2.3. Resultados

#### 2.4. Discusión

### **Capítulo 3. Interacciones interlingüísticas entre modalidades: efectos de la lengua oral en la producción de signos**

#### 3.1. Introducción

#### 3.2. Métodos

#### 3.3. Resultados

#### 3.4. Discusión

#### 3.5. Resumen y conclusión

### **Capítulo 4. Rápidos cambios neuronales en el aprendizaje de vocabulario de lengua de signos**

#### 4.1. Introducción

Experimento 1. Procesamiento léxico-semántico en el aprendizaje de lengua de signos

#### 4.2. Métodos

#### 4.3. Resultados

#### 4.4. Discusión

Experimento 2. Cambios neuronales que indican la activación encubierta de la lengua de signos

#### 4.5. Métodos

#### 4.6. Resultados

#### 4.7. Discusión.

#### 4.8. Discusión general

#### 4.9. Conclusión

### **Capítulo 5. Discusión general**

#### 5.1. El caso sin resolver de la iconicidad

#### 5.2. Procesamiento de palabras en la producción de signos

#### 5.3. Sobre el posible papel de las vocalizaciones en los efectos interlingüísticos

#### 5.4. Modelando las interacciones entre lenguas en el bilingüismo bimodal

#### 5.5. Desentrañando las etapas tempranas del aprendizaje de signos

#### 5.6. Conclusión: el fin del comienzo

### **Apéndice. ¿Cuánto más, mejor? Sobre la influencia de la variabilidad indexical en el aprendizaje de vocabulario de una segunda lengua**

## Referencias

- Baus, C., Carreiras, M. y Emmorey, K. (2013). When does iconicity in sign language matter? *Language and Cognitive Processes*, 28(3), 261–271. <https://doi.org/10.1080/01690965.2011.620374>
- Baus, C. y Costa, A. (2015). On the temporal dynamics of sign production: An ERP study in Catalan Sign Language (LSC). *Brain Research*, 1609(1), 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.03.013>
- Clay, F., Bowers, J. S., Davis, C. J. y Hanley, D. A. (2007). Teaching adults new words: the role of practice and consolidation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 33(5), 970–976. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.33.5.970>
- Costa, A., Pannunzi, M., Deco, G. y Pickering, M. J. (2017). Do bilinguals automatically activate their native language when they are not using it? *Cognitive Science*, 41(6), 1629–1644. <https://doi.org/10.1111/cogs.12434>
- Costa, A., Pannunzi, M., Deco, G. y Pickering, M. J. (2019). Does bilingualism alter lexical structure? Response to Oppenheim, Wu, and Thierry (2018). *Cognitive Science*, 43(2), e12707. <https://doi.org/10.1111/cogs.12707>
- Emmorey, K., Petrich, J. A. F. y Gollan, T. H. (2012). Bilingual processing of ASL-English code-blends: The consequences of accessing two lexical representations simultaneously. *Journal of Memory and Language*, 67(1), 199–210. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.04.005>
- Gimeno-Martínez, M. y Baus, C. (2022). Iconicity in sign language production: Task matters. *Neuropsychologia*, 167, 108166. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2022.108166>
- Gimeno-Martínez, M. y Baus, C. (2023b). Unraveling Cross-linguistic Effects in Bimodal Bilingualism. En M. Santesteban, J. A. Duñabeitia y C. Baus (Eds.), *Bilingualism through the prism of psycholinguistics: In honour of Albert Costa* (pp. 159-180). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bpa.17.05gim>
- Gimeno-Martínez, M., Sánchez, R. y Baus, C. (2023a). The More the Merrier? On the Influence of Indexical Variability on Second Language Vocabulary Learning. *Language Learning*, 73(3). <https://doi.org/10.1111/lang.12554>
- Gimeno-Martínez, M., Mädebach, A. y Baus, C. (2021). Cross-linguistic interactions across modalities: Effects of the oral language on sign production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(4), 779-790. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000171>
- Giustolisi, B., Mereghetti, E. y Cecchetto, C. (2017). Phonological blending or code mixing? Why mouthing is not a core component of sign language grammar. *Natural Language and Linguistic Theory*, 35(2), 347–365. <https://doi.org/10.1007/s11049-016-9353-9>
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E. y Verhoeven, L. (2008). Modelling reading vocabulary learning in deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 155–174. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm057>
- Malt, B. C., Sloman, S. A. y Gennari, S. P. (2003). Universality and language specificity in object naming. *Journal of Memory and Language*, 49(1), 20–42. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00021-4)



- Morford, J. P., Occhino, C., Zirnstein, M., Kroll, J. F., Wilkinson, E. y Piñar, P. (2019). What is the source of bilingual cross-language activation in deaf bilinguals? *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz024>
- Navarrete, E., Caccaro, A., Pavani, F., Mahon, B. Z. y Peressotti, F. (2015). With or without semantic mediation: Retrieval of lexical representations in sign production. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 163–171. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu045>
- Ormel, E., Giezen, M. R. y van Hell, J. G. (2022). Cross-language activation in bimodal bilinguals: Do mouthings affect the co-activation of speech during sign recognition? *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–9. <https://doi.org/10.1017/s1366728921000845>
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. En A. Pavlenko (Ed.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches* (pp. 125-160). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691262-008>
- Perlman, M., Little, H., Thompson, B. y Thompson, R. L. (2018). Iconicity in signed and spoken vocabulary: A comparison between American Sign Language, British Sign Language, English, and Spanish. *Frontiers in Psychology*, 9(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01433>
- Shook, A. y Marian, V. (2013). The bilingual language interaction network for comprehension of speech. *Bilingualism*, 16(2), 304–324. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000466>
- Vigliocco, G., Vinson, D. P., Woolfe, T., Dye, M. W. y Woll, B. (2005). Language and imagery: Effects of language modality. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 272(1574), 1859–1863. <https://doi.org/10.1098/rspb.2005.3169>
- Vinson, D. P., Thompson, R. L., Skinner, R., Fox, N. y Vigliocco, G. (2010). The hands and mouth do not always slip together in British Sign Language: Dissociating articulatory channels in the lexicon. *Psychological Science*, 21(8), 1158–1167. <https://doi.org/10.1177/0956797610377340>

### *Resumen de Tesis Doctoral*

## **Foco y contraste en lengua de signos catalana (LSC): forma e interpretación<sup>1</sup>**

## **Focus and contrast in Catalan Sign Language (LSC): form and interpretation<sup>2</sup>**

Alexandra Navarrete-González

*Basque Center on Cognition, Brain and Language, BCBL*

*Universitat Pompeu Fabra*

alexandra.navarrete@upf.edu

### **RESUMEN**



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

Esta tesis se centra en la descripción y el análisis de la expresión y la interpretación del foco y del contraste en lengua de signos catalana (LSC) desde una perspectiva pragmática. El argumento principal de la tesis defiende que el contraste es una categoría independiente dentro del campo de la estructura informativa y se sitúa al mismo nivel que el foco o el tópico. Este argumento se sostiene con datos empíricos de la LSC (elicitados y de corpus) en los que se puede observar cómo el contraste se expresa mediante unas marcas específicas que funcionan de manera ortogonal a las marcas de foco y/o de tópico. Para recoger estos datos se han descrito y analizado tres tipos de contraste: paralelo, selectivo y correctivo. Todos los subtipos de contraste se constituyen de manera composicional ya que comparten una combinación básica de marcadores no manuales para expresar el significado más básico: el paralelismo semántico. Sin embargo, también presentan otros marcadores prosódicos que contribuyen

---

<sup>1</sup> Título original de la tesis: Focus and contrast in Catalan Sign Language (LSC): form and interpretation.

<sup>2</sup> Tesis original en inglés disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/673320>

a construir significados más complejos, como la exhaustividad y la contraexpectación. Además, esta tesis presenta una primera descripción y un análisis pragmático preliminar de tres tipos de partículas focales (aditivas, aditivo-escalares y restrictivas) y dos tipos de oraciones escindidas (escindidas y pseudoescindidas) en LSC.

**Palabras clave:** lengua de signos, foco, contraste, partículas de foco, oraciones escindidas.

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the description and analysis of the expression and interpretation of focus and contrast in Catalan Sign Language (LSC) from a pragmatic perspective. The main claim of the thesis defends that contrast is an independent category within the field of Information Structure, functioning at the same level as the focus or the topic of a sentence. This claim is supported by empirical data from LSC (elicited data and corpus data), which show how the notion of contrast is expressed through a specific marking that functions orthogonally to the marking of focus and topic. Three types of contrast have been described and analyzed: parallel contrast, selective contrast and corrective contrast. All these contrast types are built compositionally since they share a basic combination of non-manual markers to express the most basic meaning: *semantic parallelism*, but they also may have additional prosodic markers that trigger more complex meanings, such as exhaustivity and counter-expectation. Moreover, this dissertation presents a first description and a preliminary pragmatic analysis of three types of focus particles (additive, additive-scalar, and restrictive) and two types of clefts (clefts and pseudoclefts) in LSC.

**Keywords:** sign language, focus, contrast, focus particles, clefts.

## **1. Introducción**

Las nociones relativas al campo de la estructura informativa son controvertidas y se han definido de formas diferentes en la comunidad lingüística. Existe un amplio debate alrededor del modo en que estas nociones deberían ser categorizadas e interpretadas que proviene de diversas teorías pensadas desde dos perspectivas diferentes: la perspectiva sintáctica y la perspectiva semántico-pragmática. Una de las principales diferencias entre estas perspectivas es la manera de categorizar y definir el contraste. Las teorías creadas desde una perspectiva sintáctica abogan por definir el contraste como una característica del foco o del tópico (foco contrastivo, tópico contrastivo) (Kiss, 1998). En cambio, las teorías semántico-pragmáticas consideran que el contraste es una categoría independiente dentro del campo de la estructura informativa, que a menudo se solapa con otras nociones como el foco o el tópico (Vallduví, 2016).

En el campo de las lenguas de signos, las nociones de estructura informativa, entre las que se incluyen el foco y el contraste, no han sido ampliamente estudiadas si las comparamos con la literatura existente para las lenguas orales. Esta tesis contribuye al conocimiento sobre la codificación y la interpretación del foco y el contraste en las lenguas de signos, concretamente, en la lengua de signos catalana (LSC). Además, los resultados obtenidos apoyan las teorías semántico-pragmáticas que definen el contraste como una categoría independiente.

Esta tesis consta de siete capítulos. En el capítulo 1 se plantean los objetivos principales de la tesis, se ofrece una breve descripción de la lengua de signos catalana y su contexto social, se describe la metodología utilizada para la recogida y el análisis de los datos, y se presenta la estructura de la tesis. El capítulo 2 presenta una revisión de la literatura existente sobre el foco y el contraste basada en diferentes investigaciones sobre lenguas orales y lenguas de signos que son relevantes en el desarrollo de la tesis. El capítulo 3 se centra en la descripción de los marcadores de foco en LSC y en el análisis de la interpretación de elementos focales en el discurso. El capítulo 4 describe las marcas de tres tipos distintos de contraste en LSC (contraste paralelo, selectivo y correctivo) y analiza su interpretación en el discurso teniendo en cuenta contextos pragmáticos y diferentes estructuras sintácticas (oraciones coordinadas y subordinadas). El capítulo 5 presenta una primera descripción de tres tipos de partículas de foco en LSC (aditivas, aditivo-escalares y restrictivas) y las analiza según su significado no-veritativo. El capítulo 6 describe cómo se expresan las oraciones escindidas y pseudoescindidas en LSC y analiza su grado de exhaustividad en determinados contextos y el significado no-veritativo asociado a estas estructuras. Por último, el capítulo 7 resume las principales contribuciones de la tesis y posibles investigaciones futuras.

## **2. La dificultad de definir las nociones de estructura informativa**

La estructura informativa estudia cómo se estructura y se organiza el discurso según las demandas y/o necesidades de los interlocutores. En las lenguas orales esta estructuración se realiza mediante estrategias sintácticas, prosódicas y morfológicas (Vallduví y Engdahl, 1996). La estructura informativa incluye diferentes nociones como el foco, el tópico o el contraste que hacen referencia al estatus de la información que se proporciona en el discurso. La definición de estas nociones genera controversia en la comunidad científica hasta tal punto que no existe actualmente consenso sobre cómo se deberían definir estos conceptos.

El tópico se ha definido tradicionalmente como la parte que introduce el tema sobre el cual trata el discurso (Hockett, 1958; Reinhart, 1981; Gundel, 1974). El tópico o tema también se ha definido como la parte del discurso que sirve de ancla al discurso previo o al marco mental del interlocutor (Vallduví y Engdahl, 1996). Esta definición implica que el tópico proporciona información ya conocida por el receptor. El foco, rema o comentario, en cambio, se ha definido tradicionalmente como la parte del discurso que proporciona información nueva al receptor. Algunas teorías semánticas, como *Alternative Semantics* (Rooth, 1992), definen el foco como un elemento que evoca alternativas que pertenecen a un mismo conjunto y, por tanto, fusionan las nociones de foco y contraste. En estas teorías el foco siempre es contrastivo ya que activa otras alternativas posibles para el discurso. En cuanto al contraste, tradicionalmente se ha definido como una noción supeditada al foco o al tópico dando lugar a subtipos: foco contrastivo, foco correctivo y tópico contrastivo (Chafe, 1976; Kiss, 1998). No obstante, más recientemente se ha postulado que el contraste es una categoría independiente (Vallduví y Vilkuña, 1998; Molnár, 2009) que puede solaparse con el foco y el tópico del discurso. Además, se han identificado diferentes tipos de contraste según su interpretación semántica (Umbach, 2004, Repp, 2016). Según Repp (2016) diferentes grados de contrastividad deberían

expresarse con marcadores gramaticales adicionales, como, por ejemplo, un acento tonal más intenso en grados más marcados de contrastividad. Hay que tener en cuenta que las marcas prosódicas que se pueden encontrar en los discursos para expresar conceptos de estructura informativa no son claramente sistemáticas ya que no hay una correlación uno a uno entre un marcador y una noción de estructura informativa (Féry, 2008). Esta afirmación se ve reflejada en los datos presentados para la expresión del contraste en esta tesis.

### 3. La estructura informativa en las lenguas de signos

El estudio de la estructura informativa en las lenguas de signos es más reciente y el volumen de literatura dedicado a este campo de investigación es mucho menor en comparación con la investigación llevada a cabo para las lenguas orales. A la hora de describir el foco y el contraste en lengua de signos, la mayoría de investigaciones siguen una categorización tradicional, basada en una perspectiva sintáctica, en la que se estudian diferentes tipos de foco: foco informativo, foco contrastivo y foco enfático (Kimmelman y Pfau, 2016). Tal y como se menciona anteriormente, desde esta perspectiva el contraste se considera una característica del foco.

En los estudios llevados a cabo hasta ahora se han identificado diferentes estrategias sintácticas y prosódicas para marcar el foco de una oración. En el foco informativo se ha descrito una tendencia a posicionar el elemento focalizado al final de la oración (Wilbur, 1997, para la lengua de signos americana [ASL]; Morales-López et al., 2012, para la lengua de signos española [LSE]; Herrmann, 2013, para la lengua de signos alemana [DGS]; Kimmelman, 2019, para la lengua de signos holandesa [NGT] y la lengua de signos rusa [RSL]). Además, el foco también puede localizarse al inicio de la oración con una entonación específica más intensa (Lillo-Martin y Quadros, 2008). En este último caso el foco suele estar asociado a una corrección por parte del interlocutor (Kimmelman, 2019). Otras estrategias sintácticas ampliamente utilizadas para marcar el foco son la oración escindida y el *doubling*. En lengua de signos italiana (LIS) la oración escindida se articula posicionando el constituyente focalizado al inicio de la oración y acompañándolo por el marcador de relativo (el signo PE), tal como se muestra en el ejemplo (1).

- (1) escindida  
CARLO PE IX<sub>1</sub> INVITAR QUIERO. [LIS]  
'Es a Carlo a quien quiero invitar.'

(Branchini, 2014, p. 273)

El *doubling* se utiliza para expresar énfasis en las lenguas de signos. Esta estrategia consiste en reduplicar un elemento focalizado de la oración al final de oración, tal y como se ilustra en el ejemplo (2). El *doubling* se ha descrito en diversas lenguas de signos como la lengua de signos brasileña (LIBRAS) (Nunes y Quadros, 2008), la ASL (Wilbur, 2012), la NGT y la RSL (Kimmelman, 2019).

- (2) **DEBER IR-A-TRABAJAR DEBER.** [ASL]  
'Debo/tengo que ir a trabajar.'

(Wilbur, 2012, p. 482)

También se han descrito estrategias prosódicas (manuales y no manuales) asociadas a la expresión del foco. Según Kimmelman y Pfau (2016), un signo focalizado presenta una mayor duración, una velocidad más lenta, una articulación más amplia, una localización más alta en el espacio sígnico y más repeticiones del movimiento del signo cuando el movimiento es interno o tiene una trayectoria corta. En cuanto a la prosodia no manual, los marcadores no manuales (MNM) más comunes asociados al foco son las cejas elevadas o fruncidas, vocalizaciones o gestos bucales, y movimientos de cabeza y torso.

En relación con el contraste, las marcas prosódicas no manuales más comunes identificadas en las lenguas de signos son los movimientos de cabeza y torso de derecha a izquierda o de delante hacia atrás. Además, el uso de los lados opuestos del espacio sígnico para localizar los elementos contrastados también es común cuando los signos no son anclados al cuerpo (Wilbur y Patschke, 1998; Kimmelman, 2019; Schlenker et al., 2016, entre otros).

#### 4. El foco en LSC (capítulo 3)

En línea con los resultados obtenidos para otras lenguas de signos, el foco en LSC se expresa mediante cambios en el orden de los elementos sintácticos y marcadores prosódicos. Los elementos focalizados en LSC pueden encontrarse en posición final en la oración (3), en posición inicial (4), reduplicados (5) o escindidos (6).

- (3) ¿Quién te regaló esa camiseta?  
ROPA<sub>3</sub>REGALAR<sub>1</sub> [PADRE]<sub>F</sub>.  
'*Mi padre me regaló la camiseta.*'

- (4) ce  
[PIZZA]<sub>F</sub> MARIA COMER.  
'*Una pizza, comió María.*'

- (5) RANA [ESCAPAR QUERER ESCAPAR]<sub>F</sub>.  
'¡La rana quería *escapar!*'

- (6) ce  
[PIZZA]<sub>F</sub> MARIA COMER.  
'*Fue una pizza lo que María comió.*'

En cuanto a los marcadores prosódicos, se han identificado tanto marcadores prosódicos manuales como no manuales. Así pues, los signos focalizados en LSC presentan una mayor duración en la articulación y más repeticiones del movimiento del signo. Además, el signo focalizado se suele marcar con cejas elevadas (ce) o cejas fruncidas (cf), vocalizaciones, movimientos de torso y movimientos de cabeza (estos últimos más asociados al foco contrastivo). Los marcadores de foco descritos en esta tesis no están presentes por defecto en

cada elemento focalizado ya que otros factores pueden modificar su comportamiento como, por ejemplo, la presencia o ausencia de contrastividad, entre otros.

## 5. El contraste en LSC (capítulo 4)

El contraste en LSC se expresa principalmente mediante una combinación básica de MNM (movimientos del torso [t] y/o movimientos de cabeza [c] de izquierda a derecha) y el uso de los lados opuestos del espacio sígnico (esp). Esta combinación básica de marcadores aparece cuando hay contraste entre diferentes elementos de la oración y puede abarcar tanto tópicos contrastivos como focos contrastivos, tal como se observa en el ejemplo (7). En este ejemplo podemos observar que cuando el contraste se solapa con el tópico de la oración (*Giorgia y Raquel*) se combina con cejas elevadas (ce), que es el marcador de tópico en LSC y otras lenguas de signos (Pfau y Quer, 2010), pero cuando se combina con el foco, este marcador se neutraliza.

- $$\begin{array}{c} \text{esp izq} \quad \text{esp dcha} \\ \text{t dcha} \quad \text{t dcha} \\ \text{ce} \quad \text{ce} \end{array}$$
- (7) [GIORGIA]T [LINGÜISTA]F [RAQUEL]T [INTÉRPRETE]F.  
 ‘Giorgia es lingüista y/pero Raquel es intérprete.’

No obstante, en función del tipo de contraste que exprese el interlocutor, algunos marcadores pueden ser añadidos a esta combinación básica, especialmente cuando el tipo de contraste expresa significados más complejos. Basándose en la clasificación de Kimmelman (2019), esta tesis describe y analiza tres tipos de contraste: contraste paralelo, contraste selectivo y contraste correctivo. El ejemplo presentado anteriormente (7) muestra una oración con contraste paralelo expresado con la combinación de marcadores básica (movimientos del torso y/o movimientos de cabeza de izquierda a derecha y el uso de los lados opuestos del espacio sígnico).

El contraste selectivo aparece en contextos en los que el interlocutor tiene que elegir entre dos o más alternativas. En este caso, un movimiento de asentimiento de cabeza repetido (ac) se añade a la combinación de marcadores básica, tal como se ilustra en (8). Este movimiento adicional de cabeza expresa exhaustividad, al elegir una de las alternativas y descartar la otra.

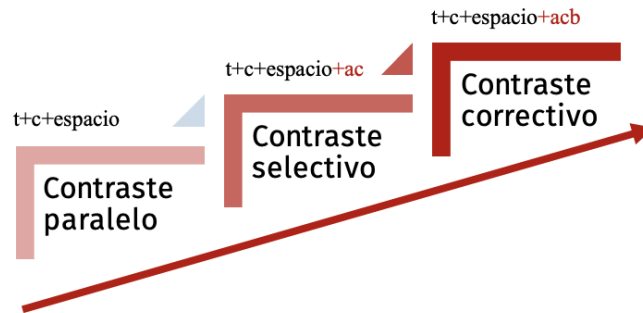
- (8) ¿Qué está haciendo la mujer: montando en bicicleta o a caballo?
- $$\begin{array}{c} \text{esp dcha} \\ \text{t dcha+c dcha+ac} \\ \text{BICICLETA MONTAR.} \\ \text{‘Montando en bicicleta.’} \end{array}$$

Por último, en el contraste correctivo la alternativa propuesta en el discurso es corregida por parte del receptor. Cuando se expresa la corrección, un asentimiento de cabeza brusco (acb) es añadido a la combinación básica de marcadores. Este marcador adicional añade el significado contraexpectativo y exhaustivo de la corrección.

- (9) A: 'El mar es amarillo.'
- acb          acb  
         esp dcha  
         t+c dcha
- B: NO, MAR CONCRETO AZUL.  
'No, el mar es azul.'

**Figura 1.**

Marcadores prosódicos de los diferentes tipos de contraste.



Tal como se puede observar en la figura 1, la combinación de marcadores presentada anteriormente para la expresión del contraste se mantiene en todos los tipos de contraste analizados. La adición de algunos movimientos de cabeza específicos, además de añadir significados nuevos, hace que la prosodia sea más marcada en los tipos de contraste más complejos, como el selectivo o el correctivo. Estos marcadores se presentan como una tendencia que puede verse afectada por algunos factores fonológicos o morfológicos. Por ejemplo, los signos anclados al cuerpo no pueden localizarse en el espacio sígnico; en este caso la alternativa más común es el uso de movimientos de torso de izquierda a derecha simulando la localización de las alternativas en los mismos lados opuestos del espacio. Además, el espacio se utiliza para expresar otras funciones, como la concordancia o las marcas temporales. Cuando estas funciones aparecen, el espacio no puede emplearse para expresar contraste ya que las marcas para expresar funciones sintácticas no pueden omitirse y, por tanto, la prosodia debe expresarse con otros medios.

La tesis presenta también un análisis de oraciones coordinadas y subordinadas que incluyen contraste en LSC, que refuerza el argumento presentado en este apartado acerca del contraste como categoría independiente. No es de extrañar que las oraciones coordinadas presenten contraste, ya que son estructuras paralelas tanto sintáctica como semánticamente. No obstante, las oraciones subordinadas han sido tradicionalmente catalogadas como estructuras no paralelas. En la tesis se muestra como en LSC diferentes tipos de oraciones subordinadas también pueden expresar contraste mediante las marcas mencionadas anteriormente, ya que algunos tipos pueden incluir paralelismo semántico (Navarrete-González y Zorzi, 2019).

- c dcha          c izq  
         cent          esp.dcha
- (10) SI JORDI PASTEL QUEMAR ROSA CROISSANT COMPRAR.



‘Si Jordi quema el pastel, Rosa se comprará un croissant.’

En (10) se presenta un ejemplo de subordinada condicional en LSC en la que la oración principal está marcada con un movimiento de cabeza hacia la derecha y el uso del espacio neutro (cent) y la oración subordinada está articulada con un movimiento de cabeza a la izquierda y el uso del lado derecho del espacio sígnico. Hay dos hallazgos interesantes de la tesis que se reflejan en este ejemplo: i) los lados opuestos del espacio no tienen que ser siempre izquierda y derecha, sino que el primer conjunto puede no marcarse y ubicarse en el espacio neutro, es decir, en el centro, y ii) los marcadores de un mismo elemento no tienen que estar alineados necesariamente. Es decir, el mismo elemento o conjunto puede ubicarse en un lado del espacio, pero dirigir la cabeza o el torso hacia el lado opuesto siempre y cuando el mismo marcador en el elemento o conjunto contrastado se dirija al lado opuesto.

## **6. Las partículas de foco en LSC (capítulo 5)**

Las partículas de foco (PF) son un subtipo de partículas discursivas que se emplean para expresar el foco de una oración. En las lenguas de signos las PF han sido investigadas para DGS, NGT, lengua de signos irlandesa (IrishSL) (Herrman, 2013) y ASL (Wilbur y Patschke, 1998). En esta tesis, las PF en LSC se han descrito teniendo en cuenta tres tipos: aditivas, aditivo-escalares y restrictivas. Estas partículas se expresan principalmente mediante adverbios, que suelen encontrarse en una posición adyacente al foco de la oración. En LSC algunos tipos de PF pueden expresarse también mediante MNM.

Las PF aditivas introducen alternativas paralelas en el discurso. En LSC se expresan principalmente mediante los signos TAMBIÉN, MÁS-Q, MÁS-F, y MÁS-1 (figura 2). Las PF TAMBIÉN y MÁS-Q se localizan en diferentes posiciones en la oración: posición inicial, posición final y/o entre dos alternativas contrastadas. Lo más habitual en oraciones coordinadas es encontrarlas entre dos alternativas o al final de la oración, como se puede observar en los ejemplos (11) y (12). Cuando se localizan al inicio de la oración funcionan como adverbios, tal como se muestra en (13), ya que la PF indica que una proposición alternativa se está introduciendo en el discurso, la cual desencadena la presuposición existencial de que hay otra alternativa introducida anteriormente en el discurso. Además, la PF puede combinarse con otras PF como MÁS-F provocando un efecto enfático.

**Figura 2.**

Partículas de foco aditivas en LSC.



- (11)  $\frac{\text{esp izq}}{\text{t izq}}$   $\frac{\text{esp dcha}}{\text{t dcha}}$  [RAQUEL PERSONA]<sub>T</sub> [INTÉRPRETE]<sub>F</sub> **TAMBIÉN** [LINGÜISTA]<sub>F</sub>.  
'Raquel es intérprete y también lingüista.'
- (12) LEY IX CL-LISTA IDIOMA INGLÉS, CATALÁN **TAMBIÉN**.  
'Esta ley está (escrita) en inglés y también en catalán.'
- (13) SÍ. **MÁS-F** SOLO IX<sub>3</sub> DECIR SÍ, ASOCIACIÓN PARA OBJETIVO ASISTIR NO, PARA ACTIVIDAD YA-ESTÁ QUIERE-DECIR ACTIVIDAD YA-ESTÁ.  
'Es verdad. Además, solo se asiste a la asociación para actividades no regularmente.'

(CORP 8 CG+QF, 00:01:49.357)<sup>3</sup>

Las PF aditivo-escalares se expresan mediante un adverbio más una combinación específica de MNM: cejas elevadas, ojos abiertos, barbilla arriba, cabeza sostenida hacia atrás y/o asentimiento brusco de cabeza y un gesto bucal o vocalización marcada de la palabra en la lengua oral más cercana (catalán o castellano, en función del signo y/o del signante). Algunos de los signos manuales (adverbios) que se encuentran en la expresión de este tipo de PF coinciden con los utilizados para expresar las PF aditivas. El más documentado es el signo **TAMBIÉN**. No obstante, otros signos léxicos son frecuentemente empleados en la expresión de PF aditivo-escalares. Los más comunes documentados en la tesis son **HASTA** (14), **INCLUSO** (15) y **ENCIMA** (16) (figura 3). Hay que remarcar que estos signos siempre van acompañados

<sup>3</sup> Este ejemplo procede del Corpus de Referencia de la LSC y su referencia indica la información siguiente: CORP (corpus), número de actividad, código del signante, tiempo de anotación.

de la combinación de MNM expresada anteriormente para comunicar el significado escalar. Además, el significado aditivo-escalar también se puede expresar mediante la combinación de MNM sin ningún adverbio, tal y como se ilustra en el ejemplo (17).

**Figura 3.**

Partículas de foco aditivo-escalares en LSC.



Las PF aditivo-escalares también pueden combinarse entre ellas para enfatizar el significado escalar y contraexpectativo. La única PF aditivo-escalar que no admite combinaciones con otras PF aditivo-escalares es ENCIMA ya que es enfática en sí misma. Esta PF solo permite combinación con TAMBIÉN cuando esta última funciona como PF aditiva (y no aditivo-escalar).

- (14) \_\_\_\_\_ esp izq \_\_\_\_\_ esp+c dcha  
acb,ce,oa,voc  
 IX<sub>1</sub>pl GRUPO FIESTA ÉXITO. **HASTA** ANNA VENIR.  
 ‘La fiesta fue un éxito. ¡Incluso Anna vino!’

- (15) \_\_\_\_\_ esp izq \_\_\_\_\_ esp+c dcha  
acb,ce,oa,voc  
 IX<sub>1</sub>pl GRUPO FIESTA ÉXITO. **INCLUSO** ANNA VENIR.  
 ‘La fiesta fue un éxito. ¡Incluso Anna vino!’

- (16) \_\_\_\_\_ esp izq \_\_\_\_\_ esp+c dcha  
acb,ce,oa,voc  
 IX<sub>1</sub>pl GRUPO FIESTA ÉXITO. **ENCIMA** ANNA VENIR.  
 ‘La fiesta fue un éxito. ¡Incluso Anna vino!’

- (17) IX<sub>1</sub>pl GRUPO FIESTA ÉXITO. ANNA VENIR.  
 ‘La fiesta fue un éxito. ¡Incluso Anna vino!’

Como se ha mencionado anteriormente, las PF aditivo-escalares desencadenan un significado pragmático y nos indican que no es probable que la alternativa propuesta en el discurso sea cierta según el contexto previo y/o según el conocimiento compartido con el interlocutor. Este significado, que se desencadena mediante una implicatura conversacional, puede expresarse en diferentes grados que variarán en función de la PF empleada por el signante (además de la intensidad de los MNM). A continuación, la tabla (1) muestra los diferentes grados de escalaridad de las diferentes PF aditivo-escalares.

**Tabla 1.**  
 Grados de escalaridad de las PF aditivo-escalares en LSC.

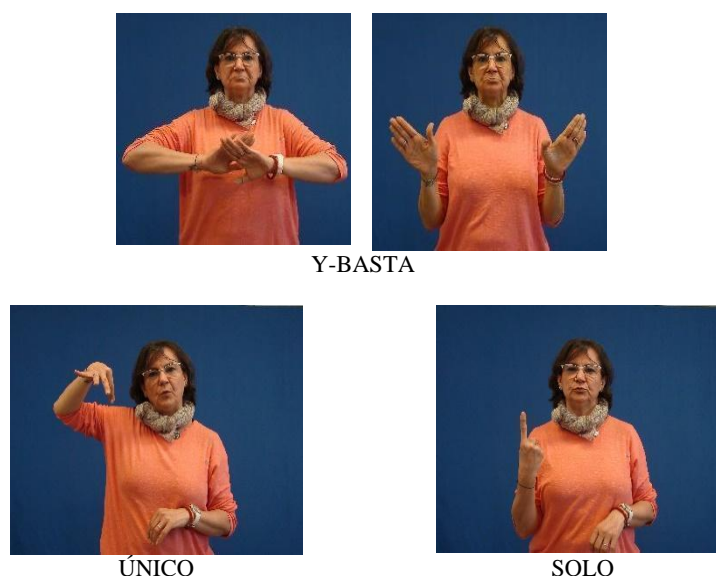
Escala de probabilidad	Partículas de foco	Aditivas	Aditivo-escalares
-	TAMBIÉN	x	x
	INCLUSO	Adverbio/verbo aditivo (DENTRO/INCLUIR)	x
	HASTA	-	x
+	ENCIMA	-	x

La PF TAMBIÉN presenta el menor grado de escalaridad ya que puede funcionar como PF aditiva y como aditiva-escalar (en combinación con MNM específicos). La PF INCLUSO no puede expresar adición (sin escalaridad) cuando funciona como PF, únicamente expresa adición (sin escalaridad) cuando funciona como verbo (INCLUIR) o como adverbio (DENTRO), pero en estos casos no se trata de PF. La PF HASTA tampoco se puede encontrar como PF aditiva y no puede funcionar como PF aditivo-escalar sin la combinación específica de MNM. Esta PF tiene más restricciones en la configuración del orden en la oración cuando se combina con otras PF. Por último, la PF ENCIMA presenta el mayor grado de escalaridad, ya que no puede funcionar como PF sin los MNM específicos y no puede combinarse con otras PF aditivo-escalares.

El tercer y último tipo de PF analizado en LSC, las PF restrictivas, se expresan con los signos léxicos Y-BASTA, ÚNICO y SOLO (figura 4).

**Figura 4.**

Partículas de foco restrictivas en LSC.



La PF Y-BASTA es la más frecuente en los datos analizados. Se localiza al final de la oración, justo después del elemento focalizado, tal y como se muestra en (18). Esta PF se suele articular con la vocalización [prou] que significa ‘basta’ en catalán, aunque también se puede encontrar articulada con el gesto bucal [pss].

- (18) MUJER [PASTEL UNO]F Y-BASTA.  
‘La mujer solo hizo un pastel.’

El signo ÚNICO es el menos utilizado en los datos analizados, tanto elicitados como de corpus. Esta FP se suele localizar antes del elemento focalizado, tal como ilustra (19) y se articula con la vocalización [solo]. En algunos casos, ÚNICO se puede encontrar localizada justo después del elemento focalizado, en cuyo caso tiene una interpretación diferente.

- (19) MUJER ÚNICO [PASTEL UNO]F.  
‘La mujer solo hizo un pastel.’

La PF SOLO aparece únicamente en datos de corpus. Los signantes que participaron en las elicitaciones consideran que esta PF no forma parte del léxico de la LSC ya que es un calco de la partícula de foco ‘solo’ procedente del español oral. No obstante, su uso como PF restrictiva está bastante extendido entre signantes de diferentes edades y es por este motivo por el que se incluye en la tesis. Esta PF se localiza justo antes del elemento focalizado y puede combinarse con la PF Y-BASTA para enfatizar el significado restrictivo, tal y como se observa en el ejemplo (20).

- (20) HOMBRE LENTAMENTE HABLAR NADA SOLO [ESCRIBIR PEGAR++]F.  
'El hombre iba haciendo poco a poco; no decía nada, solo escribía notas y las pegaba (en el banco).

(CORP, 7, DT, 00:01:16.061)

Esta tesis también presenta un análisis preliminar del significado no-veritativo de las PF. Los hallazgos más significativos de este análisis muestran cómo algunas PF en LSC pueden desencadenar implicaturas y presuposiciones. Por ejemplo, la PF aditiva TAMBIÉN desencadena la presuposición existencial de que una proposición alternativa ha sido considerada por el interlocutor y añadida al discurso posteriormente. La PF aditivo-escalar HASTA también desencadena una implicatura conversacional que nos indica que existe una baja probabilidad de que lo que se enuncia suceda. Además, la PF restrictiva Y-BASTA desencadena la presuposición de que la proposición focalizada es verdad.

## 7. Las oraciones escindidas y la exhaustividad en LSC (capítulo 6)

Las oraciones escindidas son estructuras sintácticas que reorganizan los elementos de la oración para otorgar más prominencia al foco localizándolo en posiciones preferidas desde una perspectiva cognitiva (Lambrecht, 2001). Se pueden distinguir varios subtipos de oraciones escindidas y en la literatura existen diversas categorizaciones según la lengua principal de estudio a la que se hace referencia. Una de las categorizaciones más utilizada divide las oraciones escindidas en tres subtipos: las oraciones escindidas, las oraciones pseudoescindidas y las oraciones pseudoescindidas inversas. Esta tesis se centra en la descripción de las oraciones escindidas y pseudoescindidas en LSC y en el análisis de la exhaustividad de dichas oraciones.

En la literatura sobre oraciones escindidas en las lenguas de signos existe un debate controvertido acerca de cuáles son las estructuras equivalentes a las oraciones escindidas y pseudoescindidas en las lenguas orales (ver Kimmelman y Vink, 2017). Algunas investigaciones sobre lenguas de signos han documentado estructuras equivalentes a oraciones escindidas. Branchini (2014) describe la estructura presentada en el ejemplo (21) como una oración escindida en lengua de signos italiana (LIS). Para argumentar la equivalencia con las oraciones escindidas descritas para las lenguas orales, Branchini ofrece dos argumentos: i) que la exhaustividad es parte inherente de la estructura sintáctica de estas oraciones y no puede ser cancelada, y ii) que el constituyente escindido es introducido por un marcador de relativo (el signo PE).

- (21) escindida  
CARLO PE IX<sub>1</sub> INVITAR QUIERO. [LIS]  
'Es a Carlo a quien quiero invitar.'

(Branchini, 2014, p. 273)

Según los datos recogidos en las elicitaciones, en LSC se podría argumentar que las oraciones escindidas se expresan localizando el constituyente focalizado en posición inicial en la oración, el cual va acompañado del marcador de relativo MISMO, como se puede observar en el ejemplo (22). No obstante, los argumentos presentados para LIS no parecen funcionar de la misma manera en LSC ya que i) la exhaustividad en estas oraciones es cancelable y parece estar desencadenada por una implicatura conversacional, y ii) no está claro si el signo MISMO en estas oraciones funciona como marcador de relativo (Mosella, 2012) o como intensificador.

- (22)  $\frac{\text{ce}}{\text{[PIZZA IX MISMO]_F \text{MARÍA COMER.}}$   
 ‘Es una pizza lo que María comió.’

Por otro lado, las oraciones pseudoescindidas en LSC se pueden expresar mediante una estructura de pregunta-respuesta. Esta estructura, que se ha descrito para otras lenguas de signos, no parece ser especialmente productiva en LSC. Los datos de corpus analizados no muestran ningún ejemplo y los signantes que participaron en las elicitaciones solamente aceptan como pseudoescindidas ejemplos elicitados con oraciones genéricas presentadas sin ningún contexto previo, como el ejemplo (23).

- (23) ¿MARÍA RELAJAR MÁS QUÉ? NADAR.  
 ‘Lo que más relaja a María es nadar.’

Estructuras como la presentada en (23) son muy cercanas a las oraciones especificativas en LSC (Barberà, 2015) y tienen su origen en las preguntas retóricas. Así pues, para otras lenguas de signos se ha sugerido que estas estructuras aparecen a partir de un proceso de gramaticalización de estructuras menos complejas (Kimmelman y Vink, 2017).

(regular question →) rhetorical question → discourse-level question-answer combination → question-answer clause

(Kimmelman y Vink, 2017, p. 440)

Además, en este capítulo se presenta un análisis preliminar del significado expresivo de las estructuras escindidas. Desde una perspectiva semántico-pragmática se ha postulado que las oraciones escindidas siempre se interpretan como exhaustivas. Algunos estudios afirman que la exhaustividad de estas estructuras se desencadena a partir de una implicatura conversacional (Horn, 1981; Buring, 2012). Otros sugieren que la exhaustividad en estas estructuras se interpreta a partir de una presuposición (Buring y Kriz, 2013). Los resultados de esta tesis, basados en un test de Horn (1981) para analizar la exhaustividad, muestran que en LSC la mayoría de oraciones escindidas se interpretan como implicaturas conversacionales ya que son fácilmente cancelables.

## 8. Conclusiones

Esta tesis presenta la primera descripción exhaustiva del foco y del contraste en LSC y de estructuras asociadas (partículas de foco y oraciones escindidas). Además, muestra a través de datos empíricos que el contraste en LSC se expresa a través de unas marcas específicas que se solapan con las categorías de foco y tópico. Este hecho contribuye a reforzar la visión de la noción de contraste como una categoría independiente en el campo de la estructura informativa, al mismo nivel que el foco o el tópico. Por último, también presenta un análisis preliminar del significado no-veritativo asociado a estructuras de foco y de contraste que muestra cómo algunas partículas de foco pueden desencadenar implicaturas y/o presuposiciones, tal y como pasa en las lenguas orales.

En definitiva, los resultados obtenidos y presentados en esta tesis contribuyen al estudio de la pragmática y, más concretamente, de la estructura informativa en las lenguas de signos. Además, contribuyen a ampliar el conocimiento de las nociones que conforman la estructura informativa tanto en las lenguas orales como en las lenguas de signos al describir y analizar cómo se expresan y se interpretan.

*Tabla de contenidos de la tesis (hasta el tercer nivel en la jerarquía de títulos)*

### Capítulo 1. Introducción

- 1.1. Objetivos
- 1.2. La lengua de signos catalana
- 1.3. Metodología
  - 1.3.1. Actividades de elicitación de datos
- 1.4. Anotación de los datos
  - 1.4.1. Recopilación de datos del corpus de referencia de la LSC
- 1.5. Estructura de la tesis

### Capítulo 2. Estructuras de foco y de exhaustividad

- 2.1. Definiciones de las nociones de estructura informativa
  - 2.1.1. Tópico
  - 2.1.2. Foco
  - 2.1.3. Contraste
- 2.2. Foco y contraste en las LS
  - 2.2.1. Categorizaciones previas del foco
  - 2.2.2. Las marcas de foco y de contraste
  - 2.2.3. La interpretación del foco y del contraste
- 2.3. Partículas de foco en LS
- 2.4. Oraciones escindidas y exhaustividad en LS
- 2.5. Propuesta

### Capítulo 3. Foco

- 3.1. Introducción
- 3.2. La realización del foco



- 3.3. La interpretación del foco
  - 3.3.1. *Alternative semantics*
  - 3.3.2. *Structured meaning accounts (SMA)*
  - 3.3.3. *Modelos de Question under discussion (QUD)*: perspectiva general
- 3.4. Marcas de foco en LSC
  - 3.4.1. Marcas sintácticas
  - 3.4.2. Marcas prosódicas
- 3.5. La interpretación del foco en LSC
  - 3.5.1. Cómo interpretar *broad focus*
  - 3.5.2. Información conocida vs. Información nueva
  - 3.5.3. *Verum focus*
  - 3.5.4. Foco vs contraste
- 3.6. Resumen de capítulo

#### **Capítulo 4. Contraste**

- 4.1. Tipos de contraste y su realización
  - 4.1.1. Contraste al nivel de las alternativas
  - 4.1.2. Contraste al nivel discursivo
  - 4.1.3. Grado y marcaje
- 4.2. Contraste en LSC
  - 4.2.1. Los marcadores de tres tipos de contraste en LSC
  - 4.2.2. Restricciones en los marcadores de contraste
  - 4.2.3. La interpretación del contraste en LSC
- 4.3. Evidencias adicionales de estructuras coordinadas y subordinadas
  - 4.3.1. El contraste en coordinación
  - 4.3.2. El contraste en subordinación
- 4.4. Resumen de capítulo

#### **Capítulo 5. Partículas de foco**

- 5.1. Partículas de foco: antecedentes
  - 5.1.1. La realización de las partículas de foco
  - 5.1.2. La interpretación de las partículas de foco
- 5.2. Las partículas de foco en LSC
  - 5.2.1. Partículas de foco aditivas
  - 5.2.2. Partículas de foco aditivo-escalares
  - 5.2.3. Partículas de foco restrictivas
- 5.3. Las partículas de foco y el significado no-veritativo
  - 5.3.1. Implicaturas convencionales y partículas de foco
  - 5.3.2. Presuposiciones y partículas de foco
- 5.4. Resumen de capítulo

#### **Capítulo 6. Oraciones escindidas y exhaustividad**

- 6.1. Estructuras escindidas: antecedentes
  - 6.1.1. La categorización de las oraciones escindidas
  - 6.1.2. La interpretación de las oraciones escindidas: la exhaustividad
- 6.2. Estructuras escindidas en LSC
  - 6.2.1. Oraciones escindidas
  - 6.2.2. Oraciones pseudoescindidas

- 6.3. La interpretación de las oraciones escindidas y la exhaustividad en LSC
  - 6.3.1. Los efectos de la exhaustividad
  - 6.3.2. Significado no-veritativo
- 6.4. Resumen de capítulo

## Capítulo 7. Conclusiones

- 7.1. Contribuciones
- 7.2. Trabajo futuro

## Referencias

- Barberà, G. (2015). *The meaning of space in Sign Language: Reference, specificity and structure in Catalan Sign Language*. De Gruyter Mouton e Ishara Press [Versión revisada y actualizada de la tesis de 2012, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra]. <https://doi.org/10.1515/9781614518815>
- Branchini, C. (2014). *On relativization and clefting: An analysis of Italian Sign Language*. De Gruyter Mouton e Ishara Press. <https://doi.org/10.1515/9781501500008>
- Büring, D. (2012). Focus and intonation. En *Routledge Companion to the Philosophy of Language* (pp. 103–115). Routledge.
- Büring, D. y Križ, M. (2013). It's that, and that's it! Exhaustivity and homogeneity presuppositions in clefts (and definites). *Semantics and Pragmatics*, 6(6), 1–29. <http://doi.org/10.3765/sp.6.6>
- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. En C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 27-55). Academic Press.
- Féry, C. (2008). Information Structure Notions and the Fallacy of Invariant Correlates. *Acta Linguistica Hungarica*, 55(3-4), 361-379. <https://doi.org/10.1556/aling.55.2008.3-4.10>
- Gundel, J. (1974). *The role of topic and comment in linguistic theory*. University of Texas.
- Herrmann, A. (2013). *Modal and Focus Particles in Sign Languages: A crosslinguistic study*. De Gruyter Mouton. <http://doi.org/10.1515/9781614511816>
- Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. Macmillan.
- Horn, L. R. (1981). Exhaustiveness and the semantics of clefts. *North East Linguistic Society*, 11, 125-142.
- Kimmelman, V. (2019). *Information Structure in Sign Languages: Evidence from Russian Sign Language and Sign Language of the Netherlands*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510045>
- Kimmelman, V. y Vink, L. (2017). Question-answer pairs in Sign Language of the Netherlands. *Sign Language Studies*, 17(4), 417-449.
- Kimmelman, V. y Pfau, R. (2016). Information Structure in Sign Languages. En C. Féry y S. Ishihara (Eds.), *The Oxford Handbook of Information Structure* (pp. 814-834). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642670.013.001>
- Kiss, K. É. (1998). Identificational focus versus information focus. *Language*, 74, 245–273. <https://doi.org/10.1353/lan.1998.0211>

- Lambrecht, K. (2001). A framework for the analysis of cleft constructions. *Linguistics*, 39(3), 463–516.
- Lillo-Martin, D. y Quadros, R. (2008). Focus Constructions in American Sign Language and Língua de Sinais Brasileira. En J. Quer (Ed.), *Signs of the Time: Selected papers from TISLR 8* (pp. 161-176). Signum.
- Molnár, V. (2009). On different kinds of contrast. En V. Molnár y S. Winkler (Eds.), *The Architecture of Focus* (pp. 197-234). De Gruyter Mouton.
- Morales-López, E., Reigosa-Varela, C. y Bobillo-García, N. (2012). Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances. *Journal of Pragmatics*, 44, 474-489.
- Mosella, M. (2012). *Les construccions relatives en llengua de signes catalana (LSC)* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra.
- Navarrete-González, A. (2019). The notion of focus and its relation to contrast in Catalan Sign Language (LSC). *Sensos-e*, 6(1), 18-40. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i1.2565>
- Navarrete-González, A. (2020). Pragmatics: 4. Information Structure. En J. Quer y G. Barberà (Eds.), *A Grammar of Catalan Sign Language (LSC)*. SIGN-HUB Sign Language Grammar Series. <http://thesignhub.eu>
- Navarrete-González, A. (2021a). The expression of contrast in Catalan Sign Language (LSC). *Glossa: a journal of general linguistics*, 6(1), 29. <https://doi.org/10.5334/gjgl.1102>
- Navarrete-González, A. (2021b). L'estructura informativa en llengua de signes catalana (LSC). *Revista d'Estudis Catalans / Zeitschrift für Katalanistik*, 34, 111-142.
- Navarrete-González, A. (2023). Focus and contrast in Catalan Sign Language (LSC): Form and interpretation. *Sign Language & Linguistics*. <https://doi.org/10.1075/sll.00074.nav>
- Navarrete-González, A. y Zorzi, G. (2019). The role of contrast in coordination and subordination in Catalan Sign Language (LSC). En *Seminario del Basque Research Group of Theoretical Linguistics (HiTT)*. Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.
- Nunes, J. y Quadros, R. (2008). Phonetically Realized Traces in American Sign Language and Brazilian Sign Language. En J. Quer (Ed.), *Signs of the Time: Selected papers from TISLR 8* (pp. 177-190). Signum.
- Pfau, R. y Quer, J. (2010). Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles. En D. Brentari (Ed.), *Sign Languages* (pp. 381-402). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712203.018>
- Reinhart, T. (1981). Pragmatics and linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica*, 27(1), 53-94.
- Repp, S. (2016). Contrast: Dissecting an Elusive Information- Structural Notion and its Role in Grammar. En C. Féry y S. Ishihara (Eds.), *The Oxford Handbook of Information Structure*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642670.013.006>
- Rooth, M. (1992). A theory of focus interpretation. *Natural Language Semantics: An International Journal of Semantics and Its Interfaces in Grammar*, 1(1), 75–116. <http://doi.org/10.1007/BF02342617>
- Schlenker, P., Aristodemo, V., Ducasse, L., Lamberton, J. y Santoro, M. (2016). The Unity of Focus: Evidence from Sign Language (ASL and LSF). *Linguistic Inquiry*, 47(2), 363-381.

- Umbach, C. (2004). On the notion of contrast in information structure and discourse structure. *Journal of Semantics*, 21(2), 155-175. <https://doi.org/10.1093/jos/21.2.155>
- Vallduví, E. (2016). Information structure. En M. Aloni y P. Dekker (Eds.), *The Cambridge handbook of formal semantics* (pp. 728–755). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139236157.024>
- Vallduví, E. y Engdahl, E. (1996). The linguistic realization of information packaging. *Linguistics*, 34, 459-519.
- Vallduví, E. y Vilkuna, M. (1998). On rheme and kontrast. *The Limits of Syntax*, 79-108.
- Wilbur, R. (1997). A prosodic/pragmatic explanation for word order variation in ASL with typological implications. En M. H. Verspoor, K. D. Lee y E. Sweetser (Eds.), *Lexical and Syntactical Constructions and the Constructions of Meaning*, (pp. 89-104). John Benjamins.
- Wilbur, R. (2012). Information Structure. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign Language: An International Handbook* (pp. 462–489). De Gruyter Mouton.
- Wilbur, R. y Patschke, C.G. (1998). Body leans and the marking of contrast in American Sign Language. *Journal of Pragmatics*, 30(3), 275–303. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00003-4)

### *Otras contribuciones*

## **La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid**

## **The profile of deaf specialists in Spanish sign language within the inclusive project of CEIP El Sol, Madrid**

Sandra Herranz Martín y Roberto Benito Aliseda

*CEIP El Sol, Madrid*

sandra.herranz@educa.madrid.org

### **RESUMEN**



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

Este artículo presenta el proyecto educativo inclusivo del Colegio Público El Sol de Madrid, un centro preferente para alumnado con discapacidad auditiva. Analizamos los antecedentes, el proyecto actual y la importancia de los profesionales sordos, concretamente de los especialistas en lengua de signos española (LSE), dentro del proyecto del centro. Estos profesionales están presentes en el colegio desde 1996, cuando aún era el Centro de Educación Especial de Sordos, donde se incorporó la primera asesora sorda. Desde entonces siempre se ha contado con especialistas en LSE y han ido aumentando tanto en número como en funciones y relevancia dentro del proyecto.

**Palabras clave:** educación inclusiva, especialista en LSE, alumnado sordo y oyente, educación compartida, profesionales sordos.

### **ABSTRACT**

Our intention with this article is to summarise the inclusive educational project implemented at Colegio El Sol in Madrid, a public school preferential for students with hearing impairments. We analyse the project's background, its current structure, and the importance of deaf professionals,

particularly deaf sign language specialists, within our initiative. These professionals have been integral to our school since 1996, when it was still a Special Education Centre and the first deaf specialist joined the team. Since then, the presence of sign language specialists has increased, both in number and in their responsibilities and significance within the project.

**Keywords:** inclusive education, Deaf sign language specialist, hearing, deaf and hard of hearing students, co-enrollment, deaf professionals.

## 1. Antecedentes

El CEIP El Sol es heredero de una parte importante de la historia de la educación del alumnado sordo en España. Desde la fundación del Real Colegio de Sordomudos en 1805 (Alcina, 2021; Plann, 2004), el centro ha ido cambiando su denominación y sede<sup>1</sup>, hasta que en 1970 se inauguró su ubicación actual en la Carretera de Canillejas a Vicálvaro, 82, siendo uno de los colegios para personas sordas más grandes de España (Plann, 2004) y manteniendo una trayectoria puntera en este ámbito educativo.

En 1970 el colegio se constituyó como un Instituto Nacional<sup>2</sup>, el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos (INPS), de ámbito estatal y centro referente en cuanto a la educación del alumnado sordo. De hecho, la formación para el profesorado especializado (profesor especial de sordomudos) se impartía en este centro (Cecilia, 2014). Por el centro han pasado muchos profesionales importantes de la educación de las personas sordas y aquí se han elaborado y editado materiales, además de participar en proyectos de investigación. El Instituto contaba con residencia y llegó a tener 350 estudiantes (Alcina, 2021). Ofrecía educación desde los 3-4 años (maternal) hasta la finalización de estudios profesionales (20-21 años), y contaba con talleres de mecánica, imprenta y carpintería, entre otros. El enfoque educativo era oral en las aulas (lengua de instrucción y objeto de enseñanza y aprendizaje), aunque la lengua de signos española (LSE) era utilizada entre el alumnado sordo en el centro y en el internado como lengua de interacción habitual (Cecilia, 2014; Plann, 2004).

En 1985 desaparecieron los institutos nacionales por la distribución de competencias educativas a las autonomías y el centro pasó a depender de la Comunidad de Madrid. En 1986 el INPS se convirtió en el Colegio de Educación Especial de Sordos (CEE de Sordos), un centro específico de alumnado sordo de la red pública y de ámbito autonómico. Esto supuso una drástica reducción en el número de alumnado y por ende del profesorado.

---

<sup>1</sup> En 1805 se abre el Real Colegio de Sordomudos en la calle Rejas, Madrid; en 1814 se traslada a la calle del Turco, 11; en 1842 pasa a denominarse Real Colegio de Sordomudos y Ciegos; en 1866 se trasladó provisionalmente a la Calle San Mateo, hasta el año 1897 que se traslada al Paseo de la Castellana, 61 y en 1947 pasa a denominarse Colegio Nacional de Sordomudos y se traslada de nuevo a la calle San Mateo, 5 de Madrid. (Burgos, 2005; Alcina, 2021).

<sup>2</sup> Se crearon el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos (INPS), el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, ya existente en ese momento.

Coinciden en esta época dos elementos que contribuirían a las propuestas innovadoras en ciencias. Por un lado, se empieza a reivindicar, con argumentos científicos e investigaciones reconocidas, la importancia de la lengua de signos (a partir de los estudios de, entre otros, Stokoe, 1960, y Rodríguez, 1992, como se citó en Plann, 2004; Rodríguez, 2006). Por otro lado, hay una evolución en el concepto de discapacidad en general y de la sordera desde un enfoque clínico, centrado en lo patológico, hacia un enfoque más social (Acosta, 2006; Domínguez, 2009). Esto hace que se reivindique la necesidad de ofrecer y mejorar las experiencias de integración (como se denominaban entonces) para el alumnado sordo.

En el curso 1996-1997 se puso en marcha la primera experiencia de escolarización combinada en la que un aula infantil de cinco escolares sordos, con una propuesta educativa basada en el uso y aprendizaje tanto de la LSE como del español (oral y escrito), desarrollaba parte de su programación en una escuela infantil ordinaria, un día a la semana. Para llevar a cabo esta propuesta, se consideraba ya entonces fundamental la participación de referentes nativos usuarios de la LSE, de modo que en ese mismo curso se incorporó la primera asesora sorda<sup>3</sup> al centro, gracias a la firma de un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia establecido en 1994.

Esta primera experiencia integradora fue valorada muy positivamente por el equipo docente, familias e inspección y su crecimiento dio lugar a que en 1999 se crearan, en el mismo marco físico del CEE de Sordos, el Colegio Público Ana M<sup>a</sup> Matute (colegio ordinario de alumnado oyente) y la Escuela de Educación Infantil Piruetas. Esta última surgió ya con un proyecto integrador para la etapa de 0 a 3 años que, además, incorporaba la LSE en su práctica educativa con alumnado sordo y oyente.

La creación del Colegio Ana M<sup>a</sup> Matute propició muchos momentos de interacción entre el alumnado sordo y oyente, y la realización de actividades conjuntas, como paso previo a la integración. En el año 2001, para facilitar el desarrollo de propuestas educativas más inclusivas, se fusionaron ambos centros, creándose un único centro preferente para el alumnado con discapacidad auditiva. Por votación de la comunidad educativa se eligió el nombre, logo y signo del colegio actual, el Centro de Educación Infantil y Primaria El Sol.

## 2. Actualidad

Actualmente, el centro es un **colegio público con un proyecto inclusivo con enfoque bilingüe en LSE y lengua española oral y escrita**. Este modelo en algunas publicaciones recibe el nombre de *bilingüismo multimodal* (Alcina, 2010), *bilingüismo intermodal* (Morales, 2019) o *bilingüismo bimodal* (Cruz y Quadros, 2018). En cualquier caso, desde un punto de vista cultural, podríamos decir que buscamos acercarnos a un *bilingüismo-bicultural*, ya que las personas sordas adultas se definen a sí mismas como bilingües y

---

<sup>3</sup> Asesores Sordos es la denominación que se atribuía a ese perfil profesional inicialmente, destacando la importancia de su papel como “modelos” de personas sordas adultas para usuarios de la LSE.

biculturales, es decir, aprenden dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral que se utilice en su comunidad, y se sienten miembros activos y de pleno derecho de la comunidad de oyentes a la que pertenecen por condición territorial (familia, amistades, escuela, localidad, etc.) y de la comunidad sorda por condición física (Rodríguez, 2006; Robles, 2012). Desde la escuela, gracias a los modelos sordos adultos, se puede propiciar el aprendizaje de la LSE y un acercamiento a la comunidad sorda, y sus valores, costumbres e historia.

El CEIP El Sol es un centro singular de la red de centros públicos de la Comunidad de Madrid por su trayectoria histórica; por ser resultado de la fusión de un centro de educación especial y otro ordinario (con aulas de educación ordinaria y especial); por disponer de una serie de recursos personales, necesarios para llevar a cabo la propuesta inclusiva, pero que no son los habituales en los centros públicos de educación infantil y primaria: departamento de orientación con una profesora de servicios a la comunidad (PSC), enfermería, fisioterapia, integración social, especialistas en LSE y técnicos especialistas III<sup>4</sup>; y por llevar a cabo un modelo de escolarización compartida en la mayoría de las aulas de ordinaria (CEIP El Sol, 2022), además de las propuestas de escolarización combinada con las aulas de educación especial (Educación Básica Obligatoria, en adelante EBO).

Este proyecto inclusivo implica trabajar para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en las aulas: hay alumnado sordo y oyente en el aula, se fomenta su interacción, participación y aprendizaje juntos, garantizando “que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades” (Aincow et al., 2006, Echeita y Duk, 2008 como se citó. en Domínguez, 2009, p. 46). Por otro lado, empleamos la lengua oral y la LSE ya que, al trabajar con las dos lenguas, nuestro alumnado tiene acceso a una enseñanza de calidad y puede alcanzar idénticos objetivos y aprender los mismos contenidos que el alumnado oyente (Alonso y Rodríguez, 2004).

Para dar respuesta a esta cantidad y diversidad de alumnado es fundamental contar con diferentes profesionales en constante coordinación. Algunos de estos profesionales son personas sordas<sup>5</sup> y otras oyentes con el necesario conocimiento de la LSE y de las necesidades del alumnado sordo.

El proyecto parte de una concepción multidimensional de la discapacidad auditiva (Domínguez, 2009) (Figura 1). Esto supone tener presente el punto de vista audiológico (teniendo en cuenta el tipo y grado de pérdida auditiva, el uso de ayudas técnicas como audífonos, implante coclear, implante osteointegrado, equipos de frecuencia modulada -FM- o micrófonos remotos para favorecer el acceso a la lengua oral) y el punto de vista sociocultural (prestando atención al autoconcepto e identidad, el uso de la LSE y una historia y una cultura propia). Consideramos que es fundamental tener en cuenta ambos enfoques,

---

<sup>4</sup> Personal de apoyo para desplazamientos, aseo, comedor y vigilancia de patios.

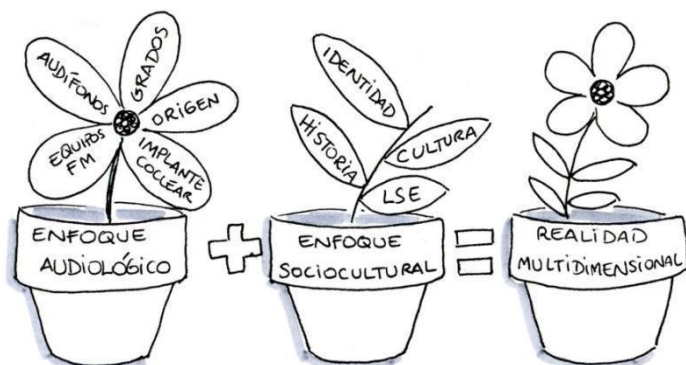
<sup>5</sup> Contamos con cinco especialistas en LSE, una maestra, una integradora social y monitores de extraescolares, así como personal de comedor, que son sordos.



valorando y cuidando al alumnado desde una perspectiva más global, teniendo en cuenta todos los puntos de vista y aprovechando todos los recursos que tenemos a nuestro alcance en la actualidad.

**Figura 1**

Enfoques sobre la discapacidad auditiva.



### 3. Los pilares del proyecto educativo

El proyecto inclusivo se sustenta en **cuatro pilares**, a saber: **la inclusión, el lenguaje y la comunicación, la diversidad del alumnado, y la diversidad de respuesta educativa** (CEIP El Sol, 2022). El primer pilar, la inclusión, implica buscar la modalidad más inclusiva posible siempre, fomentando la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en las aulas y en todas las actividades del centro.

El segundo pilar, **lenguaje y comunicación**, se aborda trabajando la LSE, la lengua oral y la lengua escrita de manera síncrona. Para el alumnado con discapacidad auditiva es fundamental la **LSE** como herramienta de interacción comunicativa (Domínguez, 2009) para fomentar la comunicación entre iguales y como primera lengua en infantil para sentar las bases de la comunicación y el lenguaje. Para el alumnado más mayor, la LSE sigue siendo importante como lengua de enseñanza e interacción y, además, como preparación para el paso a la Educación Secundaria Obligatoria donde cuentan con intérpretes de LSE para continuar su formación académica. De este modo se da respuesta a los derechos reflejados 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, ya que en el artículo 2 establece el derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas y de los medios de apoyo a la comunicación oral. Asimismo, el Real Decreto 674/2023 en su artículo 12 establece que “se garantizará el acceso al currículo educativo en lengua de signos española a través de maestras y maestros y profesorado competentes en esta lengua, especialistas en lengua de signos española, intérpretes de lengua de signos española, guías-intérpretes y mediadoras/es comunicativos”.

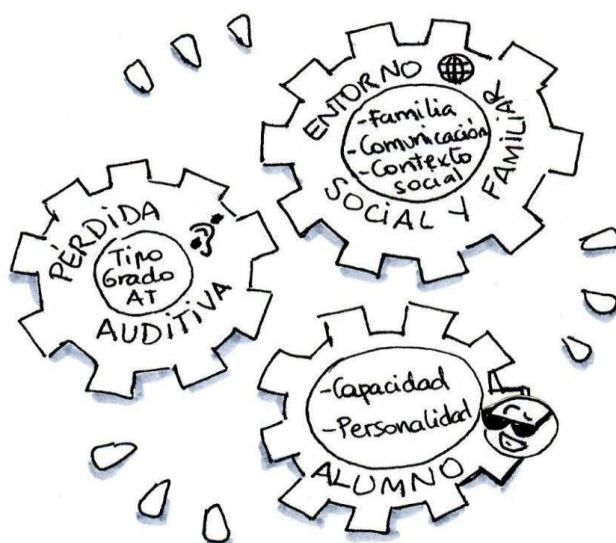
Por otro lado, es fundamental la enseñanza de la **lengua oral**, que ha de ser explícita (ya que en muchos casos no van a adquirirla de forma natural e incidental, o no solo), sistemática y lo más temprana posible. Esta intervención temprana, lamentablemente, no siempre es posible, pues en ocasiones se incorpora alumnado procedente de otros países, sin escolarizar previamente, o que ha sido diagnosticado y/o adaptado de forma tardía. En cualquier caso, se parte de la situación y antecedentes de cada estudiante y se fomentan las tres modalidades lingüísticas, aunque lógicamente, cada escolar desarrollará unas más que otras.

Para el aprendizaje de la **lengua escrita** es necesario partir de un código comunicativo útil que proporcione al alumnado el soporte lingüístico y cognitivo necesario para que pueda comprender y expresar, conceptualizar las experiencias que va viviendo y desarrollar la lectoescritura. Muchos estudios han demostrado la correlación que hay entre el nivel de lenguaje oral y escrito (Jáudenes et al., 2007; Domínguez et al., 2012), mientras que otros han demostrado que el conocimiento de la lengua de signos no solo no interfiere, sino que facilita el aprendizaje de la lectura (Mayberry y Chamberlain, 1994, Hoffmeister, 2000, como se citó en Domínguez, 2006; Pontecorvo et al., 2023). Por ello, se trabaja la lectoescritura de forma sistemática y con un enfoque funcional, a partir de la lengua oral y la LSE.

El tercer pilar hace referencia a la **diversidad del alumnado**, tanto con discapacidad auditiva como oyente. Esa diversidad es a la vez un reto y un aspecto que nos enriquece. En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, esta heterogeneidad depende de factores propios de su pérdida auditiva (como el grado, tipo, momento de aparición, etc.), factores del entorno (nivel sociocultural y económico de la familia, expectativas, forma de comunicación, existencia de más familiares con discapacidad auditiva, etc.) y de factores personales (personalidad, capacidad cognitiva, estrategias para compensar sus dificultades, etc.) (Figura 2).

**Figura 2**

Factores que influyen en el alumnado con discapacidad auditiva. Elaboración propia.



Todos estos factores hacen que cada escolar con discapacidad auditiva sea diferente, pero podemos hablar de unas necesidades comunes: contar con ayudas técnicas, contar con un input lingüístico y comunicativo al que pueda acceder en función de sus características, apoyo logopédico y/o de rehabilitación tras la activación del implante coclear (parte de nuestro alumnado es portador de implantes o es operado a lo largo de su escolarización), apoyo en áreas curriculares, fomentar una imagen positiva de sí mismo para desarrollar un buen autoconcepto e identidad, ofrecer oportunidades de interaccionar con iguales, etc.

El cuarto y último pilar del proyecto es la **diversidad en la respuesta educativa**. Como consecuencia de la heterogeneidad del alumnado, la forma de enseñar tendrá que ser diversa para adaptarse a sus necesidades. Esta diversidad en la respuesta educativa se traduce, por un lado, en distintas opciones de escolarización dentro del centro y, por otro lado, en el uso de diferentes metodologías y recursos didácticos dentro del aula.

#### **4. Opciones de escolarización dentro del CEIP El Sol**

La escolarización y atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo se contempla como un *continuum* desde la escolarización ordinaria sin apoyos hasta la educación especial en centros especiales (Pérez et al., 2019). En función de las características y necesidades del alumnado se busca la modalidad que se ajuste más a sus características y necesidades para lograr el mayor desarrollo posible.

El centro contempla tres modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad auditiva:

##### *4.1. Escolarización compartida*

Se trata de una modalidad ordinaria con apoyos. En estas aulas hay entre 3 y 6 escolares sordas o sordos (de modo que siempre puedan contar con iguales con los que sentirse identificados) y entre 19 y 22 oyentes con una ratio máxima de 25 por aula<sup>6</sup>. El aula de compartida cuenta siempre con dos profesionales: una tutora o tutor (referente oral) y una cotutora (especialista en audición y lenguaje con conocimiento de LSE) que presta apoyo para las áreas de lengua, matemáticas, sociales y naturales. Esta profesional es el referente comunicativo que se adapta a las necesidades del alumnado sordo, bien a través de la LSE, el sistema bimodal<sup>7</sup>, la palabra complementada o apoyos visuales (signos gráficos, imágenes, etc.); además de dar apoyo curricular y logopédico para que el alumnado con discapacidad auditiva pueda acceder al currículo y desarrollar su proceso de aprendizaje al máximo de sus capacidades.

---

<sup>6</sup> Desde el curso 2022-2023 hay un descenso progresivo en la ratio del alumnado de 25 a 20, empezando en el segundo ciclo de educación infantil.

<sup>7</sup> No confundir con bilingüismo bimodal. La comunicación bimodal (o sistemas bimodales) es la emisión de una lengua oral acompañada de signos tomados del vocabulario de la lengua de signos, manteniendo la estructura de la lengua oral (Alonso et al., 1989).

Ambos profesionales trabajan con una única programación, por lo que es fundamental que haya una coordinación para el diseño de actividades y de materiales accesibles. Este modelo de trabajo se pone en práctica en otros centros educativos tanto dentro de España como en otros países y se denomina *co-enrollment*, y puede traducirse como “enseñanza compartida” (Pérez et al., 2019). De manera más general, algunos estudios hablan de co-enseñanza o co-docencia como la “unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje” (Duk y Murillo, 2014, p. 12).

Los especialistas en LSE están asignados a cada aula, de tal manera que cada clase tiene un referente, que imparte la asignatura de LSE para el alumnado con discapacidad auditiva y el taller de LSE para toda la clase.

Dentro de esta modalidad, y para dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado con discapacidad auditiva, se realizan adaptaciones curriculares de acceso y metodológicas y/o adaptaciones curriculares significativas en una o varias áreas. En un mismo nivel y aula puede haber alumnado que solo necesite adaptaciones de acceso (como el uso de equipos de FM/micrófono remoto o vídeos subtítulos), alumnado que requiera de una adaptación de los contenidos, objetivos y metodología en una asignatura, y alumnado con adaptación significativa en varias asignaturas. Pero todos pueden estar en el aula y aprender juntos, aunque con distintos niveles de profundización.

En la asignatura de inglés, el alumnado sordo con más funcionalidad auditiva permanece en el aula, mientras que el alumnado con mayores dificultades lingüísticas aprende inglés en pequeño grupo con especialistas de inglés con conocimiento de LSE. En este caso, se reduce también el número de sesiones de inglés que son sustituidas por sesiones de la asignatura de LSE. Hay que tener en cuenta que nos estamos refiriendo a un alumnado que está en proceso de “construcción”, que está aprendiendo dos lenguas, el español y la LSE, sin base lingüística suficiente todavía en ellas.

#### *4.2. Aulas de educación especial*

En estas aulas, llamadas habitualmente EBO, trabajan conjuntamente un tutor (especialista en audición y lenguaje con conocimiento de LSE) junto con un especialista en LSE. La presencia del especialista, además de impartir la asignatura de LSE, permite la individualización que en educación especial se precisa con respecto a los diferentes niveles de competencia en LSE del alumnado de cada grupo-clase, actuando como apoyo lingüístico en el resto de las áreas curriculares. En las aulas de EBO hay alrededor de 8 estudiantes con discapacidad auditiva y pueden permanecer escolarizados en el centro hasta los 16 años (con posibilidad de solicitar prórroga hasta los 18 años). Este alumnado necesita una atención más especializada e individualizada<sup>8</sup>, que difícilmente se puede dar desde la modalidad

---

<sup>8</sup> Por presentar discapacidades asociadas, graves dificultades de aprendizaje, absentismo, escolarización tardía, etc.

ordinaria con apoyos, pero que sí se puede ofrecer en aulas de educación especial dentro de un centro preferente para alumnado con discapacidad auditiva (Pérez et al., 2019), logrando así una mayor inclusión y más oportunidades de interacción.

#### *4.3. Escolarización combinada*

Consiste en escolarizar al alumnado sordo en dos centros o dos aulas de referencia con modalidades distintas, una de educación especial y la otra ordinaria (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española [CNLSE], 2015). En el CEIP el Sol la modalidad de escolarización combinada tiene dos interpretaciones. La primera es una modalidad híbrida educación ordinaria-especial, para aquel alumnado que estando matriculado en la modalidad de educación especial está teniendo un desarrollo muy positivo y se considera que puede pasar a una modalidad ordinaria con apoyos dentro del centro. En estos casos, previa valoración del equipo docente, equipo directivo e inspección, se propone la modalidad de escolarización combinada como paso intermedio y, si se confirman las expectativas, se inicia el procedimiento para pasar a la modalidad de escolarización ordinaria. En esta interpretación de la escolarización combinada, el alumnado cursa algunas asignaturas en el aula de educación especial (EBO) y otras en el aula de compartida que más se ajuste a su edad y nivel.

La segunda, son las actividades de combinada, que se realizan de forma sistematizada desde el curso 2017-18<sup>9</sup>. En este caso, se empareja cada grupo de EBO con otro de compartida para realizar actividades conjuntas propiciando entornos con mayor interacción e inclusión, compartiendo actividades lectivas y complementarias, lugares y momentos de interacción como patios y comedor.

Estas actividades requieren de unos tiempos de preparación y coordinación, ya que intervienen muchos profesionales (docentes responsables de ambas aulas, especialistas en LSE e integradora social), además de ajustar los horarios de las aulas que se emparejan para la realización de las actividades de combinada, y también precisan de una gran flexibilidad por parte de las profesionales que intervienen. En este sentido, hay que destacar la labor de la jefatura de estudios para organizar los horarios de los recursos personales y de atención a las necesidades educativas especiales y las actividades en un centro con tanta diversidad de alumnado.

Se trata de una experiencia muy enriquecedora para todas las personas implicadas y que se puede llevar a cabo gracias a la singularidad del centro educativo al contar con aulas de ambas modalidades. Para el alumnado de las aulas de EBO es un momento para interactuar y conocer más compañeros, sintiéndose parte de un grupo más grande; para las aulas de compartida es un momento para trabajar y colaborar con alumnado con capacidades y

---

<sup>9</sup> En los cursos 2020-2021 y 2021-2022 no se pudo realizar por las medidas sanitarias derivadas de la COVID-19.

formas de comunicación diferentes; y para todas en general es un momento para desarrollar habilidades comunicativas y el trabajo en grupo.

#### *4.4. Conclusión*

Desarrollar estas modalidades de escolarización no sería posible sin contar con un amplio equipo de profesionales implicados y con formación muy especializada. Por ello, es importante destacar que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid siempre ha apoyado el proyecto educativo dotándolo con los recursos personales necesarios para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

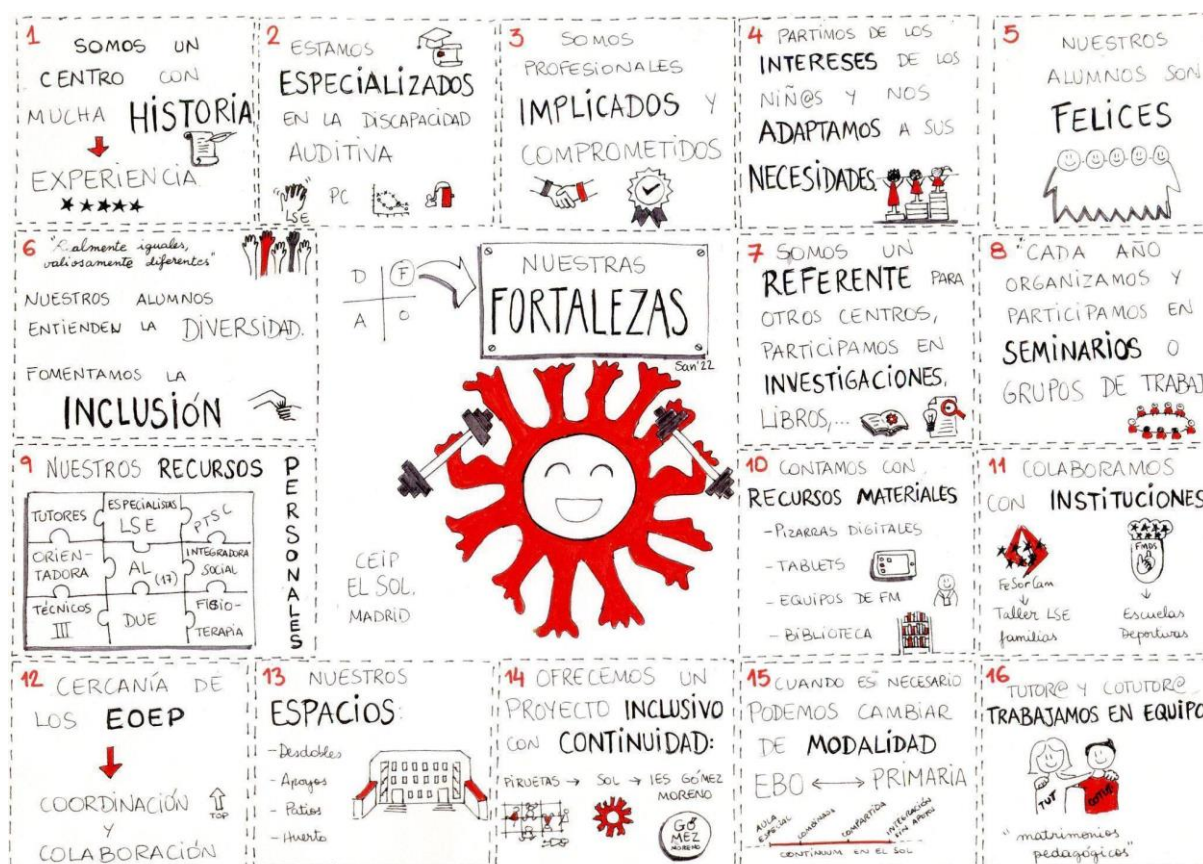
A lo largo de más de veinte años de inclusión educativa, las profesionales han creado una red de formación, intercambio y apoyo que ha permitido aprender cómo ajustarse más a las necesidades de nuestro alumnado. El proyecto educativo se ha ido revisando y actualizando, consolidándose. La última revisión se realizó en el curso 2021-2022 en el marco de un seminario de formación denominado *Veinte años de inclusión educativa en el Sol*. Este seminario ofreció la posibilidad de llevar a cabo un proceso de reflexión conjunta sobre la historia y evolución del centro, análisis de la respuesta educativa actual, por medio de un análisis DAFO del proyecto educativo (Figura 3), y la organización de diversas actividades<sup>10</sup> con motivo del aniversario.

---

<sup>10</sup> Véase <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.elsol.madrid/20-anos-de-educacion-inclusiva>

**Figura 3**

Cartel de las fortalezas del análisis DAFO del CEIP El Sol realizado durante el seminario.



El Colegio Público El Sol de Madrid ha recibido recientemente el Premio Nacional de Discapacidad Reina Letizia en la modalidad de Educación Inclusiva por una trayectoria de más de 20 años de educación inclusiva<sup>11</sup>.

### 5. La figura del especialista en lengua de signos española

Los especialistas en LSE son profesionales sordos y sordos, responsables de la enseñanza de la lengua de signos como primera o segunda lengua dentro y fuera del sistema educativo. Este término surge en el año 2000, aunando los perfiles existentes hasta ese momento de profesor de lengua de signos y asesor sordo (CNLSE, 2015). El Real Decreto 674/2023 en su artículo 4 define al especialista en LSE como “el profesional que enseña lengua de signos española en distintos ámbitos y desempeña funciones de referente lingüístico, de investigación, asesoramiento y elaboración de materiales inclusivos sobre la lengua de signos española”, y en el artículo 9 añade que “las administraciones educativas garantizarán la incorporación de especialistas en lengua de signos española como modelos lingüísticos para favorecer una adecuada transmisión de la lengua a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y a la comunidad educativa en general.”

<sup>11</sup> BOE número 71, de 24 de marzo de 2023, página 44205.



La Comunidad de Madrid reconoce en su página web la existencia de centros de escolarización preferente para el alumnado con discapacidad auditiva, que se caracterizan por una mayor formación del profesorado en el ámbito de esta discapacidad y que disponen del asesoramiento técnico especializado del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid. Asimismo, se favorece el reconocimiento de la LSE y se facilita su utilización en estos centros. Para ello, se dispone de “asesores sordos, especialistas en lengua de signos”, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, que sirven de modelo educativo a toda la comunidad escolar y que enseñan la LSE al alumnado sordo que lo necesita y, en su caso, al alumnado oyente<sup>12</sup>.

La incorporación de los especialistas en LSE en los centros educativos ha sido posible, hasta ahora, gracias al establecimiento de convenios de colaboración. El primer convenio para la incorporación de los especialistas en LSE (entonces llamados asesores sordos) en los centros educativos se firmó en 1994 entre el Ministerio de Educación y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) con objeto de incluir asesoras y asesores sordos en los centros educativos de educación infantil y primaria (CNLSE, 2015). A partir del año 2001 fueron la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid quienes firmaron un convenio de colaboración sobre la prestación del servicio por parte de asesores sordos especialistas en LSE para las etapas de educación infantil, primaria y educación especial. Este convenio se fue renovando anualmente hasta que en el año 2017 comenzó a adjudicarse por concurso público. Desde entonces ha ido cambiando la entidad gestora, pero no los especialistas en LSE, ya que se van subrogando.

En la Comunidad de Madrid la dotación de este recurso personal funciona de forma ininterrumpida desde 1995, al margen de los cambios de las entidades gestoras o contratantes. Este hecho supone un reconocimiento implícito por parte de la Consejería de Educación del imprescindible papel de este perfil profesional con todas sus funciones.

## **6. La formación de los especialistas en LSE**

La ley 27/2007, de 23 de octubre, en su artículo 7.4 establece que “con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas, [...] la Administración educativa competente determinará las Titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio, considere oportunas y propiciará su formación inicial y permanente”.

La formación de los especialistas en LSE es un tema clave ya que no hay aún una formación específica reglada y oficial conducente al título de Especialista en LSE. Por un lado, está el

---

<sup>12</sup> Véase <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/escolarizacion-preferente-necesidades-educativas-especiales>



título de **Especialista en LSE** expedido por la CNSE. No se trata de una formación reglada oficial<sup>13</sup>, pero sí es reconocida de facto por la administración pública y los centros educativos, ya que en el pliego de condiciones para la adjudicación de los “Servicios de atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, escolarizados en centros docentes sostenidos con fondos públicos mediante la prestación del servicio por parte de asesores sordos/especialistas en lengua de signos” en la Comunidad de Madrid se establece que los especialistas en LSE deberán estar en posesión del correspondiente certificado de Especialista en Lengua de Signos, ser persona sorda, dominar la LSE y acreditar experiencia en el campo educativo mediante contrato laboral, como mínimo, de un año<sup>14</sup>. De hecho, la figura de profesorado especialista en LSE está debidamente recogida en la última actualización del Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO-11) elaborada por los Servicios Públicos del Sistema Nacional de Empleo<sup>15</sup>.

Por otro lado, en el curso 2016-2017 se puso en marcha el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, en la línea de los *Deaf Studies*, tal y como se denomina en el mundo anglosajón<sup>16</sup>. En este caso se trata de formación superior y está dirigida a cualquier persona, sorda u oyente, que cumpla los requisitos de acceso. Esta formación prepara a profesionales tanto para la interpretación de la LSE como para el asesoramiento y la docencia de la LSE, pero sin establecer un itinerario formativo diferenciado para ambos perfiles de salida.

## 7. Los especialistas en LSE en el CEIP El Sol

El departamento de LSE cuenta con cinco especialistas en LSE con la certificación expedida por la CNSE, y que participan activamente en los seminarios de formación del centro, congresos y jornadas, con el objetivo de actualizar su formación.

Es fundamental que la persona especialista en LSE sea una profesional sorda cualificada, nativa en LSE<sup>17</sup>, ya que es un modelo referente para nuestro alumnado. Es por ello que en el centro se habla de **especialista sorda en LSE**<sup>18</sup>. Esta insistencia en la necesidad de que los especialistas en LSE sean profesionales sordos cualificados, con experiencia y

---

<sup>13</sup> La formación y titulación de Especialista en Lengua de Signos se ha ofrecido como formación para el empleo en algunas Comunidades Autónomas, y desde la Fundación CNSE se ofrece un curso en línea de Especialista en LSE de 630 horas de duración dirigido exclusivamente a personas con discapacidad auditiva. Véase [https://signocampus.es/inscripciones/?page\\_id=4471](https://signocampus.es/inscripciones/?page_id=4471)

<sup>14</sup> Esta información se puede consultar en <https://contratos-publicos.comunidad.madrid/contrato-publico/servicios-atencion-educativa-alumnos-necesidades-educativas-especiales-asociadas>

<sup>15</sup> Con el código 23111071: Profesores especialistas en lengua de signos [https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/perfiles/pdf/Relacion\\_ocupaciones\\_estudiadas.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/perfiles/pdf/Relacion_ocupaciones_estudiadas.pdf)

<sup>16</sup> El término *Deaf Studies* surge en 1984 en la Universidad de Bristol. En la actualidad otras universidades ofrecen estos estudios como la Universidad Gallaudet, Universidad de California, Universidad Humboldt en Berlín, etc.

<sup>17</sup> Con nativo nos referimos a que la LSE sea su primera lengua.

<sup>18</sup> Tal como sucede en el mundo anglosajón, que se denomina *Deaf Language Specialist* (Hoskin et al., 2022).

sensibilidad, es porque, además de garantizar en mayor medida su papel como modelo lingüístico correcto, son referentes de identidad socio-cultural, se acercan más a la estructura de pensamiento del alumnado sordo y por ello pueden ser más receptivas a la hora de empatizar con el alumnado sordo y detectar sus preocupaciones o problemas. Son un modelo de éxito como persona adulta sorda, ofreciendo “una imagen en la que ser sordo no sea necesariamente sinónimo de limitación” (Valmaseda, 2009, p. 157), lo cual es un aspecto fundamental para nuestro alumnado, ya que están construyendo su autoconcepto e identidad. Estos profesionales son, además, “personas con una discapacidad específica, la sordera, que han logrado abrirse camino y obtener una función social, un papel útil dentro de la comunidad de origen, y para el alumnado con discapacidad auditiva son un firme modelo donde poder basar su vida y expectativas futuras” (Sánchez y Benítez, 2011, p. 365). En esta línea, cada vez más, se habla de *Deaf Gain*, un término definido inicialmente por Bauman y Murray en 2009 (como se citó en Ferreiro, 2017) y que se puede explicar como un replanteamiento de la sordera en forma de diversidad sensorial y cognitiva que tiene el potencial de contribuir al bien común de la humanidad; es decir, poner el foco en aspectos positivos y en la contribución de muchas personas sordas, la comunidad sorda y las lenguas de signos a la humanidad en su conjunto<sup>19</sup>.

Así pues, la figura de la especialista sorda o sordo en LSE en el CEIP El Sol es fundamental, principalmente por ser una profesional sorda, modelo lingüístico, bicultural e inclusivo para todo el centro educativo bilingüe. Son los referentes lingüísticos en LSE para todo el centro: para el alumnado, profesionales, y familias; además acercan la comunidad sorda al centro, mostrando aspectos como, por ejemplo, costumbres, tradiciones y estrategias para desenvolverse en la vida cotidiana.

La LSE, dentro del centro, cumple tres funciones:

- Como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje (lengua de acceso al currículo y soporte para el desarrollo del pensamiento) para el alumnado sordo que así lo precise.
- Como lengua de interacción de la comunidad educativa, entre el alumnado y entre los profesionales sordos signantes.
- Como lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, bien como área curricular (alumnado sordo) o bien como talleres de LSE (para todo el alumnado).

Para desarrollar estas funciones hay cinco especialistas en LSE que forman parte del claustro (con voz, pero sin voto), participan en las reuniones de coordinación, actividades del centro, actividades de formación, reuniones de evaluación, etc., como el resto de las profesionales del centro, pese a que sus condiciones laborales (contratos, remuneraciones) son inferiores al resto de profesionales, con el agravio comparativo que supone.

---

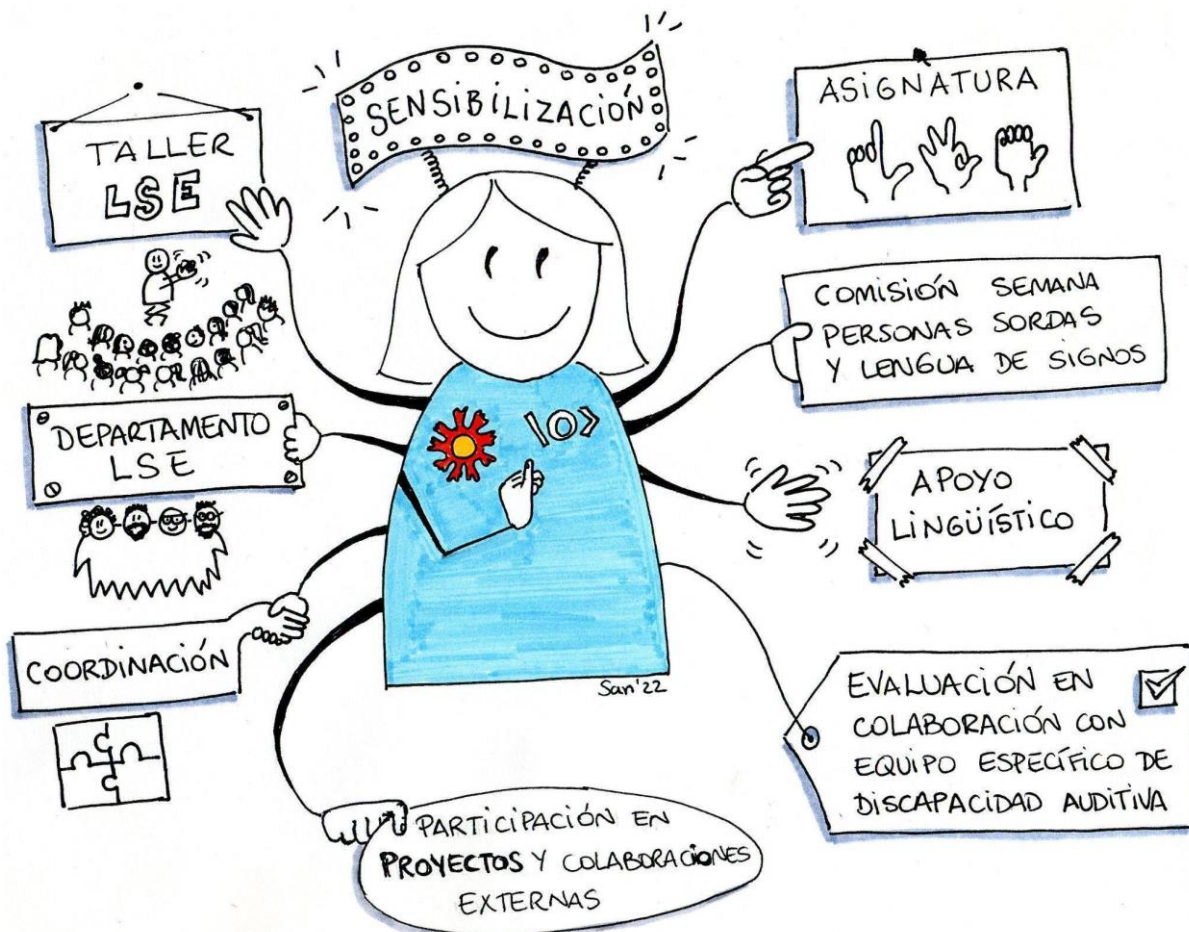
<sup>19</sup> Puede consultar una infografía en la página web de Excepcionales:  
<https://www.excepcionales.es/2020/01/infografia-deaf-gain.html>

## 8. Funciones de los especialistas sordos en LSE dentro del CEIP El Sol

Los especialistas en LSE son los encargados de la enseñanza de la LSE a lo largo de toda la escolarización de nuestro alumnado, desde Infantil a Primaria o EBO, pero no es ni mucho menos la única función, como se puede ver en la Figura 4:

**Figura 4**

Funciones de los especialistas en LSE en el CEIP El Sol.



Los especialistas en LSE son docentes de la **asignatura curricular de lengua de signos para el alumnado sordo y de los talleres de LSE**. Estos talleres se realizan en todas las aulas de infantil y primaria del centro y sirven para facilitar la interacción y comunicación entre alumnado sordo y oyente, mejorando su competencia en LSE y su sensibilidad hacia los iguales y profesorado sordo. Las tutoras y tutores permanecen en el aula en los talleres, por lo que también es un momento para mejorar el conocimiento de la LSE, especialmente para el profesorado de nueva incorporación.

Realizan también un trabajo como **apoyo lingüístico en otras áreas curriculares** tanto en EBO como en Infantil y Primaria. En los últimos años ha habido un cambio de planteamiento, ya que, como cualquier otro aprendizaje, la LSE no puede ser un compartimento estanco que se reduzca a unas horas determinadas dentro del horario, sino que es necesario también que la LSE y los especialistas estén presentes en el resto de las

áreas del currículo para favorecer la comprensión de los contenidos y la adquisición de vocabulario. De este modo, el profesorado de infantil y de primaria puede recurrir a los especialistas en LSE para llevar a cabo con ellos directamente determinadas actividades o para mejorar o completar su propia competencia lingüística en el desarrollo de las diferentes unidades didácticas o proyectos de trabajo que se van desarrollando. Este apoyo lingüístico puede realizarse en el aula de referencia o en el aula de apoyo con la cotutora.

Esto implica un esfuerzo organizativo importante a la hora de establecer los horarios de los grupos clase y de las profesionales implicadas, tanto para desarrollar las actividades programadas como para propiciar la imprescindible coordinación entre todos ellos. Con respecto a los horarios también es necesario equilibrar el peso de la LSE como área curricular y su empleo como lengua vehicular.

El equipo de especialistas en LSE constituye el **departamento de LSE**, con reuniones periódicas, en las que se reflexiona en equipo, se elaboran y comparten materiales, así como propuestas para el centro.

Además, cada uno de los especialistas realiza un trabajo de **coordinación** con tutoras y cotutoras de cada nivel para la mejora de la educación al alumnado sordo, y/o reflexionar sobre las dificultades del alumnado.

Los especialistas en LSE, así como otros profesionales sordos del centro, participan en el **proyecto de la mediación de convivencia** del centro, favoreciendo que el alumnado con discapacidad auditiva participe también en este proyecto y dotando de estrategias comunicativas y habilidades sociales para la mejora en la resolución de conflictos. Es importante que haya mediadoras sordas, sordos y oyentes para resolver posibles conflictos que pueden surgir en el centro, especialmente en los patios, favoreciendo la comunicación.

En los cursos 2021-2022 y 2022-2023 se ha realizado un proyecto en línea de **intercambio cultural y lingüístico** de LSE y lengua de signos catalana (LSC) con el CEE Josep Pla de Barcelona. En este proyecto ha sido fundamental la participación de los especialistas en LSE, animando al alumnado a participar, y también favoreciendo la comunicación, actuando como mediadores lingüísticos, ya que en ocasiones el alumnado no comprendía bien los mensajes por las diferencias entre la LSE y la LSC.

Por otro lado, los especialistas en LSE colaboran estrechamente con el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva<sup>20</sup> en el asesoramiento y la evaluación de la LSE y en proyectos como el proyecto DOT DEAF en el que han participado este equipo y la Fundación CNSE. Este proyecto se ha concretado en la formación en línea para profesionales que trabajan con niñas y niños con desarrollo atípico de la lengua de signos<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Equipo de orientación y asesoramiento dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.auditivas.madrid/equipo1>

<sup>21</sup> Véase <https://www.fundacioncnse.org/educa/desarrolloatipicolse/>

Los especialistas en LSE participan en la Comisión del *Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas* y la *Semana internacional de las personas sordas y de las lenguas de signos*, dentro de la cual proponen actividades, dinamizan la celebración y difunden las actividades que se realizan desde la comunidad sorda. Hay que destacar la labor que realizan de asesoramiento y **sensibilización** hacia las personas sordas y la LSE para toda la comunidad educativa. Se trata de una labor diaria, no solo hacia el alumnado, sino también hacia las profesionales y las familias.

Contar con profesionales sordas en el centro es fundamental para el **desarrollo social y emocional del alumnado**, ya que le ayuda a identificarse con estas profesionales en el desarrollo de su autoconcepto e identidad. Tener identidad sorda les proporciona seguridad para desenvolverse en el mundo de oyentes y se relaciona con el bienestar psicológico (Chapman y Dammeyer, 2017). Este es un aspecto muy relevante, ya que el alumnado con discapacidad auditiva no siempre se identifica como persona sorda. El desarrollo de la identidad es un proceso, y para ello es fundamental tener modelos de personas sordas adultas e iguales. En una dinámica sencilla de presentación con un juego de roles preguntando a otras u otros estudiantes (en LSE), algún alumnado con discapacidad auditiva no se identifica como sordo ante la pregunta dicotómica “¿eres sordo u oyente?” y al responder y escuchar a otro alumnado ya matizan su respuesta (“soy oyente, porque con los audífonos oigo”, “oigo a medias”, etc.). Sin embargo, otro alumnado no duda y, aunque utilice implante coclear y tenga un buen desarrollo de la lengua oral, expresa abiertamente que es sordo, aunque con sus implantes o audífonos oye y puede hablar. Esta última opción muestra que se identifican como personas sordas, y han desarrollado un autoconcepto positivo, y es fundamental puesto que al llegar a la adolescencia uno de los hitos a alcanzar es la consolidación de la identidad. Lógicamente, la identidad como persona sorda implica un reconocimiento y es un aspecto más dentro de la identidad de cada persona, ya que cada uno puede identificarse con muchos otros aspectos significativos, esta identidad es una de ellas. Algunos estudios (Anderson y Adams, 2022) apuntan a que hay diferencias significativas entre el alumnado sordo escolarizado en escuelas ordinarias y en escuelas de sordos, y lo que marca la diferencia es el sentimiento de pertenecer a un grupo como miembros iguales donde tienen la oportunidad de desarrollar habilidades lingüísticas que les permiten comunicarse sin restricciones.

Durante la redacción de este artículo nos dejó uno de los principales referentes que fundamentan nuestra práctica docente desde la reflexión, el debate y la investigación rigurosa, Ana Belén Domínguez. En su artículo *Educación para la inclusión de alumnos sordos* (2009), redactó una serie de indicadores de inclusión para alumnado sordo que marcaban el camino hacia una educación más inclusiva. En su honor, y porque no podemos estar más de acuerdo con ella, incluimos su “decálogo de buenas prácticas” (Figura 5):

**Figura 5**

Indicadores de inclusión para alumnos sordos.



## 9. Conclusiones

El alumnado en general, y el alumnado con discapacidad auditiva especialmente, es **muy heterogéneo** en sus necesidades, su forma de comunicación, su forma de aprender... Por ello, citando a Susana Rodríguez, exdirectora del CEIP El Sol, hemos de ofrecer “una educación de calidad y la posibilidad de acceder al currículum de acuerdo con sus capacidades, y con la propuesta metodológica y los recursos que necesitan<sup>22</sup>”. Consideramos que sin la LSE y sin profesionales sordos especialistas en LSE es muy difícil conseguir una auténtica inclusión educativa, especialmente para el alumnado sordo con un menor nivel de competencia lingüística en lengua española (oral y escrita).

Nuestra experiencia nos refuerza en la idea de que para los centros educativos contar con profesionales sordos, en general, y con especialistas en LSE en particular es fundamental, ya que ayuda a normalizar la discapacidad auditiva y a promover actitudes positivas como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía y la aceptación de las diferencias. Insistimos en que esto, además, ayuda a generar expectativas positivas en el alumnado con discapacidad auditiva, así como en las compañeras y compañeros, profesionales y familias. La presencia de la especialista en LSE acerca la comunidad sorda, que genera curiosidad e

<sup>22</sup> Véase <https://paginadeldistrito.com/cp-el-sol-educacion-frente-a-la-diferencia>



interés en todo el alumnado, haciéndolo sensible hacia las diferencias, y hacia las dificultades o barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad auditiva.

Disponer de especialistas en LSE permite dar una respuesta más ajustada a la alta heterogeneidad del alumnado sordo, ya que son un recurso más del centro con el cual contar para responder a la necesaria individualización de la enseñanza. Esto nos permite también atender al alumnado sordo con desarrollo atípico de la lengua de signos causado por la poca cantidad y calidad de exposición a dicha lengua o de algún trastorno del desarrollo del lenguaje.

Lógicamente, para lograr una inclusión social y comunicativa real, las compañeras y compañeros oyentes necesitan aprender la LSE. Esto lo llevamos a cabo a través de los talleres, y en todas las actividades que realizamos, en las que la LSE está siempre presente. Para un centro público preferente para alumnado con discapacidad auditiva como es el CEIP El Sol es fundamental contar con un amplio número de perfiles profesionales diferentes, y que estos tengan una formación especializada para poder dar una respuesta educativa más ajustada a las necesidades de todo el alumnado, además de contar con tiempos de coordinación, intercambio de experiencias y formación conjunta. Hay un consenso por parte de toda la comunidad educativa de la necesidad de trabajar conjuntamente con profesionales sordas, así como la importancia de contar con un equipo directivo, un claustro y una comunidad educativa que crea en el proyecto inclusivo del centro y apueste por él, con lo que conlleva de dedicación y entrega.

Nuestro proyecto inclusivo, a pesar de llevar funcionando en la Comunidad de Madrid más de veinte años<sup>23</sup>, no cuenta con un marco normativo, ni a nivel autonómico ni estatal, y por tanto no está regulada la estructura organizativa y metodológica (aulas de escolarización compartida o combinada, trabajo compartido en tutorías, etc.) ni el perfil profesional de uno de los recursos imprescindibles como son los especialistas en LSE. Consideramos que es necesario contar con una norma que garantice la continuidad de estos proyectos, y que favorezca que haya una red de centros bilingües que cuente con profesionales cualificados y que regule el perfil profesional de los especialistas en LSE.

Por último, en palabras de Lourdes Gómez Monterde, maestra sorda del CEIP El Sol y precursora de nuestro proyecto inclusivo:

En nuestras aulas podemos encontrar alumnado sordo muy signante, poco signante o incluso, nada signante; alumnado sordo que habla mucho, que habla poco o que apenas habla; alumnado sordo que no oye nada, que oye un poco, que oye bastante o que ‘no parece sordo’. Su denominador común es que **todos son personas sordas**. Todos necesitan algún tipo de adaptación por parte del entorno, recursos,

---

<sup>23</sup> Además del CEIP El Sol, el Centro Ponce de León, el Colegio Gaudem y la Escuela Infantil Piruetas también trabajan una modalidad bilingüe lengua de signos-lengua oral.

algún apoyo que facilite y garantice su participación en la escuela en pleno derecho. Pero no todos del mismo modo y en el mismo grado<sup>24</sup>.

Desde el CEIP El Sol valoramos la diversidad como una oportunidad de aprendizaje muy positiva y enriquecedora, como recoge nuestro lema: “*Así somos: realmente iguales, valiosamente diferentes*”.

## Referencias

- Acosta, V. (Dir.) (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Masson.
- Alcina, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances en Supervisión Educativa*, 13. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/463/307>
- Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas: España 1800-2000*. McGraw Hill.
- Alonso, P., Díaz-Estébanez, E., Madruga, B. y Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la Comunicación Bimodal*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutoras en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 70-72.
- Anderson, S. y Adams, L. (2022). ‘But I feel more at home in the Deaf world even if I can talk’: D/deaf adolescents’ experiences of transitioning from a mainstream school to a Deaf school in Sweden. *Deafness & Education International*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1970086>
- Burgos, E. (2005). Aproximación histórica al estudio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 183-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400148>
- Cecilia, A. (2014). *La educación especial de los alumnos con deficiencias auditivas: Cincuenta años de la Educación Especial de los alumnos sordos en España*. CEPE.
- CEIP El Sol (2022). *Proyecto educativo CEIP El Sol: Curso 2021/22*. CEIP El Sol. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/272624a5-53d1-4208-8dc6-3748d524af52/PROYECTO%20EDUCATIVO%202021-2022web.pdf?t=1657207627133>
- CEIP El Sol (2022). *Veinte años de Educación inclusiva para alumnado sordo y oyente*. CEIP El Sol. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/c792ead1-81fe-476b-acfa-78aad1e90a31/DOCUMENTO%2020%20aniversario%20EL%20SOL%20con%20LICENCIA.pdf?t=1654433852924>

---

<sup>24</sup> Véase <https://blog.fundaciononce.es/articulo/2022-09-22/el-dia-internacional-de-las-personas-sordas-desde-la-escuela>



- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) (2015). *Informe sobre el perfil profesional del Especialista en Lengua de Signos Española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://cnlse.es/es/recursos/biblioteca/informe-sobre-el-perfil-profesional-del-especialista-en-lengua-de-signos-esp%25C3%25B1ola>
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) (2015). *Informe técnico: Perfiles profesionales vinculados a la lengua de signos española*. CNLSE.
- Chapman, M. y Dammeyer, J. (2017). The significance of deaf identity for psychological well-being. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 187-194.
- Cruz, C. y Quadros, R. (2018). Bilingüismo Bimodal. En E. Ortiz-Preuss e I. Finger, I. (Orgs.), *A dinâmica do processamento bilingüe* (pp. 337-367). Pontes.
- Domínguez, A. B. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 125-140). Masson.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion\\_para\\_la\\_inclusion\\_de\\_alum\\_sordos.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf)
- Domínguez, A. B., Pérez I. y Alegría J. (2012). La lectura de los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327-341. [https://www.researchgate.net/publication/261724890\\_La\\_lectura\\_en\\_los\\_alumnos\\_sordos\\_aportacion\\_del\\_implante\\_coclear](https://www.researchgate.net/publication/261724890_La_lectura_en_los_alumnos_sordos_aportacion_del_implante_coclear)
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2014). La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 11-13. [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI\\_8,1.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf)
- Ferreiro, E. (2017). Deaf Gain o cómo personas sordas y las lenguas de signos están cambiando el mundo. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017* (pp. 76-91). Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.sis.net/documentos/ficha/539016.pdf>
- Hoskin, J., Herman, R. y Woll, B. (2022). Deaf Language Specialists: Delivering Language Therapy in Signed Languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac029>
- Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Confederación Española de Familias de Personas Sordas, FIAPAS. <http://www.fiapas.es/sites/default/files/estudio-mec-4-ed-2015.pdf>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, de 24 de octubre de 2007.
- 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*, E. Morales y M. J. Jarque (Eds.), 1, 340-365. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/31/20>

- Pérez, M., De la Fuente, B., Alonso, P. y Echeita G. (2019). Four Co-enrollment school projects in Madrid: Differences and similarities. En M. Marschark, S. Antia y H. Knoors (Eds.), *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 235–256). Oxford University Press.
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Fundación CNSE.
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J. y Caselli, N. K. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder Acquisition of a Spoken Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-18. [https://doi.org/10.1044/2022\\_JSLHR-22-00505](https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505)
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, 1, 76-86. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6148/Tendencia\\_educativa\\_bilingue.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6148/Tendencia_educativa_bilingue.pdf?sequence=2)
- Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 171, de 19 de julio de 2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16650>
- Rodríguez, P. (2006). El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística* (pp. 115-124). Masson.
- Sánchez I. y Benítez, J.M. (2011). El asesor/a sordo/a, un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, Revista de Psicología*, 4 (1), 363-372. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641337>
- Valmaseda, M. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión educativa*, 1(3), 147-163. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art10.pdf>

### *Otras contribuciones*

## **Proceso de creación e implementación del sistema Haptic en España**

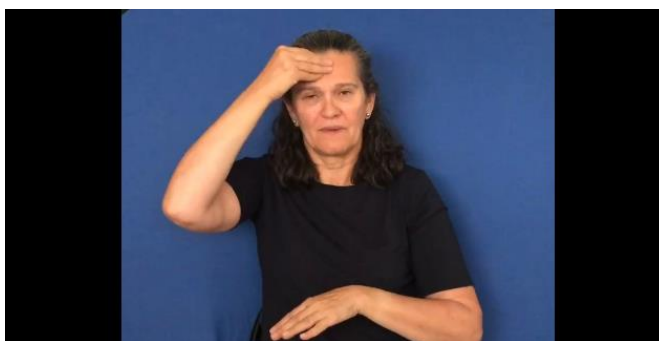
## **Process of creation and implementation of the Haptic system in Spain**

Rosa Tejado Ocaña y Marta Sieteiglesias Ávila

*Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España FASOCIDE*

fasocide@fasocide.org

### **RESUMEN**



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

En este artículo se define la sordoceguera, se describen los métodos de comunicación más comunes y las principales figuras profesionales que trabajan con este colectivo, con el fin de contextualizar y entender la importancia del sistema de comunicación Haptic para las personas sordociegas. Se explica en qué consiste el sistema de comunicación Haptic y cómo permite la transmisión simultánea de información lingüística y extralingüística, mejorando significativamente la accesibilidad comunicativa y la inclusión de las personas sordociegas. Además, se proponen las directrices para la creación e implementación del sistema Haptic en otros países, describiendo los pasos necesarios y los aspectos más relevantes del proceso, destacando su desarrollo en España. En este contexto, se subraya el papel fundamental de la Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España (FASOCIDE) y su comisión de trabajo, que han adaptado el sistema a las necesidades concretas del país y de las personas sordociegas que conforman el colectivo. La culminación de este proceso es la creación de una guía que incluye un glosario de los signos acordados. También se proporcionan ejemplos prácticos del uso del sistema Haptic, mostrando su aplicación en situaciones cotidianas. Finalmente, se presentan las principales conclusiones derivadas del trabajo realizado por FASOCIDE y su comisión de trabajo, subrayando los beneficios del sistema Haptic en términos de accesibilidad y participación para las personas sordociegas.

**Palabras clave:** sordoceguera, sistema de comunicación, Haptic, accesibilidad, inclusión.

## ABSTRACT

This article defines deafblindness, describes the most common communication methods, and the main professional figures who work with this group to contextualize and understand the importance of the Haptic communication system for deafblind individuals. It explains what the Haptic communication system consists of and how it allows for the simultaneous transmission of linguistic and extralinguistic information, significantly improving communicative accessibility and inclusion for deafblind individuals. Additionally, guidelines for the creation and implementation of the Haptic System in other countries are proposed, describing the necessary steps and the most relevant aspects of the process, highlighting its development in Spain. In this context, the fundamental role of the Federation of Associations of Deafblind People of Spain (FASOCIDE) and its working committee is emphasized, as they have adapted the system to the specific needs of the country and the deafblind individuals within the group. The culmination of this process is the creation of a guide that includes a glossary of the agreed signs. Practical examples of the use of the Haptic system are also provided, demonstrating its application in everyday situations. Finally, the main conclusions derived from the work carried out by FASOCIDE and its working committee are presented, highlighting the benefits of the Haptic system in terms of accessibility and participation for deafblind individuals.

**Keywords:** deafblindness, communication system, Haptic, accessibility, inclusion.

### 1. Introducción

En este artículo se explica lo que es la sordoceguera y se describen sus principales características, con el fin de comprender las dificultades reales que se encuentran las personas sordociegas (PSc) a la hora de acceder a la comunicación y a la información del entorno. El objetivo es proporcionar al lector un contexto completo sobre las necesidades de este colectivo y destacar la importancia de implementar el sistema Haptic en el uso de la guía-interpretación.

Describir y expresar con precisión las necesidades comunicativas de las PSc a quienes no tienen experiencia en este ámbito constituye todo un desafío, por la heterogeneidad de perfiles presentes dentro del colectivo, su invisibilidad y el desconocimiento generalizado existente. Para entender las limitaciones que enfrenta una PSc en el acceso a la información y la comunicación, es esencial tener una visión general de la sordoceguera, sus características e implicaciones. Solo así se comprende la importancia de que dispongan de sistemas de comunicación que les permitan acceder plenamente a la información del entorno. Aquí es donde cobra relevancia el sistema de comunicación Haptic, sobre el que trata este artículo.

El artículo se fundamenta en la vasta experiencia y trabajo directo de FASOCIDE con, para y desde el colectivo. Sus orígenes se remontan a 1993 y durante estos más de 30 años (FASOCIDE, 2018), las propias PSc han liderado su movimiento asociativo para mejorar su calidad de vida y lograr el reconocimiento de sus derechos. Por ende, este artículo se apoya en esta dilatada trayectoria, con el objetivo de abrir nuevas líneas de investigación que enriquezcan el desarrollo del colectivo y sus luchas sociales. La carencia de investigaciones y fuentes sobre esta temática subraya la necesidad de continuar desarrollando materiales e investigaciones para ampliar el conocimiento existente.

Asimismo, es urgente y esencial el desarrollo, utilización e implementación completa de este sistema de comunicación en nuestro país. La lentitud de los procedimientos políticos y legislativos en relación con las medidas de accesibilidad retrasa el cumplimiento de los derechos del colectivo de PSc. Esto afecta gravemente su capacidad de participación social debido a las barreras existentes y las dificultades para eliminarlas. Como resultado, estas personas se encuentran en los niveles más altos de vulnerabilidad social. Por esta razón, es crucial elaborar y difundir artículos y materiales que respalden el uso de estos sistemas y sensibilicen a la sociedad en general sobre la importancia de su implementación.

## 2. Sordoceguera

Bascones y Martínez (2023) toman como referencia la definición de sordoceguera ofrecida por el Nordic Centre for Welfare and Social Issues (NVC)<sup>1</sup> en el año 2016, adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la World Federation of the Deafblind (WFDB)<sup>2</sup>. Según esta definición, la sordoceguera es una discapacidad única en la que se combinan una discapacidad visual y auditiva cuya severidad impide que los sentidos se compensen entre sí. En España, se define a las personas sordociegas de la siguiente manera:

Son aquellas personas con un deterioro combinado de la vista y el oído que dificulta su acceso a la información, a la comunicación y a la movilidad. Esta discapacidad afecta gravemente las habilidades diarias necesarias para una vida mínimamente autónoma, requiere servicios especializados, personal específicamente formado para su atención y métodos especiales de comunicación. (Ley 27/2007, pp. 43254-43255)

Estas definiciones ponen de relieve que “la sordoceguera no es la suma de una pérdida visual y auditiva, sino una discapacidad única que genera dificultades singulares” (Gallego y Díaz-Cardiel, 2024, p. 107). Esta afirmación, aunque aparentemente sencilla, marca la principal diferencia entre la sordoceguera y la discapacidad auditiva y la visual, estableciéndose como una condición única y diferenciada.

El motivo por el que la sordoceguera tiene unas características únicas y diferentes proviene, precisamente, del hecho de que el deterioro de ambos sentidos se produce conjuntamente, pues esto conlleva graves dificultades y limitaciones que requieren atención especializada.

Las limitaciones e implicaciones de la sordoceguera, por tanto, van mucho más allá de las que se derivarían de cada una de las discapacidades sensoriales por separado. Para entender la magnitud de estas barreras de comunicación y acceso a la información, hay que tener en cuenta que en la sordoceguera se ven afectados, de forma simultánea, justamente los dos principales sentidos con los que el ser humano interactúa con el entorno: la vista y el oído.

---

<sup>1</sup> Centro Nórdico para el Bienestar y las Cuestiones Sociales.

<sup>2</sup> Federación Mundial de Personas Sordociegas.

En base a estas definiciones, se puede decir que las principales implicaciones de la sordoceguera son:

- En diferentes niveles, la sordoceguera limita la actividad y restringe la participación plena en la sociedad. Afecta a la vida social, la comunicación, el acceso a la información, la orientación y la habilidad de moverse de manera segura y libre.
- Para compensar esta combinación de discapacidades visuales y auditivas, el sentido del tacto es sumamente importante (Bascones y Martínez, 2023, p. 19).

No obstante, uno de los principales rasgos que caracterizan a la población sordociega es su heterogeneidad, la cual viene determinada por diversas variables: etiología, sentidos afectados, grado de conservación y de funcionalidad de estos, tipo de pérdida, momento en el que se produce la sordoceguera, orden de aparición de las pérdidas auditivas y visuales, concurrencia con otras deficiencias y ambiente estimulante tanto familiar como social (Gallego y Díaz-Cardiel, 2024). Estas variables generan unas condiciones únicas y particulares en cada PSc y determinan sus necesidades individuales. En cualquier caso, a pesar de esta heterogeneidad, existe un rasgo común para el colectivo de PSc: los problemas de acceso a la información y la comunicación.

### **3. Sistemas de comunicación**

Dentro del colectivo de PSc no se utiliza un solo sistema de comunicación (SC), precisamente, por esta heterogeneidad que le caracteriza y por las diferentes variables que entran en interacción, lo que da lugar a la utilización de diversos sistemas de comunicación en función de las características y necesidades particulares de la PSc (Gallego y Díaz-Cardiel, 2024). En base a las clasificaciones ofrecidas por Gallego y Díaz-Cardiel (2024), así como por Gómez y Romero (2004) sobre los diferentes SC existentes, se puede afirmar que los más utilizados dentro del colectivo de PSc son los siguientes:

- Alfabéticos: el sistema dactilológico táctil o en palma. Consiste en deletrear los mensajes en lengua oral, letra a letra, sobre la palma de la mano de la persona sordociega, de tal forma que la PSc discrimina e interpreta a través del sentido del tacto.
- No alfabéticos:
  - Lenguaje de signos naturales: se trata de signos espontáneos y naturales, utilizados por la PSc para comunicarse de forma elemental y básica, pero solo son comprendidas por su entorno cercano.
  - Lengua de signos (LS): es una lengua de carácter visual, gestual y espacial, con gramática y reglas propias. Se adapta en función de las necesidades de la PSc:
    - Táctil/apoyada: cuando la PSc no tiene una adecuada agudeza visual. Apoya sus manos en las de la persona que signa para percibir a través del tacto.

- Apoyada en la muñeca: cuando la PSc va perdiendo visión o su campo visual se va reduciendo. Sujeta o apoya su mano sobre la de su interlocutor, para orientarla hacia su campo de visión.
  - En campo visual/a distancia, y en campo visual reducido: cuando la PSc conserva buena agudeza visual. La LS debe adaptarse y adecuarse a su campo de visión y tener en cuenta aspectos como la distancia, claridad, velocidad, iluminación o el color de la ropa.
  - A corta distancia: cuando la PSc tiene baja agudeza visual.
- Basados en la lengua oral: lengua oral adaptada y lectura labial, ya sea utilizando o no algún tipo de apoyo técnico (micrófono, audífonos, implante coclear, etc.).
  - Mixto: Dactyls combina el uso del alfabeto dactilológico táctil con signos táctiles y otros recursos propios del sistema, en base a unas reglas gramaticales que regulan su funcionamiento (Organización Nacional de Ciegos de España [ONCE], s.f.).

Las principales figuras profesionales que trabajan con las PSc son: guías-intérpretes (GI) y mediadoras comunicativas<sup>3</sup>. Ambos perfiles suelen confundirse o equipararse, porque ambos llevan a cabo una mediación lingüística-cultural, pero tienen funciones totalmente diferenciadas (Gallego y Díaz-Cardiel, 2024).

Las GI<sup>4</sup> interpretan de LS o del sistema de signos internacional a lengua oral y viceversa, utilizan correctamente los distintos SC que requiere el usuario y realizan tareas de guía vidente y contextualización. Las mediadoras comunicativas llevan a cabo intervenciones comunicativas y de sensibilización con PSc.

A nivel comunicativo, es fundamental acceder no solo a los mensajes lingüísticos, sino también a la información extralingüística (auditiva y visual) del entorno donde se desarrolla la comunicación.

El hecho de que las PSc dependan del tacto como principal canal de comunicación para recibir tanto la información lingüística como la de contexto (auditiva y visual) supone un gran desafío. Es prácticamente imposible que, a través de un único canal y solamente mediante su sistema de comunicación habitual, reciban toda la información del contexto comunicativo de manera completa y global.

Esta situación no solo afecta a las que utilizan sistemas comunicativos táctiles, sino también a aquellas usuarias de lengua oral adaptada. Generalmente, se requiere un ritmo de interpretación más lento para asegurar la correcta recepción del mensaje, lo cual se ve comprometido por la falta de tiempo, dificultando así la transmisión completa de la información.

---

<sup>3</sup> Se utilizará el femenino al referirnos a las profesionales, por ser una profesión predominantemente feminizada.

<sup>4</sup> Las autoras son guías-intérpretes.

Dada la imposibilidad de transmitir toda la información comunicativa a una PSc, la GI debe tomar decisiones sobre qué información es prioritaria. Esta selección puede llevar a la omisión de datos potencialmente relevantes, resultando en una respuesta desadaptada por parte de la PSc. En este contexto, el sistema Haptic adquiere una gran relevancia, ya que permite superar esta barrera comunicativa.

#### 4. Sistema Haptic

La palabra Haptic proviene del griego *haptikos*<sup>5</sup> (Danish DeafBlind Association, 2018). El sistema Haptic comenzó a desarrollarse hace, aproximadamente, unos treinta años en los países escandinavos. Este sistema se creó para estandarizar un método de comunicación que ya estaba evolucionando de manera natural dentro del colectivo, permitiendo compartir información del entorno de forma rápida y discreta (Helen Keller National Center, 2015, p. 9).

Gracias al trabajo realizado por FASOCIDE, el sistema Haptic ha sido reconocido en España como uno de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC). El Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, en su art. 4 define los SAAC como: “aquellos códigos y medios utilizados por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas que complementan el habla y la comunicación” (p. 104011) Y el sistema de signos Haptic como “un método de comunicación complementario que sirve para conocer toda la información del contexto” (pp. 104011-104012)

El texto reconoce expresamente el uso de los SAAC como herramientas esenciales para la comunicación de personas con discapacidades auditivas y visuales, promoviendo su derecho a la libre elección y uso de dichos sistemas en cualquier situación, ya sea de manera indistinta o simultánea. No se trata de una lengua como tal, sino de un sistema complementario a los diferentes sistemas de comunicación que utilizan las PSc (Danish DeafBlind Association, 2018, p. 13).

El sistema Haptic consiste en realizar determinados signos, acordados previamente por los usuarios de la comunidad sordociega de cada país, en diferentes zonas del cuerpo de la PSc, principalmente en la parte alta de la espalda, en el hombro y en la parte superior del brazo, aunque también se pueden realizar en otras partes del cuerpo en caso necesario (ver punto 5, apartados 4.4. y 4.5.).

El sistema Haptic puede ser útil en estos casos (Danish DeafBlind Association, 2018, p. 15):

1. Para recibir información discretamente y sin causar molestias.
2. Cuando la persona tiene las manos ocupadas.
3. Cuando hay demasiado ruido para que la persona reciba información auditiva.
4. Para describir, “dibujando”, la forma de algo como, por ejemplo, una sala, sus muebles, etc.

---

<sup>5</sup> Capacidad de percibir o tocar.



5. Para recibir información breve mientras relajas los brazos/manos/oídos/ojos.
6. Para orientar a la persona en una determinada dirección.

Dadas las características de este sistema, está especialmente indicado para el colectivo de PSc. Permite obtener una visión completa de la situación comunicativa, al acceder a la información lingüística a través del sistema de comunicación habitual, y a la información extralingüística mediante el sistema Haptic, en tiempo real y sin perder información.

No obstante, diversos factores pueden influir en la toma de decisiones acerca del tipo o cantidad de información que se proporciona a la PSc. Es importante que ésta indique y establezca previamente con el profesional qué información es prioritaria para él o ella, así como el nivel de presión que se utilizará (Helen Keller National Center, 2015, pp. 16-17).

Aunque este artículo está centrado en su utilización por parte de las PSc, este sistema puede beneficiar también a personas con otras discapacidades que presenten problemas visuales o auditivos y necesiten complementar la información del entorno a la que no tienen acceso debido a su discapacidad. Los signos Haptic proporcionan información crucial sobre la situación comunicativa, permitiendo a la persona participar activamente y en igualdad de condiciones con los demás en la interacción social (Danish DeafBlind Association, 2018, p. 11).

Estas son las principales características y usos del sistema Haptic. A partir de ellas, se propone cómo se podría crear e implementar dicho sistema en otros países.

## **5. Proceso de creación e implementación del sistema de comunicación Haptic<sup>6</sup>**

Desde la comisión Haptic de FASOCIDE<sup>7</sup>, se han establecido una serie de recomendaciones para la creación e implementación del sistema de comunicación Haptic en otros países, basadas en la experiencia de la entidad y en su metodología participativa protagónica, que asegura que la toma de decisiones provenga siempre del propio colectivo. Estos son los pasos a seguir y, a continuación, se detalla cada uno de ellos:

1. Investigación.
2. Creación de una comisión de trabajo.
3. Celebración de reuniones de trabajo.
4. Creación de un glosario de signos.
5. Elaboración de un manual de consulta.
6. Plan de difusión.
7. Revisión del sistema.

### *1. Investigación.*

---

<sup>6</sup> Ver Tabla 2 en el apéndice.

<sup>7</sup> Ver punto 6.

Se debe realizar una investigación previa de la comunidad para identificar y analizar las necesidades y características del grupo de población al que va dirigido este sistema, en este caso, las PSc de cada país concreto.

Se puede hacer a través de encuestas o de entrevistas personales, siendo la encuesta un método ágil y eficaz para la recolección de datos, que permite acceder a un mayor número de personas y recopilar una mayor cantidad de información en un periodo de tiempo relativamente corto (Creswell, 2014).

No obstante, hay que tener en cuenta las necesidades de accesibilidad del colectivo encuestado para proporcionar los recursos necesarios y asegurar una adecuada comprensión y respuestas efectivas a las preguntas planteadas. El lenguaje utilizado debe ser sencillo y accesible para todos los usuarios, y se deben facilitar GI para garantizar una adecuada comprensión y respuesta del mismo.

## *2. Creación de una comisión de trabajo.*

Debe estar compuesta por personas del colectivo y profesionales GI, ejerciendo uno de ellos las funciones de coordinación. A continuación, se plantean algunas recomendaciones, así como aspectos a tener en cuenta a la hora de crear la comisión.

Una persona debe coordinar la comisión y cumplir las siguientes funciones:

- Establecer contacto con las partes y acordar una calendarización.
- Coordinar las reuniones y facilitar el consenso entre las partes.
- Realizar un registro con los acuerdos alcanzados en cada reunión.
- Elaborar documentación.

Conviene contar con profesionales cualificados/as que formen parte de la comisión en calidad de técnicos/as especialistas en sistemas de comunicación y sordoceguera, para lo cual han de contar con amplia experiencia práctica con el colectivo y conocer su diversidad.

En cuanto a la selección de personas sordociegas, lo ideal es que exista una participación equilibrada que represente adecuadamente toda la heterogeneidad del colectivo, asegurando que haya una muestra representativa de personas usuarias de los diferentes sistemas de comunicación utilizados por el colectivo, para que el sistema se adapte lo mejor posible a las diferentes necesidades.

Se ha de contar con profesionales GI que garanticen la accesibilidad necesaria a todas las personas que conforman la comisión, para que puedan participar en igualdad de condiciones en las sesiones de trabajo.

### 3. *Celebración de reuniones de trabajo.*

La comisión debe reunirse de forma periódica con el fin de:

- Establecer la calendarización de trabajo: agendar plazos y fechas de las diversas fases, tareas y reuniones, periodicidad de estas, asignar tareas y personas responsables de cada una de ellas, etc.
- Determinar, en base a la información obtenida de la comunidad, cuál es la necesidad que va a cubrir el sistema Haptic para el colectivo y de qué manera lo va a hacer. Aspectos como los recursos disponibles o la forma de trabajo de cada país van a marcar la toma de decisiones acerca de cómo desarrollar el sistema en dicho territorio.
- Decidir el vocabulario que se considera necesario establecer y, a partir de ahí, crear un glosario de términos.

### 4. *Creación de un glosario de signos.*

4.1. *Toma de decisiones:* la comisión debate el signo a utilizar en cada caso, tratando de que las decisiones sean lo más consensuadas posible. En caso de desacuerdo, se adopta la decisión por mayoría, pero siempre tomando en consideración que la opción más votada sea adecuada para todos los sistemas de comunicación y PSc, y que atienda a los criterios básicos que han de cumplir los signos (simbólicos, concisos, discretos, etc.).

4.2. *Desarrollo del sistema:* el sistema debe adaptarse a las necesidades de la población sordociega y a los recursos disponibles en cada país. Por ejemplo, en los países escandinavos, se cuenta con un profesional dedicado exclusivamente a realizar los signos Haptic, pero esto puede no ser viable en otros países. Esta variabilidad determinará en qué situaciones se puede utilizar el sistema Haptic, así como la mejor ubicación, lugar de articulación y forma de realización de los signos.

4.3. *Uso del sistema Haptic según el sistema de comunicación de la persona sordociega:*

- En el caso de contar con un profesional específico para la realización del sistema Haptic, se puede utilizar en todas las situaciones y en todo momento, independientemente del sistema de comunicación empleado por la PSc.
- Si solo se cuenta con un profesional y teniendo en cuenta el sistema de comunicación utilizado por la PSc<sup>8</sup>:
  - Lengua oral adaptada: se puede simultanear el uso del sistema Haptic con el sistema de comunicación, siempre y cuando la persona no requiera tener al profesional frente a ella.
  - LS a distancia: solo podría hacerse cuando se trate de un servicio individual, permitiendo al GI colocarse cerca.

---

<sup>8</sup> Ver apartado 7.1. de ejemplos prácticos.

- LS apoyada: se utiliza, principalmente, cuando es la PSc quien emite el mensaje. Al recibir, el sistema Haptic se tiene que alternar con el sistema de comunicación, y solo en casos específicos se puede realizar de forma simultánea.
- Dactyls: se usa, principalmente, mientras la PSc emite el mensaje, dado que Dactyls ya cuenta con herramientas para transmitir información contextual.

*4.4. Ubicación de la persona que realiza el sistema Haptic:* se buscará la comodidad y eficiencia, tanto para la PSc como para la profesional, teniendo en cuenta aspectos como la situación comunicativa, el espacio disponible, el sistema de comunicación, las necesidades individuales de la PSc y el número de profesionales disponibles (si hay una persona dedicada exclusivamente a realizar el sistema Haptic o si una sola persona debe interpretar y realizar el sistema Haptic simultáneamente).

Como norma general, si se cuenta con dos profesionales, quien realice el sistema Haptic se colocará detrás de la PSc; si solo hay un profesional, se ubicará a su lado, en la posición habitual para interpretar. El objetivo es adaptar la posición para realizar los signos de manera discreta y cómoda, ajustando su ejecución a las diferentes partes del cuerpo.

Teniendo en cuenta esto, y en base al número de profesionales y los sistemas de comunicación utilizados por la PSc:

- En el caso de contar con dos profesionales, uno dedicado exclusivamente para la realización del sistema Haptic:  
Si la PSc utiliza lengua oral adaptada o LS a distancia, la persona que interpreta se coloca en frente de la PSc, o cerca de su oído, y quien realiza los signos Haptic, detrás de ella.  
Independientemente del sistema de comunicación utilizado por la PSc:
  - Si la PSc está de pie o sentada, quien realice el sistema Haptic se colocará detrás de ella.
  - Si la PSc está sentada en una silla con respaldo, un profesional se situará a un lado de ella para dar la información lingüística, y el otro profesional al otro lado, para realizar el sistema Haptic.
  - Si la PSc se encuentra tumbada, quien realice el sistema Haptic se colocará en el espacio que quede libre y no interfiera con el otro profesional.
- Cuando solo se cuenta con un profesional para interpretar y realizar los signos Haptic, independientemente del sistema de comunicación utilizado por la PSc, el profesional se debe situar en la posición habitual de interpretación.

*4.5. Lugares de articulación:* se debe buscar la mejor localización en función de todos los aspectos mencionados en el apartado anterior.

Por lo general, independientemente de la PSc, los signos se realizan en áreas específicas del cuerpo, principalmente en la espalda, el hombro, la parte superior del brazo y el dorso de la mano. La experiencia adquirida por FASOCIDE en este proceso muestra que la mayoría de las

PSc prefieren recibir los signos en las áreas mencionadas anteriormente, aunque siempre se deben tener en cuenta las preferencias y limitaciones individuales de cada PSc.

En algunos casos puntuales, puede que no sea posible realizar los signos Haptic en las zonas habituales, debido a problemas de insensibilidad, preferencias o posición de la PSc. En estos casos, al igual que sucede con otros SC, los signos Haptic se adaptan a la zona más adecuada, que puede ser la pierna o incluso el pie.

*4.6. Categorías:* los signos Haptic se clasifican en categorías. Existen unas categorías genéricas, pero se pueden establecer tantas como se considere oportuno, con el fin de cubrir las principales necesidades del colectivo.

Las principales categorías que se suelen utilizar son: descripción del lugar, movimientos y acciones, expresiones faciales, emociones y sentimientos percibidos en el interlocutor, comida y bebida, signos direccionales y objetos.

*4.7. Características de los signos:* los signos deben ser lo más simbólicos posible, de tal forma que sean fáciles de comprender por cualquier tipo de PSc, independientemente del sistema de comunicación que utilice.

Asimismo, se buscará que los signos sean sencillos y concisos, para ganar en agilidad, intentando que sean lo más discretos posibles.

*4.8. Elección de los signos:* los signos Haptic se adaptan a la idiosincrasia y peculiaridades de cada país, aunque se pueden escoger signos ya establecidos en otros países.

En relación con esto, es importante señalar que la comunidad sordociega ha decidido establecer un signo universal para todos los países. Se trata del signo de “emergencia”, que se realiza dibujando una “X” grande en la espalda con los dedos índice y corazón juntos, tal y como se muestra en la Figura 1. De esta manera, la PSc puede reconocer que se encuentra en una situación de peligro en cualquier lugar del mundo.

### Figura 1

Signo Haptic Emergencia (FASOCIDE, 2021).



4.9. *Testeo*: una vez desarrollado el sistema y decidido el glosario, es conveniente crear un grupo de control para probarlo entre diferentes PSc y GI.

Este grupo debe incluir, al menos, una PSc usuaria de cada tipo de sistema de comunicación utilizado por el colectivo, intentando incluir personas con diferentes niveles de comprensión y funcionamiento, y profesionales GI que trabajen de forma habitual con distintos perfiles.

4.10. *Análisis*: tras el periodo de prueba, la comisión se reúne con el grupo de control para realizar un análisis acerca del funcionamiento del sistema.

En base a la información obtenida, la comisión analiza las conclusiones, debate si es necesario realizar adaptaciones o modificaciones del sistema y decide qué sugerencias o propuestas se admiten y cuáles se rechazan.

4.11. *Aprobación del sistema*: es necesario contar con la aprobación de la comisión de trabajo y el respaldo de la comunidad sordociega y sus profesionales.

### 5. *Elaboración de un manual de consulta.*

Debe describir las principales características del sistema e incluir el glosario establecido por la comisión. Este manual puede ser en formato físico o digital; sin embargo, considerando el desarrollo actual de las tecnologías y sus amplias posibilidades de accesibilidad, lo más conveniente sería ofrecerlo en formato digital para facilitar el acceso a la información, así como su difusión y alcance.

## 6. *Plan de difusión.*

Resulta fundamental establecer un plan de difusión para dar a conocer el sistema y el glosario entre las PSc o con otras discapacidades, profesionales, GI, mediadores/as, familiares, amigos/as, entidades y cualquier persona a quien le pueda resultar de utilidad.

## 7. *Revisión del sistema.*

El sistema se ha de revisar de forma continua para adaptarlo a las demandas y necesidades del colectivo de PSc, así como al contexto social y cultural. Las PSc requieren adquirir práctica para ser capaces de recibir información simultáneamente por dos vías diferentes.

Esto implica que el sistema puede experimentar adaptaciones o ampliaciones con el tiempo. Para llevar a cabo este proceso, será necesario seguir los mismos pasos que se han seguido para desarrollar el sistema y establecer los nuevos signos del glosario.

En este apartado, se han detallado los pasos necesarios para crear e implementar el sistema Haptic en un país determinado. A continuación, se presenta el proceso seguido en España como ejemplo práctico.

## **6. Desarrollo del sistema Haptic en España**

En el año 2013, Francisco Javier Trigueros Molina, presidente de la Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España, FASOCIDE, viajó a Filipinas para participar en la X Helen Keller World Conferences (HKWC)<sup>9</sup> y IV Asamblea de la WFDB. Allí descubrió la existencia de un sistema de comunicación alternativo utilizado por PSc danesas asistentes al acto: el sistema Haptic.

A partir de este momento, las PSc de FASOCIDE, conscientes de la gran utilidad que puede tener dicho sistema para garantizar su plena accesibilidad a la comunicación, empiezan a trabajar para conseguir apoyos que hagan posible el desarrollo del sistema Haptic en España.

En el año 2017, FASOCIDE consigue, gracias a un proyecto de Erasmus Plus<sup>10</sup>, financiación para que un pequeño grupo de personas de FASOCIDE acuda a Finlandia, donde se celebra la 4ª Asamblea General Anual y 2ª Conferencia Europea de la European Deafblind Union (EDbU)<sup>11</sup>. Ahí, la Landsforbundet for kombinert syns- og hørselshemmede/døvblinde (LSHDB)<sup>12</sup> presenta de forma práctica el sistema Haptic a través de su ponencia “Haptic Communication Training”<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> X Conferencia Mundial Helen Keller.

<sup>10</sup> Programa de la UE que respalda la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa.

<sup>11</sup> Unión Europea de Personas Sordociegas.

<sup>12</sup> Asociación Nacional de Personas con Discapacidad Visual y Auditiva/Sordoceguera.

<sup>13</sup> Formación en comunicación Haptic.

En dicha conferencia, FASOCIDE establece un primer contacto de colaboración con la Danish DeafBlind Association (FDDB)<sup>14</sup> y, a través de este mismo proyecto, en el año 2018, un grupo de personas de FASOCIDE (presidentes de la junta directiva y profesionales) se desplaza a Dinamarca para recibir una formación específica en “Haptic Signals”<sup>15</sup>, la cual corre a cargo de la FDDB y es impartida por PSc y GI expertos/as en este sistema de comunicación. Este encuentro constituye un espacio de aprendizaje donde se pueden plantear directamente las dudas que van surgiendo.

A partir de este momento, desde FASOCIDE se decide crear una comisión de trabajo formada por las personas que participaron en dicha formación: seis PSc usuarias de distintos sistemas de comunicación (LS apoyada, lengua oral, etc.) -residentes en diferentes comunidades autónomas- y cuatro profesionales con amplia experiencia en sordoceguera, que participan en calidad de técnicos, siendo una de ellas la responsable de la coordinación.

Esta comisión empieza a trabajar a finales del año 2018, con el objetivo principal de desarrollar e implementar el sistema Haptic en España. A lo largo del año 2019 la comisión mantiene reuniones periódicas en las que se cuenta con la figura profesional de las GI que participan para facilitar la comunicación entre las diferentes personas y, al mismo tiempo, ir poniendo en práctica el sistema. Esto permite ir probando la percepción de las propuestas con los/as usuarios/as directamente y tomar las medidas oportunas.

En un primer momento, se establecen las bases del sistema y, poco a poco, se va desarrollando un glosario de los signos que lo componen, adaptando los signos daneses a la realidad española (cultura, número de profesionales disponibles, etc.) y creando nuevos signos para aquellos aspectos que se consideran más útiles para el colectivo de PSc de este territorio.

En el año 2020, con la llegada de la pandemia y debido a las restricciones impuestas con motivo del COVID-19, el trabajo de la comisión se interrumpe y la calendarización se ve afectada, ya que no todas las PSc que conforman el grupo de trabajo pueden acceder a la comunicación online de forma autónoma, y no pueden contar con el apoyo de las GI, al no considerarse este un servicio prioritario ante la situación de emergencia sanitaria.

A pesar de todas las dificultades, una vez se fueron flexibilizando las normas sanitarias y se consideró que la situación era la adecuada, para no poner en riesgo ni a las PSc ni a las profesionales, se retomaron las reuniones de la comisión con mayor impulso y ánimo, con el único objetivo de seguir avanzando con el proyecto.

No es hasta finales del año 2021 que se puede reiniciar la actividad. En ese momento, se analiza la situación y se hace un balance de lo realizado y se replantea y reorganiza todo el trabajo. A mediados del año 2022, la comisión Haptic retoma el ritmo de trabajo habitual para terminar

---

<sup>14</sup> Asociación Danesa de Personas Sordociegas.

<sup>15</sup> Signos Haptic.



de decidir y acordar los signos que formarán parte del glosario de signos Haptic en España. Una vez finalizado este proceso, se ha trabajado en la elaboración de un manual que pretende servir de guía para la implementación de este sistema en otros países.

Desde el año 2018, FASOCIDE ha participado en diversos foros para dar a conocer este sistema, a través de publicaciones escritas y de ponencias, algunas de carácter más interno y otras para el público general o especializado en esta materia.

En el año 2019, se presentó la ponencia titulada “Desarrollo del sistema Haptic en España para potenciar la inclusión total de las personas sordociegas” en el Congreso CNLSE celebrado en Madrid. En esta ocasión, se ofreció una primera visión del proyecto (Brioso, 2019).

En el año 2021, la Revista de Estudios de Lenguas de Signos (REVLES) del CNLSE publicó un breve artículo titulado “Desarrollo del sistema Haptic en España para potenciar la inclusión total de las personas sordociegas”, en el que se destacan los beneficios de este sistema para dicho colectivo (Sieteiglesias y Tejado, 2021).

En el año 2022 se presentó una nueva ponencia en el Congreso CNLSE, denominada “Avances del sistema Haptic en España”, donde se expusieron los últimos avances realizados y se destacó la importancia de difundir esta información en este tipo de foros, con el fin de contrarrestar el gran desconocimiento existente en esta materia (Brioso, 2022).

Este es el proceso llevado a cabo en España por FASOCIDE. Actualmente, se están explorando las posibilidades técnicas y la financiación necesaria para elaborar el glosario con los signos Haptic que han sido acordados por la comisión. Posteriormente, se procederá a difundir todo el trabajo realizado.

A continuación, se muestran aspectos prácticos a la hora de implementar el sistema, así como ejemplos derivados de la experiencia y puesta en práctica llevada a cabo en España por los profesionales y PSc de FASOCIDE.

## **7. Aspectos prácticos de la implementación del sistema Haptic en España**

En España, una de las primeras decisiones fue adaptar el sistema Haptic para que pudiera ser ejecutado por un solo profesional, debido a la limitación de recursos en comparación con los países escandinavos. En estos países, hay profesionales dedicados exclusivamente a realizar el sistema Haptic, mientras que las GI se encargan de transmitir el contenido lingüístico en el sistema habitual de la PSc.

Esta adaptación introduce una diferencia fundamental respecto a los países escandinavos, especialmente en cuanto a la posición del profesional y la utilización del sistema. En los países escandinavos, el profesional encargado de realizar los signos Haptic se sitúa detrás de la PSc, ejecutando los signos principalmente en la espalda. En cambio, en España, debido a que solo

una persona debe interpretar en el sistema de comunicación habitual y realizar los signos Haptic, se requiere un mayor nivel de adaptación.

En base a esto, se puede afirmar que la utilización del sistema Haptic resulta eficaz para transmitir información como esta:

- Descripción del espacio en el que se encuentra: cómo es el espacio, forma y disposición de los elementos dentro de la sala, etc.
- Descripción de las personas que se encuentran en el espacio: número de personas, quiénes son, dónde están ubicadas, dónde está ubicada la propia persona, acciones y reacciones de las personas que están presentes, emociones, etc.
- Información auditiva y visual de lo que pueda suceder en el espacio en el que se encuentran: interferencias de sonido, caída de objetos, etc.

Asimismo, a continuación, se muestran algunas situaciones en las que puede resultar útil el sistema Haptic:

- Conferencias, seminarios, talleres o actividades de formación, etc.
- Reuniones, actos públicos o privados.
- Servicios médicos, jurídicos, etc.
- Actividades deportivas, culturales, etc.
- Dar indicaciones que ayuden a la PSc a orientarse en el espacio y le permitan desplazarse por sí misma.
- Ejecución de acciones repetitivas.
- Situaciones de emergencia en las que es preciso poner a salvo a la PSc.

### *7.1. Ejemplos prácticos y su aplicación en contextos específicos*

A continuación, se presentan diversas situaciones en las que el sistema Haptic puede ser muy útil para una PSc, independientemente del sistema de comunicación que utilice. Este sistema permite a la PSc mantener las manos libres para usar el tacto, mientras accede a una comunicación efectiva y discreta. Se detallan escenarios específicos en los que puede encontrarse la PSc y el tipo de información que el sistema Haptic puede proporcionar, demostrando su adaptabilidad y eficacia en diversas situaciones.

**Tabla 1**

Ejemplos prácticos del sistema Haptic. Elaboración propia.

SITUACIÓN	INFORMACIÓN CON SIGNOS HAPTIC
<p><b>ASISTENCIA A UN ACTO</b> La PSc necesita conocer el espacio en el que se encuentra, su ubicación dentro del mismo y recibir información de los asistentes.</p>	<p>Se “dibuja” la forma del espacio en el que se encuentra y dónde se encuentra ubicada, así como quiénes entran y salen, cómo lo hacen, qué ropa llevan o cualquier otra información relevante.</p>

PRESENTACIONES Y SALUDOS La PSc tiene que presentarse y saludar a otra u otras personas.	Se da información de quién es la persona o personas, y dónde están ubicadas. A través del codo se indica y orienta para que sepa el momento y la dirección en que debe hacerlo.
INTERVENCIÓN/PONENCIA DE LA PSc Mientras la PSc emite un mensaje, precisa información externa para adaptarse a la situación comunicativa.	Se transmiten detalles sobre la ubicación, orientación de la mirada, interferencias, interrupciones, preguntas, acciones y reacciones del público (risas, lágrimas, enfado, bostezos, etc.).
COLOCACIÓN EN EL ESPACIO La PSc va a ser fotografiada junto con otras personas.	Se le indica dónde debe colocarse, quién o quiénes se encuentran a su lado y hacia dónde debe dirigir la mirada.
FORMACIÓN La PSc está realizando un curso de perro guía y tiene que seguir las indicaciones del instructor.	Se indican acciones repetitivas como parar, seguir, caminar o girar.
ESPACIOS DESCONOCIDOS La PSc entra en una habitación de hotel y necesita información sobre el espacio en el que se encuentra mientras va reconociéndolo a través del tacto.	Se puede “dibujar” la forma del espacio, dónde está la puerta, ubicación de la cama, el armario, el baño, enseres de higiene, enchufes y posibles peligros.
CONSULTA MÉDICA La PSc realiza una espirometría que requiere sujetar un tubo y seguir las indicaciones del personal sanitario.	Cuando la persona comienza a realizar la prueba, se empieza a utilizar el sistema Haptic para indicar cuándo tiene que coger aire, cuándo tiene que soltarlo, cuándo termina la prueba, y si tiene que hacer descansos entre medias.
ACTIVIDADES DE OCIO La PSc participa en una batalla de <i>paintball</i> . Tiene las manos ocupadas y necesita recibir información para desplazarse de forma autónoma y tomar sus propias decisiones, teniendo en cuenta la orientación para esquivar disparos, para apuntar durante la actividad, etc.	Se pueden dar indicaciones acerca de la ubicación del objetivo, cuándo disparar o agacharse, dónde resguardarse, si el objetivo ha sido alcanzado, etc.

## 8. Conclusiones

Desarrollar e implementar un nuevo SAAC en un país determinado supone todo un reto, pues hace falta movilizar muchos recursos, principalmente humanos, pero también económicos. Al mismo tiempo, es una gran oportunidad para establecer las bases de un sistema de comunicación desarrollado por las propias personas interesadas, ya que ellas son las principales usuarias del mismo.

En este caso, las PSc son las principales protagonistas, ya que ellas toman todas las decisiones gracias al apoyo de las profesionales GI, quienes facilitan su participación en todas las reuniones de trabajo al proporcionar la accesibilidad a nivel de comunicación y desplazamiento.

Asimismo, se toma en consideración el asesoramiento y criterio técnico de las profesionales que cuentan con experiencia en el trabajo con PSc. Su aportación resulta sumamente valiosa, dado que ofrecen una visión más global de la sordoceguera al conocer los diferentes perfiles

de PSc, así como sus características individuales, y son capaces de anticipar con qué dificultades se puede encontrar cada uno de ellas a la hora de acceder a este sistema.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta también es que este proceso requiere de una gran inversión de tiempo, ya que, desde que se dan los primeros pasos hasta que se obtienen los primeros resultados, es necesario llevar a cabo un arduo trabajo de planificación y coordinación.

En España, el proceso se inicia en el año 2017 y actualmente, una vez establecidas las bases del sistema Haptic, y ya finalizado el proceso de debate y decisión de los signos que conformarán el glosario de este, FASOCIDE tiene por delante la tarea de digitalizar toda esta información para poder hacer difusión de la misma.

Para llevar a cabo esta tarea se precisa financiación y recursos humanos que puedan asumir todo este trabajo, que implica generar el material audiovisual necesario para poder obtener un producto final de calidad.

A pesar del esfuerzo que supone llevar a cabo un proyecto de estas dimensiones para una entidad tan pequeña, con unos recursos económicos y humanos muy limitados, FASOCIDE es consciente de la importancia que esto tiene para la mejora de la calidad de vida de las PSc.

El acceso a la comunicación, cuando existen limitaciones en los dos principales sentidos que captan la información del entorno, impone barreras difíciles de derribar. Sin embargo, con los apoyos y adaptaciones necesarias, es posible que la PSc acceda a la comunicación. A pesar de las dificultades, la comunicación es un proceso dinámico y bidireccional, en el que los roles de los participantes se intercambian constantemente.

El sistema Haptic es un complemento perfecto para que las PSc puedan obtener una información más completa y global de la situación comunicativa, lo que les permite ofrecer una respuesta mucho más ágil y adaptativa a las cambiantes circunstancias y diferentes aspectos que se van produciendo en el proceso comunicativo.

Este sistema, por tanto, supone un gran avance en el camino de la accesibilidad comunicativa de aquellas personas que tienen problemas para poder acceder a la comunicación por los canales habituales, especialmente para el colectivo de PSc, pero también se ha constatado que puede beneficiar a personas que, por unos u otros motivos, tengan problemas de acceso a la comunicación.

En determinados casos como, por ejemplo, personas con problemas de sensibilidad o que no puedan utilizar otros SC por algún motivo, este sistema podría llegar incluso a utilizarse como sistema de comunicación principal, adaptándolo a sus necesidades particulares.

## Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las PSc que han participado en este proyecto, así como a las profesionales que han facilitado su participación y aportado sus conocimientos y experiencia para llegar hasta aquí, especialmente a todos los integrantes de la comisión Haptic de FASOCIDE.

La Revista de Estudios de Lenguas de Signos, editada por el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española y promovida por el Real Patronato sobre Discapacidad, nos vuelve a brindar una magnífica ocasión para dar a conocer el trabajo realizado por FASOCIDE hasta la fecha, así como los retos futuros. Agradecemos profundamente esta oportunidad.

Todo esto no hubiera sido posible sin el apoyo de las administraciones públicas, por lo que queremos agradecer también al Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 por su apoyo y, especialmente, a Jesús Martín Blanco, director general de Derechos de las Personas con Discapacidad, por su defensa de los derechos de este colectivo minoritario.

## Referencias

- Bascones Serrano, L. y Martínez Madrigal, B. (2023). *Estudio sobre la situación de las personas sordociegas en España*. Real Patronato sobre Discapacidad y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Brioso Montaner, M. T. (2019). Desarrollo del sistema Haptic en España para potenciar la inclusión total de las personas Sordociegas [vídeo]. En CNLSE (Ed.), *Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española, Madrid, 19 y 20 de septiembre de 2019*. CNLSE. [https://youtu.be/bOZfl\\_Zqxc?feature=shared](https://youtu.be/bOZfl_Zqxc?feature=shared)
- Brioso Montaner, M. T. (2022). Avances del sistema Haptic en España [vídeo]. En CNLSE (Ed.), *Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española, Madrid, 17-18 de noviembre de 2022*. CNLSE. <https://youtu.be/5U4FIBjU3jg?feature=shared>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Danish DeafBlind Association FDDDB (2018). *Haptic Signals: 139 new and known signals*. Danish DeafBlind Association. <https://www.deafblindinformation.org.au/wp-content/uploads/2021/05/haptic-signals-139-new-and-known-signals-english.pdf>
- FASOCIDE (2018). *ASOCIDE: 25 años de lucha colectiva*. FASOCIDE. <https://www.fasocide.org/2018/02/05/asocide-25-anos-de-lucha-colectiva/>
- FASOCIDE (2021). Signo Haptic: Emergencia [vídeo]. FASOCIDE. <https://www.youtube.com/watch?v=1XzOWhuNW9s>
- Gallego Venegas, M. y Díaz-Cardiel Muñoz, R. (2024). *Contexto de la mediación comunicativa con personas sordociegas*. Síntesis.

- Gómez, P. y Romero. E. (Coord.) (2004). *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. ONCE. <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicaciones/otras-editoriales/la-sordoceguera-un-analisis-multidisciplinar>
- Helen Keller National Center (2015). *Haptic communication: The Helen Keller National Center's American edition of the original title Haptisk Kommunikasjon*. Helen Keller National Center.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Organización Nacional de Ciegos de España ONCE (s.f.). *DACTYLS: Sistema de comunicación para personas sordociegas*. ONCE. <https://www.dactyls.es>
- Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 174, de 19 de julio de 2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16650>
- Sieteiglesias Ávila, M. y Tejado Ocaña, R. (2021). Desarrollo del sistema Haptic en España para potenciar la inclusión total de las personas sordociegas. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3, 184-186. <https://revles.es/index.php/revles/article/view/67/47>

## Apéndice

**Tabla 2**

Proceso de creación e implementación del sistema de comunicación Haptic. Elaboración propia.

PASO	DESCRIPCIÓN	ESPECIFICACIONES
Investigación	Realizar encuestas o entrevistas para identificar necesidades y características del grupo destinatario.	Métodos: Encuestas y entrevistas. Accesibilidad: Lenguaje sencillo, guías-intérpretes.
Comisión de Trabajo	Formada por personas sordociegas y guías-intérpretes; un coordinador organiza y documenta reuniones y acuerdos.	Funciones del Coordinador: Contacto, reuniones, registros, documentación. Composición: PSc representativas, GI, técnicos especializados.
Reuniones de Trabajo	Establecer calendario, asignar tareas, decidir necesidades y crear un glosario de términos.	Calendarización: Fechas, tareas, responsables. Necesidades: Decidir vocabulario y glosario.
Creación del Glosario	Decidir signos mediante consenso; adaptar el sistema a recursos y necesidades específicas de cada país.	Consenso: Debate y decisiones mayoritarias. Adaptabilidad: Considerar

		recursos y necesidades específicas de cada país.
Testeo	Grupo de control prueba el sistema; incluye PSc y GI con diferentes perfiles.	Grupo de Control: Diversidad de usuarios y profesionales. Análisis: Evaluar funcionamiento y sugerencias.
Análisis	Comisión evalúa pruebas y decide adaptaciones; busca aprobación de la comunidad sordociega.	Evaluación: Comisión y grupo de control. Decisiones: Adaptaciones y modificaciones basadas en pruebas.
Elaboración del manual	Manual digital o físico que describe el sistema y glosario, facilitando acceso y difusión.	Formato: Preferencia por digital. Contenido: Características del sistema y glosario.
Plan de difusión	Divulgar el sistema entre personas sordociegas, profesionales, familiares y otras partes interesadas.	Audiencia: Personas sordociegas, profesionales, familiares, entidades. Objetivo: Ampliar conocimiento y uso del sistema.
Revisión del sistema	Revisión continua para adaptar el sistema a nuevas demandas y contextos, siguiendo los pasos iniciales.	Continuidad: Adaptaciones periódicas. Proceso: Seguimiento de los pasos iniciales para nuevos signos.

### *Otras contribuciones*

## **El cine de ficción y la lengua de signos: enfoques clave**

### **Fictional cinema and sign language: key approaches**

José Miguel Rodríguez Rodríguez (Veru)

*Director y guionista, docente e investigador de cine en lengua de signos*

veru@idendeaf.com

#### **RESUMEN**



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

En este artículo<sup>1</sup> se exploran las diferencias fundamentales entre cuatro enfoques en el cine de ficción relacionados con la lengua de signos. Estos enfoques son: el *cine accesible a la comunidad sorda a través de la interpretación de la lengua de signos*, el *cine con lengua de signos* que la incorpora en el contexto de la discapacidad, el *cine en lengua de signos* que emplea la lengua de signos como idioma principal de la película sin necesariamente abordar la cuestión de la discapacidad y el *cine sordo*, término general que engloba al cine con lengua de signos y al cine en lengua de signos y que, además, se refiere a la conexión del cine con la lengua de signos y la comunidad de personas sordas, resaltando el sentido de pertenencia que tiene el cine en este contexto. A lo largo del análisis, se desglosan los aspectos clave que distinguen estos enfoques: desde sus inicios, sus objetivos, su impacto en la audiencia y su relación con la representación de las personas sordas y la lengua de signos en la gran pantalla. Se explora cómo el cine accesible a través de la interpretación de la lengua de signos puede mejorar la accesibilidad para las personas sordas, mientras que el empleo de la lengua de signos como parte integral de la narrativa contribuye a una representación más adecuada, una mayor participación y la normalización de la lengua de signos, la cultura y las personas sordas en el ámbito cinematográfico.

---

<sup>1</sup> Parte de las reflexiones y comentarios presentes en este artículo han sido compartidos en diversas charlas, entrevistas, talleres y cursos relacionados con IDendeaf, Producción y Formación Cinematográfica en Lengua de Signos ([www.idendeaf.es](http://www.idendeaf.es)), destacando la asignatura optativa *Cine en Lengua de Señas*, impartida para la Universidad El Bosque (Bogotá).



Este artículo busca arrojar un poco de luz sobre estas formas de crear cine empleando la lengua de signos y, además, enfatiza la importancia de considerar estas dimensiones al abordar el tema de la lengua de signos en la gran pantalla.

**Palabras clave:** cine accesible, cine interpretado a lengua de signos, cine con lengua de signos, cine en lengua de signos, cine sordo.

## **ABSTRACT**

This article explores the fundamental differences between four approaches in fictional film related to sign language. These approaches are: cinema accessible to the Deaf community through sign language interpretation; cinema that includes sign language within the context of disability; cinema in sign language that employs sign language as the main language without necessarily focusing on disability; and Deaf cinema, an umbrella term that refers to the connection of cinema with sign language and the Deaf community, highlighting the sense of belonging that cinema has in this context. The analysis breaks down the key aspects that distinguish these approaches, including their origins, aims, impacts on audiences, and their portrayal of Deaf people and sign language in film. It explores how filmmaking with sign language interpretation improves accessibility for Deaf people. Additionally, it explores how incorporating sign language as an essential narrative element contributes to better representation, greater participation and the normalisation of sign language, culture and Deaf people in the film industry. This article seeks to shed some light on these forms of filmmaking using sign language and, furthermore, emphasises the importance of considering these dimensions when depicting sign language in cinema.

**Keywords:** accessible filmmaking, sign language interpretation on cinema, cinema with sign language, cinema in sign language, Deaf cinema.

## **1. Contextualización**

### *1.1. ¿Qué es el cine?*

Difícilmente se puede dar respuesta de forma breve y sencilla a esta pregunta. Según José Luis Sánchez Noriega (2002), en su libro *Historia del Cine, teorías y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, “No es una Historia del Cine porque, incluso en el planteamiento más modesto, se necesita tal volumen de datos y perspectivas que hacen desaconsejable su compendio en un simple tomo e, incluso, por parte de un solo autor” (Noriega, 2002, p. 14). No obstante, yendo a lo concreto, si nos referimos a una obra cinematográfica en sí, la misma es posible básicamente gracias a la combinación de varios elementos y disciplinas y estos tienen que ver con la fotografía, el movimiento, la proyección de las imágenes, el tipo de producción y sus características, el sonido (Noriega, 2002, p. 224). La unión de todas estas características conforma el lenguaje con el que el cine se comunica con el público ocupando diferentes espacios sociales de ocio y diversión, pero también de diferentes estudios. En esencia, el cine se presenta como una forma poderosa de comunicación que combina diferentes disciplinas artísticas destacando en su enorme capacidad para narrar diferentes historias a un público que percibe el mundo de forma audiovisual.

### 1.2. *La experiencia cinematográfica*

Según Roland Barthes, un destacado teórico francés que sobresalió en campos como la semiótica, la crítica literaria y la filosofía, la experiencia que vivimos al ver una película se asemeja a una suerte de hipnosis que tiene lugar en la penumbra del cine.

Todo ocurre como si, incluso antes de entrar en la sala, las condiciones clásicas de la hipnosis estuvieran reunidas: vacío, ociosidad, desempleo: no es delante de la película y por la película que se sueña; es, sin saberlo, incluso antes de convertirse en espectador. Hay una “situación de cine”, y esta situación es pre-hipnótica. (Barthes, 1986, p. 66)

Según Barthes (1986), la imagen fílmica actúa como un señuelo capaz de capturar al espectador en una suerte de "realidad secundaria", haciéndole experimentar emociones y sensaciones de manera intensa y directa. La experiencia cinematográfica es única y no puede replicarse en otros medios, como puede ser la televisión, ya que depende de la combinación de elementos visuales, sonoros y narrativos presentes en la obra. Además, la experiencia cinematográfica también se ve influenciada por el contexto social y cultural en el que se desarrolla, dado que las películas reflejan y configuran las ideas, valores y creencias de una época y sociedad específicas.

### 1.3. *La discapacidad en el cine*

Contextualizado el cine, es importante destacar cómo se ha representado la discapacidad en la gran pantalla. “La mayoría de las películas tienden a aislar mutuamente a los personajes discapacitados de sus semejantes capacitados” (Norden, 1998, p. 27). Este aislamiento que se muestra en las películas tiene que ver con la forma en que la sociedad ha tratado a las personas con discapacidad durante mucho tiempo (Norden, 1998). En muchas películas, la discapacidad ha sido representada generalmente a través de personajes monstruosos, diabólicos, bondadosos o inocentes. A menudo, estos personajes buscan venganza o luchan por superar sus barreras sociales y reciben la compasión del espectador.

Aunque la tendencia parece estar cambiando en el cine actual en lo que respecta a la representación de la discapacidad, todavía se evidencia la asociación de la discapacidad con los conceptos mencionados anteriormente. Por ejemplo, el género cinematográfico de terror, uno de los más destacados en la historia del cine, cuenta con un público muy amplio y una extensa colección de obras, todas ellas con diferentes enfoques y subgéneros. Desde sus comienzos, la imagen de la discapacidad ha estado presente en el cine de terror de manera significativa. Esto resalta principalmente dos aspectos importantes: la denominación que se les ha dado a estos personajes con discapacidad y los diferentes rasgos que se les han atribuido en estas películas. Según Norden (1998), el propio concepto del "aislamiento" tiene que ver con la distinción a la que son sometidas las personas con discapacidad en el cine, es decir, esa división que existe entre lo normal y lo diferente, vinculando la discapacidad a este último concepto.

Por otro lado, según Herrero Jiménez y Tovar (2011), existe algo realmente preocupante que tiene que ver con la importancia que la industria cinematográfica ha dado, a través de los diferentes personajes con discapacidad que aparecen en diversas obras cinematográficas, a la creación de etiquetas que no se corresponden con la realidad de las personas con discapacidad.

Como claro ejemplo, si hablamos de la ceguera, podemos observar que es una representación que ha existido desde los inicios del cine. En diferentes obras que abordan este tema, se pone de manifiesto la percepción generalizada que se tiene sobre las personas ciegas y con baja visión. En este caso, siempre se tiende a representar a los personajes ciegos con una percepción sensorial muy elevada, dotándolos de un sentido del olfato y del oído fuera de lo común, casi como si tuvieran superpoderes. Una vez establecidos estos estereotipos, encontramos numerosos ejemplos cinematográficos en los que los personajes ciegos se representan de esta manera, como en *Scent of a Woman* (1992), donde vemos a Al Pacino interpretando a un personaje con una audición extraordinaria. Este mismo ejemplo lo podemos encontrar también en películas como *Daredevil* (2003) o *Don't Breathe* (2016), entre muchos otros ejemplos.

#### 1.4. *Personas sordas, cultura y lengua*

Según Pérez de la Fuente (2014, p. 272), si hablamos de la comunidad sorda, existen diferentes teorías que determinan que esta comunidad forma parte de una minoría cultural y lingüística. En este sentido, la comunidad representa un grupo específico con su propia cultura y lengua. No obstante, este grupo debe compartir ciertas características propias de las minorías lingüísticas que guardan relación, entre otras cosas, con tener una lengua y una cultura propias (Pérez de la Fuente, 2014, p. 275).

Son muchos los estudios que avalan esta afirmación. Un ejemplo de ello es el libro *Veo una voz* (2003) del neurólogo inglés Oliver Sacks, en el que se recogen estudios e ideas interesantes sobre esta cuestión que ponen de manifiesto que la comunidad sorda es una minoría cultural y lingüística. Sacks, en su libro, realiza un análisis después de visitar la Universidad de Gallaudet en Washington D.C., una universidad donde todo el alumnado lo conforman personas sordas y donde los docentes imparten materias directamente en lengua de signos americana (ASL).

Los sordos, al menos los profunda y prelingüísticamente sordos, cuyo medio de comunicación primero y comunal es el lenguaje de señas, constituyen una categoría muy especial, única en realidad. No puede comparárseles con ningún otro tipo de alumnos. Los sordos no se consideran impedidos, sino miembros de una minoría lingüística y cultural que necesitan (y tienen realmente derecho a) estar juntos, ir juntos a clase, aprender en un lenguaje accesible a ellos y vivir en compañía y en comunidad con otros que son como ellos. (Sacks, 2003, p. 199)

Las lenguas son símbolos de la identidad grupal que representan su pertenencia a la comunidad, además de otros factores vinculados a la propia individualidad e independencia. Según el Artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Naciones Unidas, 1966), se dispone que:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma. (Naciones Unidas, 1966)

En el caso de España, los primeros estudios e investigaciones lingüísticas comenzaron a realizarse en la década de los noventa. La lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC) finalmente obtuvieron su reconocimiento oficial por parte del Parlamento con la Ley 27/2007, de 23 de octubre. No obstante, el arte relacionado con la lengua de signos (LS) en España, como el cine, la danza o la poesía, entre otros, aún carece de espacios destacados de representatividad en la sociedad actual, limitándose su exhibición a pequeños espacios sociales que son poco conocidos por el público en general. Por otro lado, a pesar de todos los avances en el campo de la tecnología, la accesibilidad en la exhibición de las obras cinematográficas todavía no está garantizada al 100% (Martínez Amador, 2016).

## **2. Cine accesible a la comunidad sorda a través de la interpretación de la lengua de signos**

En el contexto del cine, la accesibilidad es crucial tanto para las personas con diversidad sensorial como para el público en general cuando se trata de contenidos cinematográficos. A menudo, al hablar de accesibilidad, nos enfocamos en cómo el contenido llega a las personas con discapacidad como, por ejemplo, a una persona sorda. Sin embargo, es poco común considerar cómo un contenido realizado en LS puede llegar a personas que no conocen esta lengua, tengan o no discapacidad sensorial. Es importante destacar que la accesibilidad es necesaria para todas las personas.

Cuando hablamos de *cine accesible a la comunidad sorda a través de la interpretación de la LS*, nos referimos básicamente a garantizar que las películas sean comprensibles para las personas sordas signantes. Esto se logra mediante la presencia de un intérprete de LS que interpreta el diálogo y otros elementos sonoros importantes de la película a la LS, permitiendo así que las personas sordas disfruten del contenido de la película. Esto es aplicable tanto a contenidos orales que requieren ser interpretados en LS, como a contenidos creados en LS que se quieran interpretar en otra LS o incluso en signos internacionales (IS). En resumen, se refiere a la interpretación en LS de cualquier contenido cinematográfico que tenga como objetivo llegar a personas sordas signantes. Cuando nos referimos a la interpretación en términos de accesibilidad en el cine, en la actualidad, se basa principalmente en la grabación y postproducción audiovisual de un recuadro que incluye el servicio de interpretación en LS sincronizado con el audio original de la película. Este recuadro se superpone a la imagen original, ocupando un porcentaje de esta, para que las personas sordas signantes puedan visualizarlo y comprenderlo.

No cabe duda de que esta práctica ha sido un paso importante hacia la accesibilidad en el cine, al eliminar las barreras de acceso a la información y entretenimiento cinematográfico que

enfrentan las personas sordas signantes. Sin embargo, como veremos en secciones posteriores, es solo una herramienta que, si bien cumple su función indudablemente, no abarca todas las necesidades que las personas sordas requieren y demandan para disfrutar plenamente del cine. Debe considerarse simplemente como una herramienta más y no como la solución definitiva para el acceso y disfrute que las personas sordas signantes requieren al ver cine.

Además de la interpretación en LS para el público sordo signante, también se pueden ofrecer otras opciones de accesibilidad, como subtítulos descriptivos, garantizando que el cine sea accesible para una amplia variedad de personas sordas, tanto las que emplean la LS como las que no. Este tipo de subtítulos, denominados subtítulos descriptivos, guarda relación con la forma de subtítular una película teniendo en cuenta no solo la voz en *off* que pueda tener la misma o el diálogo de los actores y actrices, sino que además señala de dónde proviene la fuente sonora que se encuentra fuera de cuadro, es decir, aquella que claramente el espectador no logra identificar visualmente. Además, este tipo de subtítulado detalla diferentes sonidos y músicas que tienen un significado especial en la propia trama. Está regulado por la norma UNE 153010:2012 sobre subtítulado para personas sordas y con discapacidad auditiva<sup>2</sup>.

En este sentido, cabe destacar la Ley 13/2022, del 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. Esta ley establece diferentes requisitos dirigidos a los diversos servicios de comunicación, tanto públicos como privados. La ley exige que estos servicios utilicen las tecnologías existentes y disponibles para garantizar que sus contenidos y plataformas sean completamente accesibles para personas con discapacidad, especialmente para personas sordas, ciegas y con baja visión. Esta ley se aplica de manera continua y obligatoria, lo que significa que tanto los servicios públicos como los privados deben incorporar la accesibilidad de manera constante y actualizada. Esta ley es particularmente importante para la comunidad de personas con discapacidad, ya que asegura un derecho básico y fundamental: el acceso libre a la información. No obstante, hoy en día, todavía estamos lejos de lograr que estas normas se apliquen garantizando la accesibilidad al 100%.

### 3. Cine con lengua de signos

El término *cine con LS*, una denominación que he creado con el propósito de ofrecer una mayor claridad y clasificación de ideas, se refiere a películas de ficción que establecen una conexión inevitable entre la LS y la discapacidad. Un ejemplo claro y práctico de esto es cuando nos disponemos a ver una película y encontramos la presencia de la LS, ya sea a través de un personaje humano como en *Hush* (2016), *Babel* (2006) o *La famille Bélier* (2014), entre muchas otras, o de un personaje animal como en *War for the Planet of the Apes (La guerra del planeta de los simios)* (2017), o *Rampage* (2018), entre otras. En estos casos, como

---

<sup>2</sup> La información de este apartado se basa en el vídeo *Charla en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Persona con Discapacidad*, organizada por el Departamento de Inclusión, Acceso a Derechos y Equidad de la OEA (Organización de Estados Americanos) en coordinación con The Trust for the Americas/OAS y ONG Comparlante: [https://web.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=170911354744672](https://web.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=170911354744672)

espectadores, automáticamente comprendemos que la LS está asociada directamente con las personas sordas o con animales que, gracias a ella, pueden comunicarse. Aunque esta asociación pueda estar justificada en la obra, conlleva una segunda asociación inevitable: la discapacidad. Esta conexión indirecta de la LS con la discapacidad, aunque lógica en principio, afecta significativamente a una minoría cultural y lingüística que tiene derecho a crear y exhibir su propio arte empleando su lengua y cultura, sin necesidad de ser etiquetada.

Estas películas, en sus diferentes formatos (cortometrajes, largometrajes, series, entre otros), buscan principalmente sensibilizar al público sobre la realidad de las personas sordas a través de los dramas sociales que experimenta la comunidad<sup>3</sup>. Su público objetivo no es necesariamente la comunidad sorda, sino el público generalista que consume cine, especialmente los amantes del género drama o terror en la mayoría de los casos.

En la mayoría de estas obras, la LS se vincula directamente al contexto de la discapacidad y a las diversas dificultades sociales que enfrenta la comunidad sorda, especialmente en lo relacionado con las barreras de comunicación. Este enfoque cinematográfico no se limita únicamente a la inclusión de personajes sordos en la trama, sino que también explora sus experiencias y desafíos en un mundo que a menudo subestima o ignora sus reclamos y dificultades comunicativas.

Es importante señalar que, por lo general, los creadores de *cine con LS* (guionistas, directores, compositores musicales, etc.) no suelen ser miembros de la comunidad sorda y la participación de personas sordas en estos roles es limitada o, en muchos casos, inexistente. Sin embargo, esto no implica que el *cine con LS* únicamente sea realizado por personas ajenas a la comunidad sorda o la LS. Hay ejemplos cinematográficos donde equipos diversos, compuestos por personas sordas y oyentes, vinculados con la comunidad sorda y la LS, crean historias relacionadas con el concepto de *cine con LS* con el propósito de visibilizar, concienciar y sensibilizar al público sobre las diversas dificultades sociales que enfrenta la comunidad sorda. No obstante, hasta la fecha, son prácticamente inexistentes los casos donde podemos encontrar una producción de *cine con LS* en la que las personas involucradas sean personas sordas, y que dicha producción haya sido comercializada y exhibida en la cartelera oficial de los cines actuales.

Para comprender mejor el concepto de *cine con LS*, revisaremos varios ejemplos a través de una selección de películas. Este proceso ayudará a contextualizar dicho concepto. Realizaremos un análisis breve de cada caso y luego profundizaremos en uno de ellos como ejemplo principal, que será la película *Hush*, dirigida por Mike Flanagan en 2016.

---

<sup>3</sup> A través del sitio web *Excepcionales* de Emilio Ferreiro Lago, se dispone de una lista de series y películas que presentan la presencia de lengua de signos y que actualmente están disponibles para su transmisión en línea:

<https://www.excepcionales.es/2019/01/series-peliculas-lengua-signos-streaming.html>

Comenzaremos este análisis con la película *El milagro de Ana Sullivan*, de 1962, dirigida por Arthur Penn y escrita por William Gibson. Esta película narra la relación que tenía Helen Keller (escritora, oradora y activista política con sordoceguera) en su infancia con su profesora ciega, Anne Sullivan. En varios momentos de la película, vemos cómo la profesora, a través del dactilológico en palma, le enseña a Helen sus primeras palabras (Figura 1). Además, se presenta a Helen como un personaje prácticamente incontrolable. En este sentido, el personaje adquiere una connotación negativa, como si casi fuera un ser inhumano y monstruoso. Esta connotación hace que, como espectadores, percibamos la discapacidad como algo a temer. En la obra, existen muchos ejemplos donde podemos identificar este significado, como en la escena en la que Helen lucha físicamente con su profesora en el comedor de la casa (Figura 2). Anne Bancroft ganó el premio Óscar como mejor actriz principal por el papel de Anne Sullivan y Patty Duke el de mejor actriz secundaria por el de Helen Keller.

**Figura 1**

Fotograma de *El milagro de Ana Sullivan* (1962) con los personajes de Anne Sullivan (izq.) y Helen Keller (dcha). Fuente: Playfilm Productions.



**Figura 2**

Fotograma de *El milagro de Ana Sullivan* (1962) con los personajes de Anne Sullivan (izq.) y Helen Keller (dcha). Fuente: Playfilm Productions.





Tradicionalmente la discapacidad ha sido representada por actores sin discapacidad ya que la industria cinematográfica recurre a grandes estrellas como reclamo. Son ejemplos emblemáticos los de Dustin Hoffman encarnando a Raymond, un autista en *Rain man* (1988) de Barry Levinson, Tom Hanks en *Forrest Gump* (1994) de Robert Zemeckis, Sigourney Weaver interpretando a una madre autista en *Snow Cake* (2006) de Marc Evans o la cantante Björk en *Bailar en la oscuridad* (2000). En estos filmes en los que los actores simulan la discapacidad un elemento a tener en cuenta es la credibilidad del personaje. (Monjas y Arranz, 2011, p. 65)

Otro ejemplo es la película *Hijos de un dios menor* (1986), dirigida por Randa Haines y escrita por Mark Medoff, Hesper Anderson y James Carrington. Esta película es una obra destacada, ya que fue interpretada por la actriz sorda Marlee Matlin (Figura 3). La película fue nominada a seis premios Óscar y Marlee Matlin obtuvo uno de ellos por su interpretación, convirtiéndose en la primera persona sorda en recibir este premio de la Academia.

La trama se complica en lo que ya parece una estereotipada historia donde la figura siempre paternal del profesor muestra la capacidad de superación de los límites de sus alumnos. Entonces es cuando ella aparece. Interpretada magistralmente por Marlee Matlin, el personaje femenino tiene una historia complicada con la directiva del colegio y con su propia familia. Siquiera así, trabaja como empleada de mantenimiento en el centro. El personaje de Hurt se enamora de ella y pronto establecen una relación marcada, desde el primer momento, por la resistencia de ella a “hablar”. (Hernández, 2018, p. 98)

A pesar de la historia estereotipada, el punto destacado de esta película en relación con nuestro tema es la participación de personas con discapacidad, ya que en esta ocasión contaron con la actuación de una persona sorda. Sin embargo, la película sigue mostrando estereotipos, como la vulnerabilidad o la dependencia de las personas con discapacidad, así como la falta de participación de personas sordas en el sentido autoral de la obra.

**Figura 3**

Marlee Matlin, en *Hijos de un dios menor* (1986). Fuente: Paramount Pictures.





*La famille Bélier*, estrenada en España en 2015, es una película dirigida por Éric Lartigau y escrita por Victoria Bedos y Stéphane Malandrin. En esta película se presenta la historia de una adolescente que vive con sus padres sordos, quienes descubren que su hija tiene un don para el canto. No obstante, a sus padres no les parece una buena idea que ella se desarrolle en este ámbito. En esta comedia dramática, se habla de los denominados CODA (*Children of Deaf Adults*), hijos de personas culturalmente sordas que adquieren la LS como su primera lengua materna (Andreu Beltrán, 2016).

Ser CODA no es ser Oyente, no es ser Sordo/a, tampoco es necesariamente ser bilingüe y bicultural, es haber heredado de las secuelas y la resiliencia de una Historia, una cultura y una lengua marcadas por la opresión. Así, la identidad CODA proviene de la identidad Sorda, es el lugar desde el que enunciarse como persona hija de padres sordos. (Papin, 2020, p. 151)

Aparicio y Gómez (2010) concluyen, en un estudio que analiza 53 películas, que estas incluyen la discapacidad en la trama como una decisión totalmente autoral. Básicamente, la discapacidad se enmarca en el tema principal de la película, ya sea al incluir un personaje con discapacidad dentro del género de terror, ya sea al representar a un personaje histórico con discapacidad que es crucial para la trama, ya sea incluso en géneros humorísticos donde algunas películas emplean la discapacidad como objeto de humor o se ríen "con la discapacidad". Además, hay películas donde destacar la discapacidad es valioso para la narrativa (Aparicio y Gómez, 2010, p. 49).

#### Figura 4

*La famille Bélier* (2014). Fuente: Mars Films, France 2 Cinema.



### 3.1. Analizando *Hush*, de Mike Flanagan

Cuando discutimos la falta de participación o la representación inadecuada de personas sordas en el cine, nos adentramos en un tema que va más allá de simplemente "mostrar" a una persona sorda en una película. Con el objetivo de comprender y abordar este asunto, analizaremos algunos aspectos de la película *Hush*, traducida al español como *Silencio*. Dirigida por Mike Flanagan y estrenada en 2016, la película cuenta con Kate Siegel como protagonista, quien

también participó en la escritura del guion. La trama se centra en Madison Young, una escritora de género de terror que vive sola en una casa en medio del bosque, completamente aislada. A través de escenas donde, por ejemplo, la vemos comunicarse mediante videollamadas con su hermana y conversaciones con su vecina empleando la LS, entendemos que Madison es una persona sorda. Sin embargo, la historia revela que Madison perdió la audición y la capacidad de hablar debido a una meningitis que sufrió en su infancia. Por ejemplo, este detalle refleja un error común y un prejuicio generalizado en relación con las personas sordas.

La persona muda es aquella que no puede hablar a causa de una discapacidad física o de una lesión en las cuerdas vocales. Al contrario de lo que algunas personas creen, las personas sordas signantes no son mudas, y no hay ninguna correlación fisiológica entre la sordera y la mudez, del mismo modo que es fácil comprender que no la hay entre la ceguera y la mudez. Lo que ocurre es que hay una relación indisoluble entre el habla oral y la capacidad de oír. (Claso, 2022)

Por otro lado, es importante señalar que las personas sordas con pérdida auditiva temprana generalmente enfrentan dificultades con la lectoescritura, que suele ser su punto débil (Figura 5).

Contamos, al igual que en el siglo pasado, con un 80% de analfabetismo en la población sorda, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura es, sin duda alguna, una de las máximas preocupaciones que giran en torno a la educación escolar de este colectivo. (Linares, 2009, p. 2)

*Hush* nos presenta a una Maddie sorda y sin capacidad de hablar, que además es una escritora que no parece tener ningún tipo de dificultad con la lectoescritura. Es evidente que dentro de la gran diversidad que existe en la comunidad sorda, es posible encontrar un perfil como el de Maddie. No obstante, esto no es lo habitual y, con este tipo de representaciones sobre la discapacidad auditiva, se corre el riesgo de generalizar una idea errónea y establecer un prejuicio incorrecto sobre las personas sordas. Lo mismo ocurre en otras películas de diferentes géneros, donde se representa a las personas sordas de manera inadecuada, presentándolas como personas que no tienen ningún tipo de dificultad con la lectoescritura.

### Figura 5

*Hush* (2016). Fuente: Intrepid Pictures, Blumhouse Productions.



En los primeros minutos de la película *Hush*, vemos cómo Maddie conversa con otro personaje. En esta escena, Maddie emplea la LS, mientras que el otro personaje se comunica generalmente de forma oral, salvo por algunos signos, dando a entender que la protagonista le está leyendo los labios. Aquí volvemos a encontrar otra idea preconcebida y un prejuicio generalizado. Este elemento es un falso mito que distorsiona la realidad y, por lo tanto, una vez más, la representación de las personas sordas en esta película. Se tiende a creer que las personas sordas tienen una extraordinaria capacidad para la lectura labial y esto es considerado un mito extendido (Aparicio y Gómez, 2010).

No es cierto. La lengua oral está concebida para percibirse por el oído y no por la vista y hay muchas situaciones que impiden hacer una buena lectura labial. Escasean las películas que enfocan este aspecto de forma correcta: *El corazón es un cazador solitario* y *No me chilles que no te veo*, muestran la dificultad de la lectura labial si no hay intencionalidad comunicativa por parte del emisor. (Aparicio y Gómez, 2010, p. 51)

Como aspectos positivos que podemos destacar en la película, el personaje de Maddie adquiere un protagonismo especial, en contraste con el papel secundario típico de un personaje débil que simplemente intenta escapar de un asesino malvado. Además, la representación de la discapacidad de Maddie no tiene un tono negativo. La película también muestra herramientas y recursos que las personas sordas utilizan en su vida diaria, lo que contribuye a una representación más precisa de cómo es la vida de una persona sorda. Sin embargo, la ausencia de participación de personas sordas tanto en la actuación como en la autoría se hace evidente.

En esta película, al igual que en muchas otras, podemos identificar numerosos ejemplos de inadecuada representación y falta de participación de personas sordas. En el llamado *cine con LS* se suele abordar la problemática de los personajes sordos y se muestran las dificultades que enfrentan en su vida diaria, siempre relacionados con su discapacidad. En estas producciones, la LS se emplea como una herramienta narrativa para establecer una conexión con la

discapacidad. Sin embargo, como se mencionó en párrafos anteriores, este enfoque no se limita únicamente a autores no vinculados con la comunidad sorda o la LS.

#### 4. Cine en lengua de signos

Llegados a este punto, es importante señalar que existe otro tratamiento, menos conocido, de la LS en las producciones cinematográficas. Un cine que emplea la LS como elemento puramente narrativo y comunicativo. En estas producciones, la LS se convierte en el idioma principal de la producción y se emplea de manera autónoma como una forma de comunicación y expresión cultural en sí misma. Este tipo de tratamiento, denominado en este artículo como *cine en LS*, es un cine donde los actores y actrices emplean la LS como lengua principal de comunicación y expresión y se presenta en la lengua de su versión original. En este tipo de cine, la LS necesariamente no se emplea como un elemento vinculado a la discapacidad, sino como una forma de comunicación autónoma y legítima que permite contar historias y transmitir emociones y sensaciones de la misma manera que cualquier otro idioma. La discapacidad o la falta de ella no son relevantes para la trama o el argumento de la historia, lo que permite que las personas sordas sean representadas como individuos con una cultura y una identidad propia.

Podemos encontrar un gran número de producciones vinculadas al *cine en LS*, y la gran mayoría de estas son creadas e interpretadas por personas pertenecientes a la comunidad sorda. Estas obras abarcan casi todos los géneros de ficción cinematográfica y se presentan en formatos que van desde el cortometraje hasta el largometraje. Es importante señalar que la clasificación denominada *cine en LS* no busca equipararse, en términos de calidad técnico-artística con cualquier otro tipo de clasificación expuesta en este artículo. Es fundamental destacar que a lo largo de la historia ha quedado patente la falta de formación específica en artes cinematográficas impartida y adaptada en LS, siendo hoy en día prácticamente inexistente. Además, es necesario tener en cuenta que, si bien han comenzado a surgir diversas leyes y mecanismos que favorecen la creación de cine accesible, hasta el momento han sido pocas las ayudas para la producción de *cine en LS*, lo cual ha afectado sin duda a la realización de este tipo de obras.

El enfoque de incluir la LS únicamente como recurso narrativo para representar la discapacidad (*cine con LS*), en lugar de presentarla como un idioma autónomo y una forma de comunicación y expresión cultural, ha limitado la participación y representación auténtica de las personas sordas en la cultura popular y contribuido a su marginación y exclusión en la sociedad. El *cine en LS* ofrece una oportunidad única para que la audiencia experimente una cultura y una lengua diferente, lo que fomenta la comprensión y la empatía entre las diferentes comunidades. Además, permite que la LS sea valorada y respetada como un idioma completo, contribuyendo a la promoción de la diversidad cultural y la inclusión de las personas sordas en la sociedad en general.

#### 4.1. Ejemplos de cine en lengua de signos española

Aunque pueda parecer que el *cine en LS* es algo nuevo, en realidad no lo es. Si nos referimos a España, existen indicios de que ya se realizaba *cine en LS* en los años 40 y es importante destacar que existen pruebas fehacientes de *cine en LS* de las décadas de los 50 y 60, ejemplos que veremos en párrafos posteriores. En este sentido, es importante señalar que el *cine en LS* lleva presente mucho más tiempo del que se podría pensar. También podemos encontrar diferentes ejemplos en décadas posteriores, muchos de ellos en formato de cortometraje en nuestra época más contemporánea. En estos ejemplos cinematográficos, se emplea la LS como elemento puramente narrativo y no vinculado exclusivamente a la discapacidad. En España, estas obras, en su mayoría escritas, dirigidas y protagonizadas por personas pertenecientes a la comunidad sorda, abarcan prácticamente cualquier género y se pueden visualizar en la mayoría de los festivales de cine en LS que se celebran en muchos lugares de España y del mundo, además de estar disponibles en diferentes plataformas y sitios web en internet, así como en los diversos archivos que existen actualmente en España. En estas producciones, encontramos historias de diversos géneros como terror, acción, romance, entre otros, que no están necesariamente vinculadas con la discapacidad. Estas historias son narradas en una lengua y cultura propias, creando un universo con leyes, mecanismos y normas culturales únicas de la comunidad sorda. Este tipo de cine se crea de forma natural por parte de una comunidad que aplica sus propios códigos culturales y lingüísticos en la mayoría de sus producciones, evitando caer en estereotipos o prejuicios desde el origen mismo de la obra.

Si nos referimos a la lengua de signos española (LSE) podemos encontrar numerosas producciones realizadas por diversos cineastas en España. Un ejemplo destacado de los años 60 es Ángel Rojo Gutiérrez, quien desempeñó múltiples roles, incluyendo productor, director de ficción, director de fotografía, montador y fotógrafo profesional. Durante esa década y hasta los años 80, creó un total de 7 películas, que abarcan 4 cortometrajes y 3 largometrajes, todos ellos con la participación de actores y actrices sordos que empleaban la LSE. Entre sus obras cinematográficas se encuentran el cortometraje *Víctima inocente* (1963) y el largometraje *Los jóvenes atracadores* (1963/64), ambos realizados en LSE, entre otras producciones. Es importante destacar que Ángel Rojo Gutiérrez probablemente sea el director más destacado en el ámbito del *cine en LSE* de la época. En sus producciones, empleó todos los procesos y elementos clave de una obra cinematográfica, desde el guion hasta el producto final, empleando un lenguaje cinematográfico único vinculado a la cultura sorda y la LS.

También es importante mencionar que a lo largo de la historia española han existido y siguen existiendo diversos grupos independientes que cuentan con contenidos antiguos en LS, así como creadores de *cine en LS* con películas en formato analógico y digital realizadas en dicha lengua, distribuidas en diferentes partes del país. En conclusión, es plausible pensar que, en España, al igual que en todo el mundo, existen numerosas obras de *cine en LS* creadas por autores anónimos y personas pertenecientes a la comunidad sorda. A través de sus cámaras, estos creadores, animados a contar historias en LS, habrán creado diversas películas que esperan ser descubiertas en sus archivos.

### Figura 6

*Víctima inocente* (1963), Ángel Rojo. Fotos del "making off". Archivo de Ángel Rojo Ramos (hijo).



### Figura 7

*Jóvenes atracadores* (1963/64), Ángel Rojo. Fotos del "making off". Archivo de Ángel Rojo Ramos (hijo).



En cuanto a la lengua de signos catalana (LSC), también se encuentran diversas producciones relacionadas con el concepto ya mencionado de *cine en LS*. Entre los años 40 y 60 se produjeron diversas películas en LSC. La mayoría de estas obras fueron realizadas por Acción Católica del Sordomudo, actualmente conocida como CERECUSOR (Centro Recreativo y Cultural de Personas Sordas de Barcelona). Entre las más antiguas, según CERECUSOR, se encuentran títulos como *Niño Robado* (1948), dirigida por Conchita Ravassa, *El travieso Juanito* (1948), *Juegos de manos* (1951) y *Secreto de amor* (1954), dirigidas por Luis Boldú, el *Famoso Ladrón* (1955), dirigida por Albert R. Casellas, o *La esposa singular* (1958), también dirigida por Conchita Ravassa, entre muchas otras. Es posible visualizar esta última película en el canal de YouTube de CERECUSOR, siendo una película realizada en LSC del año 1958 y subtitulada al catalán por el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya en colaboración con CERECUSOR (Figuras 8 y 9). Lamentablemente, según CERECUSOR, muchas de estas producciones se han perdido.



Por otro lado, desde el inicio de su actividad en 1974, ASU (Cercle d'Artistes Sords Units) también ha destacado en la producción de diversas obras significativas en el ámbito cinematográfico. Entre sus producciones más antiguas se encuentran *La Edad de Piedra* (1974) dirigida por Josep María Segimon, el remake de *Helen Keller* (1978) dirigido por Carmina Segimon, *El Collar* (1975) dirigido por Albert R. Casellas, o por ejemplo *Fray Ponce de León* (1984) bajo la dirección de Josep María Segimon, entre muchas otras. Es importante señalar que, a partir de la creación del Cercle d'Artistes Sords Units (ASU) en el año 1974, se han estado custodiando diversas obras cinematográficas realizadas en LSC en distintos formatos, los cuales actualmente se encuentran en proceso de digitalización. Además, esta entidad estableció un videoclub que estuvo en funcionamiento desde 1980 hasta el año 2000, permitiendo a la comunidad sorda alquilar películas realizadas en LSC y en diversos formatos. Actualmente el Cercle d'Artistes Sords Units (ASU) continúa su labor en la producción audiovisual de diferentes proyectos en LSC.

Es importante destacar que estos ejemplos son solo algunos. En este artículo no se han mencionado las numerosas obras cinematográficas realizadas en LS por diversos creadores en distintas partes de España.

#### **Figura 8 y figura 9**

La esposa singular (1958), Conchita Ravassa. Fuente: CERECUSOR.



En una época más actual, es posible encontrar una gran cantidad de contenidos cinematográficos relacionados con el concepto de *cine en LS*, disponibles tanto en sitios web y

plataformas como YouTube, así como en diferentes festivales de cine en LS. La mayoría de estos contenidos modernos cumplen con todas las condiciones para ser considerados como *cine en LS*. Actualmente, en España podemos encontrar diversos grupos y cineastas independientes que continúan creando *cine en LS*. Títulos como *Marcapáginas* (2009) de Marus Carmona, *Madriz* (2016) de Manuel Colinas, *No te quiero* (2016) de Ángela Ibáñez, *Con todo mi corazón* (2015) de Manuel Garrido, *La llave de la venganza* (2017) de Javier Guisado, *Los seis* (2018) de Marcos Pérez, *Resiliencia* (2021) de Edgar Murillo, *PATO\$, última llamada* (2023) de Veru Rodríguez o *Señero* (2023) de Laura Díaz, son solo unos pocos ejemplos de la multitud de obras cinematográficas que pueden ser clasificadas como *cine en LS* solo en nuestro país. Además, compañías españolas como Mincasor<sup>4</sup> o IDendeaf<sup>5</sup>, así como otras internacionales como la inglesa BSL Zone<sup>6</sup>, entre muchas otras, ofrecen una amplia variedad de contenidos vinculados al cine en LS en sus sitios web.

En definitiva, queda en evidencia que, si nos referimos exclusivamente a España, el *cine en LS* lleva mucho tiempo conviviendo con nosotros, con más de medio siglo de historia y su propia evolución. Estos contenidos, en su mayoría si no todos, disponen de subtulado como herramienta de accesibilidad. Es importante destacar que, en este caso, se produce una accesibilidad inversa, un acto de generosidad que proviene de los diferentes creadores de *cine en LS*, quienes buscan que su contenido pueda llegar al mayor público posible. Un gesto que no siempre se encuentra de vuelta en el sector cinematográfico actual.

Estos son ejemplos notables de cómo la LS puede ser empleada como un elemento narrativo autónomo, no necesariamente vinculado a la discapacidad y sin caer en estereotipos perjudiciales. Películas que cuentan historias de cualquier género: terror, romance, acción, etc, y que tienen algo en común y es que la lengua de su versión original es la LS. Son películas en las que el público no necesariamente necesita saber si el actor o la actriz tiene o no una discapacidad concreta. Un cine concebido para ser disfrutado en su lengua original, creado y representado por la comunidad sorda.

## 5. Conclusión: cine sordo, con lengua de signos y en lengua de signos

El término *cine sordo* se emplea comúnmente dentro de la comunidad sorda para describir la conexión especial entre el cine, la cultura sorda y la LS. Esto destaca la relevancia que el cine tiene en la vida de la comunidad sorda, identificando un tipo de cine considerado propio por dicha comunidad. Este concepto abarca cualquier creación cinematográfica que involucre la participación y representación de personas sordas y/o la LS, ya sea en *cine con LS* o en *cine en LS*. Es un término que refleja un movimiento en búsqueda de su propio reconocimiento tanto dentro como fuera de la comunidad sorda. En este sentido, el *cine sordo* no solo cumple una función social al visibilizar a una comunidad históricamente marginada, sino que también es

---

<sup>4</sup> Es posible visualizar diferentes cortometrajes vinculados al *cine en LS* en [www.idendeaf.es](http://www.idendeaf.es)

<sup>5</sup> Es posible visualizar diferentes cortometrajes vinculados al *cine en LS* en [www.mincasor.com](http://www.mincasor.com)

<sup>6</sup> Es posible visualizar diferentes cortometrajes vinculados al *cine en LS* en [www.bslzone.co.uk](http://www.bslzone.co.uk)



una forma de arte que enriquece la diversidad cultural y lingüística en el sector cinematográfico. A través de este tipo de cine, se pueden explorar temas universales desde el prisma de una minoría cultural y lingüística que reclama y reivindica su propio cine: el *cine sordo*.

Es fundamental recordar que existen estudios que concluyen que las personas sordas forman parte de una minoría cultural y lingüística, y que estas disponen de diferentes particularidades (Pérez de la Fuente, 2014, p. 283). En este sentido, desde el sector cinematográfico y de todas las disciplinas y manifestaciones artísticas, es esencial crear espacios donde las artes vinculadas con la lengua de signos puedan ser adecuadamente representadas. Además, es igual de importante contar con la participación y adecuada representación de personas sordas en el ámbito artístico, especialmente en el cine y no solo en lo relativo a la actuación. Si una obra, desde su origen, está pensada para ser disfrutada en lengua de signos, o si la misma incluye total o parcialmente elementos propios de la cultura sorda o la representación de una persona sorda, es fundamental que, desde las primeras fases de desarrollo de la obra, se cuente con personas sordas o profesionales del cine y la lengua de signos en la autoría o en el asesoramiento autoral. Al mismo tiempo, se debe trabajar por crear espacios donde el arte, como el cine realizado en lengua de signos, tenga una adecuada exhibición para todo tipo de público y de manera accesible.

En este contexto, resulta crucial enfocarse de manera más decidida en la formación cinematográfica y audiovisual dirigida específicamente a personas sordas e impartida directamente en LS. Aunque es importante ofrecer todo el catálogo formativo cinematográfico y audiovisual, es igualmente esencial adaptarlo a la lengua y cultura propias de las personas sordas. A pesar de la presencia de ciertos grupos, organizaciones y personas independientes vinculadas a la comunidad sorda que ofrecen formación cinematográfica no reglada y en LS, se sigue notando la falta de formación, accesible, adaptada o directamente impartida en la lengua y cultura específicas de esta comunidad, sobre todo en el ámbito reglado.

En definitiva y a modo de reflexión, es importante recordar que el cine convencional, como medio de comunicación visual y sonoro, depende en gran medida del sonido para narrar historias. Esto plantea un desafío para el *cine en LS*, que busca crear su propio espacio en la industria actual: ¿cómo se puede emplear el lenguaje cinematográfico convencional cuando el sonido no es tan relevante? Aquí radica la importancia de que la educación en este campo sea impartida por profesionales expertos en cine, LS y cultura sorda. Para avanzar hacia la normalización del *cine en LS*, es crucial contar con una formación adecuada y el respaldo financiero necesario. La iniciativa del gobierno, establecida por la Ley 55/2007 del Cine, que promueve la producción audiovisual en LSE y LSC, ha sido valorada positivamente por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) como un paso importante hacia este objetivo.

## Referencias

- Álvarez, F. (Director) (2016). *Don't Breathe*. Sony Pictures, Ghost House Pictures, Good Universe, Stage 6 Films.
- Andreu Beltrán, L. R. (2016). CODA: Hijos Oyentes de Padres Sordos. *Publicaciones Didácticas*, 71(1), 466-480.
- Aparicio Sánchez, D. y Gómez Vela, M. (2010). De criados mudos, jóvenes sordas y otros estereotipos: Las personas con problemas de audición y lenguaje en el cine. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2).
- Barthes, R. (1986). Saliendo del cine. *Cuadernos de cine*, 7, 63-73.
- Boldú, L. (Director). (1948). *El travieso Juanito*. CERECUSOR.
- Boldú, L. (Director). (1951). *Juegos de manos*. CERECUSOR.
- Boldú, L. (Director). (1954). *Secreto de amor*. CERECUSOR.
- Brest, M. (Director) (1992). *Scent of a Woman*. Universal Pictures, City Light Films.
- BSL Zone. (s.f.). *BSL Zone: Home*. <https://www.bslzone.co.uk/test-area/home>
- Carmona, M. (Directora) (2009). *Marcapáginas*. MINCASOR.
- Casellas, A. R. (Director) (1955). *El famoso Ladrón*. CERECUSOR.
- Casellas, A. R. (Director) (1975). *El Collar*. ASU.
- Claso (2022). ¿Las personas sordas son mudas?. *Claso*. <https://claso.net/blog/las-personas-sordas-son-mudas>
- Colinas, M. (Director) (2016). *Madriz*. Films Manorbol, Asociación D-Arte.
- Díaz, L. (Directora) (2023). *Señero*. LaurArte Design Studio.
- Flanagan, M. (Director) (2016). *Hush*. Intrepid Pictures, Blumhouse Productions.
- Garrido, M. (Director) (2015). *Con todo mi corazón*. MINCASOR.
- González Iñárritu, A. (Director) (2006). *Babel*. Paramount Pictures, Paramount Vantage, Anonymous Content, Zeta Film, Central Films.
- Guisado, J. (Director) (2017). *La llave de la venganza*. MINCASOR.
- Haines, R. (Directora) (1986). *Children of a Lesser God*. Paramount Pictures.
- Hernández, P. E. (2018). Hijos de un dios menor: Lenguaje, comunicación y colonialidad del poder. *Revista Latente: Revista de Historia y Estética del Audiovisual*, 16, 97-110.
- Herrero Jiménez, B. y Tovar, M. (2011). Cine y discapacidad: la construcción de la identidad del otro: Un caso de estudio: La vida secreta de las palabras (Isabel Coixet, 2005). En Universidad de Sevilla (Ed.), *I Jornadas Universitarias de Comunicación y Personas con Discapacidad* (pp. 33-51). Universidad de Sevilla.
- Ibáñez, Á. (Directora) (2016). *No te quiero*. MINCASOR.
- IDendeaf. (s.f.). *IDendeaf: Página de inicio*. <https://www.idendeaf.es>
- Lartigau, É. (Director) (2014). *La Famille Bélier*. Jerico, Mars Films, France 2 Cinema.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 25 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley 55/2007, de 28 de diciembre, del Cine. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 30 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22439>

- Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 163, de 8 de julio de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-11311>
- Linares, E. R. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, 2(1).
- Martínez Amador, E. (2016). Los sordos no van al cine: la accesibilidad de las personas con discapacidad auditiva en las salas de cine españolas. *Fonseca, Journal of Communication*, (12), 133-147.
- Mincasor. (s.f.). Mincasor: Cortometrajes. <https://www.mincasor.com/peliculas/cortometrajes/>
- Monjas Casares, M. I. y Arranz Moro, F. (2011). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad: veinticinco películas de la última década. *Revista De Medicina y Cine*, 6(2), 55–68. [https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina\\_y\\_cine/article/view/13795](https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/13795)
- Murillo, E. (Director) (2021). *Resiliencia*. ASU.
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Norden, M. F. (1998). *El cine del aislamiento: el discapacitado en la historia del cine*. Escuela Libre.
- Noriega, J. L. S. (2002). *Historia del Cine: Teoría y Géneros Cinematográficos*. Alianza.
- Papin, S. (2020). La identidad CODA (Children Of Deaf Adults) en la adquisición de la lengua de signos como lengua de herencia. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 2, 138-155.
- Penn, A. (Director). (1962). *The Miracle Worker*. Playfilm Productions.
- Pérez, M. (Director) (2018). *Los seis*. YUMS Productions.
- Pérez De la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 6, 267-287.
- Peyton, B. (Director) (2018). *Rampage*. New Line Cinema, Wrigley Pictures, 7 Bucks Entertainment, ASAP Entertainment, FPC Production, Twisted Media.
- Ravassa, C. (Directora) (1948). *Niño Robado*. CERECUSOR.
- Ravassa, C. (Directora) (1958). *La esposa singular*. CERECUSOR.
- Reeves, M. (Director) (2017). *War for the Planet of the Apes*. 20th Century Fox, Chernin Entertainment, River Road Entertainment, TSG Entertainment.
- Rodríguez, V. (Director) (2023). *PATO\$, última llamada*. IDendeaf y Pupa Studio Creativo.
- Rojo, Á. (Director) (1963). *Víctima inocente*.
- Rojo, Á. (Director) (1963/64). *Los jóvenes atracadores*.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- Segimon, C. (Director) (1978). *Helen Keller (Remake)*. ASU.
- Segimon, J. M. (Director) (1974). *La Edad de Piedra*. ASU.
- Segimon, J. M. (Director) (1984). *Fray Ponce de León*. ASU.
- Steven Johnson, M. (Director) (2003). *Daredevil*. Marvel Entertainment, Regency Enterprises, Horseshoe Bay Productions, Epsilon Motion Pictures, 20th Century Fox.

UNE (2012). *UNE 153010:2012 Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*. Aenor. <https://tienda.aenor.com/norma-une-153010-2012-n0049426>

## *Actualidad*

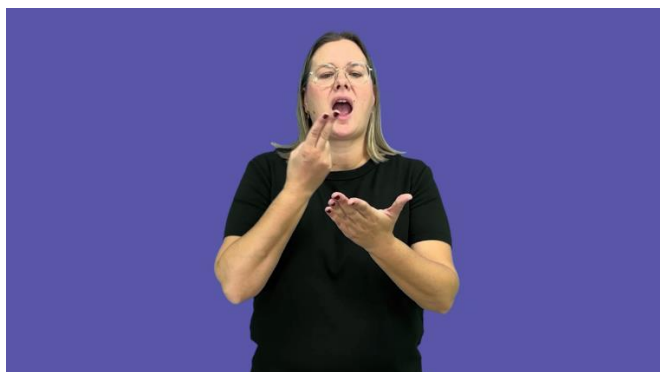
### **25 años de ABIPANS**

### **25 years of ABIPANS**

Eugenia Pericas Borreguero y Antonia Espejo Arjona

*Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos de la Comunidad de Madrid ABIPANS*

asociacion.abipans@gmail.com



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

La Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos de la Comunidad de Madrid, ABIPANS, cumple 25 años. Esta entidad surgió de la necesidad urgente de transformar el modelo educativo dirigido al alumnado sordo, motivada por la situación en que se encontraban las niñas y niños sordos en las escuelas infantiles preferentes para alumnado sordo de la Comunidad de Madrid.

En esa época, las y los profesionales de la educación enfrentaban grandes dificultades para atender adecuadamente a estos estudiantes en un entorno predominantemente oralista. Esta situación coincide, además, con la labor de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) que, a través de Luis J. Cañón, entonces presidente, centraba su empeño en incorporar la lengua de signos española a la educación de la infancia sorda. También coincide con el contacto de la asociación con el Instituto Hispano Americano de la Palabra, un centro con una larga tradición oralista que buscaba integrar la lengua de signos en las aulas para mejorar el acceso a los contenidos. Asimismo, en las clases para familias del Equipo Específico de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid, se enfatizaba este mismo mensaje.

Los objetivos de ABIPANS están marcados por su naturaleza, al ser una asociación de familias. Así, estas se organizan para garantizar el acceso a la educación y a todos los aspectos de la vida

diaria de las niñas y niños sordos. ABIPANS es una entidad sin sede física, donde las propias familias gestionan actividades y colaboran con otras asociaciones a nivel estatal.

Durante estos 25 años, la asociación ha organizado encuentros de familias, cuentacuentos y otras actividades culturales. ABIPANS sigue trabajando por el derecho a participar en la vida comunitaria en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía, promoviendo la accesibilidad a través de la lengua de signos española (LSE) de manera normalizada.

Uno de los primeros desafíos que enfrentó ABIPANS fue promover una educación que incluyera la LSE en las aulas, con el objetivo de incorporar al entorno escolar una persona sorda cuya misión principal fuera enseñar la lengua de signos y actuar como referente para las niñas y niños sordos. En aquel entonces, esta figura era conocida como "asesor sordo". La idea fundamental era enseñar la lengua de signos en entornos realistas y mediante la interacción social, aprovechando la experiencia y conocimiento innato de la lengua de este profesional para proporcionar una inmersión más efectiva y auténtica.

En este enfoque destaca el Colegio Gaudem, antiguo Instituto Hispano Americano de la Palabra, con el que ABIPANS ha mantenido un vínculo significativo desde sus inicios. Este centro, con una larga trayectoria en la educación de personas sordas, cuenta con un equipo docente comprometido con la defensa de la educación bilingüe. En el contexto de las clases impartidas a las familias para que aprendieran lengua de signos española, se les brindaba la oportunidad de observar cómo las niñas y niños sordos, bajo el cuidado de profesionales sordas y sordos, incorporaban la lengua sin esfuerzo y desarrollaban mayor autonomía. Esto demostró que, cuando se les ofrece un entorno lingüístico natural, equivalente al que tienen las niñas y niños oyentes en la lengua oral, su desarrollo es similar.

Con el tiempo, las familias comprobaron que la LSE, además de ser una herramienta de acceso a la información, mejora las interacciones y la comunicación, lo que se traduce en una mayor participación de las personas sordas. La lengua de signos facilita la comprensión de nuevos conceptos e incrementa la autonomía y la confianza, ya que permite expresar necesidades y deseos con claridad. Incorporar esta lengua en la educación facilita un acceso más equitativo a contenidos educativos y materiales de aprendizaje, promoviendo la inclusión social del alumnado sordo al interactuar con sus compañeras y compañeros oyentes.

La labor de ABIPANS en estos 25 años ha estado centrada en mejorar la calidad de vida de las niñas y niños sordos, principalmente a través del apoyo de las familias en la lucha por la igualdad, la inclusión social y la defensa de la educación bilingüe. Un compromiso al que se han sumado muchas familias con diversas realidades. Otra línea de trabajo de la asociación es ampliar las oportunidades de ocio y tiempo libre de las niñas y niños sordos, promoviendo actividades recreativas que favorezcan su bienestar general y una mejor integración familiar.

Actualmente, ABIPANS enfrenta el desafío de acoger a nuevas familias que se han trasladado a Madrid para ofrecer a sus hijas e hijos una educación bilingüe, ante la falta de alternativas similares en gran parte del territorio, una decisión que entraña muchas dificultades.

La colaboración coordinada entre asociaciones para la defensa de la educación bilingüe sigue siendo de vital importancia. Para ABIPANS es crucial garantizar la disponibilidad en los centros educativos de un número suficiente de especialistas en LSE, profesorado sordo que pueda ofrecer una educación bilingüe de alta calidad y accesible para el alumnado sordo, además de otras y otros profesionales capacitados en lengua de signos

La vida asociativa de ABIPANS está profundamente marcada por la búsqueda de espacios donde conciliar reuniones y sesiones de trabajo con actividades y eventos que ofrezcan oportunidades de participación e interacción entre las niñas y niños y sus familias. Un claro ejemplo de esta forma de proceder es el reciente encuentro de familias en La Granja, que permitió tiempos para debatir y compartir experiencias, además de fortalecer la cohesión entre las familias de ABIPANS, sin descuidar la importancia de establecer sinergias con otras asociaciones.

### **Más información en:**

ABIPANS (2024). 25º Aniversario [vídeo]. Abipans.

<https://www.facebook.com/abipans/videos/780675984118429>

BilinSig (2019). Entrevista a Antonia Espejo Arjona, ABIPANS. *BilinsigNews*, 5(18), 1-4.

[https://issuu.com/asociacionbilinsig/docs/newsletter\\_5\\_18\\_2019?utm\\_medium=referral&utm\\_source=bilinsig.org](https://issuu.com/asociacionbilinsig/docs/newsletter_5_18_2019?utm_medium=referral&utm_source=bilinsig.org)

En lengua de signos (2024). 25 Aniversario ABIPANS [vídeo]. RTVE.

[https://www.facebook.com/EnLenguaDeSignos/videos/1802220056919235/?locale=es\\_ES](https://www.facebook.com/EnLenguaDeSignos/videos/1802220056919235/?locale=es_ES)



[WWW.REVLES.ES](http://WWW.REVLES.ES)