

REVLES

REVISTA DE ESTUDIOS DE LENGUAS DE SIGNOS

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

WWW.REVLES.ES

N.º 7 (2025)



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO
Y AGENDA 2030



REAL
PATRONATO SOBRE
DISCAPACIDAD



CENTRO DE
NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA
LENGUA DE SIGNOS
ESPAÑOLA

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

NIPO: 234-24-011-8

ISSN: 2695-4133

DOI: <https://doi.org/10.65121/revles7>

Fecha de edición: 2025

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

- 1-23 **Propuesta preliminar para evaluar las competencias narrativa y argumentativa del alumnado sordo/sordociego en lengua de signos**
Esperanza Morales López
- 24-40 **El diccionario descriptivo de lenguas de signos de las Islas Baleares (DDLsIB)**
Lluís Barceló-Coblijn, Onofre Bibiloni y Ariadna Monjo-Oliver
- 41-63 **Ser intérprete de lengua de signos en educación primaria y secundaria obligatoria: el caso de la Comunidad Valenciana**
Belén Pérez-Senra
- 64-83 **Situación educativa de las personas sordas de las Islas Baleares y su impacto en el acceso al empleo: una aproximación**
Ariadna Monjo-Oliver
- 84-100 **Mundos imaginarios y mundos contruidos: adquiriendo la cognición social en personas Sordas**
Coral I. Guerrero-Arenas, Elena G. Laureano Martínez y Guillermo Hernández-Santana

Reseña

- 101-107 **Repensar la educación lingüística de la infancia sorda y sordociega: ¿privación o prevención? Reseña del libro *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*, por Esperanza Morales López**
María C. Bao-Fente

Tesis doctorales

- 108-119 **La derivación en lengua de signos catalana (LSC): por una morfología de la LSC**
Aida Villaécija
- 120-133 **La preparación de los servicios de interpretación de lengua de signos: contexto discursivo y esfuerzo físico**
Caridad Suárez Martín
- 134-138 **Identificación de los estereotipos y prejuicios hacia la comunidad sorda y la lengua de signos: barreras en el ámbito educativo**
Iván Vázquez Villar

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

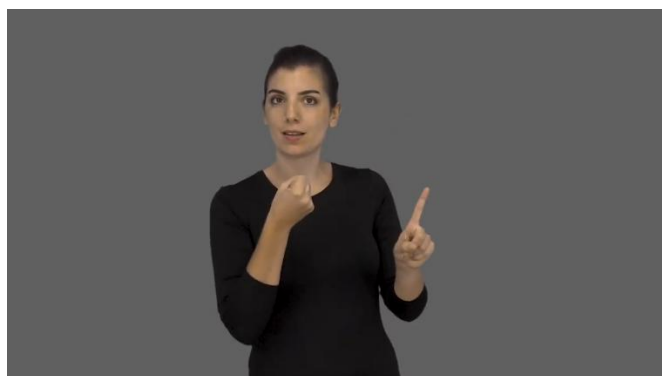
Preliminary proposal for the assessment of narrative and argumentative competence of deaf/deafblind students in sign language

Esperanza Morales López

Universidad de A Coruña

e.morales.lopez@udc.es

RESUMEN



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

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

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

ABSTRACT

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

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

1. Introducción

En los últimos años, la aparición continua de alumnado sordo y sordociego con privación lingüística en España (Morales López, 2022, 2024) ha evidenciado, además de las consideraciones propias de tipo ético, la poca atención que se ha prestado en nuestro sistema educativo a la evaluación de las competencias lingüística y comunicativa de este alumnado. A pesar de ello, ha habido excepciones como las del equipo responsable de la discapacidad auditiva en la Comunidad de Madrid, que desde hace años ha adaptado diferentes pruebas internacionales a la lengua de signos (LS) con el fin de realizar evaluaciones de su alumnado (Pérez Martín et al., 2014; Pérez et al., 2019). Ello le ha permitido conocer no solo la competencia lingüística de los estudiantes en los distintos centros bilingües de la Comunidad, sino también la efectividad misma del modelo educativo implementado. Del modelo bilingüe ABC de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, no se conocen evaluaciones explícitas, pero sus responsables han argumentado siempre que implícitamente las han realizado porque todo el alumnado sordo que ha completado el Bachillerato en este modelo ha aprobado las pruebas de la selectividad, en igualdad con el alumnado oyente¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Diferentes fases de la propuesta de evaluación

2.1. La recogida de los datos

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

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

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

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

el caso del cuento, previamente se ofreció uno o dos modelos realizados por personas adultas signantes³.

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Análisis de la narrativa

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

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

Vocabulario y categorías léxicas⁴.

- 1) Signos adecuados, inventados o gestos.

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

- 2) Tipos de nombres: a) concretos; b) abstractos; c) hiperónimos (ej. *mueble: mesa, cama; herramienta: martillo, destornillador...*); d) sinónimos para un mismo referente o repetición del mismo referente (con marca de tópico: levantamiento de cejas y breve pausa; véase más abajo).

- 3) Adjetivos (modificadores de los nombres). En LS se expresa como categoría independiente o insertado como morfema en la configuración del signo nominal: COCHE MODIF.azul / COCHE-MODIF.pequeño. Igualmente el adjetivo puede expresarse con un modificador: FUERTE-INTENS ('muy fuerte').

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

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

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

a) Simples: VIVIR, COMER, etc.

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

c) Espaciales (verbos con clasificador o construcciones descriptivas; esta segunda terminología es la utilizada por Cabeza y García-Miguel, 2018): PICAR.PIEDRA⁵

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

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

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

Categorías gramaticales. Cómo se expresan estos significados morfosintácticos.

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

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

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

Relaciones deícticas (o concordancia) y uso del espacio.

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

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

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

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

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

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

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

Orden de palabras en la oración.

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

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

(a) *Fruta*, ella compra muchísima.

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

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

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

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

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

Cohesión del texto (o discurso).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

t. disc.
 NUBE, SÍ SER.VERDAD PRO.1 MÁS FUERTE SOL
 ‘La nube dijo: “es verdad, soy más fuerte que el sol”’.

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

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

_____1ª parte foco_____foco_____
 YO CONFERENCIA PARTICIPAR, NO SOLO OBSERVAR
 ‘No voy a participar en la conferencia (porque) solo voy a observar’.

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

_____P_____
 PUEBLO NOMBRE SANTO C-R-I-S-T-I-N-A FAMA QUÉ

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

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

_____Rol padre. Mirada: arriba, izquierda. Locus: nube_____

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

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

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

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

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

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

2.3. Análisis del discurso argumentativo

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

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

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

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

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

3. Discusión sobre la propuesta de evaluación y conclusiones finales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La privación lingüística es inadmisibles cuando se profundiza en la educación desde el enfoque de derechos que defiende la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). En su artículo 25b, previene del peligro de crear nuevas discapacidades; para ello, presenta como solución una educación bilingüe en la que la lengua de signos (o señas) cumpla su rol para el alumnado sordo y el sordociego (ONU, 2006, art. 24.3b; véase también ONU, 2016). Se trata de un enfoque que ha sido ratificado por el Estado español y, por tanto, se tiene que hacer efectivo en el sistema educativo de las diferentes comunidades autónomas, aunque las competencias en educación estén transferidas¹⁰.

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

Apéndice: Sistema de transcripción

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

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

El Diccionario Descriptivo de Lenguas de Signos de las Islas Baleares (DDLSIB)

The Descriptive Dictionary of Sign Languages of the Balearic Islands (DDLSIB)

Lluís Barceló-Coblijn^{1,2,3}, Onofre Bibiloni² y Ariadna Monjo-Oliver^{1,2}

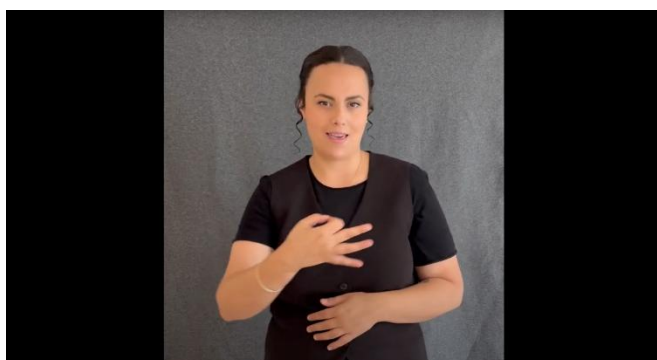
*Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Salud (IUNICS)*¹

*Universitat de les Illes Balears*²

*Universitat de Barcelona*³

lluis.barcelo@uib.cat

RESUMEN



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

Illes Balears es un territorio que históricamente se ha caracterizado por estar en contacto con diversas culturas. Aun siendo cuatro islas, cada isla es en sí un ecosistema lingüístico particular. Ello se puede apreciar también en lo referente a las lenguas de signos, siendo las mayoritarias la lengua de signos española y la lengua de signos catalana. En este trabajo se presenta y se describe el Diccionario Descriptivo de Lenguas de Signos de las Islas Baleares (DDLSIB), un diccionario que recoge información sobre las lenguas de signos que se usan tanto en las islas Baleares (Mallorca y Menorca), como en las Pitiusas (Ibiza y Formentera). El DDLSIB contiene de momento 643 signos con información sobre las categorías léxicas de cada signo (nombre, adjetivo, verbo, preposición, clasificador, pronombre, conjunción), el uso geográfico (Mallorca, Menorca o Ibiza), así como la lengua de signos a la que debe su origen. El DDLSIB también contiene datos estadísticos sobre los signos que ayudan a comprender mejor cómo es el complejo ecosistema de las lenguas de signos en estas islas.

Palabras clave: lengua de signos española, lengua de signos catalana, Islas Baleares, contacto lingüístico, aislamiento.

ABSTRACT

The Balearic Islands are a territory historically characterized by contact with various cultures. Even though there are four islands, each island constitutes a particular linguistic ecosystem. This diversity is also evident in relation to sign languages, with Spanish Sign Language and Catalan Sign Language being predominant. The Descriptive Dictionary of Sign Languages of the Balearic Islands (DDLSIB) gathers information about sign languages used across both the Balearic Islands (Mallorca and Menorca) and the Pityusic Islands (Ibiza and Formentera). The DDLSIB currently includes 643 signs, providing information about each sign: lexical category (noun, adjective, verb, preposition, classifier, pronoun, conjunction), geographical usage (Mallorca, Menorca, or Ibiza), as well as origin sign language. The DDLSIB also contains statistical data, providing a better understanding of the complex sign language ecosystem of these islands.

Keywords: Spanish sign language, Catalan sign language, Balearic Islands, linguistic contact, isolation.

1. Introducción

La actual comunidad autónoma de les Illes Balears está formada por diversas islas. Las cuatro islas mayores, y que actualmente tienen una población estable, son las dos Baleares (Mallorca y Menorca) y las dos Pitiusas (Ibiza y Formentera). El hecho de ser un territorio fragmentado desde el punto de vista geográfico ha provocado que no siempre haya sido homogéneo en lo que respecta a las poblaciones o las lenguas. Por ejemplo, en el pasado, mientras que las Pitiusas fueron pobladas por la cultura púnica, en las dos Baleares existía población del período talayótico final o baleárico (Casasnovas Camps, 1998). A veces las diferencias se pueden percibir incluso en la fauna como, por ejemplo, el famoso *Myotragus balearicus*, por el momento ausente en la Pitiusas (Bover y Alcover, 2003). En lo que respecta a los movimientos de población humana, la historia del archipiélago, en particular desde la Edad Antigua, está llena de episodios de movimientos migratorios (por diversos motivos, sobre todo a causa de episodios de conquista de diversos pueblos; véase, entre otros, Casasnovas Camps, 1998; Moll, 2011). Cuando se observa la lengua oral autóctona, el catalán, a pesar de conformar un dialecto claramente diferenciado en comparación con otras variedades de la península, también se detectan ciertos aspectos (léxicos, morfológicos y fonológicos) que separan las dos Baleares de las dos Pitiusas (Veny, 1998). Así pues, la geografía insular, unida a los diferentes movimientos migratorios y los contactos con otros territorios, son factores que han ido influyendo en la lengua o lenguas que se puedan haber utilizado durante diferentes épocas históricas. En lo que respecta a las lenguas de signos (LS), no se han encontrado de momento documentos ni testimonios anteriores al siglo XX sobre LS en estas islas.

A principios del siglo XX, la mayoría de las personas sordas del archipiélago carecían de educación reglada, tenían pocos o nulos conocimientos de lectoescritura y solían hacer uso de signos familiares (Barceló-Coblijn, 2018). Como se verá a continuación, parece que hubo un cierto período de inestabilidad sociolingüística durante el cual los signos familiares y los de lenguas de signos fueron conformando poco a poco un sistema que finalmente podría haber cuajado como una variedad común de las islas. Sin embargo, diversos hechos históricos,

sumados a la geografía isleña, influyeron en su división, no solo dialectal (*intra* lengua) sino también lingüística (*inter* lenguas) (Barceló-Coblijn, 2018; Barceló-Coblijn y Jaume Martín, 2022).

Los primeros estudios sobre las lenguas de signos en la actual comunidad autónoma de les Illes Balears (CAIB) apuntan a un panorama lingüístico fragmentado, de tal manera que en cada isla existe un sistema lingüístico particular (Barceló-Coblijn, 2018). Se ha observado que mientras que en Menorca la lengua de signos catalana (LSC) es mayoritaria, en Ibiza se utiliza una variante local de la lengua de signos española (LSE) con algunos signos de la LSC, mientras que en Mallorca existe una variedad local de la LSE con una considerable influencia de la LSC. Desde este punto de vista, podría parecer una comunidad dividida en lo que se refiere a las lenguas de signos existentes. Sin embargo, un análisis más detallado muestra que existe hoy en día un alto nivel de contacto entre las personas usuarias de lenguas de signos de las diferentes islas, lo que promueve el préstamo léxico entre ellas.

Este ha sido uno de los principales motivos por el que se decidió bastir un diccionario visual en línea que diese cuenta de los signos que se utilizan en las diferentes islas, para así comprender mejor qué y cómo se signa en cada isla.

Las lenguas de signos no se suelen expandir como las lenguas orales, pues con frecuencia dependen de la procedencia de la persona que instruye y enseña al futuro signante. Una excepción son las lenguas de signos que emergieron de *novo*, como la lengua de signos beduina Al-Sayyid o la lengua de signos de Nicaragua (Sandler et al. 2005; Senghas y Coppola, 2001). Ejemplos como la lengua de signos portuguesa, la lengua de signos americana o diversas lenguas de signos usadas en África –como la lengua de signos de Madagascar (Sands, 2009)–, muestran cómo la llegada de un instructor de otro territorio lleva consigo la lengua de signos y, por tanto, hasta qué punto es relevante como factor de expansión lingüística. En el caso de Europa, el multilingüismo de lenguas de signos es un hecho constatado. En la Unión Europea existen multitud de lenguas de signos, aunque la legislación que las afecta varía dependiendo del estado miembro (Wheatley y Pabsch, 2010).

El caso de las lenguas de signos en islas es un tema poco frecuente en la literatura académica, a pesar de tener unas dinámicas propias y peculiares, por el hecho mismo de ser un accidente geográfico muy concreto (Nash et al., 2020). El presente trabajo se centra en las variedades de lenguas de signos de una comunidad dividida por este tipo de accidente geográfico.

2. Acerca de los diccionarios en línea

Después de décadas de intentos más o menos exitosos de describir las lenguas de signos en un formato en papel (por ejemplo, Fundación CNSE, 2008), existe hoy día una gran cantidad de iniciativas en línea que muestran en formato video cómo se signa en una lengua concreta. Este formato resulta efectivo, pues muestra claramente cómo se realiza el signo, sin necesidad de fotografiar por secuencias, ni añadir marcadores u otros signos gráficos que ayuden a

interpretar y a aprender la ejecución motora del signo, a la par que captura perfectamente los marcadores no manuales.

Existen diferentes diccionarios de lenguas de signos, por citar unos ejemplos: el *DILSE* de lengua de signos española (Abascal et al., 1999); para la lengua de signos catalana existen el *SignesCat* (Toisón Tebar, 2022), el *Vocabulari bàsic de la Llengua catalana* (Generalitat de Catalunya, s.f.), el *Diccionari Multimèdia de Signes de Catalunya* (Edu365, 2025); el diccionario multilingüe *Sématos* (s.f.) que incluye no solo la LSC y la LSE sino también los signos internacionales (SI) y la lengua de signos francesa (LSF), el diccionario de la lengua de signos neozelandesa (New Zealand Sign Language Dictionary, s.f.), etc.

Muchos de los diccionarios en línea tienen también aplicaciones para teléfonos móviles, algo que aumenta la autonomía de quien lo consulta, pues puede hacerlo prácticamente en cualquier lado (dependiendo siempre de la cobertura). Tales aplicaciones tienen la ventaja de mostrar cómo se realiza el signo exactamente y, además, permiten reproducirlo una y otra vez. Incluso los hay que permiten ralentizar la imagen con el fin de facilitar el reconocimiento de los movimientos.

La utilidad de los diccionarios en línea es clara, tanto para personas que aprenden la lengua de signos como una segunda lengua, como para usuarias diarias de esta, bien conocedoras en general tanto de su gramática como del léxico, pero que puedan tener alguna duda sobre un signo concreto o sobre cómo se signa un determinado concepto más específico o de baja frecuencia. Así, el diccionario en línea deviene una herramienta que ayuda a la normalización de una lengua de signos y a su aprendizaje. Este tipo de diccionarios también ayuda en la enseñanza de materias escolares, pues quien estudia la LS puede entender un nuevo concepto que no conocía antes (por ejemplo, en LSE los conceptos de “gravedad”¹ o “equinodermo”²) a través del diccionario y así seguir mejor el avance de las explicaciones con el resto del grupo clase.

2.1. Sobre las nuevas tecnologías audiovisuales y sus consecuencias en la evolución de las lenguas de signos

La llegada de las tecnologías de la información y la comunicación y el uso de la videoconferencia en la vida diaria de la sociedad moderna ha revolucionado la manera de comunicarse entre personas usuarias de lengua de signos. Ha significado, sin duda, una mejora en la calidad de vida de las personas sordas y también en su educación, como por ejemplo el SIGNOCAMPUS de la Fundación CNSE (<https://signocampus.es/>) o el MUNDOSIGNO (Fuentes Esparrell y Hernández Sánchez, 2011).

Hasta bien entrado el siglo XXI, la posibilidad de comunicación e interacción entre personas sordas y, por tanto, su sociabilización, pasaba única y casi exclusivamente por acudir a las

¹ Disponible en: <https://fundacioncnse-dilse.org/?buscar=gravedad>

² Disponible en: <https://fundacioncnse-dilse.org/?buscar=equinodermo>

asociaciones territoriales de personas sordas. Estas entidades significaban para el colectivo prácticamente el único espacio (o al menos el principal) en el que no encontraban barreras comunicativas y se podían relacionar con iguales (cf. Frigola, 2010).

El uso de la videollamada desde un dispositivo móvil, por ejemplo, ha cambiado no solo la manera de relacionarse y la naturaleza de las asociaciones de personas sordas, sino que también se aprecian incipientes cambios en la evolución de las lenguas de signos (del mismo modo que ocurre con las lenguas orales) (véase, por ejemplo, Manén, 2009). Al tener contacto más constante y fluido con personas signantes de otros territorios, se observa en generaciones jóvenes de personas sordas cierta influencia de otras lenguas de signos, llegando incluso a dejar de usar signos autóctonos que caen en desuso.

3. Las lenguas de signos en un territorio insular

Como todas las lenguas humanas, las lenguas de signos evolucionan. Ello no solo implica que se añaden nuevos signos a nuevos conceptos, sino que los diferentes subgrupos poblacionales de un conjunto de personas usuarias pueden llegar a diferir entre ellos en la manera de signar. Es decir, la lengua se diversifica o dialectaliza. Ello es una característica universal de las lenguas humanas (Croft, 2013), pero no se suele recoger en los diccionarios de lenguas de signos.

3.1. Sobre las lenguas de signos en las Islas Baleares

En un primer estudio sobre las lenguas de signos en las Islas Baleares se apuntaba la peculiar historia que ha vivido la comunidad sorda en estas islas (Barceló-Coblijn, 2018). A principios del siglo XX no existía en las Islas Baleares una comunidad sorda estructurada. La primera escuela para personas sordas fue promovida por Margalida Jofre, una persona sorda de Mallorca que había adquirido la LSC en Barcelona. Pero las personas que vinieron como docentes o formadoras fueron tres monjas de Valencia y, por tanto, enseñaron la variedad valenciana de la LSE. La primera escuela para personas sordas se creó en 1941, y las niñas y niños de Menorca, Ibiza y Formentera tenían la opción de ir a Mallorca (como internado) o a un centro en la península. Fue en este centro mallorquín donde aprendían la lengua de signos.

Hasta finales de los años ochenta, la formación del alumnado sordo se concentraba en Mallorca. No fue hasta 1984 cuando comenzó un proceso de incorporación progresiva a centros educativos ordinarios, lo que permitió que niñas y niños sordos compartieran aula con oyentes. Esta transformación en el enfoque pedagógico marcó un punto de inflexión en el desarrollo de las lenguas de signos en el contexto balear, pues el alumnado era escolarizado en su propia isla, en vez de ir a Mallorca. Este parece ser uno de los factores que ha influido en la divergencia lingüística entre las comunidades de cada isla.

Así, la escolarización en una única escuela no siempre fue posible, a causa de la insularidad y luego por cambios en las leyes educativas (Barceló-Coblijn y Jaume Martín, 2022). Hubo

alumnado que fue a la península (Madrid, Valencia, Cataluña, etc.), mientras que otro no fue escolarizado nunca. Si a esta situación se le suma el aislamiento geográfico en una época en la que no había videoconferencias, ni móviles, etc., el resultado ha sido que en cada isla se ha desarrollado una variedad particular: en Mallorca se ha desarrollado una variedad peculiar de la LSE, con un porcentaje considerable de signos de la LSC y otro porcentaje no despreciable de signos autóctonos que se crearon en esta isla; en Menorca se siguió otro proceso histórico particular durante el cual la LSC acabó estableciéndose, pero también se detectan rápidamente numerosos signos de la LSE y/o signos propios de las Islas Baleares (Barceló-Coblijn y Monjo, en revisión). Finalmente, en Ibiza también se siguió un proceso particular de evolución lingüística, con diversos signos propios que no existen en las otras islas, pero aparentemente con menos signos específicos de la LSC que en el resto del archipiélago. En Formentera no hay una comunidad autóctona de personas sordas signantes como tal, y las dos que se han localizado provienen de Ibiza.

Todo lo expuesto anteriormente lleva a la conclusión de que cada isla es en sí misma un ecosistema lingüístico particular. No obstante, sigue existiendo contacto entre los diferentes subgrupos poblacionales que conforman la comunidad sorda de las Islas Baleares. Después de unas décadas de contacto discreto (marcado por las dificultades para interactuar directamente entre personas usuarias de LS), en una época en la que no había videoconferencias y pocos vuelos o conexiones marítimas, la sociedad isleña ha cambiado de manera radical la manera de interactuar. Ahora son posibles y frecuentes las videollamadas con personas que residen en lugares muy distantes o de difícil acceso, lo que implica una mayor posibilidad de intercambio de léxico y otras expresiones lingüísticas. Las asociaciones de personas sordas existentes³ hoy día están coordinadas por la Federación de Personas Sordas de las Islas Baleares (FSIB), lo que aumenta el contacto y la coordinación entre las islas.

Dentro del ámbito de la comunidad autónoma de las Illes Balears (CAIB), la atención a las personas sordas y sordociegas está respaldada tanto por la normativa estatal sobre lenguas de signos (Ley 27/2007) como por el Estatuto de Autonomía de 2007. En su artículo 19.3 se establece que “[l]as administraciones públicas de las Islas Baleares garantizarán el uso de la lengua de signos propia de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto”.

Actualmente, a pesar de lo que se observa en una primera instancia durante las interacciones con personas signantes de las islas, no queda del todo claro cómo es la variedad lingüística de cada isla. Tampoco se ha calculado hasta ahora qué porcentaje de signos de una u otra lengua se usa en cada isla. Las mismas personas usuarias de LS de las islas han declarado a veces su confusión sobre si un signo es típico de una isla o de otra. No existe de momento ningún trabajo que analice otros aspectos como, por ejemplo, la fonología, la morfología o la sintaxis de las variedades lingüísticas signadas de la CAIB.

³ La Asociación de Personas Sordas de Mallorca (APSM), la Asociación de Personas Sordas de Menorca (ASSORME), la Asociación de Jóvenes Sordos de Mallorca (JOMASORD) y la Asociación de Personas Sordas de Ibiza y Formentera (APSIF).

Con la intención de esclarecer algunas de las dudas, y para estudiar mejor cómo ha sido el proceso de evolución lingüística de las lenguas de signos en las Islas Baleares, se propuso la creación de un Diccionario Descriptivo de Lenguas de Signos en las Islas Baleares (DDLSIB). El objetivo principal es describir la situación actual y clasificar los signos que se usan en cada isla, de tal manera que se vea de qué lengua proceden y en cuál o cuáles de las islas se utiliza de manera diaria. Otro objetivo es el de proveer a la comunidad sorda de una herramienta en línea que ayude a comprender mejor cómo son las variedades de las lenguas de signos de las Islas Baleares. Esta herramienta también reflejará la correspondencia entre el signo y la palabra de la lengua oral (tanto en la lengua autóctona y oficial, el catalán, como en el castellano en tanto que lengua cooficial en este territorio).

4. Metodología

Para realizar el diseño del DDLSIB nos hemos inspirado en experiencias recientes, como los diccionarios en línea ya mencionados anteriormente. El resultado final debía de atender a los siguientes objetivos:

1. Mostrar cómo se realiza el signo en dos situaciones distintas: de manera aislada y en el seno de una oración o una estructura sintagmática compleja.
2. Clasificar léxicamente el signo.
3. Describir en qué isla o islas se usa un signo concreto.
4. Mencionar, si fuera posible, la LS originaria del signo.
5. Mostrar en una definición el significado del signo.
6. Ser un diccionario accesible para las personas de las Islas Baleares, con independencia de la lengua o lenguas orales que hayan aprendido.

Para cumplir el primer objetivo, en cada entrada léxica se muestran siempre dos vídeos: uno en el que se signa solo el signo de manera aislada y un segundo vídeo en el que aparece el signo en un contexto oracional o sintagmático, para muestra un ejemplo de cómo puede aparecer el signo en una expresión compleja. Las oraciones de este segundo signo aparecen interpretadas y justo debajo hay una glosa mostrando la traducción de cada signo en su orden original.

Las categorías léxicas que incluye el DDLSIB pueden ser: nombre, adjetivo, verbo, pronombre, adverbio, conjunción, preposición o clasificador. En este último caso, al no tener un significado específico, ya que depende del contexto, se comentan algunos de los posibles referentes como ejemplo, y un video enseña claramente la configuración de la mano, mientras que el otro muestra una oración en la que aparece una o dos veces el clasificador. También se incluye una etiqueta para “Otros”, por si hubiese la necesidad de reflejar otro tipo particular de signos (por ejemplo, para una marca comercial o para una expresión de tipo adverbial que no se corresponde con una sola palabra en lengua oral, etc.).

La descripción del uso geográfico de cada signo se ha resuelto con un mapa de las islas y con la bandera de cada isla. Si el signo se usa en una o más islas, estas se iluminan en color azul, con las banderas correspondientes. Si existen diferentes signos para un mismo concepto o ítem léxico, a la izquierda se pueden visualizar las diferentes entradas, cada una con su bandera. El ejemplo paradigmático es el signo ABRIL, con una entrada para cada isla (es decir, tres en total).

El origen del signo se ha contrastado mediante la consulta de otros diccionarios o vocabularios existentes y también se ha consultado a personas usuarias con un alto conocimiento de LSE, de LSC y/o de las variedades de cada isla.

En un estudio reciente, Barceló-Coblijn y Jaume Martín (2022) muestran que la escolarización de las personas sordas de la CAIB ha sido muy irregular en lo que respecta al conocimiento de lenguas y lectoescritura, en especial en lo que refiere a la lengua autóctona de las islas, el catalán. Por ello, el DDLSIB se puede consultar tanto en catalán como en castellano, ampliando así el acceso del diccionario a la comunidad sorda de las Baleares, con independencia de la lengua o lenguas orales que se conozcan.

4.1. Recogida de datos

La recogida de los datos se llevó a cabo a través de un grupo de personas colaboradoras de cada isla, todas usan a diario la variedad de LS de su respectiva isla. El equipo de personas sordas que aparecen en los vídeos fue seleccionado por la Federación de Personas Sordas de las Islas Baleares (FSIB). Siete personas mayores de edad fueron las informantes (la media de edad es $44,71 \pm 16,18$ años): una de Ibiza, dos de Menorca, tres de Mallorca y una persona de Colombia que hace más de quince años que vive en Mallorca. Además, se contó con la asistencia de dos intérpretes de lenguas de signos de la FSIB. La FSIB ha seleccionado a todo el equipo de personas sordas signantes menos una (la más joven, mallorquina). Se trata de profesorado de cursos oficiales de lenguas de signos de la FSIB. Excepto la persona nacida en Colombia, el resto crecieron en la CAIB. La lengua de signos es la lengua principal de comunicación para todas ellas, tanto en el trabajo como en otros ámbitos sociales. Teniendo en cuenta estos aspectos, se consideró el grupo como signantes nativas o cuasi nativas de las islas. Su experiencia vital y laboral como profesorado de lengua de signos sugiere un alto grado de competencia lingüística.

Se crearon listas de léxico (véase Tabla 1), que indicaban la palabra y la categoría gramatical (e.g., nombre, adjetivo, etc.). Estas palabras fueron seleccionadas a partir de manuales de LS dentro del Marco común europeo de referencia para las lenguas, de tal manera que las listas incluyen vocabulario de los niveles A1, A2 (Fundación CNSE, 2010) y B1 (Fundación CNSE, 2012). Además, también se han ido añadiendo ítems léxicos que, sin estar en los manuales, son de uso común (por ejemplo, algunos signos gastronómicos). Los signos fueron revisados y consensuados tanto por el equipo de personas sordas seleccionado como por las intérpretes de la FSIB. En trabajos anteriores se han recogido datos de comunicación signada espontánea, que han permitido vislumbrar diferencias, por ejemplo, entre nombre y verbo (e.g. Ribera-Llonc et

al., 2019). No es el caso del DDL SIB. Los videos de los signos no proceden de comunicación espontánea. Se realizó un video para cada signo de manera aislada, y un segundo video en el que aparece una oración o una expresión sencilla que contiene el signo buscado por el usuario, por lo que no existe un contexto para tal oración. En este sentido, el objetivo del video con la oración, o expresión sintagmática (depende del video) simplemente es dar al estudiante un ejemplo en el que aparezca el signo que ha visualizado antes de manera aislada (por lo tanto, no ha habido un etiquetaje como el que se pueda encontrar en otros trabajos, como, por ejemplo, en Villaécija et al., 2025, p. 301). La glosa contiene la traducción signo por signo de los ítems léxicos que aparecen en la oración. Cada glosa ha sido revisada por intérpretes profesionales. Como se explica más adelante, este es un proyecto en desarrollo y, por tanto, el conjunto inicial de signos se verá ampliado más adelante con la incorporación de nuevos conjuntos de signos.

La información de las definiciones se ha realizado a partir de la consulta de diferentes diccionarios (Institut d'Estudis Catalans, s. f.; Real Academia Española, s.f.; Moliner, 1966, 1967). En unos pocos casos, se adaptó la definición o se creó una específica (por ejemplo, en el caso de los clasificadores).

La verificación del origen del signo se ha realizado mediante la consulta y comparación de diccionarios en línea ya existentes y mediante la consulta a personas usuarias dominantes de las variedades de LS en cuestión. Se han considerado dominantes las personas nativas de cada isla que usan la lengua de signos desde la infancia y que la siguen usando como lengua principal a diario. Las etiquetas para las categorías son: “LSC”, “LSE”, “SP-IB” (signo propio de las Islas Baleares), “LSE-PV” (variante valenciana de la LSE), “Común en LSC-LSE” (para signos que son claramente comunes tanto en una u otra lengua y no es posible determinar a través de cuál de las dos llegó a las Islas Baleares).

Originalmente se usó la etiqueta “LSE-IB”, ya utilizada por Barceló-Coblijn (2018), pero a medida que se han ido recopilando signos se ha visto que no era del todo útil, pues algunos signos de Mallorca han llegado a Menorca y/o viceversa, otros signos eran originarios de una sola isla, y otras situaciones diversas, con lo cual se complicaba en exceso la clasificación. Por ello se optó por la creación de una categoría general “Signos propios de las Islas Baleares” y, si ha sido necesario, en el apartado Comentario se ha puntualizado si es exclusivo de una sola isla.

Los vídeos con los signos y las oraciones han sido subidos a un canal de Youtube, el enlace de los cuales está guardado en el diccionario. Cada vídeo ha recibido una etiqueta numérica y ha sido listado en un archivo Excel, junto con la isla de origen. La etiqueta numérica junto con la palabra en catalán y en castellano ha sido asignada al vídeo. Por ejemplo, las etiquetas

- 520. RES, NO-RES / NADA Signe
- 521. RES, NO-RES / NADA Frase

indican que los vídeos 520 y 521 refieren al signo “RES, NO-RES / NADA”, el primero para el vídeo del signo y el segundo para el de la frase en la que se contextualiza.

4.2. Sobre el diseño del DDLSIB

El DDLSIB es un diccionario en línea de acceso abierto, alojado en la Universitat de les Illes Balears⁴. El diccionario, como cualquier página web, necesita un servidor en el que hospedarse. Los servidores son diferentes ordenadores preparados para que cualquier persona pueda ver la página web. Al ser este diccionario un proyecto conjunto con la Universitat de les Illes Balears, esta nos ha proporcionado el servidor para el proyecto (en resumen, quien accede al DDLSIB se conecta directamente al ordenador de la UIB que lo contiene y este nos envía el código, para que podamos verlo en nuestro propio dispositivo).

En el servidor se encuentra tanto el código de la página como la base de datos para almacenar toda la información de los diferentes signos. Para cada signo se ha subido un video a Youtube y en la base de datos se guardan los diferentes enlaces a los mismos (un método que siguen otros diccionarios o léxicos de lenguas de signos, como los citados en la sección anterior). También se almacena toda la información referente al signo en los dos idiomas utilizados en la página: catalán y castellano.

Un elemento importante es la comunicación entre la web y la base de datos. Existen varias tecnologías para permitir esta comunicación, en el caso del diccionario se ha utilizado Ajax y PHP (Darie, 2006). Esta comunicación implica que en el momento en que queremos hacer la búsqueda de un signo, nuestro ordenador “pide” la información del signo al servidor y este devuelve la respuesta para que la podamos ver en la web.

El DDLSIB incluye un apartado de estadística, que se va actualizando cada vez que se incluye una nueva entrada léxica. La información estadística que se puede ver en el diccionario se guarda en la base de datos, de esta manera el servidor no tiene que volverla a calcular cada vez. Estas funcionalidades utilizan los llamados “disparadores” de MySQL (Dubois, 2013), tecnología utilizada en la mayoría de bases de datos.

Un aspecto novedoso en comparación con otros diccionarios es que se muestra en qué isla se signa el signo consultado. Para ello se ha creado un mapa que ilumina la isla en azul, si allí se usa tal signo. También se incluye en la lista completa la bandera de cada isla. Para ello, el diccionario utiliza diferentes librerías. Estas librerías son de código ajeno que se utiliza para simplificar diferentes apartados de la programación. Por ejemplo la librería Highcharts (Shahid, 2014) se utiliza para representar los mapas y los gráficos estadísticos de la página web.

Por otro lado, otro concepto que se utiliza en el diccionario son las galletas o “cookies” en inglés. Las galletas hacen referencia a información de la página que se almacena en nuestro dispositivo permanente o temporalmente. En el caso del diccionario las galletas se borran al cerrar la página y guardan la preferencia de idioma y los signos consultados para no tener que contactar otra vez con el servidor.

⁴ Disponible en <https://ddls.uib.cat/index.html>

El DDLSIB cuenta también con un sistema que permite filtrar la lista de entradas por origen, categoría léxica, o isla. Así, se pueden seleccionar solo los verbos o los sustantivos, por ejemplo. También se pueden seleccionar los signos que se usen en una sola isla en particular. Ambas opciones son combinables, por ejemplo, se puede hacer que el diccionario seleccione los verbos de Menorca que provengan de la LSC.

5. Resultados provisionales

En el presente trabajo se ha presentado el Diccionario Descriptivo de Lenguas de Signos de las Islas Baleares. Hasta ahora se han conseguido recopilar 643 signos que se usan en el día a día de las interacciones en LS entre las personas de la comunidad sorda de las Islas Baleares. La clasificación ha permitido esbozar una descripción más clara sobre cómo es la situación lingüística de las lenguas de signos en las Islas Baleares.

En las tablas 1 y 2 se reflejan los resultados provisionales que calcula el diccionario, a partir de las entradas léxicas introducidas hasta el momento de la redacción. En las celdas aparece el número de signos y el porcentaje sobre el total.

La tabla 1 refleja los tipos de categorías léxicas. Los signos equivalentes a palabras funcionales (como, por ejemplo, pronombres o preposiciones) reflejan un número menor al ser signos pertenecientes a una clase cerrada. En cambio, las clases abiertas como nombres, verbos o adjetivos, muestran un número total y un porcentaje sensiblemente mayor.

Tabla 1

Signos recogidos en el DDLSIB, su clasificación en categorías léxicas, junto con los porcentajes que representa cada número sobre el total de signos.

	Total	Mallorca	Menorca	Ibiza
Signos totales	643 (100,0%)	498 (100,0%)	582 (100,0%)	466 (100,0%)
Nombres	422 (65,5%)	312 (62,7%)	374 (64,3%)	287 (61,6%)
Verbos	76 (11,8%)	65 (13,1%)	73 (12,5%)	64 (13,7%)
Adjetivos	96 (14,9%)	78 (15,7%)	87 (14,9%)	73 (15,7%)
Adverbios	28 (4,4%)	23 (4,6%)	28 (4,8%)	23 (4,9%)
Pronombres	13 (2,0%)	12 (2,4%)	13 (2,2%)	11 (2,4%)
Conjunciones	1 (0,2%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)
Preposiciones	2 (0,3%)	2 (0,3%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)
Clasificadores	3 (0,5%)	3 (0,6%)	3 (0,5%)	3 (0,6%)
Otros	2 (0,3%)	2 (0,4%)	2 (0,3%)	2 (0,4%)

Obsérvese que no se tiene exactamente el mismo número de signos en cada isla. Ello es, en parte, porque es un proyecto que sigue en desarrollo, y los signos se van recopilando por fases, lo que lleva a que a veces no se haya obtenido un signo concreto de alguna isla. Otro factor que interviene es que durante la recopilación se descubre que un signo a veces existe duplicado, es decir, que existen dos formas que pugnan por ser las dominantes en la sociedad. La existencia de tales dualidades favorece las distorsiones de los números totales. Finalmente, también ha ocurrido que una comunidad ha creado signos para ciertos conceptos que pueden no existir en todas las islas. Un ejemplo claro son los signos gastronómicos, un área del léxico especialmente

proclive a microespecializarse ante la existencia de diversos grupos sociales⁵. Otro ejemplo serían aquellos objetos que solo existen en una o dos islas, como los monumentos talayóticos. De estos se han recogido los signos de Menorca, pero muchas de las personas usuarias de las LS (que no sean intérpretes) de Mallorca o Ibiza, no los conocen aún (son conceptos muy especializados, los signos muy recientes y por ello de baja frecuencia en las conversaciones diarias de las otras islas).

En la tabla 2 se reflejan diferentes tipos de información lingüística:

1. Las lenguas de signos y su influencia en las variedades de LS de cada isla.
2. El porcentaje de representación de cada LS de origen en cada isla.
3. El porcentaje de signos comunes de la LSE y la LSC que se usan en cada isla.

Lo que se evidencia es que los porcentajes que se reflejan en la columna *Total*, tienen que ser interpretados con cuidado, pues luego son muy diferentes dependiendo de cada isla. Esta tabla refleja bastante bien la manera de cómo han llegado y se han distribuido las dos LS principales en cada isla.

Por la historia de la creación de la primera escuela para personas sordas, se sabe que la lengua de aquella escuela era la variante valenciana de LSE. Se ha querido reflejar en una categoría particular esa influencia para comprobar la existencia o no de los signos de esta variedad, si bien es cierto que lo único que refleja en realidad son signos específicos de la variedad valenciana que no se han recogido en la variedad más estándar de la LSE. Es decir, que numerosos signos que llegaron de Valencia de la mano de las primeras instructoras, quedan camuflados en las categorías *LSE* o *Común en LSC y LSE*, pues los que destacan son precisamente aquellos que se sabe que son exclusivos (o muy típicos) de Valencia.

La tabla 2 también muestra el grado de influencia de la LSC en Mallorca, más alto que en Ibiza, pero sensiblemente menor que en Menorca. En cambio, muy pocos signos claramente típicos de Valencia parecen haber llegado (o parecen haberse conservado) en Menorca.

El grupo más importante de signos es el *Común en LSC y LSE*, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta el parentesco lingüístico de ambas lenguas. Con la muestra actual, esta categoría se sitúa alrededor del 50%.

⁵ Evidentemente, también en lenguas orales. Un ejemplo muy famoso del catalán de Mallorca es la existencia en esta isla de tres palabras diferentes para el concepto “guisante”: *xítxero*, *pèsol* y *estiragassó*. No debe de extrañar en absoluto que en la LS de una isla existan dos o tres maneras diferentes de signar un mismo concepto.

Tabla 2

Origen de los signos de las Islas Baleares.

	Total	Mallorca	Menorca	Ibiza
Signos totales	645 (100,0%)	498 (100,0%)	582 (100,0%)	466 (100,0%)
LSE	61 (9,5%)	59 (11,8%)	36 (6,2%)	55 (11,8%)
LSC	176 (27,3%)	74 (14,9%)	171 (29,4%)	59 (12,7%)
SP-IB	144 (22,3%)	105 (21,1%)	115 (19,8%)	94 (20,2%)
LSE-PV	4 (0,6%)	2 (0,4%)	0 (00,0%)	2 (0,4%)
Común en LSC y LSE	260 (40,3%)	258 (51,8%)	260 (44,7%)	256 (54,9%)

Nota. Origen de los signos de las Islas Baleares, clasificados por las lenguas (LSE o LSC) o variantes que históricamente han influenciado más las LS de las islas (LSE-PV), junto con una etiqueta para aquellos signos que son idénticos en ambas lenguas. Los signos también se han clasificado por su uso en cada isla, así como su porcentaje sobre el total de signos.

Sobre la categoría de signos autóctonos, *SP-IB*, cabe decir que representa un porcentaje considerable respecto al conjunto total (más de un 20%). A pesar de que es una categoría para todas las islas, como se ha señalado anteriormente, no todos los signos *SP-IB* se usan en todas las islas. Es otra muestra de la relevancia de la geografía isleña. Por ejemplo, incluso en elementos tan autóctonos como la sobrasada (embutido local), podemos encontrar más de un signo propio balear repartido en las diferentes islas.

En Menorca, la lengua de signos más usada es una variedad local de la LSC. Los signos comunes superan el 50%, mientras que los signos específicos de la LSC representan un porcentaje alrededor del 30%. Los signos *SP-IB* siguen representando un porcentaje bajo del total, que de momento se sitúa alrededor del 20%. Finalmente, los signos específicos de la LSE superan el 5%.

En Mallorca, la lengua de signos más usada es una variedad local de la LSE. El porcentaje de signos de la LSC supera el 10%. Los signos propios baleares son un porcentaje bajo, similar al de Menorca, que se sitúa de momento alrededor del 20%. El porcentaje de signos claramente valencianos es ínfimo, pero notablemente más elevado que en otras islas.

En Ibiza, a pesar de los informes iniciales que se habían recopilado, según los cuales en esta isla se iban abandonando signos propios baleares por otros más estándar de la LSE, los porcentajes similares sugieren que Ibiza y Mallorca siguen un camino paralelo (aunque con pequeñas diferencias locales).

Estos resultados son provisionales y se deben tomar con la cautela pertinente, al derivar estos de una muestra de 643 signos, por lo que podrían cambiar en un futuro con la ampliación de la base de datos del DDL SIB.

6. Conclusiones

Se ha mostrado el Diccionario Descriptivo de Lenguas de Signos de las Islas Baleares, una herramienta en línea útil tanto para personas usuarias y estudiantes de las lenguas de signos como para académicas especialistas en lenguas de signos.

El DDLSIB muestra el uso de las lenguas de signos isla por isla y en su conjunto, a la vez que muestra el origen de las variedades que se utilizan en el día a día. Del informe estadístico se puede ir deduciendo cómo se han ido distribuyendo por las islas los diferentes signos, variedades o lenguas. Ello a su vez cuenta parte de la historia de las lenguas de signos en las Islas Baleares y ayuda a comprender mejor cómo y por qué la situación lingüística es la que es.

En el caso de Mallorca, la lengua de signos es la LSE, si bien con un porcentaje considerable de signos propios de las islas. También conserva aún un porcentaje pequeño de signos que son específicos de la variedad valenciana. Mallorca ha sido el epicentro de la administración y de las políticas educativas; y de Mallorca irradiaron hacia las otras islas. Cabe tener en cuenta que la impulsora de la escuela de Palma, Margalida Jofre, se formó en la escuela de la Purísima de Barcelona y, como se ha comentado al inicio de este trabajo, aprendió la LSC (Barceló-Coblijn, 2018). El grado de ascendencia de Jofre sobre la comunidad sorda mallorquina era muy alto y, por tanto, su influencia lingüística también. Además, la interacción entre la gente de Mallorca y Cataluña es continua e ininterrumpida desde el siglo XIII. Es bastante común que las familias mallorquinas tengan algún familiar en Cataluña. La distancia geográfica no es tan grande entre estos dos territorios. Estos dos factores ayudan a entender el porcentaje considerable de signos de la LSC que se ven en el día a día en Mallorca.

En el caso de Menorca, el factor del contacto con Cataluña ha sido tradicionalmente más intenso aún que el de Mallorca. La historia de la lengua de signos en Menorca ha diferido de Mallorca de tal manera que la lengua que se implantó fue la LSC (Barceló-Coblijn y Monjo, *en revisión*). Igualmente, los signos específicos de la LSE, junto con otros signos *SP-IB* muestran claramente el contacto lingüístico intenso entre Menorca y Mallorca.

Sobre Ibiza, como representante de las Pitiusas con una comunidad de personas sordas signantes, lo que arrojan los cálculos provisionales del DDLSIB es que se usa una variedad local de la LSE. Como el resto de las islas, la variedad de Ibiza contiene también signos *SP-IB* y signos de la LSC (de esta última, el porcentaje es menor que en las otras).

En general, se ha podido observar una clara diferencia entre las variedades locales de LS de cada isla. Ello se puede interpretar, por un lado, como una muestra clara de que la geografía de las islas ha afectado la evolución histórica de las diferentes variedades de lengua de signos. Además, los signos compartidos entre la LSC y la LSE, según la muestra actual recogida, superan el 50%. Por otro lado, todas las islas comparten signos *SP-IB*. Algunos son exclusivos de una sola isla, pero en general son compartidos. Todas las islas tienen signos exclusivos de la LSE y de la LSC, aunque con una distribución desigual. El hecho de compartir signos de ambas lenguas y también signos propios en todas las islas sugiere que ha habido un contacto lingüístico continuado entre las personas signantes de las islas en diferentes épocas. Es muy posible que el uso de nuevas tecnologías como los dispositivos móviles hayan reforzado el uso de ciertos signos.

7. Retos futuros

El DDLSIB sigue siendo un proyecto en curso que irá incluyendo más signos. La muestra actual es en efecto una pequeña muestra del potencial conjunto total de signos que se usan en la CAIB. Es por ese motivo que se ha previsto la ampliación de la base de datos con más signos, con la intención de llegar a tener los requeridos para el estudio de los niveles B2 y C1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas. No obstante, dada la muestra actual, no se esperan cambios abruptos (aunque no sean descartables) en un futuro en lo que respecta a los porcentajes de distribución en las categorías relacionadas con el origen de los signos. Adicionalmente, se ha previsto la inclusión de una nueva categoría léxica, la toponímica, para dar cuenta de los nombres de pueblos, ciudades, países, etc. y otra categoría para los nombres de marcas comerciales e instituciones (por ejemplo, SEGURIDAD SOCIAL). Muchos de estos signos son el efecto de la producción local y, a veces, hacen referencia a comercios locales, incluso de alguno ya desaparecido, pero que a veces aparecen en las conversaciones informales, mostrando que también son parte de la historia local de las lenguas de signos. En el caso de los topónimos baleares, algunos hacen referencia al signo personal de una persona sorda que vivía en una localidad concreta (por ejemplo, el signo para el pueblo “Andratx” es el signo personal de Margalida Jofre, la promotora de la primera escuela para alumnado sordo y de la inclusión de las personas sordas en el sistema educativo de las Islas Baleares [cf. Barceló-Coblijn, 2018]). Dado que diversos topónimos provienen de personas sordas del siglo pasado que ya murieron, nos hemos propuesto recabar esta información antes de que desaparezca de la memoria popular. Finalmente, se ha previsto la creación de una aplicación para dispositivos móviles para que se pueda consultar el DDLSIB en otros dispositivos que no sean el ordenador.

Agradecimientos

El presente artículo ha contado con el apoyo del proyecto *Lèxic menorquí per al diccionari en línia de la llengua de signes* (2022) concedido por el Institut Menorquí d’Estudis. Queremos expresar nuestro agradecimiento a Víctor Arguimbau Bagur, Marcos Pons Sansaloni, Alberto Jiménez Vélez, Magdalena Vadell Lladó, Jairo Mosquera Coy, Josefina Roig Bonet, Rosana López Planas, Marina Horrach Moll y Georgina Ubach Guerrero por su ayuda y apoyo en la creación del DDLSIB. Agradecemos a ASSORME poder incluir en el DDLSIB los signos sobre gastronomía menorquina y sobre talayots u otros monumentos megalíticos menorquines. Agradecemos las dos revisiones anónimas por los comentarios y observaciones que han ayudado a mejorar la versión final del artículo, así como por el tiempo dedicado a la revisión. Cualquier error restante es responsabilidad de los autores y autora.

Referencias

- Abascal, J. J., Justo Piñeiro, M. J., Lara Navarra, P. y Nieto, M. J. (1999). DILSE: un nuevo diccionario de lengua de signos española. En M. A. Verdugo Alonso y F. B. Jordán de Urríes Vega (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de la Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 285-290). Amarú.
- Barceló-Coblijn, L. (2018). Aproximació sociolingüística a la llengua de signes a les Illes Balears. *Llengua, societat i comunicació*, 45-54.
- Barceló-Coblijn, L. y Jaume Martín, C. (2022). Enquesta sobre coneixement lingüístic i formació educativa de persones sordes de les Illes Balears (2018). *Treballs de sociolingüística catalana*, (32), 185-207.
- Barceló-Coblijn, L. y Monjo, A. (en revisión). La llengua de signes a Menorca. *Revista de Menorca*.
- Bover, P. y Alcover, J. A. (2003). Understanding Late Quaternary extinctions: the case of *Myotragus balearicus* (Bate, 1909). *Journal of Biogeography*, 30(5), 771-781.
- Casasnovas Camps, M. A. (1998). *Història de les Illes Balears*. Nova Editorial Moll.
- Croft, W. (2013). Evolution: Language use and the evolution of languages. En P. M. Binder y K. Smith (Eds.), *The language phenomenon: Human communication from milliseconds to millennia* (pp. 93-120). Springer Berlin Heidelberg.
- Edu365 (2025). *Mira què dic: Diccionari multimèdia de la llengua de signes catalana*.
<https://edu365.cat/signes/index.html>
- Darje, C. (2006). *AJAX and PHP: building responsive web applications*. Packt Publishing Ltd.
- Dubois, P. (2013). *MySQL*. Addison-Wesley.
- Fundación CNSE (2008). *Diccionario normativo de la lengua de signos española*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario básico A1-A2*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2012). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario independiente B1*. Fundación CNSE.
- Fuentes Esparrell, J. A. y Hernández Sánchez, A. M. (2011). Campus Virtual MUNDOSIGNO: Un espacio de aprendizaje accesible creado desde una perspectiva integradora. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (11), 137-157.
- Frigola, S. (2010). La comunidad sorda de Catalunya. En J. Martí i Castell y J. M. Mestres i Serra (Eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques, Actes del seminari del CUIPMB-CEL 2008* (pp. 29-54). Institut d'Estudis Catalans.
- Generalitat de Catalunya (s.f.). *Vocabulari de llengua de signes catalana*. Generalitat de Catalunya.
https://llengua.gencat.cat/ca/llengua_signes_catalana/recursos-i-activitats/vocabulari/index.html
- Institut d'Estudis Catalans (s. f.). *Diccionari de la llengua catalana (DLC)*. Institut d'Estudis Catalans. <https://dlc.iec.cat/>

- 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>
- Manén, J. S. (2009). Sords i comunicació de masses: Sords i comunicació de masses la llengua de signes. *RUTA: Revista Universitària de Treballs Acadèmics*, (2), 7-34.
- Moliner, M. (1966). *Diccionario de uso del español: I. A–G*. Gredos.
- Moliner, M. (1967). *Diccionario de uso del español: II. H–Z*. Gredos.
- Moll, F. B. (2011). *Gramàtica històrica catalana*. Universitat de València.
- Nash, J., Bakker, P., Bøegh, K. F., Daval-Markussen, A., Haberland, H., Kedwards, D., Ladhams, J., Levisen, C., Markússon, J. S., Robbe, J. R. y Willemsen, J. (2020). On languages on islands. *Acta Lingüística Hafniensia: International Journal of Linguistics*, 52(1), 81-116.
- New Zealand Sign Language Dictionary (s.f.). *NZSL Online Dictionary*. NZSL.
<https://www.nzsl.nz/topics/>
- Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Ribera-Llonc, E., Espinal, M. T., y Quer, J. (2019). The noun-verb distinction in Catalan Sign Language: an exo-skeletal approach. *Sign Language and Linguistics*, 22(1), 1-43.
- Sandler, W., Meir, I., Padden, C. y Aronoff, M. (2005). The emergence of grammar: Systematic structure in a new language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(7), 2661-2665.
- Sands, B. (2009). Africa's linguistic diversity. *Language and Linguistics Compass*, 3(2), 559-580.
- Sématos (s.f.). *Portal europeo de lenguas de signos*. Sématos. <http://www.sematos.eu>
- Senghas, A. y Coppola, M. (2001). Children creating language: How Nicaraguan Sign Language acquired a spatial grammar. *Psychological science*, 12(4), 323-328.
- Shahid, B. (2014). *Highcharts essentials*. Packt Publishing Ltd.
- Toisón Tebar, C. (2022). *Aplicació per al suport de l'ensenyament de llengua de signes a nens d'educació primària*. TecnoCampus Escola Superior Politècnica.
- Veny, J. (1988). *Els parlars catalans: Síntesi de dialectologia*. Moll.
- Villaécija, A., Barberà, G., y Bernal, E. (2025). Exploring Movement and Handshape Parameters: A Study on Simultaneous Derivational Affixes in Catalan Sign Language (LSC). *Catalan journal of linguistics*, 24(1), 293-321.
- Wheatley, M. y Pabsch, A. (2010). *Sign language legislation in the European Union*. European Union of the Deaf.

Ser intérprete de lengua de signos en educación primaria y secundaria obligatoria: el caso de la Comunidad Valenciana

Being a sign language interpreter in primary and compulsory secondary education: the case of the Valencian Community

Belén Pérez-Senra

Universitat Jaume I

belenpesen@gmail.com

RESUMEN



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

Una de las consecuencias del reconocimiento de la lengua de signos española y las medidas establecidas por las Administraciones educativas en materia de inclusión educativa es la presencia de intérpretes de lengua de signos en las aulas para la atención del alumnado sordo. Esta investigación se centra en los primeros niveles educativos y en la comunicación intercultural de ese alumnado, perteneciente a una minoría cultural y lingüística con identidad propia, que muchas veces el equipo docente, perteneciente a la mayoría oyente, desconoce. Por ese desconocimiento, es frecuente que la intérprete sea la única que, en las múltiples interacciones que se suceden diariamente, detecta las necesidades académicas o de otra índole del alumnado sordo en edades tempranas. En esos momentos, la toma de decisiones de la intérprete debe resolver conflictos entre las necesidades de la comunidad minorizada y sus propias funciones, recogidas en el código de conducta profesional, siendo en este caso el asumido por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes. Este trabajo detalla las tareas que realiza el personal de interpretación en lengua de signos española en centros de educación infantil y primaria y de secundaria obligatoria, las que se les demandan y las que observan como necesarias y que deciden ejecutar o no en atención a sus obligaciones profesionales. Los datos proceden de un cuestionario autoadministrado realizado por intérpretes de lengua de signos que trabajan o han trabajado para la Administración pública de la Comunidad Valenciana para el ejercicio de su labor en centros de educación infantil y primaria y de secundaria obligatoria. Con las

respuestas obtenidas se ha comprobado que se solicitan ciertas tareas a las intérpretes que no le son propias, como, por ejemplo, ser ayudante del profesorado, editar material audiovisual o mediar en malentendidos.

Palabras clave: intérprete de lengua de signos, educación inclusiva, comunicación intercultural, alumnado sordo, funciones de la interpretación.

ABSTRACT

The recognition of Spanish sign language and educational inclusion measures has led to the presence of sign language interpreters in classrooms to support deaf students. This research focuses on early education and intercultural communication of these students, who belong to linguistic and cultural minority communities with their own distinct identity. The teaching staff, belonging to the hearing majority, is often unfamiliar with these backgrounds. This lack of knowledge results in interpreters becoming the primary individual who identifies the academic or other needs of deaf students at an early age during their multiple daily interactions. In these situations, interpreters face crucial decision-making balancing the needs of the minority community against their professional code of conduct, as established by the Spanish Federation for Sign Language Interpreters and Interpreter-Guides for the Deafblind. This work details the tasks performed by Spanish sign language interpreters in early childhood, primary, and compulsory secondary education. It explores the tasks demanded of them as well as those they consider necessary, analysing how they choose to execute these tasks considering their professional obligations. The data comes from a self-administered questionnaire performed by sign language interpreters who are currently working or have previously worked for the Public Administration of the Valencian Community across these educational levels. Based on the responses obtained, interpreters are often asked to perform tasks outside their role, such as acting as assistants, editing audiovisual material or, mediating misunderstandings.

Keywords: sign language interpreter, inclusive education, intercultural communication, deaf students, interpreter's role.

1. Introducción

Con la Ley 27/2007, se reconocieron en España la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana. En ella se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas (PS), con discapacidad auditiva y sordociegas.

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. (Ley 27/2007, art. 10)

En España, y gracias a la preocupación por la inclusión educativa (Conrad y Stegenga, 2008), esta figura comenzó a estar presente en centros de educación primaria y secundaria en los años

90 (Bao-Fente, 2012). La principal función realizada por este colectivo profesional en las aulas es la de posibilitar al alumnado sordo el acceso al currículum y la comunicación con toda la comunidad educativa (FILSE, 2018) tanto con el profesorado como con sus pares (Antia y Kreimeyer, 2001). Aunque esta función pueda parecer fácil de delimitar en los centros educativos, a menudo se producen malentendidos o se asignan a las intérpretes roles de otros perfiles profesionales. Un ejemplo sería el de “ayudante del profesorado” (Conrad y Stegenga, 2008), el de informante (Famularo, 2010), o el de modelo lingüístico (Antia y Kreimeyer, 2001). Algunos de estos roles pueden suponer una violación de la ética profesional de la intérprete (Famularo, 2007), mientras que otros son simplemente ajenos a su perfil.

El equipo educativo, perteneciente a la mayoría oyente, generalmente desconoce las características culturales y lingüísticas del alumnado sordo, además de las funciones desempeñadas con la interpretación en lengua de signos. Por la estrecha interacción de las intérpretes con el equipo docente y la posición que tienen ante el alumnado, pueden ser percibidas como miembros del claustro o como personal técnico con funciones de asistente fuera y dentro del aula. El propio alumnado sordo puede no tener conocimiento de las funciones de las intérpretes, y tampoco lo tiene el resto de alumnado que comparte aula o centro educativo. Por este desconocimiento, se generan expectativas y creencias debido a la presencia de las intérpretes y a los múltiples factores que influyen en el desempeño de su trabajo.

Por ello, las demandas con las que se encuentran las intérpretes son también variables y ello dificulta poder delimitar con claridad meridiana la actuación correcta en cada caso. ¿Qué ocurre si se le reclama que vigile un grupo en un aula? Y si interpreta en una actividad en pequeño grupo, ¿debe aclarar dudas al alumnado sordo u oyente si se lo pide?, ¿debe intervenir en un conflicto personal entre alumnado sordo y oyente? Las intérpretes de lengua de signos (ILS) se encuentran en una posición epistémicamente privilegiada para detectar ciertas necesidades de la comunidad sorda, son conscientes de ello y, por esa razón, pueden llegar a aceptar algunas exigencias del entorno que no son propias de su perfil.

Este trabajo se centra en las particularidades de interpretar en lengua de signos en educación, concretamente, en las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO). La intención es conocer qué funciones se asignan a las ILS en ese contexto, cuáles desempeñan y si las aceptan como propias, para ahondar en el conocimiento de las dinámicas sociales que envuelven a esta profesión en contextos educativos. El estudio parte de las funciones que asigna a este colectivo profesional la Administración pública, proveedora del servicio, y engloba, asimismo, otras que los estudios especializados han señalado que pueden llegar a desempeñar las intérpretes condicionadas por las necesidades de la comunidad educativa y la idiosincrasia del colectivo que se atiende. A través de un cuestionario, se exploran estas y otras funciones que el entorno les solicita por una concepción naíf, no informada, de lo que es interpretar. El mismo cuestionario nos permite conocer cuáles asumen las intérpretes y consultar si la motivación para asumirlas está directamente relacionada con sus propios valores y creencias sobre la profesión o por demandas externas. La muestra del estudio son ILS que trabajan en centros educativos de la Comunidad Valenciana.

2. La interpretación en lengua de signos en el ámbito educativo

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), regula el sistema educativo y establece cómo se distribuyen las competencias educativas entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. Inicialmente, las primeras prestaciones del servicio de ILS en el ámbito educativo se realizaban a través de las federaciones de PS de las diferentes comunidades autónomas. Esta situación ha ido cambiando y la Administración pública se ha ido convirtiendo en la única proveedora del servicio. No obstante, según el territorio y el nivel educativo, se observan diferencias en la fórmula de contratación del personal de ILS (González-Montesino, 2016, p. 157). Hay administraciones públicas que contratan directamente a las intérpretes, mientras que otras externalizan el servicio mediante concursos públicos. En la mayoría de los casos, las profesionales ocupan el puesto como ILS, pero, en el caso de la Comunidad Valenciana, han sido consideradas profesorado especialista (FILSE, 2017, p. 35) hasta el año 2018. La última actuación respecto a la contratación de ILS en la Comunidad Valenciana es la constitución de la bolsa específica de empleo temporal del Cuerpo Técnico de Gestión en Interpretación de la Lengua de Signos, que supone el nombramiento de personal funcionario interino y/o nombramiento provisional para cubrir las necesidades y la provisión de puestos para el curso académico 2022-23 en centros de educación infantil y primaria (CEIP), ESO, bachillerato y formación profesional de grado medio y grado superior.

Este nuevo cuerpo técnico es considerado personal no docente de centros educativos y las funciones que ha de desempeñar están definidas por la Dirección General de Inclusión Educativa de la Generalitat Valenciana (GVA, 2021). La Administración pública valenciana presentó las funciones de las ILS en educación en la Jornada “La gestió del personal no docent als centres educatius GVA” (GVA, 2021). Se establecen como responsabilidades de las ILS posibilitar el acceso a la comunicación y al currículum de las personas sordas usuarias de la lengua de signos, interpretando de manera simultánea de la lengua oral (LO) a la lengua de signos (LS), y de la LS a LO; trabajar conjuntamente con el equipo docente y el personal de apoyo a la inclusión educativa y de orientación; preparar materiales y recursos necesarios para la ILS, así como comprobar los espacios y medios técnicos para su desempeño.

La Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE), que representa el colectivo profesional observado y vela por el desarrollo de aspectos normativos de la profesión, considera propias de la ILS en el ámbito educativo otras funciones que, en ocasiones, coinciden con las que expresa la Administración. Las ILS deben facilitar el acceso al currículum del alumnado sordo; para ello, interpretan de la LO a la LS y viceversa. Esta función es contemplada también por la Función Pública, pero FILSE (2018) especifica que no serán únicamente contenidos orales, sino que también se deben interpretar textos escritos. Otras funciones que también atribuye FILSE (2018) a la interpretación en LS y que coincide con la Generalitat Valenciana (GVA) son la colaboración con el equipo docente y con aquellas personas que intervienen en la educación del alumnado con sordera y la coordinación con el profesorado para conocer los contenidos educativos con la antelación suficiente para poder preparar la interpretación en lengua de signos.

No obstante, FILSE (2018) reconoce otras tareas que también debe asumir este colectivo profesional en educación y que no son definidas por la Administración pública. Para su actuación, las personas que interpretan en LS deben adaptarse a las características comunicativas y necesidades educativas especiales del alumnado y añade, además, la eliminación de las barreras de comunicación entre el alumnado usuario de LS que favorezca la inclusión real en el centro educativo. También se reconocen como responsabilidades, colaborar con el equipo docente y con aquellas personas que intervienen en la educación de este alumnado, así como coordinarse con el profesorado para disponer de los contenidos educativos y poder preparar la interpretación en LS. Así mismo, deben reflejar su actuación en memorias anuales y otros documentos técnicos y colaborar con la programación anual del centro, proyecto educativo de centro, plan de atención a la diversidad y plan de actuación personalizado. Por último, FILSE (2018) considera que es función de quien interpreta en LS colaborar en la sensibilización, capacitación y formación del equipo docente y refleja la posibilidad de poder asumir cualquier otra que se le solicite reglamentariamente y que sea inherente al puesto de trabajo.

Para comprender qué funciones desempeña esta figura profesional de las descritas por la GVA y FILSE, debemos tener en cuenta que en el ámbito educativo existen factores que no se dan en otros ámbitos, que condicionan la manera de actuar de este colectivo y nos llevan a reflexionar sobre las posibles discrepancias entre los roles asumidos por unas profesionales y no por otras. Por ejemplo, interpretar en centros educativos supone trabajar a diario con el mismo alumnado y podrían crearse relaciones interpersonales estrechas. No trazar una línea entre la relación personal y la profesional puede tener consecuencias (Conrad y Stegenga, 2008, p. 210). Lo mismo ocurre con el profesorado, que puede aprovechar el contacto con quien interpreta para recabar información que esta puede tener por su estrecha relación con el alumnado sordo. De este modo, debemos cuestionarnos cómo debe actuar la persona que interpreta en LS cuando le solicitan que comparta información personal del alumnado sordo, ya que es parte del personal del centro educativo en el que desempeña su función y se espera que siga la política educativa o proyecto del centro, como cualquier otra persona que pertenece a esa comunidad educativa. Por ello, a veces se le demandan tareas que pueden no estar relacionadas con la interpretación que algunas de las y los ILS pueden llegar a asumir, debido a su sentimiento de responsabilidad respecto a la educación del alumnado sordo (Antia y Kreimeyer, 2001), aceptando tareas propias de la enseñanza académica, de apoyo al profesorado (Jones et al., 1997; Famularo, 2007) o incluso de resolución de conflictos en el aula (Conrad y Stegenga, 2008). Actuar en este sentido puede no ser conciliable con la confidencialidad y la neutralidad propias del rol de intérprete (Conrad y Stegenga, 2008). Este colectivo profesional puede enfrentarse a diversas dificultades para aplicar su código deontológico y, por ello, muchas de las personas que forman parte del mismo reivindican un uso más flexible de dicho código e incluso la necesidad de crear nuevas guías de actuación en el ámbito educativo (González-Montesino, 2016). La toma de decisiones y la búsqueda de soluciones ante esta discordancia de roles deben también estar encaminadas al profesorado y a otras personas que pertenecen a la comunidad educativa, incluido el estudiantado, con el objetivo de aclarar sus responsabilidades (Hurwitz, 1991, p. 24).

3. Interpretar para la infancia

Hasta ahora, hemos descrito cuáles son las funciones que se han de desempeñar con la interpretación en LS en educación. Pero para trabajar con niñas y niños sordos debemos entender los rasgos sociopsicológicos de este colectivo, y hay que recordar en primer lugar que la comunidad sorda se caracteriza por la heterogeneidad, y que existen ciertas variables individuales que diferencian a las personas sordas entre sí. Esta diversidad está determinada por múltiples factores como son el momento de la aparición de la sordera anterior/posterior a la adquisición de la lengua oral, el uso o no de audífonos o implantes cocleares, pertenecer a una familia sorda u oyente, etc. Estas características individuales influirán en la opción de la modalidad comunicativa de preferencia (LS, con apoyo de la lectura labial, combinación de LS y LO, etc.) (CNSE, 2010). Esto significa que el alumnado sordo es diverso y que la ILS debe adaptarse al perfil de la niña o niño que se encuentra en el aula (Nogueira et al., 2012). Como hemos visto en el apartado anterior, FILSE (2018) reconoce que la función de la interpretación en LS en estas etapas educativas no se limita únicamente a transmitir información y facilitar el acceso al currículum y la comunicación, sino que es su responsabilidad adaptarse a las características del alumnado sordo. Para lograrlo, no solo se tiene en cuenta su situación lingüística, sino también su situación académica, evolutiva y psicológica (Uría Fernández y Ferreira Villa, 2017, p. 267). La consideración de todas sus características individuales es necesaria para lograr la adecuada actuación de la intérprete y su impacto en la persona usuaria es crucial. El impacto al que nos referimos está relacionado con la posibilidad de que, en estas edades, la falta de acceso a la comunicación genere dificultades en el desarrollo de una buena calidad de vida (Martin y Bat-Chava, 2003) o en la adquisición de habilidades para iniciar la interacción comunicativa con sus pares oyentes o simplemente mantener la atención durante las mismas (Xie et al., 2014).

Las ILS reciben formación en interpretación en LS, antropología, psicología social, diversidad funcional y signolingüística, pero interpretar con este colectivo y en este ámbito implica poseer conocimientos específicos que permitan la adquisición de ciertas habilidades necesarias para trabajar con un alumnado con alto riesgo de fracaso escolar (Nogueira et al., 2012, p. 7) por las dificultades para acceder a la comunicación y la educación en condiciones de igualdad. Interpretar en centros de Educación Primaria supone entender el nivel de comprensión del niño o niña sorda (Conrad y Stegenga 2008, p. 298) correspondiente con su edad y recurrir a estrategias que no se utilizan en otros ámbitos ni en otros niveles educativos superiores. Por ejemplo, a veces, el alumnado sordo tiene dificultades para entender que recibe el mensaje a través de la ILS pero que es otra persona quien lo emite realmente y las ILS optan por el uso de la tercera persona durante la interpretación (Nogueira et al., 2012). Cuando el nivel de desarrollo de estas etapas evolutivas pueda llevar a este tipo de confusiones, profesorado e ILS pueden trabajar conjuntamente para aclarar los roles y que no existan malentendidos con el alumnado sordo u oyente (Conrad y Stegenga, 2008). Otro equívoco que también es una particularidad de este contexto es que, en general, el estudiantado, tanto oyente como sordo, percibe a la figura de ILS como a otra persona adulta que está en el aula y representa a la autoridad educativa (Alcorn y Humprhey, 2001). Por ello, también recurren a esta figura profesional en situaciones de conflicto, reclamando ayuda o atención. Como consecuencia, es

posible que, ante ciertas circunstancias, el alumnado perciba a la ILS como aquella persona que te puede atender y quien interpreta no puede ceñirse únicamente a responder “yo solo soy intérprete”; su actuación puede requerir comportarse como una persona adulta emocionalmente conectada y como cualquier ser humano que se preocupa (Conrad y Stegenga, 2008, p. 298).

Estas diferencias que existen entre interpretar para personas adultas e interpretar a niñas o niños sordos debido a la etapa evolutiva en la que se encuentran plantea nuevas reflexiones sobre la toma de decisiones y las posibles diferencias en el modo de proceder como intérpretes. ¿Qué ocurre si dado su nivel de desarrollo no preguntan en clase? ¿Rompe el principio ético de imparcialidad (FILSE, 2002) si la ILS anima al alumnado sordo a participar? Es posible que esta alumna o alumno no tenga nada que aportar o que tenga miedo a intervenir, quizá el profesorado oyente desconozca cómo mantener esa participación o simplemente la niña o niño no tenga confianza en la comunicación a través de una ILS (Hurwitz, 1991). A veces, la ILS es la única profesional que percibe las necesidades del alumnado sordo y tiende a mediar ante el desconocimiento generalizado por la mayoría oyente de la comunidad sorda, “silenciosa” y “silenciada” (Rodríguez, 2005).

La falta de audición hace que se tengan dificultades para acceder a la información contextual, lo que puede afectar el desarrollo social y a la expresión de sus sentimientos y comprensión del entorno (Pabón, 2009). López Salazar (2022) afirma que una de las principales necesidades educativas del alumnado sordo que estudia en primaria es afianzar el canal de comunicación para relacionarse y comunicarse con su entorno (López Salazar, 2022). El alumnado sordo, al igual que el alumnado oyente, ha de poder comunicarse con familiares, profesorado, el grupo clase, otras personas adultas, etc. Esa comunicación, en la lengua apropiada, proporciona información sobre otras personas y sobre el contexto; esa lengua podrá ser la LS, la LO o ambas (Grosjean, 2000). Con el conocimiento del entorno, la niña o el niño sordo comprenderá tanto el mundo oyente como el mundo de las PS, para sentirse bien en ambos e identificarse en cada uno (Grosjean, 2000). La relación con sus pares estará altamente influenciada por las características individuales antes descritas (tipo de pérdida, características familiares, uso de audífonos o implantes cocleares, tipo de comunicación, incluso el género) (Terlektsi et al., 2020) que definen la heterogeneidad de la comunidad sorda. El alumnado sordo se siente diferente en estas etapas, incluso se siente excluido del resto del grupo clase y puede llegar a ser acosado en educación primaria en el propio centro educativo (Terlektsi et al., 2020).

Fernández Soneira y Bao-Fente (2021) realizan un análisis de la percepción que tienen las PS adultas signantes sobre su experiencia educativa. Las autoras destacan que las PS observadas, además de mencionar las barreras de comunicación y la falta de accesibilidad al currículum, también recuerdan haber experimentado la falta de sensibilidad de las personas oyentes hacia las PS, la poca adaptación en la comunicación, la falta de apoyo de la comunidad educativa y el sentimiento de culpa por la falta de comunicación, así como una baja autoestima. Desde la perspectiva rehabilitadora, que persigue el oralismo y que busca normalizar a quienes tienen dificultades (Pérez de la Fuente, 2014), la comunicación oral y el uso de la lengua dominante se definen como imprescindibles para la participación y el desarrollo social de las PS

(Skutnabb-Kangas, 2016). Esta creencia impuesta por perspectivas audistas¹ hace que las personas sordas se sientan inferiores en comparación con el alumnado oyente, por lo que se puede hacer más evidente la dependencia para establecer una relación comunicativa (Pabón, 2009). Esta relación comunicativa podrían buscarla en la ILS.

4. Estudio de las funciones de la ILS en el ámbito educativo

Este estudio tiene como objetivo observar las tareas que realiza el personal de interpretación en LSE en CEIP y centros de ESO. En particular, se pretende detectar si desempeñan funciones que difieren de las definidas por la Administración pública y la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE) y si las consideran o no como propias del perfil profesional. Para lograr este objetivo, se diseñó un cuestionario para recoger qué funciones desempeñan las intérpretes de LS tanto dentro como fuera del aula y cuáles se les piden y deciden o no llevar a cabo.

4.1. Población de estudio

La población de estudio forma parte del Cuerpo Técnico de Gestión en Interpretación de la Lengua de Signos de la Administración Pública de la Generalitat Valenciana (GVA). Las participantes son intérpretes de LS que están en activo durante el curso 2022-23. Tras recibir la autorización de la comisión deontológica de la institución de la autora, las participantes se reclutaron a través de la Plataforma de Intérpretes de Lengua de Signos en el Ámbito Educativo de la Comunidad Valenciana y se informó del objetivo del estudio y la necesidad de su participación voluntaria y anónima en el mismo. Se distribuyó a través de esta plataforma la dirección del cuestionario y los datos de contacto de la doctoranda para poder solucionar todo tipo de dudas que puedan surgir. En el momento del estudio estaban activas 36 ILS en toda la Comunidad Valenciana en distintos niveles educativos. Colaboraron en el estudio cumplimentando el cuestionario trece participantes que tienen experiencia en CEIP o centros de ESO de Castellón, Valencia y Alicante. La tabla 1 presenta los datos demográficos, indicando el género y la experiencia como ILS expresada en años, según los rangos ofrecidos en las opciones de respuesta del cuestionario.

¹ El *audismo* es un neologismo creado por Humphries (1977) para referirse a la discriminación hacia las personas sordas. También se refiere a los prejuicios respecto a la lengua de signos, el rechazo de su uso y la imposición de la oralización.

Tabla 1

Datos de género y experiencia como ILS de las personas participantes.

Género	Experiencia total como ILS	Experiencia como ILS en educación	Experiencia como ILS en primaria	Experiencia como ILS en secundaria
Femenino	Más de 15	De 6 a 10	De 1 a 3	Ninguno
Femenino	Más de 15	De 6 a 10	De 3 a 6	De 1 a 3
Masculino	De 11 a 15	De 6 a 10	De 3 a 6	De 1 a 3
Femenino	Más de 15	Más de 15	De 3 a 6	De 13 a 15
Femenino	Más de 15	De 6 a 10	Menos de 1	De 1 a 6
Femenino	De 6 a 10	De 6 a 10	De 3 a 6	Ninguno
Femenino	Más de 15	Más de 15	Menos de 1	Más de 15
Masculino	Más de 15	De 6 a 10	Menos de 1	Ninguno
Femenino	De 11 a 15	De 1 a 5	Menos de 1	Ninguno
Femenino	De 6 a 10	De 1 a 5	De 1 a 3	De 3 a 6
Femenino	De 11 a 15	De 6 a 10	De 1 a 3	Ninguno
Femenino	De 11 a 15	De 1 a 5	Menos de 1	Ninguno
Femenino	Más de 15	De 1 a 5	Menos de 1	Ninguno

4.2. Recogida de datos: diseño y desarrollo

Para llevar a cabo este estudio descriptivo, se diseñó un cuestionario que las participantes se autoadministraron en línea (Apéndice). El cuestionario se diseñó con la plataforma *Qualtrics Text IQ* (licencia de la Universitat Jaume I), herramienta que permite el tratamiento de los datos y que asegura la conformidad con el Reglamento General de Protección de Datos europeo. El cuestionario contiene preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple y está estructurado en cuatro bloques. Un primer bloque lista las funciones descritas por la GVA, el segundo las propuestas por FILSE y un tercero funciones que no se contemplan por ambas entidades pero que pueden realizar las ILS en centros educativos y que pueden no tener relación con la interpretación propiamente dicha. El cuarto bloque tiene como objetivo obtener datos demográficos. Las opciones de respuesta permiten que las intérpretes digan si reconocen cada una de las funciones como prescritas o no, pero también si creen que deben cumplirlas o no por su propia comprensión de las funciones profesionales que deben realizar o porque hay otros factores que las llevan a aceptarlas. Las alternativas de respuesta son las siguientes:

1. Sí, porque se me asigna como función.
2. Sí, porque se me asigna y, además, considero que es una función propia de ILS.
3. Sí, aunque no es mi función, porque _____
4. No, porque no se me atribuye como función.
5. No, porque no considero que sea mi función ni se me atribuye.

Cada pregunta incluye la opción de añadir las observaciones que las personas encuestadas consideren pertinentes. Al finalizar todo el cuestionario, hay también una última pregunta de respuesta abierta que permite a las ILS describir otras funciones desempeñadas que las intérpretes no hayan podido encontrar en las preguntas formuladas. Dicho cuestionario se adjunta al presente artículo.

4.3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes obtenidos con el cuestionario. Los datos están agrupados siguiendo la estructura del cuestionario.

4.3.1. Funciones de la ILS en educación según la GVA

El 92,32 % de las personas observadas conocen las funciones establecidas por la GVA y el 100 % realiza esas tareas porque se le asignan: posibilitar el acceso a la comunicación y al currículum, colaborar en la elaboración de pautas de intervención y evaluación del alumnado, preparar materiales y comprobar espacios. La mayoría de las profesionales también las reconoce como propias. Solo una ILS considera que no es su función preparar materiales y comprobar espacios, aunque sí realiza tal tarea. Una ILS observa que, aunque realiza las funciones, encuentra dificultades para desempeñar su labor porque considera que existen conductas audistas por parte del equipo de apoyo a la inclusión. Otra ILS añade que son el

personal experto y el adecuado para asesorar al equipo educativo sobre adaptaciones, intervención, evaluación, etc.

4.3.2. Funciones definidas por FILSE

El 84,62 % indica que conoce las funciones que FILSE establece para la ILS en educación. El 100 % de la muestra observada realiza las funciones que indica FILSE para desempeñar en educación: posibilitar el acceso al currículo y la comunicación, colaborar con el equipo docente, eliminar barreras de comunicación y participar en la sensibilización del equipo docente. Aunque esta última no es una función propia, también se asume en su quehacer diario. La mayoría las realizan porque se le atribuyen y también las consideran como propias. Solo en un caso se indica que no es propio de las ILS trabajar con el profesorado para preparar materiales ni orientar en las programaciones, pero asume la función porque es la única que conoce las necesidades del alumnado. Lo mismo manifiestan dos ILS respecto a la sensibilización del profesorado: asumen esa función porque son las más adecuadas para ejecutarla. Las profesionales manifiestan que tienen dificultades para disponer con anterioridad del material para poder preparar previamente la interpretación. También expresan que, aunque pueden realizar sus funciones, se encuentran con la presencia de conductas audistas que dificultan su desempeño, dado que profesionales de la comunidad educativa pueden no considerar el uso de LS sino que tratan de imponer el uso de la lengua oral, lo cual también implica negar la presencia de la figura de ILS.

4.3.3. Observación de otras funciones desempeñadas

En este bloque de preguntas se reflejan otras tareas que no tienen relación con las funciones reconocidas de la ILS.

En cuanto a las tareas más demandadas en los centros educativos y aceptadas como propias, el 100 % de las profesionales informan al profesorado sobre la correcta ubicación tanto de la ILS como del alumnado sordo en el aula y también educan en el buen uso del servicio de interpretación, aunque una de ellas indica que no es su función. En cuanto a la interpretación de actividades escolares fuera del centro, también las realizan el 100 %, solo una persona afirma que no le corresponde tal tarea. El 100 % de la muestra observa el comportamiento del alumnado sordo para detectar si existen dificultades comunicativas. Cuando el alumnado sordo no comprende ciertas situaciones, la profesional aclara sus dudas y actúa como referencia adulta para el alumnado sordo. El 38,46 % no considera que esta es su función, aunque la realice, pero añaden en las observaciones que la asumen ya que “somos quienes podemos detectar las dificultades del alumnado”, “soy la única que pertenece a la comunidad sorda” y “facilita la inclusión del alumnado”. Sin embargo, poco más de la mitad interviene orientando al alumnado sordo en sus interacciones no académicas, tienden a informar al profesorado para que actúe. El total de la muestra responde que sí determina el modelo de interpretación ILS (LS, combinación de LS y LO, etc.) y el 15,38 % afirma que no es su función, pero la asumen por la edad o el desconocimiento por parte del alumnado.

Otras funciones demandadas y realizadas por las ILS, pero menos aceptadas como propias, son la interpretación de material audiovisual, vídeos cortos, realizada por el 100 % y casi el 100 % también los edita con subtítulos, aunque en ambos casos solo alrededor del 50 % lo considera función propia. El 100 % de las profesionales actúa como modelo lingüístico y cultural y el 46,15 % reconoce que no es su función. Todas las profesionales encuestadas asumen como tarea a realizar adquirir conocimientos sobre educación inclusiva o el sistema educativo. Sin embargo, el 38,46 % piensa que no es una función de la interpretación, pero consideran que es necesario debido a que trabajan en centros educativos. Poco más del 50 % escribe las respuestas de los exámenes que el alumnado realiza en LS. Las ILS apuntan que lo realizan cuando los exámenes no son accesibles y no se ha aceptado realizar la prueba signada. En algunos casos, cuando existen dificultades en lectoescritura, colaboran con el alumnado para mejorar la expresión escrita. En cuanto a si comparten información personal del alumnado con el equipo docente, algo más del 50 % lo hace, pero solo si es necesario por motivos académicos; como alternativa, avisan al profesorado de que debe indagar sobre algún asunto personal o animan al alumnado a hablar con quien corresponda. Por último, más del 50 % afirma que realiza trabajo de oficina, aunque solo una ILS lo acepta como tarea propia. En general, alegan que colaboran porque pertenecen al centro o que lo hacen en periodos de no interpretación, cuando el alumnado no tiene horas lectivas. También en estos periodos dedican ese tiempo a sus propias tareas de preparación.

Por otro lado, hay otras cuestiones que recogen cifras inferiores y que en su mayoría se refieren a funciones que asumen sin reconocerlas como propias. Por ejemplo, el 23,08 % vigila en el recreo, aunque reconoce que no es su función y el 38,46 % de las participantes asume tareas de ayudante en el aula. La mayoría de quienes asumen esa función afirman que no es propia, pero cumplen con ella para reforzar la información que llega al alumnado sordo o facilitar la dinámica del aula. Solo el 15,38 % afirma que toma notas para el alumnado, aunque todas reconocen que no es su cometido. De manera puntual, estas ILS realizan alguna anotación dada la dificultad del alumnado para hacerlo mientras atienden en clase. El 46 % de las ILS afirma que interactúan con las familias, pero siempre acompañando a otras personas del equipo docente, participan en estas reuniones entre familias y profesorado porque tienen información sobre la evolución académica y social del alumnado sordo que atienden. Una ILS apunta que, aunque no deban estar solas con las familias, hay ocasiones en las que sucede así. El 46 % custodia prótesis o pilas del alumnado, y solo el 8 % afirma que ésta es una función propia, el resto de estas ILS reconoce que la realizan a pesar de que no es su función.

Por último, se pregunta a las ILS acerca de la realización de otras tareas que no están recogidas en el cuestionario. Las profesionales añaden las siguientes funciones: tareas de sensibilización a la comunidad educativa, en general, relacionadas con la accesibilidad a las actividades y al material; y fomentar la comunicación entre iguales con la enseñanza básica de LS que aproxime al alumnado sordo a la inclusión real. Una de las ILS utiliza esta última pregunta para confirmar que realiza otras funciones que a priori no se le atribuyen, aunque no las especifica y considera que ninguna otra figura profesional podría desempeñar tal trabajo con la calidad de una ILS.

5. Discusión

Las tareas demandadas a las ILS por la GVA son también reconocidas por FILSE. Casi la totalidad de las intérpretes encuestadas conoce las funciones propuestas por ambas entidades para desempeñarlas en CEIP y centros de ESO. Con las respuestas obtenidas, comprobamos que todas las tareas descritas por ambas instituciones son realizadas por todas las ILS y que las aceptan también la mayoría de las profesionales como propias. Podemos afirmar que todas estas tareas están encaminadas, en ambos casos, a lograr una educación accesible en igualdad de condiciones y la inclusión educativa, el origen de las primeras demandas de la presencia de la figura de ILS en centros educativos (Conrad y Stegenga, 2008; Bao-Fente, 2012). En el cuestionario se hace alusión al *audismo* (Humphries, 1977), término referido a la discriminación hacia las PS como consecuencia de actitudes o prácticas derivadas de la creencia de que las PS no tienen las habilidades suficientes para controlar sus propias vidas. Estas conductas, actitudes negativas o prejuicios respecto a la diversidad funcional auditiva, a las capacidades del alumnado sordo y a su necesidad de accesibilidad, también afectan al desempeño de la interpretación en LS, ya que las profesionales afirman que tienen dificultades para conocer el contenido de las clases con anterioridad, tarea reconocida por FILSE y las propias profesionales. Por ello, es posible que, en las cuestiones referidas a otras tareas realizadas, todas las profesionales asuman como función la educación de la comunidad educativa en el buen uso del servicio. Esta función supone explicar qué actividades son propias o no de las ILS y hacer saber que, a veces, realizan funciones que no les corresponden. Un ejemplo de ello es la adaptación de recursos audiovisuales que las ILS realizan, incluyendo el subtítulo, aunque el profesorado tiene la responsabilidad del uso de material accesible en una escuela inclusiva. Este debe asumir que el material audiovisual ha de estar subtítulo cuando hay alumnado sordo en el aula.

FILSE coincide con las funciones que demanda la GVA y añade otras responsabilidades que las ILS deben asumir en educación. Estas funciones se refieren, por un lado, a la sensibilización y, por otro, al trabajo conjunto con otras personas del equipo docente para el diseño de las intervenciones educativas del alumnado sordo. Ambas tareas tienen relación con su perfil, dado que las ILS podrían ser las únicas conocedoras de las necesidades de este colectivo. Así lo afirman las propias ILS en el cuestionario. FILSE (2018) incorpora también como función la eliminación de las barreras de comunicación. Esta tarea consiste en la detección de obstáculos o trabas que dificultan la libertad de acceso y la comunicación a aquellas personas que tienen limitada su capacidad al relacionarse con el entorno a través de la audición o la LO (CNSE, 1997, p. 29).

Con el cuestionario comprobamos que las ILS realizan otras funciones que difieren de las expuestas por la Administración pública y FILSE. Son tareas que realizan debido a las características del colectivo que atienden, del entorno de trabajo y al desconocimiento de la comunidad educativa. Son las propias intérpretes las que deciden en qué lugar se ubican en el aula las ILS y el alumnado sordo. Son las profesionales las que, generalmente, conocen los condicionantes de la interpretación en LS y la necesidad del alumnado sordo de ver a la ILS y a quien habla y, además, son cuidadosas con el confort del profesorado (Neumann Solow,

1981). Además, las profesionales pueden ser las únicas que detecten las necesidades de las niñas o niños sordos y, por ello, observan cómo se comporta este alumnado en dicho espacio con el fin de detectar posibles dificultades comunicativas y mediar en ellas.

La comunidad sorda tiene dificultades para acceder a la “información a la que espontáneamente están expuestas las personas oyentes en conversaciones cotidianas” (Minguet Soto, 2000, p. 223). La falta de información contextual y sobre los comportamientos de sus pares puede afectar a la comprensión del entorno (Pabón, 2009) y a la interacción comunicativa en el contexto educativo. Las ILS son conscientes de la existencia de las barreras comunicativas y asumen su responsabilidad aclarando dudas en determinadas situaciones conflictivas y actuando como referencia adulta para la niña o niño sordo. Así, el alumnado sordo no solo aprenderá cómo relacionarse e identificarse en grupos de personas oyentes sino también tendrá su identidad dentro de la comunidad sorda (Grosjean, 2000). El alumnado sordo reconoce a las ILS como personas adultas pertenecientes a dicha comunidad que, según comentan en el cuestionario, actúan como modelo lingüístico y cultural.

Por último, con este trabajo hemos podido comprobar que las profesionales realizan otras tareas que van más allá de su labor como ILS o como persona perteneciente a la comunidad sorda. Menos de la mitad de las participantes ayuda en el aula en otras tareas. Aunque no conocemos qué hacen concretamente, debemos recordar que no puede desempeñar la función de docente (CNSE, 2010, p. 73). Una minoría también vigila en los recreos y considera que es su deber como personal del centro del que forma parte. Incluso comentan que a veces las dejan solas en el aula con el alumnado. También custodian prótesis, interactúan con familias y comparten información del alumnado sordo con el equipo educativo. Las profesionales encuestadas afirman que, aunque llegan a compartir cierta información, siempre respetan la confidencialidad del alumnado, lo que según la CNSE (2010, p. 74) supone no contar aquello que el alumnado le transmite a la ILS fuera del aula sino aquello que sucede en clase.

6. Conclusiones

La función de la interpretación en LS en educación puede no ser conocida completamente por el profesorado, las Administraciones e incluso por el alumnado sordo y sus familiares (Hurwitz, 1995). El presente estudio ha servido para saber si el colectivo de ILS, en general, conoce qué funciones le atribuye la GVA y si coinciden con las reconocidas por FILSE. Hemos logrado el objetivo de ver qué tareas asumen las ILS como propias y detectar si consideran que las demandas del entorno y del colectivo afectan a la toma de decisiones de estas profesionales.

También hemos podido detectar que asumen otras tareas que no son propias del perfil profesional, como vigilar en las aulas, detectar conflictos comunicativos o escribir respuestas de exámenes. Algunas de las profesionales afirman que realizan tales funciones por formar a la comunidad educativa, lo que indica que las ILS que trabajan en educación se sienten responsables de la atención del alumnado sordo (Antia y Kreimeyer, 2001) e incluso de ayudar a otro alumnado oyente. Otras funciones son asumidas por su sentimiento de pertenencia a la

comunidad sorda, el propio reconocimiento de facilitadoras de la participación del alumnado sordo en entornos mayoritariamente oyentes y la percepción que tienen de encontrarse en una situación privilegiada para detectar tales necesidades.

Con el cuestionario apreciamos que la enorme diversidad de situaciones y personas dificulta la toma de decisiones y es difícil pensar que una sola opción será siempre la correcta. Quizá lo que es adecuado para una o un estudiante no lo es para otra u otro (Conrad y Stegenga, 2008). El estudio muestra que existen divergencias en la asunción de ciertas tareas, lo que pone de manifiesto la necesidad de establecer unas directrices al respecto que faciliten la toma de decisiones del colectivo de ILS que ejerce en el ámbito educativo con criterios comunes. En consecuencia, podríamos invitar a este colectivo profesional a la reflexión sobre la aceptación o no de ciertos roles que son demandados en el entorno educativo, dado que pueden crear precedentes para colegas que trabajen posteriormente en el mismo centro (Conrad y Stegenga, 2008).

Para terminar, recordamos que las ILS asumen otras tareas como la de profesorado de apoyo para que el alumnado consiga acceder a los contenidos en igualdad de condiciones, u orientar en momentos de conflictos durante la comunicación debido a la falta de conocimiento por parte del profesorado (Fernández Soneira y Bao-Fente, 2021). Por ello, destacamos la necesidad de formación del profesorado y el diseño de programas de sensibilización hacia la comunidad sorda. Con ello, tendrá los conocimientos para asumir tareas que realizan las ILS que no les son propias ante la falta de capacitación de la comunidad educativa en general. El desafío es reconciliar roles de comportamientos de manera que se reduzca la confusión para el alumnado, el profesorado y toda la comunidad escolar. Al conocer qué funciones son propias de la interpretación en LS, se ajustarán las expectativas que tiene la comunidad educativa respecto a cómo debe o no actuar el colectivo de ILS en el ámbito de la educación.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al grupo de ILS que ha dedicado su tiempo y ha mostrado su interés por conocer mejor nuestra profesión. Sin su generosa colaboración no hubiera sido posible este trabajo. También quiero expresar mi gratitud a Esther Monzó-Nebot, por sus comentarios sobre el manuscrito y su inestimable acompañamiento.

Referencias

- Alcorn, B. y Humphrey, J. (2001). *So you want to be an interpreter: An introduction to sign language interpreting*. H & H.
- Antia, S. D. y Kreimeyer, K. H. (2001). The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), 355–365. <http://doi.org/10.1353/aad.2012.0142>
- Bao-Fente, M. C. (2012). La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar? *Revista de la Fundación Canaria para el Sordo*, Funcasor, 4.
<https://cnlse.es/antiguos/La%20interpretaci%C3%B3n%20educativa.pdf>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (1997). *Las personas sordas en España: Situación actual: Necesidades y demandas*. CNSE.
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2010). *Alumnado sordo en Secundaria: ¿Cómo trabajar en el aula?* CNSE.
<https://fundacioncnse.org/pdf/alumnado-sordo-en-secundaria.pdf>
- Conrad, P. y Stegenga, S. (2008). Case studies in education: Practical application of ethics and role. En T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpreting: Theory and practice* (pp. 293-322). John Benjamins.
- Famularo, R. (2007). El intérprete de lengua de señas en el espacio educativo: Acuerdos y malentendidos. En P. H. Franzoni (Coord.), *I Congreso Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción: Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, Buenos Aires, 23 al 26 de mayo de 2007*. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.
https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/sitio/Actas_del_Congreso_Formacio769n_e_Investigacio769n_en_Lenguas_Extranjeras_y_Traduccion769n.pdf
- Famularo, R. (2010). Roles y actores en la escuela inclusiva rioplatense: el caso particular del intérprete para sordos. En G. Bilat, C. Juri, G. Kaplán, A. Radesca, M. I. Rodríguez y C. Vaucheret (Eds.), *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. ANEP.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-lingüísticas/publicaciones/fla/3fla.pdf>
- FILSE, Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (2002). *Código Deontológico de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes del Estado Español*. FILSE.
https://filse.org/sites/default/files/pages/files/codigo_deontologico_ilse_0.pdf
- FILSE, Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (2017). *Servicio de interpretación y guía-interpretación de lengua de signos en el ámbito educativo*. FILSE.
- FILSE, Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (2018). *Funciones del intérprete de lengua de signos en ámbito educativo*. FILSE.
https://cnlse.es/antiguos/FILSE_Funciones%20ILS-Gi_AmbitoEducativo.pdf
- Fernández-Soneira, A. y Bao-Fente, M. C. (2021). ¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSE. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 46-61.
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2819>

- GVA, Generalitat Valenciana y Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2021). *Jornada "La gestió del personal no docent als centres educatius GVA"*. GVA.
https://ceice.gva.es/documents/169149987/172998495/Gestio_personal_no_docent_e_n_centres_educatius_gva.pdf
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.
<https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/628>
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1(4), 15-18. https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf
- Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. Union Institute and University.
<https://www.proquest.com/docview/302878949/abstract>
- Hurwitz, T. A. (1991). Report from National Task Force on Educational Interpreting. En *Conference proceedings: Educational interpreting: Into the 1990s, November 9–11, 1989*. Gallaudet University.
- Hurwitz, T. (1995a). Current issues: Interpreters in the educational setting. En *18th International Congress on Education of the Deaf, Tel Aviv, Israel*. National Technical Institute for Deaf. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390240.pdf>
- Jones, B. E., Clark, G. M. y Soltz, D. F. (1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. *Exceptional Children*, 63(2), 257-268.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299706300209>
- 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 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 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/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Salazar, B. J. (2022). Necesidades educativas de la niñez con discapacidad auditiva prioritarias en educación primaria. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(2), 61-68. <https://revistages.com/index.php/revista/article/view/91>
- Martin, D. y Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: Coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 29(6), 511-521. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14616909/>
- Minguet Soto, A. (Coord.) (2000). *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*. Fundación FESORD CV.
- Neumann Solow, S. (1981). *Sign language interpreting: A basic resource book*. National Association of the Deaf.
- Nogueira, R., Villameriel, S., Costello, B., Barberà, G. y Mosella, M. (2012). Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de las LLSS: Estudios sobre la lengua de signos española. En CNSE (Ed.), *III Congreso Nacional de la lengua de*

- signos española: Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 401-415). UNED.
- Pabón Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva: ¿cómo es el niño sordo? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, (15), 267-287.
- Resolución de 7 de mayo de 2020, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, de 18 de mayo de 2020.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-5119
- Resolución de 24 de mayo de 2022, de la Dirección General de Función Pública, Generalitat Valenciana [GVA], por la que se convoca bolsa de empleo temporal específica para el nombramiento de personal funcionario interino o nombramiento provisional por mejora de empleo en puestos de trabajo adscritos al cuerpo técnico de gestión en interpretación de la lengua de signos (B-07). Convocatoria 495/22 [2022/4801]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9349, de 27 de mayo de 2022.
https://dogv.gva.es/datos/2022/05/27/pdf/docv_9349.pdf
- Rodríguez, L. (2005). Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 154-157.
- Skutnabb-Kangas, T. (2016). Linguicism. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*, Vol. 1 (pp. 582-586). Sage.
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S. y Kennedy, C. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard-of-hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166.
<https://academic.oup.com/jdsde/article/25/2/153/5734496>
- Uría Fernández, M. y Ferreira Villa, C. (2017). El intérprete de Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 265-281.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/129345/49308-106716-1-PB.pdf?sequence=1>
- Xie, Y. H., Potměšil, M. y Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437.
<https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/19/4/423/2937171?redirectedFrom=fulltext&login=false>

Apéndice

Cuestionario sobre las funciones realizadas por intérpretes de lengua de signos (ILS) en ámbito educativo

Si tienes experiencia tanto en Educación Primaria (EP) como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) contesta según tu experiencia en el pasado curso 2022-2023. Si este curso no estás en ninguno de esos niveles, contesta en función de tu última experiencia en EP o ESO.

Responderás sobre tu experiencia en...

- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Las siguientes preguntas se refieren a qué funciones desempeñas según las definidas por la GVA.

¿Conoces las funciones de la ILS en el ámbito educativo según la Generalitat Valenciana?

- Sí
- No

En el cuestionario autoadministrable se ofrecieron las opciones de respuesta que aparecen a continuación para las preguntas de 1 a 34 (no se repiten en el anexo para reducir su extensión):

- Sí, porque se me asigna como función.
- Sí, porque se me asigna y, además, considero que es una función propia de ILS
- Sí, aunque no es mi función, porque _____
- No, porque no se me atribuye como función
- No, porque no considero que sea mi función ni se me atribuye.

Observaciones: _____

Las siguientes preguntas se refieren a qué funciones desempeñas según las definidas por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE).

¿Conoces las funciones de la ILS en el ámbito educativo según la FILSE?

- Sí
- No

1. Posibilitar el acceso a la comunicación y al currículum de las personas sordas (PS) usuarias de la LS, interpretando de manera simultánea de la lengua oral (LO) a la lengua de signos (LS), y de la LS a la LO.
2. Establecer y desarrollar, conjuntamente con tutoras y tutores, el equipo docente, el personal especializado de apoyo a la inclusión y los servicios especializados de orientación, las pautas

de intervención del plan de actuación personalizado del alumnado atendido, y colaborar en la evaluación de este, dentro del ámbito de tus competencias.

3. Preparar los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de tu trabajo, y comprobar espacios y medios técnicos disponibles para la actividad.
4. Participar en las sesiones de coordinación con el resto de profesionales con quien compartes intervención educativa.
5. Actuar como apoyo comunicativo para facilitar el acceso al currículo del alumnado sordo interpretando de LO a LS y viceversa contenidos orales y escritos, adaptándose a las características comunicativas y necesidades educativas del alumnado, garantizando la comunicación con todos los agentes de la comunidad educativa.
6. Eliminar las barreras de comunicación existentes entre el alumnado usuario de LS en sus diferentes modalidades (LSE apoyada, bimodal, etc.) y el profesorado, y/o sus compañeros/as oyentes, favoreciendo la inclusión real de estos alumnos en el centro educativo.
7. Colaborar con el equipo docente y con todos aquellos/as profesionales que intervienen en la educación de estas/os alumnos (educadoras o maestras en educación especial, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, equipos específicos de deficiencia auditiva, profesionales de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, etc.)
8. Coordinarse con el profesorado para que el ILS disponga, con suficiente antelación, del temario, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje a realizar para una adecuada preparación del servicio/clase/materia (vocabulario técnico, conceptos académicos, objetivos, actividades, etc.).
9. Realizar una adecuada preparación del contenido educativo (vocabulario técnico, objetivos, actividades, etc.).
10. Colaborar en la programación general anual del centro (PGA), proyecto educativo de centro (PEC) (si está varios años o se prevé que vaya a estar varios años el alumno), plan de atención a la diversidad (PAD), memorial anual y, finalmente, plan de actuación personalizado, reflejando los acuerdos adoptados en el mismo, en el aula y con el alumno o alumna e información detallada del trabajo del ILS en el centro, así como otros documentos, evaluaciones o informes técnicos propios de tu competencia profesional.
11. Colaborar en la sensibilización, capacitación y formación del equipo docente en la respuesta educativa a este alumnado.

Indica qué funciones desempeñas según las descritas en otros estudios.

12. Controlar el comportamiento en el aula durante la ausencia del profesorado dado el rol de persona adulta oyente perteneciente al personal del centro educativo.
13. Vigilar en el “recreo” según los turnos establecidos, al igual que el resto de profesorado especialista.
14. Valorar si el comportamiento del alumnado sordo es el adecuado y cómo se relaciona con sus iguales. Detectar si tiene dificultades de comunicación o para relacionarse de forma

satisfactoria con la mayoría oyente por desconocimiento mutuo en las interacciones biculturales y facilitar la interacción con el entorno.

15. Aclarar las dudas del alumnado sordo como referencia adulta oyente que le permita resolver conflictos en el aula.
16. Dada la cercanía y familiaridad, orientar en la toma de decisiones del alumnado sordo en estas primeras etapas educativas e intervenir en las interacciones personales no académicas.
17. Educar en el buen uso del servicio de interpretación y sobre la “ininterpretabilidad” de ciertas situaciones, tanto al alumnado sordo como al oyente y al resto de la comunidad educativa.
18. Compartir la información personal y privada del alumnado sordo para la realización de informes, evaluaciones o realizar las adaptaciones necesarias de currículum.
19. Asumir tareas propias de la enseñanza académica, por ejemplo, tareas de asistente/ayudante del profesorado en el aula.
20. Interpretar cuando realizan actividades en grupo y ayudar tanto al alumnado sordo como oyente que lo necesite.
21. Escribir las respuestas de los exámenes que el alumnado sordo realiza en LS.
22. Tomar apuntes o notas para el alumnado sordo que no pueda realizarlo dado su dificultad de hacerlo mientras presta atención a una explicación, recurso audiovisual, etc.
23. Interpretar películas y otros materiales audiovisuales de manera simultánea cuando no están subtítulos.
24. Editar y preparar materiales audiovisuales dando un formato accesible mediante la subtitulación y/o la interpretación en LS.
25. Adaptar material escrito con vídeos, lectura fácil, etc. dando un formato más accesible a las características individuales del alumnado sordo.
26. Durante los periodos de “no interpretación” realizar trabajos de oficina u otros quehaceres requeridos por el centro educativo.
27. Interpretar en actividades escolares organizadas por la escuela en otros espacios ajenos al centro. Por ejemplo: visitas culturales, excursiones, teatros, etc
28. Interpretar en actividades extraescolares organizadas por el centro.
29. Custodiar las prótesis auditivas, pilas, implantes cocleares, etc., propiedad del alumnado, cuando este se lo tiene que quitar para la realización de alguna actividad.
30. Determinar la ubicación de ILS y del alumnado para que pueda ver sin dificultades a quién interpreta en LS, al profesorado, recursos didácticos utilizados, etc
31. Determinar junto con el alumnado el modelo de interpretación más adecuado según sus características comunicativas y lingüísticas.
32. Adquirir conocimientos generales sobre la organización del sistema educativo y actualizar dichos conocimientos sobre la atención a la diversidad, funcionamiento del centro, inclusión educativa, desarrollo infantil, etc.
33. Actuar como modelo lingüístico y cultural cuando no exista modelo sordo en el centro o la familia.
34. Interactuar con familias, respondiendo a consultas referentes a la situación académica u otras cuestiones relativas al ámbito socioeducativo del alumnado sordo, del equipo educativo o del propio centro.

Aquí puedes añadir, si lo consideras, otras funciones no contempladas en el cuestionario y que realices en el desempeño de tu labor en CEIPs y en centros de ESO.

Las siguientes preguntas se refieren a datos demográficos. No se pueden usar para identificarte. Solo se utilizarán para saber si determinadas características pueden hacer que una respuesta sea más frecuente.

I. ¿Cuál es tu género?

- Femenino
- Masculino
- No binario / tercer género
- Prefiero no decir

II. ¿Cuántos años de experiencia tienes como ILS?

- Menos de 1
- 1 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- Más de 15

III. ¿Cuántos años de experiencia tienes en el ámbito educativo?

- Menos de 1 (9)
- 1 a 5 (10)
- 6 a 10 (11)
- 11 a 15 (12)
- Más de 15 (13)

IV. ¿En qué niveles educativos tienes experiencia?

- ☐ Infantil
- ☐ Primaria
- ☐ ESO
- ☐ Bachillerato
- ☐ Ciclos formativos
- ☐ Grados Universitarios
- ☐ Máster
- ☐ Adaptación a grados
- ☐ Enseñanzas de Régimen Especial: idiomas, las artísticas y las deportivas
- ☐ Otros

V. ¿Cuántos años de experiencia tienes en Educación Primaria?

- No tengo experiencia
- Menos de 1
- 1 a 3
- 3 a 6
- 7 a 9
- 10 a 12
- 13 a 15
- Más de 15

VI. ¿Cuántos años de experiencia tienes en Educación Secundaria Obligatoria?

- No tengo experiencia
- Menos de 1
- 1 a 3
- 3 a 6
- 7 a 9
- 10 a 12
- 13 a 15
- Más de 15

Situación educativa de las personas sordas de las Islas Baleares y su impacto en el acceso al empleo: una aproximación

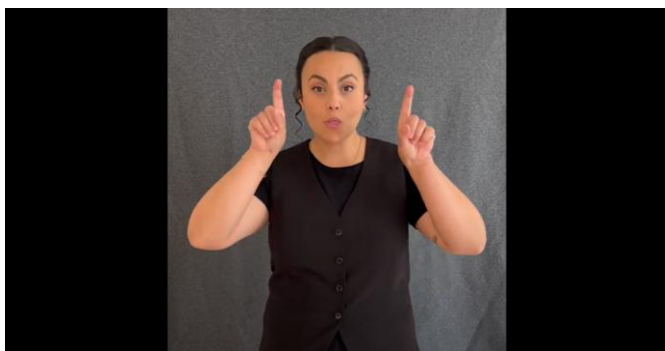
Educational situation of Deaf people in the Balearic Islands and its impact on employment access: an approach

Ariadna Monjo-Oliver

Universitat de les Illes Balears

monjoliver.ariadna@gmail.com

RESUMEN



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

La educación de las personas sordas y cómo esta puede afectar al acceso al empleo es un campo poco estudiado en general y casi inexistente en las Islas Baleares. El presente trabajo explora la situación educativa y laboral de las personas sordas en el territorio de las Islas Baleares. Se han realizado entrevistas a diez personas sordas prelocutivas. Las entrevistas se han llevado a cabo en lengua de signos. Los resultados obtenidos en este estudio apuntan a un grave problema de acceso a la formación postobligatoria. Además, la mayoría de personas participantes declaran no dominar la lectoescritura. Estos datos sugieren que tanto el dominio de la lectoescritura como el acceso a la formación son factores que limitan el desarrollo personal de las personas sordas en general y su acceso al empleo en particular. No obstante, debido al tamaño reducido de la muestra, estos resultados deben interpretarse con cautela y no permiten extraer conclusiones generalizables. A partir de estos datos preliminares, se propone revisar los modelos y apoyos educativos que las instituciones de estas islas han ofrecido tradicionalmente al alumnado sordo, con el fin de asegurar que se haga efectivo su derecho a una educación inclusiva y de calidad, que repercutirá positivamente en su formación y en sus oportunidades laborales.

Palabras clave: educación, inclusión, empleo, lengua de signos, personas sordas.

ABSTRACT

The education of deaf people and how it may affect their access to employment is a generally under-researched field and almost non-existent in the Balearic Islands. This study explores the educational and employment situation of deaf people in the Balearic Islands. We conducted interviews with ten prelingually deaf individuals using sign language. The findings highlight a significant problem accessing post-obligatory education and a widespread lack of proficient literacy skills among participants. These data suggest that both literacy proficiency and access to education are limiting factors in the overall personal development of deaf individuals and, more specifically, in their entry into the employment sector. However, due to the small and non-representative sample size, these findings should be interpreted with caution, and no firm conclusions can be drawn. Based on these findings, this paper calls for a reassessment of the traditional educational models and support systems provided to deaf students by educational institutions in these islands. The aim is to ensure their right to inclusive and quality education, which will positively impact their educational and employment prospects.

Keywords: education, inclusion, employment, sign language, deaf people.

1. Introducción

La educación de las personas sordas se puede abordar, fundamentalmente, desde dos enfoques históricos: el fonocentrismo, también conocido como oralismo, que se asocia al modelo médico-rehabilitador; y el bilingüismo intermodal, que se relaciona con el modelo sociolingüístico (véase, por ejemplo, Domínguez, 2009 o Gómez y Bao-Fente, 2024). El modelo monolingüe y oralista se centra en la enseñanza de la lengua oral mayoritaria del entorno oyente, considerándola como la principal herramienta para el acceso a la información y la formación. Esta perspectiva educativa no contempla el uso de la lengua de signos (LS), basándose en la palabra y la lectura labial. En contraste, el enfoque bilingüe intermodal aboga por la integración tanto de la LS del territorio como de la lengua oral (LO) mayoritaria, especialmente en su forma escrita. Este enfoque tiene como objetivo facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo integral del alumnado (Morales-López, 2019). En España predomina el método oralista, aunque coexiste con algunos centros bilingües (LS-LO) y con experiencias inclusivas con profesionales especialistas. Sin embargo, la educación de las personas sordas en LS en general, y su impacto en las oportunidades laborales en particular, es un campo poco estudiado. Por esta razón, el presente trabajo se propone investigar la situación educativa y laboral de las personas sordas en las Islas Baleares, con el fin de realizar una primera aproximación sobre la aparente relación entre el tipo de escolarización recibida y la situación laboral en la etapa adulta.

1.1. Situación actual de la educación de personas sordas

El enfoque educativo sobre la inclusión de las personas sordas ha sido objeto de un extenso debate entre el bilingüismo intermodal y el fonocentrismo. Sin embargo, esta dicotomía resulta desfasada, pues, como señala Morales-López (2022), los estudios lingüísticos en este ámbito indican que exponer al alumnado sordo a una única LO no accesible para ellos puede derivar

en privación lingüística o semilingüismo (Humphries et al., 2014; Morales-López, 2022). Como consecuencia, dicho enfoque podría afectar negativamente a su desarrollo comunicativo, cognitivo y psicosocial.

A pesar de que el marco legal que sustenta el sistema educativo español es eminentemente inclusivo, todavía no se ha logrado la inclusión real y efectiva del alumnado sordo. En España, este es considerado *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE). La incorporación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) supone para el alumnado con NEAE dos cambios sustanciales: (1) se establece que, en un plazo de diez años, todos los centros ordinarios deberán contar con los recursos necesarios para atender al alumnado con discapacidad; y (2) las Administraciones educativas deberán prestar apoyo a los centros de educación especial para que estos puedan convertirse en centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. En este sentido, el Artículo 73 de la citada ley establece lo siguiente:

Corresponde a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar. (LOMLOE, 2020, p. 43)

No obstante, en el contexto educativo español coexisten diversas modalidades de escolarización para personas sordas durante su etapa educativa obligatoria: (1) escolarización ordinaria con apoyos; (2) modalidad ordinaria compartida; y (3) modalidad en aula de educación especial (EE) combinada (para más información ver Gómez y Bao-Fente, 2024). En el marco de estas modalidades, cobra especial relevancia la existencia de algunos centros bilingües (LS-LO) de reconocido prestigio, especialmente en Madrid (por ejemplo, CEIP El Sol y Colegio Gaudem) y en Barcelona (por ejemplo, Escola Tres Pins). En este sentido, diversos estudios destacan la importancia del especialista en lengua de signos española como responsable de la enseñanza de la LS, ya sea como primera o segunda lengua, y, sobre todo, como referente lingüístico para el alumnado sordo (Herranz Martín y Benito Aliseda, 2024). Asimismo, trabajos como el de Sánchez (2015) subrayan la relevancia de la LS en la modalidad bilingüe para el alumnado sordo.

Sin embargo, la situación en las Islas Baleares presenta características particulares que varían entre sus islas. A nivel de comunidad autónoma, no existe ningún centro bilingüe y las experiencias de centros ordinarios que incorporan la LS en las aulas son muy escasas. Mallorca cuenta con un centro histórico de integración preferente para alumnado sordo (Colegio La Purísima), aunque no es considerado un centro bilingüe.

Según los datos oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional, durante el curso 2022-2023 se registraron 8.906 alumnas y alumnos sordos o con “discapacidad auditiva” matriculados en centros educativos en toda España. De estos, 335 estaban matriculados en algún centro público o privado en las Islas Baleares. Se estima que un 95,5 % del alumnado no universitario con NEAE con “discapacidad auditiva” está escolarizado en centros ordinarios, mientras que aproximadamente 415 estudiantes lo hacen en régimen de EE. En el caso concreto de las Islas Baleares, se calcula que un 97,4 % asiste a centros ordinarios, y únicamente 9 alumnos se encuentran escolarizados en modalidad de EE.

Lucio Calleja, subdirector general de Ordenación Académica, expuso en una ponencia plenaria durante el Congreso del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) de 2022, los programas y acciones implementados por el Ministerio para promover la inclusión de las personas sordas a través del fomento de la LS (Calleja, 2022) basados en los siguientes puntos: (1) Programa de cooperación territorial para el desarrollo de la educación inclusiva. Las medidas implementadas en el curso 2022-2023 incluyen acciones de formación para el profesorado, destacando la formación en LS; (2) firma de un convenio marco con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) para el periodo 2021-2024, con la correspondiente dotación económica y la posibilidad de prórroga, como ha sucedido en años anteriores. En el marco de este convenio, se han desarrollado diversas líneas de actuación destinadas a proporcionar a los centros educativos los recursos lingüísticos en LS necesarios para integrar esta lengua en los materiales didácticos.

Hasta el curso 2022, se han elaborado un total de siete bancos de recursos lingüísticos (<https://www.fundacioncnse.org>), y se continúa trabajando en la creación de material didáctico; (3) en la LOMLOE (2020), se ha reconocido la LS como lengua de uso en los ámbitos educativos, facilitando su impulso y promoción en los centros educativos que lo requieran; y (4) se está explorando la posibilidad de incluirla LS dentro de la oferta educativa de las Escuelas Oficiales de Idiomas, con el objetivo de hacerla accesible a toda la ciudadanía y otorgarle el estatus que merece.

Un estudio reciente (Bascones et al., 2021) analiza la situación educativa del alumnado sordo en el Estado español durante el curso 2018-2019, pero no incluye datos sobre la población de las Islas Baleares. En términos generales, el estudio concluye que el 80 % del alumnado con NEAE en etapas obligatorias está matriculado en centros ordinarios, de los cuales el 94 % son alumnos sordos o con “discapacidad auditiva” (incluyendo cualquier tipo de afección auditiva en este porcentaje).

Según exponen las autoras, estas cifras no reflejan un índice de inclusión real y efectiva, sino más bien una inclusión del alumnado sordo en los espacios normalizados. En cuanto a la etapa universitaria no existen datos oficiales, pero el estudio “Universidad y Discapacidad” de 2018, analiza 65 universidades públicas y privadas, y se calcula un total de 21.435 alumnos con discapacidad, 17,6 % de los cuales presentan discapacidad sensorial (no se determina el tipo).

El estudio de Bascones et al. (2021) expone los resultados obtenidos de 127 respuestas válidas de estudiantes sordos o con “discapacidad auditiva”. El nivel educativo del último curso acabado se sitúa de la siguiente manera: el 11,8 % de alumnado sordo escolarizado se ha titulado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 9,4 % en Formación Profesional (FP) de grado medio, el 23,6 % en FP de grado superior, el 18,9 % en bachillerato y el 19,7 % en un grado universitario. En cuanto a los recursos personales, el 38,5 % de los entrevistados exponen que tuvieron intérprete de lengua de signos (ILS) en el aula y el 92,3 % contaron con pedagogía terapéutica o especialistas de audición y lenguaje. El 7,7 % declaran no haber recibido ningún tipo de recurso personal. En bachillerato, el 62 % declara haber contado con ILS en el aula y el 29 % un tomador de apuntes. En FP, el 80 % de alumnado declara haber tenido ILS en el aula y el 45,7 % tomador de apuntes.

Con estos datos, Bascones et al. (2021) concluyen que se manifiesta un progresivo cambio hacia modelos educativos basados en el enfoque bilingüe intermodal, a pesar de que todavía son muchas las barreras que se encuentra el alumnado sordo, provenientes de la escasa información de las familias, la falta de formación del profesorado o los insuficientes recursos de apoyo educativo.

La adquisición de la lectoescritura en el alumnado sordo, particularmente el signante, sigue siendo una tarea pendiente en el sistema educativo. Zhang et al. (2024) atribuyen estos bajos niveles a la falta de acceso temprano a una lengua natural, ya que la mayoría de los niños y niñas sordos nacen en familias oyentes que desconocen la LS, lo que conlleva a una exposición tardía a dicha lengua.

En consonancia con los estudios sobre privación lingüística de Morales-López (2022), los autores apuntan a que este factor podría repercutir negativamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas transferibles a la lectura y escritura.

Zhang et al. (2024) encuentran correlaciones positivas entre diversas habilidades en LS y habilidades en LO o escrita, evidenciando que la LS no sólo no obstaculiza la adquisición de la LO en niños y niñas sordos, sino que puede facilitar su desarrollo. Por ello, señalan que las instituciones educativas deberían considerar el bilingüismo intermodal como una ventaja para el desarrollo del alumnado sordo y establecer metas claras para la incorporación y desarrollo de la LS en el sistema educativo.

Sin embargo, esta perspectiva dista de materializarse en muchos contextos locales. Los estudios en materia de educación de personas sordas y LS son escasos en general y prácticamente inexistentes en las Islas Baleares, limitados a los últimos 5 años. En un estudio realizado en 2018 (Barceló-Coblijn, 2018), se estima que hay unas 15.300 personas con discapacidad auditiva en las islas, y del orden de 1.647 personas sordas usuarias de LS. De estas, la Federación de Personas Sordas de las Islas Baleares (FSIB) registraba solo tres con estudios universitarios completos.

Tal y como expone Barceló-Coblijn (2018, p. 51), “solo este número ya indica el sesgo educativo al cual es sometida la población sorda de las islas” y tendría que ser motivo de profundo análisis en el sistema educativo. Tres años después, Barceló-Coblijn y Jaume Martín (2022) publican una *Encuesta sobre conocimiento lingüístico y formación educativa de personas sordas de las Islas Baleares* con la participación de 101 personas sordas de edades comprendidas entre 19 y 88 años. En ella se concluye que el 41,4 % de los participantes han sido escolarizados en centros ordinarios, el 38,4 % en centro de EE, el 18,2 % en centros de integración preferente y el 2 % nunca había sido escolarizado.

En el mismo estudio, el 44,4 % de encuestados afirmaba haber recibido adaptaciones curriculares significativas y en cuanto a presencia de LS dentro de las aulas, solo 5 de los participantes reportaron haber contado con ILS en la etapa educativa. En el ámbito laboral, el porcentaje de personas entrevistadas dedicadas a oficios ascendía al 65,26 %. En el caso específico de las mujeres, se observaba una tasa de desempleo del 16,3 %, mientras que el 23 % se encontraba empleada en labores de limpieza. Por lo tanto, resulta fundamental analizar la posible relación entre el tipo de educación recibida y los puestos de trabajo que las personas sordas de estas islas ocupan en su etapa adulta.

1.2. Historia de la educación de las personas sordas en las Islas Baleares

Como ya se ha expuesto más arriba, los estudios en materia de educación de personas sordas son escasos y se centran en los grandes núcleos de población como Madrid y Barcelona (véase Gascón, 2020, y Alcina, 2014) porque es donde se establecieron los dos centros referentes: el Colegio Nacional de Sordomudos, en Madrid, en 1805; y la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona, en 1856.

En las Islas Baleares, la primera escuela para alumnado sordo se inauguró en 1940. Hasta entonces, y durante muchos años, la educación de las personas sordas de Baleares pasaba por la posibilidad socioeconómica de las familias de poder enviar a sus hijos a estudiar a una de las dos escuelas para niños sordos situadas en Madrid y Barcelona. Por este motivo, y por la idiosincrasia de la insularidad, la educación de las personas sordas de las Islas Baleares era un lujo al alcance de muy pocos.

Aunque no existen datos oficiales, en 2017 se llevó a cabo una compilación histórica de la situación de las personas sordas de las Islas Baleares gracias a la colaboración de la Asociación de Personas Sordas de Mallorca (APSM), con motivo de su 75º aniversario, y de la familia de Margalida Jofre i Roca (primera presidenta de la APSM e impulsora de la primera escuela para personas sordas de las Islas Baleares, La Purísima de Palma). Esta compilación se publicó en colaboración con el Consell de Mallorca, enmarcada en el proyecto Mallorca té nom de dona, titulado *Margalida Jofre i Roca, la dona que va rompre barreres* (Consell de Mallorca, 2017).

Margalida Jofre i Roca (1905-1969) nacida en Andratx, quedó sorda a los 4 años a causa de una caída. En 1912 ingresó en la escuela para niñas sordas y ciegas de la Purísima, en Barcelona. Tras finalizar sus estudios en 1921, regresó a Mallorca y constató que los niños y

niñas sordos de Mallorca nunca habían ido a la escuela. Desde su posición acomodada, elaboró un censo de niños y niñas sordos de toda la isla para reclamar su escolarización. Convencida de que solo la educación podía cambiar el futuro de las personas sordas, consiguió que tres monjas franciscanas de Valencia fundaran en 1940 la escuela de la Purísima de Palma, que durante 50 años fue la única escuela para niños y niñas sordos de las Islas Baleares.

El centro educativo La Purísima sigue en funcionamiento a día de hoy como centro de escolarización preferente para alumnado sordo y con “discapacidad auditiva”. Acoge a alumnado sordo y oyente, y parte de su plantilla está formada por personas sordas. Hasta la llegada de la integración en la década de los 90, todo el alumnado sordo de las Islas Baleares se escolarizaba exclusivamente en este centro.

1.3. Transición de la etapa educativa al mundo laboral

La inserción laboral de las personas con discapacidad es un tema de gran interés entre los académicos puesto que muestra una relación directa con la calidad de vida del individuo (Rosselló y Verger, 2008). Sin embargo, la investigación específica sobre la inclusión laboral de las personas sordas es muy escasa y suele abordarse dentro de encuestas generales sobre personas con discapacidad. Esta falta de enfoque se refleja incluso en el Instituto Nacional de Estadística (INE), que frecuentemente agrupa la discapacidad auditiva y visual bajo una misma categoría denominada "discapacidad sensorial", sin tener en cuenta a las personas con sordoceguera.

Esta realidad hace que los datos obtenidos se consideren poco concluyentes, ya que el colectivo de personas sordas no es homogéneo y, por lo tanto, es crucial considerar factores tan importantes como el uso de la LS. Además, es importante reconocer que las realidades y necesidades de las personas con discapacidad visual y auditiva no son comparables ni compartidas en ningún caso.

Ferreiro-Lago et al. (2025) presentan una revisión sistemática sobre el éxito académico y profesional de personas sordas o con “discapacidad auditiva” a lo largo de 30 años. En términos generales, los resultados evidencian que las personas sordas presentan tasas de desempleo significativamente más altas que la población oyente. Esta desigualdad se atribuye principalmente a una combinación de barreras comunicativas, sociales y estructurales que limitan su acceso en igualdad de condiciones al mercado laboral.

En su análisis, los autores destacan una brecha persistente en el acceso a estudios universitarios por parte de personas sordas, observada en países como Estados Unidos, Noruega, Dinamarca, España, entre otros. Una educación deficiente, poco accesible o basada en modelos excluyentes coloca a muchas personas sordas en situación de desventaja desde el inicio de su trayectoria laboral. Incluso aquellas que logran obtener titulaciones superiores enfrentan obstáculos derivados de la baja calidad y escasa accesibilidad de su formación previa, lo cual repercute directamente en sus oportunidades de empleo, niveles salariales y posibilidades de desarrollo profesional.

En el contexto estatal, los últimos datos del INE (2023) para el año 2022 muestran que en España había 1.941.900 personas con discapacidad entre los 16 y 64 años. De estas, 685.300 estaban activas, lo que representa un 35,3 % de la población con discapacidad en esa franja de edad. Resulta llamativo que las personas con discapacidad auditiva presentan mayores tasas de actividad, alcanzando un 61,2 %. Sin embargo, se estima que un 46,4 % de este grupo es analfabeto o no tiene estudios (INE, 2008; Peralta, 2007, p. 25, citado en Ferreiro-Lago, 2011). Estos datos pueden atribuirse al hecho de que la categoría de personas con discapacidad auditiva incluye a cualquier individuo con algún tipo de pérdida auditiva, siendo la mayoría de estos casos personas que han perdido audición debido a la edad (46,2 %, según Ferreiro-Lago, 2011).

En el caso de las Islas Baleares, la situación es similar a la del conjunto del Estado. Esta comunidad presenta una tasa de empleo del 35,9 % entre las personas con discapacidad, sin distinción por tipo de discapacidad. No obstante, no existen datos oficiales que permitan conocer con precisión cuántas personas sordas usuarias de LS hay en las Islas Baleares, más allá de estimaciones previas que calculan unas 1.647 personas. A nivel estatal, se estima que hay alrededor de 27.300 personas sordas mayores de 5 años que son usuarias de LS, lo que representa un incremento del 105 % respecto a la anterior encuesta realizada en 2008 (INE, 2023).

En cuanto a recursos, uno de los principales obstáculos para las personas sordas usuarias de LS al acceder al empleo es la falta de ILS en procesos de selección, entrevistas, reuniones y primeros días de trabajo, etc. Aunque el ILS está reconocido y legislado en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, a menudo se les niega, ya que algunas empresas lo perciben como un recurso asistencial y no como una herramienta necesaria para la inclusión laboral. Esta situación genera desigualdad entre los trabajadores sordos y sus compañeros oyentes.

Respecto al acceso a la formación postobligatoria, una de las barreras más significativas que encuentran las personas sordas sigue siendo la falta de acceso a FP reglada (para más información, véase Bascones et al., 2021).

Por ello, el presente trabajo pretende hacer una primera aproximación a la situación laboral de las personas sordas en las Islas Baleares y explorarla aparente relación entre dicha situación y la educación recibida. La falta de acceso al sistema educativo puede influir en su inserción laboral y, por ende, en su calidad de vida. Partiendo de esta hipótesis y mediante el análisis de sus trayectorias educativas, se pretende estudiar las siguientes cuestiones: (1) conocer la modalidad educativa recibida y hacer una comparación según los años de escolarización y la legislación vigente en el momento; (2) establecer si existe una posible relación entre el nivel de estudios obtenidos y las salidas laborales; (3) analizar los sectores predominantes de inserción laboral; (4) analizar la vinculación entre trabajo y estudios; y (5) conocer si la profesión actual responde a vocación o a limitaciones en el acceso y oportunidades educativas.

2. Método

La población objeto del presente estudio está compuesta por personas sordas usuarias de LS que recibieron su escolarización en centros educativos públicos, privados o concertados de las Islas Baleares. La muestra, seleccionada mediante muestreo por conveniencia, incluyó a diez personas sordas prelocutivas (seis mujeres y cuatro hombres) con edades entre 19 y 56 años. En cuanto al perfil lingüístico, la LS constituye la lengua de uso principal en todos los casos. Dos participantes son bilingües (un bilingüismo simultáneo y un bilingüismo sucesivo) y además dominan el catalán como lengua cooficial de las Islas Baleares. Los ocho restantes tienen conocimientos de castellano, pero carecen de competencia en catalán (véase Tabla 1).

Tabla 1

Participantes.

Variable	<i>n</i>	%
Sexo		
Hombres	4	40 %
Mujeres	6	60 %
Tipo de sordera		
Prelocutiva	10	100 %
Postlocutiva	0	0 %
Lengua de uso mayoritario		
LS	8	80 %
LO	0	0 %
Bilingüismo (LS y LO)	2	20 %
Conocimiento de otras lenguas		
Catalán	2	20 %

Nota. *n*=10. Creación propia.

En este estudio cualitativo se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas de recogida de datos: (1) entrevistas semiestructuradas, realizadas a cada participante y organizadas en tres bloques temáticos: aspectos generales, trayectoria educativa y experiencia laboral; (2) análisis descriptivo de los datos obtenidos para elaborar una tabla de frecuencias (Tabla 2); y (3) cuestionario en línea para evaluar el dominio de la lectoescritura.

Todos los instrumentos y procedimientos de recogida de datos fueron desarrollados y aplicados por la autora, maestra e ILS en activo, con vinculación directa con la comunidad sorda. Se garantizó el acceso pleno en LS a todas las personas sordas participantes, lo que facilitó una comunicación directa sin necesidad de mediación externa, favoreciendo un entorno de confianza durante la recogida de datos.

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron con base en el marco teórico de referencia (véase Bascones et al., 2021; Barceló-Coblijn, 2018; Humphries et al., 2022) y tuvieron como objetivo recoger información sobre las trayectorias educativas y laborales de las personas participantes con el propósito de analizar si existía una posible correlación entre ambas variables.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial o en línea, según la disponibilidad de cada participante. Se llevaron a cabo íntegramente en LS, grabadas en vídeo y posteriormente traducidas al español o catalán escrito (en función de la LO dominante de la persona entrevistada). Los registros se conservaron en LS junto con sus transcripciones a LO.

Los cuestionarios sobre lectoescritura se administraron exclusivamente en formato digital, mediante la plataforma Google Forms. Incluían cinco preguntas cerradas orientadas a evaluar el grado de aprendizaje mecánico y funcional de la lectoescritura. Por ejemplo: “¿te enseñaron a escribir en el colegio?” o “¿dominas la escritura y las normas gramaticales y ortográficas?”.

Debido a la falta de conocimientos técnicos para incorporar vídeos directamente en el formulario y garantizar su accesibilidad en LS, se optó por una solución alternativa. A cada participante se le facilitaron vídeos en LS, de elaboración propia, correspondientes a cada pregunta del cuestionario, con el fin de favorecer su comprensión y asegurar la accesibilidad.

Las entrevistas y cuestionarios empleados en este estudio fueron anonimizados para garantizar el cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos y confidencialidad. Se proporcionó a todos los participantes información detallada sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria y no retribuida de su participación, así como sus derechos como participantes. Esta información se entregó por escrito y en LS a través de la autora. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes bajo estas mismas condiciones. Durante todo el proceso, se aseguró que los procedimientos aplicados no implicaran riesgos ni perjuicios para los participantes, en estricto apego a las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2009).

3. Resultados

El análisis de entrevistas sobre trayectorias educativas y laborales revela que ocho participantes completaron la escolarización obligatoria exclusivamente en el centro La Purísima de Palma, todos en programas de EE: siete en modalidad integral y uno en modalidad combinada. El 20 % restante (dos participantes) cursó su educación en centros ordinarios; uno recibió recursos personales en el aula mediante ILS, mientras que el otro careció de recursos adicionales. El nivel educativo alcanzado varía desde el graduado de Educación General Básica (EGB) hasta un máster universitario (véase Tabla 2).

Tabla 2

Resultados etapa educativa.

Variable	<i>n</i>	%
Etapa de escolarización		
Ley General de Educación (LGE)	3	30 %
LGE-LOGSE	4	40 %
LOGSE-LOE	1	10 %
LOGSE-LOE-LOMCE	1	10 %
LOE-LOMCE-LOMLOE	1	10 %
Nivel de estudios máximo obtenido		
EGB	6	60 %
ESO	0	0 %
FP básica	1	10 %
Bachillerato	0	0 %
FP Grado Medio	2	20 %
FP Grado Superior	0	0 %
Grado Universitario	0	0 %
Postgrado-Máster-Doctorado	1	10 %

Nota. *n*=10. Creación propia.

En cuanto a los apoyos educativos, dos participantes reportaron haber recibido adaptaciones curriculares significativas (ACS), en particular la exención de las asignaturas de catalán e inglés; uno afirmó no haber recibido ACS. Los siete restantes, todos escolarizados en programas de EE, declararon desconocer si recibieron tales adaptaciones. La totalidad de las personas entrevistadas (diez) declaró haber recibido apoyo en logopedia, enfocado en habilidades de lectoescritura y rehabilitación fonética-fonológica.

Sin embargo, nueve participantes calificaron su etapa de educación obligatoria como deficitaria, y seis relacionaron directamente el tipo de educación recibida con las barreras de acceso al mercado laboral:

Mi ilusión era estudiar psicología, me encanta. Aunque no lo conseguí porque la educación que recibí fue muy deficitaria. En el colegio no recibíamos una educación de calidad, era muy floja. Los oyentes aprendían muchísimo e iban desarrollándose y creciendo, y nosotros siempre íbamos por detrás. Siempre ha sido así, es muy notorio. Al final he acabado trabajando en la limpieza, porque en esa época..., es que es difícil

de explicar. En esa época la educación era muy deficitaria, y tampoco teníamos intérpretes de lengua de signos [...] (comunicación personal, participante 8, 9 de agosto de 2023).

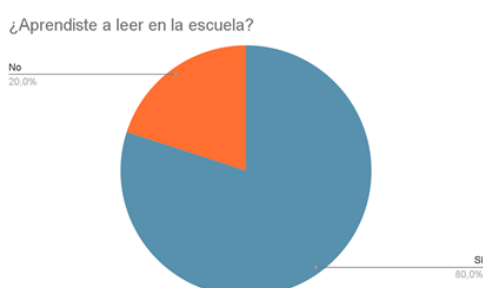
En cuanto al dominio de la lectoescritura, se diseñó una encuesta que evaluó aspectos relacionados con el aprendizaje mecánico de la lectura, la comprensión lectora y el dominio de la lengua escrita. Los datos recopilados reflejan que, de los diez participantes, ocho aprendieron a leer de manera mecánica¹ (figura 1), pero solo cuatro manifestaron tener una buena comprensión lectora, como ejemplifica el participante 9 (comunicación personal, 23 de agosto de 2023) en la entrevista:

Sí (se ríe). Te voy a ser muy franco. Mi nivel de lectoescritura es muy deficitario, y eso me ha afectado mucho, y continúa haciéndolo a día de hoy. En el colegio repetíamos como loros. Recuerdo que era muy bueno leyendo como un loro, el mejor. Después nos hacían preguntas sobre el tema y las contestaba a la perfección..., pero esa no es la realidad.

Ocho participantes no se consideran competentes en lectoescritura (Figura 2), y siete señalaron carecer de dominio en gramática y ortografía. Solo dos cursaron asignaturas en catalán, y al resto se les eximió automáticamente por ser personas sordas.

Figura 1

Participantes que aprendieron a leer en la escuela.



¹ Por aprendizaje de la lectura de manera mecánica se entiende aprender a leer un texto sin trabajar la comprensión del mismo.

Figura 2

Participantes que se consideran hábiles en lectoescritura.



En cuanto al empleo, las entrevistas revelan que cinco de los participantes han trabajado en el sector servicios, particularmente en limpieza y mantenimiento. Actualmente, cuatro están empleados en este sector; uno continúa su formación reglada; otro se encuentra en situación de desempleo y recibe subsidio; y uno trabaja en la administración pública. Solo tres desempeñan labores vinculadas a sus estudios previos.

Además, seis participantes mencionaron el deseo de continuar con su formación académica, pero no les fue posible debido a las barreras de acceso a la formación todavía existentes para las personas sordas. Para la mayoría, su profesión actual responde más a la necesidad y falta de oportunidades que a una elección vocacional.

En lo que respecta al uso de la LS, todas las personas entrevistadas son usuarias de LS y provienen de familias oyentes. En relación con el proceso de aprendizaje de esta lengua, uno la adquirió en el ámbito familiar, otro en el contexto escolar y otro en entidades sociales en la adultez. Los siete restantes indicaron haber adquirido la LS durante su etapa escolar, principalmente por contacto e imitación de compañeros mayores.

En relación con aspectos comunicativos, seis entrevistados señalaron haber sentido discriminación por parte de sus superiores en el entorno laboral debido a su discapacidad, especialmente en reuniones, comunicaciones y formaciones en las que no se les facilitó un ILS. En contraste, tres indicaron haber experimentado situaciones de discriminación en interacciones con compañeros.

En cuanto a la etapa educativa, todos los participantes reportaron buena relación comunicativa con sus compañeros. Sin embargo, en lo que respecta al profesorado, seis señalaron haber experimentado carencias en la comunicación, mientras que cuatro describieron esta interacción como bastante fluida.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio aportan información sobre las trayectorias educativas y laborales de las personas sordas de las Islas Baleares, sugiriendo un problema de acceso al sistema educativo en etapas postobligatorias con repercusiones notables en el ámbito laboral y en su desarrollo personal. Se observa precarización laboral vinculada a la falta de oportunidades formativas, atribuida a recursos insuficientes y/o inadecuados de la Consellería de Educación para el alumnado sordo o con “discapacidad auditiva”. La experiencia de los participantes subraya la urgente necesidad de incorporar la LS como lengua vehicular para el acceso al currículum educativo.

Ocho de diez participantes completaron la escolarización obligatoria en un centro específico de EE, reflejando la prevalencia de modelos segregados en la atención al alumnado sordo. Todos siguieron programas de educación especial en modalidades integrales o combinadas. Esta situación podría explicar las limitaciones señaladas por los participantes en su percepción de la calidad educativa recibida, con nueve de ellos calificando su experiencia como deficitaria. Durante la Ley General de Educación (1979) y antes de la implementación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) consideraba la EE como recurso fundamental para la educación del alumnado sordo. Con la LOGSE, la integración se constituyó como uno de sus pilares fundamentales. A pesar de ello, los datos recolectados evidencian que el alumnado sordo sigue siendo escolarizado en régimen de EE bajo la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2013) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), pese a que su única necesidad radica en disponer de los recursos adecuados para superar las barreras comunicativas existentes.

Los resultados sobre el dominio de la lectoescritura apuntan a la existencia de una brecha significativa en habilidades clave para la inserción laboral y la participación social plena. Ocho participantes indicaron que aprendieron a leer de manera mecánica; solo cuatro consideran tener una buena comprensión lectora, ocho no se consideran competentes en lectoescritura, y siete señalaron carecer de dominio en gramática y ortografía.

Diversos estudios han documentado resultados positivos de modalidades educativas bilingües intermodales para el desarrollo académico y social del alumnado sordo (Morales-López, 2022; Vidal et al., 2023). Sin embargo, durante años la LS fue considerada perjudicial para la adquisición de la LO y para la inclusión social de los niños y jóvenes sordos. Esta percepción, aunque ampliamente cuestionada desde los primeros estudios desde Marchesi (1998) hasta investigaciones recientes como la de Zhang et al. (2024), continúa siendo objeto de debate tanto en el ámbito educativo como social. En el presente estudio, solo el 10 % (una persona) tuvo acceso a la LS en el aula ordinaria, siendo la única que completó estudios universitarios.

La escasa eficacia de la educación puramente oralista, ampliamente documentada en la literatura (Gómez y Bao-Fente, 2024; Rodríguez, 2005), ya fue advertida por Marchesi (1998), y constituye uno de los principales puntos de partida de este estudio. Diversos trabajos clásicos,

como los de Watkins et al. (1998), Stuckless y Birch (1966) o Meadow (1968) ponen de manifiesto que los niños y niñas sordos que adquieren la LS desde edades tempranas presentan un desarrollo cognitivo y lingüístico más sólido. Este hallazgo sigue vigente, pues investigaciones más recientes advierten sobre las consecuencias de la privación lingüística que experimenta el alumnado sordo cuando se le niega el acceso a la LS, lo cual puede generar impactos negativos en su desarrollo integral (Morales-López, 2022; Humphries et al., 2022). A pesar de los avances en este campo, en las Islas Baleares el bilingüismo intermodal aún no ha sido implementado. Esta carencia deja al alumnado sordo en situación de privación lingüística y expuesto a modelos educativos que no garantizan su pleno desarrollo. Esta realidad pone de relieve la necesidad urgente de revisar los recursos tradicionalmente ofrecidos a la comunidad sorda de esta región.

A esta limitación en el acceso a una lengua natural se suma la escasa presencia del catalán en su trayectoria escolar: solo dos participantes afirmaron haber recibido formación en esta lengua durante su etapa educativa. En el contexto de una comunidad autónoma con dos lenguas cooficiales, la exención sistemática de una de ellas para el alumnado sordo constituye una barrera añadida para el acceso al empleo público y compromete su plena inclusión social y profesional.

En cuanto a la formación superior, los datos disponibles son limitados, y el acceso al sistema universitario para estudiantes sordos o con “discapacidad auditiva” sigue siendo significativamente bajo. En el curso 2021-22 (Ministerio de Educación, 2024), se estimó que aproximadamente 22.000 estudiantes con discapacidad se matricularon en el sistema universitario español, de los cuales el 10 % presentaba alguna discapacidad sensorial. Sin embargo, a pesar de la presencia de programas de adaptación en el 62,3 % de las universidades, la participación activa del alumnado sordo sigue siendo limitada debido a la falta de recursos específicos como los ILS.

En este sentido, se establece un paralelismo interesante con la situación de las personas oyentes respecto al acceso al sistema educativo. La LOGSE (1990) reguló con mayor precisión la FP en el sistema educativo español, reduciendo las oportunidades de aprender oficios fuera del sistema educativo reglado mediante la práctica y la experiencia. Antes de la LOGSE, muchas personas sordas de las Islas Baleares iniciaban su carrera en oficios como carpintería, herrería, joyería, prótesis, mecánica y zapatería, entre otros, mediante aprendizaje directo (Barceló-Coblijn y Jaume Martín, 2022).

Sin embargo, algunos de los participantes exponen que, con la entrada en vigor de la LOGSE y la exigencia de formación reglada, se profundizó la desigualdad entre alumnado oyente y sordo. Mientras el alumnado oyente accedía a nuevas oportunidades, el alumnado sordo enfrentaba barreras por falta de recursos acertados. Esta nueva situación supuso un giro significativo para las personas sordas, ya que quedaban relegadas a trabajos no cualificados, generando dificultades laborales y condiciones precarias. Esto, a su vez, afectó de manera considerable a su calidad de vida, al verse excluidas de una formación que les hubiera permitido

acceder a puestos de trabajo mejor remunerados y con mayores perspectivas de desarrollo profesional.

En el ámbito laboral, se observa una marcada desconexión entre las aspiraciones profesionales y los sectores en los que se emplean. Mientras que cinco participantes han trabajado en el sector servicios de manera continuada, especialmente en limpieza y mantenimiento, solo tres desempeñan actividades relacionadas con sus estudios previos. Además, cuatro personas se encuentran actualmente trabajando en el sector servicios, una en la administración pública y otra en formación reglada, mientras que una permanece en situación de desempleo con subsidio. Estos datos evidencian que las barreras de acceso a una formación académica superior y de calidad tienen un impacto directo en las oportunidades laborales. En este sentido, seis participantes expresaron su deseo de continuar estudiando, frustrado por las barreras comunicativas.

Los resultados de este estudio indican que los sectores laborales disponibles para las personas sordas se limitan principalmente a trabajos no cualificados, lo que genera un entorno de precariedad. Esta situación restringe gravemente sus oportunidades de progreso profesional, afectando su calidad de vida y desarrollo personal. Se ha observado que en muchas empresas la falta de sensibilización sobre la necesidad de recursos accesibles para los empleados sordos contribuye a la discriminación y aislamiento en sus lugares de trabajo.

En el ámbito comunicativo, persisten barreras significativas en contextos laborales y educativos. Seis participantes reportaron haber experimentado discriminación por parte de sus superiores en el trabajo debido a su discapacidad, principalmente en reuniones, formaciones y comunicaciones donde no se les facilitó ILS. Aunque las experiencias de discriminación en interacciones con compañeros son menos frecuentes (reportadas por tres participantes), estas afectan la percepción de inclusión y accesibilidad en los espacios laborales. En contraste, todos los participantes manifestaron una buena relación comunicativa con compañeros durante su etapa educativa, aunque el 60 % identificó carencias en la comunicación con el profesorado.

Estos datos evidencian la necesidad de implementar políticas educativas y laborales inclusivas que garanticen no solo el acceso a recursos como los ILS, sino también la promoción de entornos donde la LS sea valorada como un recurso comunicativo esencial. Asimismo, subrayan la importancia de fortalecer programas formativos y de sensibilización para reducir las barreras estructurales y culturales que enfrentan las personas sordas.

5. Conclusiones

Una educación inclusiva y de calidad es un derecho fundamental de todos los niños y niñas para garantizar su participación, presencia y aprendizaje. La escuela, como primer agente socializador más allá del ámbito familiar, debe ofrecer un entorno accesible y respetuoso con la diversidad comunicativa. Negar al alumnado sordo un modelo lingüístico adecuado y un

entorno comunicativamente accesible no solo limita su acceso al conocimiento, sino que implica, en la práctica, su exclusión del entramado educativo y social.

Los hallazgos de este estudio evidencian que las condiciones actuales en las Islas Baleares perpetúan dinámicas de exclusión que se inician en la infancia y se extienden a lo largo de la vida adulta. La falta de implementación de un modelo educativo bilingüe intermodal y la escasa presencia del catalán en la formación del alumnado sordo son factores que limitan su acceso equitativo a oportunidades académicas y profesionales. Estas circunstancias no solo restringen su desarrollo educativo, sino que también condicionan sus trayectorias laborales, afectando de manera directa a su calidad de vida.

Más allá de los datos, este estudio plantea preguntas clave sobre la equidad del sistema educativo en relación con la comunidad sorda. Las dificultades de acceso a profesiones cualificadas, la desvinculación entre formación e inserción laboral, y el deseo no realizado de muchos jóvenes sordos de continuar estudiando, revelan un sistema que no está respondiendo a sus necesidades. Esto no solo genera una desigualdad persistente respecto a sus compañeros oyentes, sino que también compromete sus posibilidades de autorrealización, autonomía y participación social plena.

A la luz de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes líneas de investigación futura que pueden arrojar información relevante para una mayor comprensión de los desafíos y las oportunidades que enfrenta la comunidad sorda en las Islas Baleares: (1) explorar las perspectivas educativas y los modelos lingüísticos históricamente implementados en el centro educativo La Purísima, un referente para las personas sordas en este territorio, lo que incluiría el análisis de los resultados académicos y las trayectorias profesionales de sus estudiantes a lo largo del tiempo; (2) estudiar el modelo educativo y lingüístico actual en dicho centro; (3) investigar las perspectivas futuras del centro y si estas contemplan la implementación del bilingüismo intermodal (LS-LO) como una estrategia para mejorar la inclusión del alumnado sordo; (4) analizar los índices de calidad de vida de las personas sordas; (5) explorar la relación entre los índices de calidad de vida y las ocupaciones laborales de las personas sordas. Estos enfoques permitirían profundizar en la comprensión de los obstáculos que enfrenta la comunidad sorda en el ámbito educativo, laboral y social, y contribuirían a la promoción de políticas y prácticas más inclusivas y equitativas.

Para concluir, es importante señalar algunas limitaciones que se han observado en este estudio, las cuales afectan, especialmente, al tamaño de la muestra. El tamaño reducido de la muestra (10 participantes) ha permitido obtener una aproximación general a los temas tratados, pero ha restringido la capacidad de obtener conclusiones definitivas. Por lo tanto, para futuras investigaciones se considera necesario establecer objetivos claros y metodologías que permitan ampliar el número de participantes y obtener datos más robustos y representativos.

Este estudio preliminar pone de manifiesto la necesidad de revisar los modelos, recursos y apoyos que las instituciones educativas ofrecen a los estudiantes sordos en las Islas Baleares. En definitiva, garantizar una educación verdaderamente inclusiva para el alumnado sordo no

solo requiere adaptar materiales o incorporar recursos técnicos. Implica, sobre todo, reconocer sus derechos lingüísticos y culturales, reformular las prácticas educativas desde un enfoque intermodal y plural, y generar condiciones estructurales que favorezcan su desarrollo integral y su plena participación en la vida social, educativa y laboral.

Referencias

- Alcina, A. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc8729995274fc8e8515>
- Asociación Médica Mundial (2009). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales Del Sistema Sanitario de Navarra*, 24(2), 209–212.
<https://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Barceló-Coblijn, L. (2018). Aproximació sociolingüística a la llengua de signes a les Illes Balears. *Llengua, societat i comunicació*, 16, 45-54.
- Barceló-Coblijn, L. y Jaume Martín, C. (2022). Enquesta sobre coneixement lingüístic i formació educativa de persones sordes de les Illes Balears (2018). *Treballs de sociolingüística catalana*, 32, 185-207.
- Bascones, L. M. , Martorell, V. y Turrero, M. (2021). *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda: Informe de resultados*. CNSE-Confederación Estatal de Personas Sordas.
https://www.cnse.es/media/k2/attachments/CNSE_Informe_Resultados_Estudio_Situaci%C3%B3n_Educativa_Juventud_Sorda.pdf
- Calleja, L. (2022). Evolución histórica de las políticas públicas educativo-lingüísticas de las enseñanzas de las personas sordas en España [Presentación de la ponencia plenaria]. En CNLSE (Ed.), *Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española por la protección y promoción de los derechos lingüísticos*, Madrid, 17-18 de noviembre de 2022. CNLSE.
<https://youtu.be/R-ADgp2Y524?si=aCXI0U0rJke9HR8G>
- Consell de Mallorca (2017). *Margalida Jofre i Roca: la dona que va rompre barreres*. Esmment.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Ferreiro-Lago, E. (2011). *La inclusión de las personas sordas como grupo étnico ante la sociedad del conocimiento*. Emilio Ferreiro-Lago.
- Ferreiro-Lago, E., Pardo-Guijarro, M. J. y Gutierrez-Sigut, E. (2025). Success of deaf adults: a 30- year scoping review. *Current Psychology*, 44, 4868-4882.
- Gascón, A. (2020). *El largo camino por la enseñanza del catalán en la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona (1910-1970)*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya XTEC.
- Gómez, L. y Bao-Fente, M. (2024). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas*. Real Patronato sobre

- Discapacidad-Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE).
https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe_educacion_bilingue_alumnado_sordo.pdf
- Herranz Martín, S. y Benito Aliseda, R. (2024). La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 6, 141-162.
<https://revles.es/index.php/revles/article/view/141>
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), 31-52.
- Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2022). Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.3390/children9111609>
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de dependencia 2008*. Instituto Nacional de Estadística.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2023). *El empleo de las Personas con Discapacidad (EPD)*. Instituto Nacional de Estadística.
- 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, 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 191, 10 de agosto de 1970.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 239, 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Marchesi, A. (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza.
- Meadow, K. P. (1968). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *American Annals of the Deaf*, 113(1), 29-41.
- Ministerio de Educación (2024). *Enseñanzas no universitarias: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: Curso 2022-2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
<https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023/otros&file=pcaxis&l=s0>
- Morales-López, E. (2019). Bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral). *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 340-365.
<https://revles.es/index.php/revles/article/view/31>

- Morales-López, E. (2022). La privación lingüística: consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas. *Revista Mètode*. <https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistes/la-privacion-linguistica-consecuencias-para-la-infancia-y-adolescencia-sordas.html>
- Rodríguez, I. R. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 28-37.
- Rosselló, R. y Verger, S. (2008). Including people with disabilities into the workplace in the Balearic Islands. *European Journal of Vocational Training*, 45(3), 164-181.
- Sánchez, J. (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb infant sord* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Stuckless, E. R. y Birch, J. (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 111(4), 499–504.
- Vidal, A. R., García, N., y Fígols, H. (2023). La construcción de un modelo bilingüe intermodal en una escuela 0-3 años. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 373–382). Octaedro.
- Watkins, S., Pittman, P. y Walden, B. (1998). The Deaf Mentor Experimental Project for young children who are deaf and their families. *American Annals of the Deaf*, 143(1), 29–34.
- Zhang, D., Ke, S., Yang, J. y Anglin-Jaffe, H. (2024). Sign language in d/deaf students' spoken/written language development: A research synthesis and meta-analysis of cross-linguistic correlation coefficients. *Review of Education*, 12(3), e70016.

Mundos imaginarios y mundos contruidos: adquiriendo la cognición social en personas Sordas

Imaginary worlds and constructed worlds: acquiring social cognition in Deaf people

Coral I. Guerrero-Arenas^{1,2}, Elena G. Laureano Martínez y Guillermo Hernández-Santana²

*Universidad Tecnológica Americana UTECA (México)*¹

*Universidad Autónoma de Baja California UABC (México)*²

guillermo.santana@uabc.edu.mx

RESUMEN



Resumen en signos internacionales [aquí](#).

Se problematiza el caso de las personas sordas en México mediante una serie de anécdotas en lengua de señas mexicana cuyo contenido demuestra que su desarrollo cognitivo, identidad y apropiación del mundo suele estar mediado por barreras en ámbitos escolares, así como una limitada exposición en contextos sociales, evidenciando discriminación sistemática. La construcción de procesos abstractos y de pensamientos complejos se manifiesta en entornos cotidianos donde la adquisición y el desarrollo de la competencia lingüística resultan fundamentales. El contexto familiar y socioemocional juegan un papel preponderante para el desarrollo cognitivo personal, el cual debe darse durante la infancia. Se presentan seis casos aislados cuyo contenido discursivo expresa una contrastante percepción del entorno que les rodea. Desde la posicionalidad como usuarios de la lengua y actores sociales de la cultura Sorda¹, se atribuyen estas diferencias a la adquisición y competencia lingüística de cada persona. Se evidencian prejuicios, estigmatización y discriminación hacia las personas sordas, principalmente por el poco acceso a la información desde el contexto oyente y el desconocimiento

¹ Utilizamos la convención de usar mayúscula inicial en Sordo o Sorda para hacer referencia a personas que dominan la lengua de señas y mantienen una identidad grupal, por lo tanto, son parte de una comunidad y cultura Sorda.

sobre su cultura. Lo anterior tiene implicaciones directas en la construcción de sociedades inclusivas y oportunidades igualitarias para la comunidad Sorda.

Palabras clave: imaginarios sociales, cognición social, competencia lingüística.

ABSTRACT

This article examines the situation of Deaf individuals in Mexico through a series of anecdotes in Mexican Sign Language (LSM). The content demonstrates that their cognitive development, identity, and appropriation of the world are often mediated by barriers within educational settings, as well as by limited social exposure, highlighting systemic discrimination. The development of abstract reasoning and complex thought processes is revealed in everyday contexts, where language acquisition and the development of linguistic competence are essential. The family and socio-emotional environment play a crucial role in personal cognitive development, which must take place during early childhood. Through six individual cases, the article presents discursive content that reflects diverse perceptions of the surrounding environment. Within Deaf culture, these differences are attributed to everyone's language acquisition and competence. Prejudices, stigmatization, and discrimination toward deaf individuals are evident, primarily due to limited access to information within hearing contexts and poor awareness about Deaf culture. These issues have direct implications for the construction of inclusive societies and the promotion of equal opportunities for the Deaf community.

Keywords: Deaf community, social cognition, linguistic proficiency.

1. Introducción: construcción de pensamiento desde la adquisición lingüística

De acuerdo con Cruz-Cruz (2024), el lenguaje y los sistemas de representación simbólica constituyen mecanismos fundamentales en la configuración de la cosmovisión y en la elaboración de la memoria de las personas en su contexto sociocultural. Sin embargo, dicha elaboración solo puede tener lugar en tanto exista una competencia lingüística suficientemente desarrollada que posibilite la interpretación de significados concretos. Esta competencia no solo implica el dominio del lenguaje en cualquier modalidad, sino también la capacidad de articular estructuras cognitivas complejas que permitan mediar entre la experiencia individual y los marcos culturales compartidos.

La construcción de la realidad se encuentra intrínsecamente mediada por el aspecto lingüístico, en el sentido en que el lenguaje constituye no solo un instrumento de comunicación sino también un sistema simbólico mediante el cual se organizan y refinan las experiencias del mundo. Melgar (2009) añade que un mayor dominio y bagaje lingüístico permite descripciones más precisas y complejas de la realidad. A este respecto, Vigotsky (en Lucy y Wertsch, 1987) describe que es durante la infancia cuando se aprende a hablar para otros, es decir, cuando el lenguaje se articula como una actividad social. La adquisición del lenguaje, como sostiene Tomasello (2000), está ligada al desarrollo de habilidades socio cognitivas que permitan inferir las intenciones comunicativas de los demás. Conforme se interiorizan los signos lingüísticos, en forma de palabras o señas, se desarrollan también representaciones cognitivas que expresan

cómo se comprende socialmente la experiencia. Es un mediador entre la subjetividad individual y la construcción colectiva del conocimiento y la realidad.

Desde sus primeros años de vida, las personas sordas participan en intercambios comunicativos donde infieren las intenciones de sus interlocutores y establecen un entendimiento compartido del contexto, lo que habla de las posibilidades del cerebro para adaptarse a nuevos contextos o a diferentes formas de comunicación (Sacks, 1990, p. 27). En este sentido, las formas de expresión e interacción social son fundamentales en la cognición social, entendida como habilidades de la percepción emocional, resolución de problemas sociales y el autoconocimiento. Es así que la competencia lingüística es clave para establecer procesos comunicativos (Marton et al., 2005), y que el desarrollo del lenguaje, en conjunto con el aprendizaje de las convenciones simbólicas, depende del contexto social, pues es mediante la interacción que se consolidan las habilidades cognitivas necesarias para participar en prácticas culturales complejas.

Lakoff y Johnson (1986) sostienen que el lenguaje no es un sistema neutral de representación, sino una herramienta enraizada en la experiencia corporal y social que estructura el pensamiento, la acción y la comprensión del mundo. Así, la cognición se configura mediante metáforas conceptuales surgidas del cuerpo y de la interacción social, lo que refuerza la idea de que el lenguaje está profundamente ligado a su contexto cultural. Sin embargo, la realidad social de las personas sordas en México está permeada por barreras comunicativas, ya que la adquisición lingüística suele ocurrir tardíamente debido a políticas lingüísticas poco favorables (Guerrero-Arenas y Hernández-Santana, 2022).

Desde esta perspectiva, este artículo analiza cómo el acceso y la competencia en lengua de señas inciden en la construcción simbólica, emocional y cognitiva de las personas sordas mediante experiencias narrativas, desde un enfoque discursivo y sociocultural. La lengua de señas no solo facilita la comunicación, también representa el mundo, crea vínculos afectivos y forma la identidad en una comunidad cultural. Los testimonios muestran cómo esta lengua favorece la apropiación del entorno, la agencia comunicativa y la integración social, especialmente en contextos marcados por la exclusión lingüística.

1.1. Entre choques culturales y lingüísticos

Mitchell y Karchmer (2004) revelan que cerca del 90 % de los bebés sordos nacen en familias oyentes, lo que dificulta su apropiación del entorno en los primeros años, no por la condición sensorial en sí, sino por un contexto social que no facilita la comunicación con su familia y la sociedad. Por ejemplo, en el entorno educativo, la familia debe decidir entre inscribir a la niña o niño en una escuela regular, donde el docente generalmente no es un usuario competente de lengua de señas mexicana (LSM) (Curiel et al., 2025; Hernández-Santana et al., 2024, Arellano Hernández, 2022, Delgado Sánchez et al., 2016), o buscar una escuela con un modelo educativo incluyente, aunque esta alternativa no siempre está disponible, especialmente en zonas marginadas o rurales.

El panorama que se presenta en las líneas anteriores tiene implicaciones sobre el desarrollo lingüístico de una niña o niño sordo. La privación lingüística puede tener consecuencias graves para la comprensión y aprehensión del mundo (Cruz-Cruz, 2024; Melgar, 2009), pues es un fenómeno de exclusión en la etapa de adquisición del lenguaje y que, de acuerdo con Hall et al., (2019), suele tener un límite alrededor de los 5 años de vida.

Si la o el infante sordo nace dentro de una familia oyente, puede experimentar aislamiento, violencia y discriminación lingüística (Guerrero-Arenas y Hernández-Santana, 2022; Lillo-Martin y Henner, 2021). De hecho, desde los primeros años de vida las infancias sordas perciben que no son iguales a la mayoría al enfrentarse a situaciones donde la voz domina los intercambios comunicativos, y se interioriza un modelo centrado en el oralismo, que no siempre resulta ser con el que se identifica una persona sorda. Por el contrario, se hacen parte de una estructura social y un sistema comunicativo común que les identifica como usuarios de una lengua de señas (Skliar, 1997). Esta se construye a partir de convenciones derivadas de la significación del entorno, lo que permite estructurar y simbolizar la experiencia desde esta condición (Massone et al., 2003), e implica la aceptación de una identidad dentro de la misma (Cruz-Aldrete y Muciño, 2022).

Otros aspectos de la comunidad, los explica Erik Arellano Hernández, director y fundador de la Coalición de Personas Sordas (CoPeSor):

Para mí la cultura Sorda se refiere a que tenemos y compartimos experiencias de comunicación en primer lugar, en nuestra lengua materna y natural, la lengua de señas, pero también porque tenemos otros tipos de comunicación en nuestra vida diaria y que además podemos compartirlo con personas sordas del mundo. Todos los días estamos construyendo nuestra identidad Sorda cuando convivimos con comunidades sordas diferentes. Esto las lleva a desarrollar costumbres y valores peculiares, que tienden a convertirse en tradiciones. Es lo que entendemos como cultura Sorda. En cuanto a la lengua de señas, los sordos conformamos minorías lingüísticas. El sordo no es un enfermo: es más bien un extranjero en su propio país. (Comunicación personal, 6 de febrero de 2024).

El entendimiento de la cultura Sorda permite reconocer una construcción colectiva que ofrece a sus miembros la posibilidad de encontrar un sentido de pertenencia, identidad y valoración, también conlleva la reivindicación de derechos y el reconocimiento de su lengua como elemento central. Esto es coincidente con Cruz-Aldrete et al., (2010), visibilizar esta cultura no solo fortalece la cohesión interna de la comunidad, sino que también exige incluir en la agenda educativa una crítica al sistema que ha marginado, en términos personales y sociales, a las personas sordas usuarias de la lengua de señas.

2. Metodología: todo depende de la posición con que se mira

Esta investigación adoptó un enfoque *emic/etic* estructurado a partir de datos etnográficos, que integraron las vivencias y relatos de algunas personas de la comunidad Sorda en relación con los imaginarios sociales sobre privación lingüística, particularmente en ámbitos educativos. El enfoque *emic* hace referencia a las visiones dentro del sistema o desde la perspectiva de los participantes, y el *etic* parte desde la visión fuera del sistema o en este caso, del investigador (García Soto, 2018; Corona Lisboa y Maldonado Julio, 2018). Otra parte fundamental que nutrió este trabajo fue la etnografía en sitio, que incluyó observaciones de aspectos identitarios y culturales de la comunidad Sorda. Las interacciones que se presentan en este artículo se hicieron en LSM sin mediación de intérpretes, dado que los tres autores son fluentes en lengua de señas. Se presentan entonces anécdotas de 6 personas sordas, con diferentes rangos de edad y competencia lingüística en LSM, todas radicadas en México.

Las observaciones se realizaron dentro de dos contextos principales: una escuela de educación básica en la Ciudad de México que atiende niñas y niños sordos e hipoacúsicos, de los 3 a los 12 años, donde se tuvo la oportunidad de interactuar y convivir con las y los docentes y madres de familia, y con todas las personas sordas usuarias en LSM que en ese momento residían en la ciudad, aunque algunas de ellas crecieron en otros estados de la República Mexicana, como se revelará más adelante. Dichos datos escolares fueron contrastados con una familia donde la hija es sorda profunda y la mamá oyente, intérprete de la LSM, quien ha documentado el proceso de adquisición lingüística a través de una bitácora, desde el año de vida hasta fechas actuales (12 años).

Con las personas colaboradoras se promovió el diálogo a partir de preguntas detonadoras como ¿cuándo aprendiste la lengua de señas mexicana? O, ¿puedes contarme algo sobre dicha historia? Estas interacciones quedaron registradas en video con el consentimiento informado de las y los participantes.

Para el análisis de los datos lingüísticos, se decantó por la teoría del análisis crítico del discurso de van Dijk (2016) tomando en consideración las estructuras lingüísticas. Este enfoque permitió al estudio dar cuenta de las interpretaciones e historias de vida que se reflejaron en las anécdotas de personas sordas. En este sentido se privilegió la comprensión de los señantes al reconstruir a través de los testimonios, las categorías y significados propios que estos atribuyen a sus experiencias discursivas, permitiendo capturar matices subjetivos, valores y creencias internas; desde la perspectiva del análisis discursivo, se suele considerar la voz y significado de grupos minorizados, por lo que fue idóneo para abordar el contenido semántico de los discursos y su sentido e interpretación connotativo para su interpretación.

Se reconoce la influencia de la posicionalidad de los autores en el análisis y construcción del texto. El equipo de investigación está conformado por una psicóloga, madre oyente de una adolescente sorda. Tanto madre como hija forman parte de la comunidad Sorda (*emic*); una profesora universitaria de estudiantes sordos y un investigador oyente, ambos fluentes en la LSM (*etic*).

Si bien este trabajo no pretende generalizar los hallazgos a toda la comunidad Sorda, sí busca fomentar la reflexión sobre los contextos en los que las personas sordas suelen crecer y vivir. Los nombres de las personas participantes se han sustituido por un seudónimo para garantizar su confidencialidad, y todas las narrativas se publican con el consentimiento explícito de las personas involucradas.

3. Anécdotas: entre señas y formas de mirar el mundo

Esta sección tiene como propósito explorar algunos imaginarios sociales que se dan durante la adquisición de la lengua de señas, en estrecha relación con la cultura e identidad sorda, a partir del análisis del discurso (van Dijk, 2016). La adquisición no solo se aborda como un proceso lingüístico, sino como la incorporación de marcos o esquemas de pensamiento que permiten a las personas comprender e interpretar la realidad. De esta manera, los imaginarios sociales, en términos de Randazzo (2012), operan como matrices de sentido cuya función es “percibir, explicar e intervenir sobre referencias semejantes de percepción” (p. 79). A través de estos aspectos, las personas construyen interpretaciones particulares del mundo, lo que posibilita la existencia de múltiples verdades.

Las experiencias relatadas en este contexto revelan que el acceso a la lengua incide no solo en las posibilidades de comunicación, sino también en la forma en que se perciben, interpretan y construyen las realidades sociales. Esta situación pone de manifiesto el papel central del lenguaje en la configuración de los imaginarios sociales y en los modos en que las personas participan en su entorno.

3.1. Nombrar las cosas para no caerse en ellas

Las primeras señas suelen ser significativas en términos de adquisición. Una mañana Nancy, una niña sorda profunda nacida en un contexto oyente, y su mamá, Esther, salieron de casa para ir con prisa a terapia de lenguaje. La mamá tomó a Nancy de la mano y la niña tropezó en un pozo mientras veía que se les iba el camión. Esther le dijo “Cuidado con el pozo, te caíste”². Al día siguiente, Nancy tomó a su mamá de la mano y le advirtió en LSM que tuviera cuidado al tiempo que señalaba el pozo y utilizaba la seña CAER.

Nancy comenzó a utilizar dicha seña en conjunto con otras que se refieren a objetos. Por ejemplo, le decía a su mamá: “Si subo en la resbaladilla alta me puedo caer”; o le indicaba que tuviera cuidado con los desperfectos en la calle: “Atención, no pises eso, te puedes caer”; y si veía a su mamá contestando una llamada, Nancy le reiteraba que tuviera cuidado pues podría caer. Para la niña se volvió una costumbre describir situaciones nuevas que se relacionaban con el suceso de caer. Así es cómo Nancy comenzó a organizar su discurso mediante combinaciones coherentes de señas. Empleó la seña “CAER” no solo en un contexto inmediato, sino que se articuló con otras como “OJO” o “CUIDADO”, formando estructuras discursivas

² CUIDADO, POZO CAER.

que cumplen funciones narrativas, descriptivas y de advertencia. Estos datos nos muestran que las señas son inseparables de la experiencia corporal, emocional y situada; no son simplemente datos, sino vivencias cargadas de sentido. Para Nancy, “CAER” articula la memoria, el afecto y el aprendizaje situacional, algo que solo puede ser comprendido reconociendo su identidad cultural.

Al nombrar las cosas se crean señas arbitrarias y, para ello, la LSM utiliza los clasificadores de manera icónica para describir las características de los objetos. “Me di cuenta de que poner señas a las cosas nos brindaba mayor comprensión de la rutina” (Esther, comunicación personal, 15 diciembre de 2024). De acuerdo con Gabucio (2005), los conceptos conectan experiencias pasadas con interacciones presentes en el mundo, lo cual está ligado a las estructuras de pensamiento. De igual manera, la conceptualización de la realidad está relacionada con factores físicos, biológicos y mentales, donde la cultura, el lenguaje, las creencias y suposiciones influyen en la percepción del mundo. Melgar (2009) subraya que la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo es la memoria, no el pensamiento abstracto, entonces para las y los infantes pensar significa recordar.

Desde la cognición, el modelo mental que Nancy construye a partir de su caída y proyecta hacia nuevas situaciones, muestra un proceso complejo de formación y uso de representaciones donde integra esa vivencia en su repertorio comunicativo y se relaciona con su modo específico de habitar y percibir el mundo como persona sorda. Se constata que los aprendizajes no son abstraídos desde lo verbal, sino que los construye desde la acción, la percepción visual y el contacto con su entorno social.

También se denota que el contexto de Nancy como niña sorda en una familia oyente condiciona su acceso al lenguaje, el cual le es mediado por su madre y por las normas del entorno oralista. Cuando advierte las situaciones a su madre con señas que antes no usaba, no solo se está comunicando, sino que constituye una narrativa discursiva desde su identidad sorda que está en proceso de construcción.

3.2. Llegar tarde a la fiesta de las palabras

En el Estado de México (un estado colindante con la Ciudad de México), Imelda relata que de niña no tuvo una figura lingüística que le facilitara el acceso a la LSM. Fue en la secundaria, más o menos a los doce años, después de experimentar con terapias de oralización y de diferentes experiencias educativas, algunas fallidas, que llegó a una escuela donde conoció a un profesor que sabía LSM. Para ella, esta fue la puerta por la que accedió a la cultura de la lengua de señas y de las personas sordas.

José Pablo, en Mexicali, narra que accedió al mundo de las personas sordas a una edad tardía, después de los doce años. En la Ciudad de México también está el caso de Lulú, quien aprendió la LSM a los 10 años cuando entró a una escuela para estudiantes sordos y se dio cuenta de que sus compañeros se comunicaban de esta manera y que ella no entendía lo que decían, por lo que se aislaba por no tener a nadie con quien jugar. En la misma ciudad está Victoria, quien

platicó que no tuvo acceso a la lengua de señas hasta los 17 años, y fue cuando empezó a entenderla y usarla.

Experiencias como las anteriores son relativamente comunes entre las personas sordas. Hay casos de infancias sordas, donde es la mamá quien se suele dar cuenta de que la lengua de señas es la manera natural de comunicación para las infancias. Para Esther, era habitual mostrar fotografías e ilustraciones que formaban parte de la enseñanza de la rutina.

Los casos anteriores se sitúan en diferentes puntos geográficos de México, pero comparten la constante del acceso tardío y obstaculizado a la LSM como una consecuencia de políticas educativas centradas en la oralización, el abordaje médico-rehabilitador de la sordera y la invisibilización de la lengua de señas como un medio legítimo de comunicación (Arellano Hernández, comunicación personal, 6 de febrero de 2024). Aunque se evidencian claramente formas de exclusión lingüística estructural, estas anécdotas también dan cuenta sobre cómo cada persona experimentó y resignificó estas barreras desde su propia vivencia: Imelda encuentra en un profesor de LSM una oportunidad a un nuevo mundo comunicativo; Lulú asocia el desconocimiento de la lengua con el aislamiento emocional y Victoria no accede a la LSM hasta los 17 años, momento en que empieza a reconstruir su identidad.

3.3. Amarrar los pies a una silla

En algunas comunidades purépechas de Michoacán se resguarda la tradición acerca del origen de la humanidad que explica que la tierra empezó por el sonido; una perspectiva que privilegia la oralidad. En contraposición, la sordera representó una desgracia que no permitía la transmisión de la comunicación oral. En consecuencia, cuando identificaban a una persona sorda, la familia le amarraba los pies para que no saliera y pudiera “contaminar” a todas las personas del pueblo, pues se consideraba que tenía un mal (Hernández-Santana, 2017). En Tlaxcala, una experiencia similar sucedió con Amanda, quien de niña sufrió violencia por parte de dos de sus profesores. Uno de ellos solía darle de nalgadas, y el otro le amarraba las manos para obligarla a oralizar y no señar, una forma de privar su derecho de expresarse.

Estos relatos hacen alusión al llamado audismo, que hace referencia a la discriminación sobre la comunidad Sorda, y que incluye actitudes de supremacía por parte de los oyentes solo por tener la capacidad de escuchar, y/o privilegiando una lengua oral o el uso del implante coclear, una solución basada en el modelo médico-rehabilitador (Humphries, 1977), el cual no toma en consideración que las lenguas de señas son fundamentales en la construcción de la identidad y otras esferas del desarrollo humano.

3.4. ¿Los perros saben lengua de señas o español?

El siguiente relato es una vivencia que comparte la mamá de Nancy:

Una mañana desayunábamos en Puebla, y Nancy (de 7 años en ese entonces) me pidió que le explicara a la perra, en voz, que respetara su espacio en el comedor. Le pedí que

ella lo hiciera, señalando el piso para que se bajara de la silla. Insistió y me pidió que le explicara con voz, porque la perra no sabía lengua de señas y yo podía ayudar a interpretarle... Nancy suponía que la perra sabía una lengua oral como los humanos. Fue cuando le afirmé que los perros solo hacen GUAU GUAU. Pero ella insistió en que le interpretara a la perra. Me repetía con modo enojo señalando “Ya dile a ella, por favor”. Fue cuando le dije señalando a la perrita que los perros solo ladran. A lo que ella me preguntó “Entonces, ¿para qué hablan los oyentes con los perros si ellos no saben hablar?³”. (Esther, comunicación personal, 8 de agosto de 2021)

Nancy vivió una gran parte de su vida pensando que los perros hablaban; siempre procuró un mediador lingüístico para su contexto inmediato, su madre; sin embargo, la interpretación implica una asimetría comunicativa entre la oralidad y la comunicación visogestual. La demanda de que su madre le interprete a la perra parece revelar que, para ella, la mediación lingüística es la condición para que se dé el acto comunicativo social.

Lo anterior coincide con las observaciones de Bacaicoa Ganuza (2000) quien describe que los infantes pasan por tres momentos para la construcción de conceptos sociales:

1. Juzgan las situaciones atendiendo aspectos visibles y externos, donde hay una confusión entre causa y efecto. En el caso de Nancy, este momento es claro al observar una situación concreta: si veía que el perro movía el hocico (similar a cuando las personas mueven la boca), su razonamiento era que el perro se comunicaba de la misma manera que su contexto inmediato, es decir, por medio de un lenguaje oral.
2. Se emiten inferencias que permiten descubrir factores responsables de una situación determinada, aunque todavía hay una incapacidad para integrar y coordinar el pensamiento en un todo. Aquí Nancy podría pensar que los perros pueden comunicarse con señas, pero no logró vislumbrar que esto estaba fuera de las capacidades reales del animal. Este momento es una transición hacia el siguiente nivel de construcción de conceptos sociales, aunque la comprensión de los eventos es todavía limitada.
3. Se examina sistemáticamente una situación para conjuntar puntos de vista y reflexionar sobre las posibilidades. En este estadio, la persona llega a comprender que el perro se comunica de otras maneras, considerando que lo absurdo es educar al perro en voz (desde este imaginario) si estos ladran.

³ Se representan los elementos léxicos de la lengua de señas mexicana palabra por palabra. A continuación, se presenta el diálogo que tuvo N con su mamá:

N – ¡DECIR ELLA VOZ YA! POR FAVOR.

MAMÁ DE N: – SI ELLA HABLAR, YO PELÍCULA INVITAR VIDEO VER O MESA COMER JUNTOS SENTAR COMPARTIR O PLATICAR, PERO PERROS SOLAMENTE LADRAR.

N – ENTONCES PARA-QUÉ HABLAR EXPLICAR PERROS. ELLOS NO-SABEN.

La construcción del mundo social es independiente del mundo físico. Requiere de la consolidación de una estructura mental capaz de interpretar y dar sentido a la información para que se integre coherente y lógicamente. Esta es la base para la mediación cultural que apoya a la práctica social, la cual va más allá de lo aprendido por pura imitación (Patiño-Giraldo, 2011). Como se ha constatado, esta construcción de pensamiento está ligada con la apropiación lingüística sin importar si es en una lengua de señas u oral. Desueza Delgado (2021) enfatiza que “el lenguaje es un proceso recursivo, que permite comprender la realidad en la que nos desarrollamos” (p. 143). Este no solo representa un medio para interpretar la realidad, sino también una herramienta que permite crear nuevas realidades, estableciendo un flujo constante y recursivo en los procesos de desarrollo cognitivo de una persona.

3.5. El paraíso existe y me traerá a mi papá de vuelta

Algunos de los temas que se comparten entre cuidadoras (típicamente madres) de hijas e hijos sordos emergen al preguntar: ¿Cómo te enteraste de que tu hijo/hija era sordo?, ¿A qué escuela lo llevas?, ¿Conoces a tal persona?, así como al compartir las cosas que viven las y los hijos y las metodologías que se usan para explicarles diversos temas. La siguiente anécdota se desarrolla en la sala de espera de una asociación donde las cuidadoras esperaban a que las y los hijos salieran del grupo de LSM. Una de las mamás contó lo siguiente acerca de su hija Karina, quien tuvo su primer contacto con la LSM a los 19 años:

Mi esposo, su papá, murió hace poco y es que ¿cómo les explicas? Karina pensaba que su papá seguía durmiendo; y como es costumbre se pone una fotografía para recordarlo junto a su ataúd. Yo elegí una donde era joven, cuando nos conocimos. Después de unos días ella lo buscaba en su cuarto, a la hora de comer lo esperaba, hasta que un día le dio como depresión y ya no quería hacer nada. Unos muchachos iban a la casa a enseñarnos la palabra de Dios en lengua de señas, ellos también la notaron triste y le explicaron del lugar a donde uno va después de la muerte. Ella comenzó a mejorar. Pero ahora cree que su papá cambió de casa al paraíso, que en ese lugar vive y un día él va a volver joven como en la foto. De hecho, cuando va alguien a la casa les enseña la foto y les platica que su papá regresará.

Karina tenía 34 años cuando murió su padre, pero no comprendía las causas ni las implicaciones de ese hecho. Su madre confesó no saber cómo explicarle la muerte, prefiriendo evitar el tema para que “no sufra”. Este caso refleja una situación común entre personas sordas que crecieron sin acceso temprano a una lengua natural, lo cual limita su comprensión de conceptos abstractos como la muerte.

Hablar sobre la muerte requiere habilidades cognitivas y lingüísticas complejas. Kehl y Gartner (2010) y Rubinowicz (2009) señalan que la privación lingüística impide el desarrollo de marcos interpretativos adecuados, afectando el bienestar emocional. En el caso de Karina, su comprensión del fallecimiento se construyó a partir de un marco religioso, el cual le ofreció una explicación accesible y simbólica sobre la ausencia de su padre —aunque limitada.

4. Conclusiones: el derecho a contar con una lengua de nacimiento

Desde una perspectiva de derechos humanos, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en México⁴ se erige como un instrumento para sustentar los derechos lingüísticos y educativos de la comunidad sorda. De manera explícita, la legislación mexicana reconoce a la LSM como una lengua nacional oficial, la cual forma parte del patrimonio lingüístico de la nación. Dicha ley se alinea con las obligaciones derivadas de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), estableciendo políticas públicas que buscan asegurar el pleno goce de los derechos en un marco de respeto e igualdad. Sin embargo, la ley y los marcos teóricos quedan limitados por la falta de recursos, la capacitación deficiente, la centralización de servicios en áreas urbanas y estigmas culturales, tal como se pudo constatar en algunas anécdotas. Asimismo, factores socioculturales como la economía y la geografía, perpetúan la exclusión de las personas sordas, a pesar de que la ley reconozca sus derechos. Subsanan lo anterior requeriría no solo cambios legislativos, sino también una inversión en infraestructura, capacitación y concienciación a nivel comunitario, especialmente en las zonas rurales y económicamente desfavorecidas.

A continuación, se reflexiona sobre la manera en que la lengua de señas y la cultura modelan las relaciones, prácticas y valores de la comunidad Sorda. Los relatos individuales se articularon como vehículos de significado donde la observación externa proporcionó una inmersión en los contextos donde se desarrollaron las vivencias, ofreciendo una visión integral de las dinámicas culturales e identitarias.

4.1. Promover la competencia lingüística

Las anécdotas evidencian factores externos que permean y moldean las historias de vida, uno de ellos es el aspecto lingüístico. La competencia lingüística es vital para las infancias, como lo muestra el caso de Nancy. Esther ha documentado el desarrollo lingüístico de su hija desde su cotidianidad, por lo que ofrece una perspectiva profunda y subjetiva de su evolución lingüística. Como se observó, Esther no solo ha contemplado este desarrollo, sino que funge como mediadora y facilitadora del lenguaje, interviniendo cercanamente en su educación. Un reflejo de estas interacciones es la manera en que Nancy percibe el mundo, expresa sus ideas y emociones, evidenciando que la competencia lingüística no solo tiene la función de comunicar, sino que involucra en la educación de su hija la construcción de la identidad y del desarrollo socioemocional.

Se observa que la solicitud de Nancy no es solo informativa, sino que condiciona la posibilidad de tener un acto comunicativo significativo. Sin un lenguaje compartido, las personas sordas quedan excluidas de las prácticas discursivas que constituyen la trama social (van Dijk, 2016), tal y como se constata en las anécdotas de Victoria, Imelda, Karina, Lulú, Amanda y José Pablo. De acuerdo con estos relatos, se puede inferir que la mediación lingüística establece las bases

⁴ Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

cognitivas y sociales para la participación en entornos afectivos, educativos y religiosos, los cuales dan el sentido de identidad y pertenencia a las personas.

Desde un enfoque *etic*, se reconoce que el entorno familiar y social es fundamental para el desarrollo de las infancias sordas, especialmente en la adquisición lingüística. En el caso de Nancy, las interacciones en lengua de señas dentro del hogar favorecieron su desarrollo, a diferencia de lo ocurrido con Karina, José Pablo, Amanda, Imelda, Lulú y Victoria.

4.2. Incorporar o fomentar la cognición social

Sin un sistema lingüístico adecuado en los primeros años de vida, las personas pueden llegar a tener retos cognitivos dados los pocos recursos simbólicos relacionados con el lenguaje. Para Neuman y Nave (2010), las estructuras lingüísticas son indispensables para generar pensamiento abstracto, expresar ideas y comprender el mundo. Sin un lenguaje en común se imposibilita la transmisión de ideas (Desueza Delgado, 2021), independientemente de la modalidad lingüística, es decir, oral o en señas.

El desarrollo cognitivo no se encuentra determinado únicamente por factores biogenéticos, sino que está influenciado por la interacción (Sigman, 2015). En palabras del mismo autor, “lo social cambia el cerebro, y esto a su vez, define lo que somos como seres sociales” (p. 60). El ser humano interactúa a partir del lenguaje y de todo lo que deriva de ello. Un caso donde se evidencia la relación entre la interacción social y lenguaje es en el llamado *dinner table syndrome*, que describe la experiencia donde personas Sordas se vuelven espectadoras de conversaciones habladas entre otros miembros de su familia sin entender lo que se dice (Murray et al., 2019), afectando en su desarrollo socioemocional al no interactuar fluidamente con su contexto cercano.

Como parte del desarrollo socioemocional también está implícito el apego seguro que se construye desde los primeros años a través del lenguaje no verbal entre la o el bebé y sus cuidadores primarios (Bowlby, 1969). Casi intuitivamente, las madres establecen un diálogo temprano durante las rutinas de cuidado, combinando acciones físicas como el tacto, la mirada y el movimiento, con verbalizaciones (Stern, 1985). Por ejemplo: “Tenías hambre (palpa el estómago)” o “este bebé está muy sucio, es hora de bañarnos (le abraza y lo traslada)”. Estas interacciones basadas en una sintonía emocional implican señales no verbales (Bowlby, 1969), la sincronización temporal o respuestas en un tiempo óptimo (Tronick, 2007) y el ajuste afectivo, es decir, una intensidad congruente con la necesidad de la o el bebé (Stern, 1985). En contextos entre cuidadores oyentes e infancias sordas, no siempre ocurre este proceso.

En el caso de Nancy, Esther utilizó una imitación modulada (Stern, 1985) al reinterpretar la caída como una alerta sobre el peligro en la calle, sin tener que describir el evento literalmente. Este tipo de narración ayuda a las infancias a sentirse comprendidas y a desarrollar confianza en el mundo, ya que el cuidador reestructura experiencias pasadas para anticipar futuras (Fonagy et al., 2002). Como señala Bowlby (1969), “el apego seguro depende de la accesibilidad del cuidador a las señales no verbales del bebé” (p. 378). Esto se observa en casos

como el de Nancy, cuya madre traducía sus caídas en advertencias preventivas mediante LSM, reforzando así su confianza en el entorno (Stern, 1985).

Sin embargo, esta mediación no solo se discute desde lo emocional o afectivo, sino que es profundamente discursiva: al traducir la vivencia de la caída en una narrativa estructurada en lengua de señas, donde la mamá contribuye a la construcción simbólica del mundo de su hija. El proceso de traducción experiencial es clave en infancias sordas con acceso limitado al lenguaje desde etapas tempranas, ya que permite transformar eventos puntuales en esquemas cognitivos generalizables (Bruner, 1990). Estas mediaciones en las primeras infancias pueden ser vistas como una especie de andamiaje narrativo, donde la niña o el niño construyen estructuras discursivas que luego podrá usar en interacciones sociales complejas, lo cual puede ser compatible con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky y Cole (1978), enfatizando que los procesos de desarrollo cognitivo no ocurren de manera aislada, sino que son mediados socialmente a través del lenguaje en interacciones con otras personas con mayor experiencia.

4.3. Contextos socioculturales e inclusión lingüística

Fontal y Mejía (2015) refuerzan el hecho de que la privación lingüística puede marcar desfases en el desarrollo cognitivo, que suelen confundirse erróneamente con déficits. La literatura muestra que las infancias sordas tienen el mismo potencial cognitivo, socioemocional y lingüístico que sus pares oyentes, pero el acceso limitado o tardío a la educación impacta también en estas esferas del desarrollo, dejan a las personas sordas en un estado de vulnerabilidad (Hall et al., 2019; Mayberry, 2002), a veces irremediable.

La marginación de las personas sordas y su acceso tardío a la LSM debe analizarse desde la intersección de factores socioeconómicos y culturales. Las narrativas mostraron que la falta de infraestructura especializada y la dispersión geográfica, limitan el acceso a escuelas y comunidades sordas. Las historias de Michoacán y Tlaxcala evidencian cómo las creencias culturales arraigadas en la oralidad, a menudo ligadas a la tradición y el aislamiento, pueden conducir a prácticas violentas y estigmatizantes, como el confinamiento o la agresión física para reprimir el uso de señas,

El contexto socioeconómico exacerba esta situación, pues las familias de bajos ingresos carecen de los medios para trasladarse a otros lugares en busca de opciones educativas, lo que condena a las infancias sordas a un aislamiento lingüístico prolongado. Lo anterior también perpetúa un círculo de desconocimiento y desconexión cultural. Se puede observar cómo las familias oyentes, al no tener acceso a la cultura sorda, adoptan prácticas basadas en el estigma social y la desinformación. Las experiencias que compartieron Imelda, Lulú y Victoria demuestran que la ausencia de un entorno en lengua de señas, permeado por la exclusión cultural, la ruralidad, el contexto socioeconómico y el modelo médico rehabilitador, crea un círculo vicioso de aislamiento y vulneración de derechos, promoviendo la barrera comunicativa y la construcción a una identidad sorda hasta edades avanzadas.

Aunado a lo anterior, Estrada Aranda et al., (2022) observaron que las mujeres sordas están envueltas en dinámicas de sobreprotección y discriminación incluso en sus propias familias, bajo el supuesto de que no pueden llevar a cabo las mismas actividades que otras mujeres oyentes, lo que restringe la libertad y las oportunidades de relacionarse con otras personas. Se puede ver este patrón de sobreprotección en la narrativa sobre Karina. El hecho de tener una privación lingüística en la infancia, poco acceso a la información y la misma exclusión socioemocional al no poder participar de manera consciente en el proceso de partida de su padre, la sitúan en una desventaja social que se superpone a la esfera de discriminación y violencia en el interior de la familia, denotando que al haber vivido una privación lingüística, las personas sordas no son capaces de entender el entorno, cuando en realidad, pueden hacer cualquier actividad. Sin embargo, esta apropiación del mundo es también dependiente de las historias de aprendizaje, de las oportunidades que se presenten, del acceso a la educación, del entorno familiar y de las redes de apoyo de la persona sorda.

Estas palabras son una invitación a cuestionar los paradigmas culturales y educativos que han perpetuado la marginación de las personas sordas, así como el desconocimiento de su lengua y cultura, lo cual se puede ver incluso en sus contextos más cercanos, como la familia y la escuela. La intervención de las perspectivas médicas centradas en la rehabilitación y la falta de una perspectiva intercultural no solo limitan las oportunidades de las niñas y niños sordos, sino que refuerzan una visión que desvaloriza su identidad. Tal como señalan Fernández Mostaza y Murcia Albañil (2018), los cuidadores oyentes con hijas e hijos sordos se enfrentan a una cultura que hasta ese momento desconocían y que, de no ser por el nacimiento del infante, quizá nunca hubieran conocido.

Los testimonios de acceso tardío a la LSM en diferentes estados de la República visibilizan la persistencia de una perspectiva basada en la oralización respaldada desde las instituciones nacionales. Reconocer a la LSM en el contexto mexicano no solo representa un derecho fundamental, sino que constituye un acto de justicia que desafía las estructuras de exclusión. Solo cuando las familias, las instituciones educativas y la ciudadanía en su conjunto asuman una postura ética y crítica frente a estas dinámicas, será posible construir un entorno verdaderamente inclusivo, donde la diversidad lingüística y cultural de la comunidad Sorda sea valorada como un pilar esencial de la sociedad.

En un escenario prospectivo, se reconoce la necesidad de ampliar el corpus narrativo presentado en este artículo mediante la incorporación de más personas de la comunidad sorda, lo que enriquecería el análisis y permitiría la formulación de propuestas pedagógicas y socioculturales que emerjan desde diferentes experiencias de vida. Esta aproximación no solo validaría sus conocimientos y vivencias, sino que también sentaría las bases para el diseño de entornos educativos y sociales más equitativos y accesibles en la LSM. Sin embargo, aunque en México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad garantiza el derecho de las personas sordas a participar en cualquier institución educativa que incluye el nivel básico al superior, la falta de infraestructura, capacitación y recursos adecuados impide que sea posible la práctica. La comunidad civil y las organizaciones sociales tienen que seguir impulsando y exigiendo que se respeten y materialicen estos derechos, como un contrapeso

frente a las instituciones gubernamentales; entre los cuales será necesario contar con intérpretes educativos de LSM en las aulas, capacitación de docentes en LSM, descentralización de las instituciones, y elaboración de materiales educativos accesibles, entre otras acciones que favorezcan la inclusión.

Referencias

- Arellano Hernández, E. Á. (2022). El vendedor ambulante sordo en la Ciudad de México y la zona metropolitana. En UAM-Cuajimalpa (Ed.), *Historias metropolitanas 4* (pp. 147-155). Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Bacaicoa Ganuza, F. (2000). La construcción de nociones sociales. *Revista de Psicodidáctica*, 9(1).
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1: Attachment*. Basic Books.
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33(6), 344-355.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nueva York, 13 de diciembre de 2006. Organización de las Naciones Unidas.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Corona Lisboa, J. L. y Maldonado Julio, J. F. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4.
- Cruz-Aldrete, M. y Muciño, H. B. G. (2022). ¿Tu seña? La seña del nombre personal en Lengua de Señas Mexicana. *Onomástica desde América Latina*, 3(6), 107-128.
- Cruz-Aldrete, M. C., Sanabria, E. y Rodríguez, M. Á. (2010). La Comunidad Sorda Mexicana y la Educación Bilingüe Intercultural: Un problema sin voz. *Educación Intercultural Bilingüe*, 113.
- Cruz-Cruz, J. C. (2024). Del ruido a la seña: Notas para la formación de una representación del sordo desde los enfoques histórico y cultural. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 609-626.
- Curiel, A. M., Ayala, P., Moreno, M. M. y Vázquez, L. S. (2025). Inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. *Sinéctica*, (64).
- Delgado Sánchez, U., Martínez Flores, F. G., Moreno Aguirre, A. J. y Hernández Bucio, L. S. (2016). Inclusión educativa de personas sordas señantes en nivel universitario en México. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 43-56.
<https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/17>
- Desueza Delgado, A. (2021). La comunicación pedagógica en el proceso educativo de las personas sordas costarricenses en un mundo globalizado. En P. A. Cavalcanti (Ed.), *Educação: Teorias, métodos e perspectivas: Vol. II* (pp. 130-153). Artemis.
https://doi.org/10.37572/EdArt_180421316
- Estrada Aranda, B., Romero Contreras, S., Delgado Álvarez, C. y Kaufmann, N. T. (2022). Percepción de la violencia de género de las mujeres Sordas mexicanas. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 43(92), 189-220.
<https://doi.org/10.28928/ri/922022/aot2/estradaarandab/romerocontrerass>

- Fernández Mostaza, M. E. y Murcia Albañil, D. M. (2018). La representación de la Sordedad: el propio cuerpo y la confesión religiosa como agentes de socialización. *Salud Colectiva*, 14(2), 257-271.
- Fontal, A. y Mejía, C. (2015). Construcción del conocimiento de las personas sordas: una aproximación a sus características socio-familiares. *Informes Psicológicos*, 15(2), 47-66.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. y Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Gabucio, F. (Coord.) (2005). *Psicología del Pensamiento*. Universitat Oberta de Catalunya.
- García Soto, R. (2018). Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración). *Gazeta de Antropología*, 34(1), Artículo 08.
<https://hdl.handle.net/10481/54702>
- Guerrero-Arenas, C. y Hernández-Santana, G. (2022). Más allá de escuchar: consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *CIENCIA Ergo-Sum*, 30(3).
- Hall, M. L., Hall, W. C. y Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395.
- Hernández-Santana, G. (2017). Idiomas sin sonidos. *Correo del Maestro*, 255.
https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5082017/capitulo4/idiomas_sin_sonidos.html
- Hernández-Santana, G., Muciño-Guerra, H. y Guerrero-Arenas, C. I. (2024). Exploring the connections: Elementary teachers' narratives of Mexican deaf children's play behaviours, social interactions, and communication development. *Deafness and Education International*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14643154.2024.2425511>
- Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. Union Institute and University.
- Kehl, K. A. y Gartner, C. M. (2010). Can you hear me now? The experience of a deaf family member surrounding the death of loved ones. *Palliative Medicine*, 24(1), 88-93.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (Trad. F. Silva). Cátedra. (Obra original publicada en 1980).
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación* [Secretaría de Gobernación del Gobierno de México], de 30 de mayo de 2011. Última reforma publicada el 14 de junio de 2024.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Lillo-Martin, D. y Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395–419. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34746335/>
- Lucy, J. A. y Wertsch, J. V. (1987). Vygotsky and Whorf: A comparative analysis. *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, 67-86.
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143–162. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>
- Massone, M. I., Simón, M. y Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. LibrosEnRed.

- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of Neuropsychology*, 8(II), 71-107.
- Melgar, J. (2009). *Lenguaje, pensamiento y psicología del sordo*. Cultura Sorda.
https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Melgar_Lenguaje_Pensamiento_y_Psicologia_del_Sordo_2010.pdf
- Mitchell, R. E. y Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Murray, J. J., Hall, W. C. y Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(10), 711–716. <https://doi.org/10.2471/BLT.19.229427>
- Neuman, Y. y Nave, O. (2010). Why the brain needs language in order to be self-conscious. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 37-48.
- Patiño-Giraldo, L. E. (2011). Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 885-897.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 2(2), 77-96.
- Rubinowicz, G. (2009). *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas: El uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*. LibrosEnRed.
- Sigman, M. (2015). *La vida secreta de la mente: nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. Debate.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.
- Sacks, O. (1990). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos* (Trad. José Manuel Álvarez Flórez). Anagrama.
- Sordos México (s. f.). *Acerca de CoPeSor: Portal oficial de Sordos México*. Sordos México.
<https://www.sordosmexico.org>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 37-40.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. Norton.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203–222.
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Reseña

Repensar la educación lingüística de la infancia sorda y sordociega: ¿privación o prevención?

Reseña del libro *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*, por Esperanza Morales López

María C. Bao-Fente

Universidade da Coruña

maria.bao@ucd.es

RESUMEN



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

La obra de Morales López (2024), *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*, constituye una contribución esencial en la reivindicación y entendimiento de los derechos lingüísticos de las personas sordas y sordociegas. La autora aborda en este trabajo la necesidad de establecer desde edades tempranas un modelo de bilingüismo intermodal en la educación del colectivo, en lenguas de signos y orales, para evitar las consecuencias que tiene en el desarrollo de cualquier individuo no adquirir adecuadamente una lengua natural en los primeros años de vida. Por primera vez en nuestro país se analiza explícitamente el fenómeno de la privación lingüística y se cuestionan desde una perspectiva lingüística, psicolingüística y neurolingüística los resultados de una educación basada tradicionalmente en una metodología oralista, que prioriza la rehabilitación auditiva de la población sorda y sordociega a través del uso de prótesis como los implantes cocleares. A pesar de los avances tecnológicos y la legislación actual, en la publicación Morales López denuncia con rigor académico la vulneración de derechos fundamentales que observa en este colectivo a través de los diferentes casos de privación o semilingüismo que ha documentado hasta ahora. Los testimonios y ejemplos que proporciona a lo largo del texto muestran, además, las limitaciones que todavía impone el sistema sanitario y educativo a las familias a la hora de proporcionarles los medios y recursos necesarios para favorecer, cuanto antes, el aprendizaje y uso de una lengua de signos como primera lengua que garantice el desarrollo integral de sus hijas e hijos sordos o sordociegos. El carácter

interdisciplinar y divulgativo de la obra la convierte así en una lectura de referencia para familias, profesionales y estudiantes vinculados al ámbito de la salud y la educación.

Palabras clave: privación lingüística, bilingüismo intermodal, lengua de signos, educación, sordera.

RESEÑA

Esta obra de Morales López constituye una aportación fundamental para comprender los trastornos del desarrollo que puede originar en cualquier individuo el hecho de no adquirir desde el nacimiento una primera lengua (L1) de manera apropiada. Como anuncia su título, la autora, catedrática de Lingüística y actualmente profesora honoraria en la Universidad da Coruña, se centra en la comunidad sorda y sordociega para analizar el impacto de la falta de un acceso temprano a una lengua natural, como es el caso de la lengua de signos española (LSE). Desde un enfoque interdisciplinar caracteriza con rigor las graves consecuencias cognitivas, lingüísticas y sociales de privar o limitar el desarrollo del lenguaje y subraya cómo estas no derivan de la sordera o sordoceguera en sí mismas, sino de la ausencia de una intervención precoz y adecuada. Como solución incide en la necesidad de (re)plantear cuanto antes la educación de las personas sordas y sordociegas sobre la base de un bilingüismo intermodal que integre lenguas de signos y orales, para evitar que la atención temprana se centre casi en exclusiva en la rehabilitación auditiva. Argumenta que la intervención logopédica y audioprotésica es necesaria para adquirir destrezas orales en las lenguas mayoritarias, pero insuficiente para garantizar un desarrollo integral.

Con un discurso crítico y fundamentado, cuestiona abiertamente las políticas educativas y sanitarias que han dado lugar a esta situación en España y que todavía hoy predominan, pese al reconocimiento legal de la LSE y al avance en la defensa de los derechos fundamentales de esta minoría lingüística (Ley 27/2007; Real Decreto 674/2023). A través de casos documentados principalmente en Galicia y Cataluña, denuncia que la práctica clínica y escolar continúa reproduciendo un modelo oralista que, lejos de promover una inclusión real, perpetúa el semilingüismo, la exclusión social y las dificultades académicas de gran parte de la infancia y adolescencia sordas y sordociegas. Su análisis resulta especialmente relevante al mostrar cómo la proliferación de los implantes cocleares, más que resolver el problema, ha contribuido a mantener un enfoque patológico de la sordera que limita las posibilidades de adquirir una lengua completa.

El volumen consta de 178 páginas distribuidas en 19 capítulos, además de la introducción, un glosario y la bibliografía. Se trata de un texto analítico que aborda de forma sistemática los diferentes aspectos del problema: sus fundamentos conceptuales, psicolingüísticos y neurocognitivos (capítulos 1–3), un análisis del planteamiento médico y oralista (4–5), la consideración de los profesionales implicados (6), la denuncia de la discriminación y responsabilidad administrativa (7–9), los dilemas familiares (10), el marco jurídico (11), la justificación del carácter natural de las lenguas de signos (12–13), la evaluación de la competencia lingüística (14), la educación bilingüe e intermodal (15), las prácticas educativas

actuales (16–18) y sus perspectivas de futuro (19). Aunque cada apartado desarrolla un aspecto concreto, el conjunto constituye un texto argumentativo en el que el análisis crítico se combina con propuestas fundamentadas en la evidencia científica y en la normativa internacional, con el objetivo de persuadir tanto a la comunidad académica como a profesionales, responsables políticos y familias de la necesidad urgente de un cambio de modelo.

A diferencia de otros estudios que también promueven la educación bilingüe e intermodal en España (Gómez Monterde y Bao-Fente, 2024), Morales López no se limita a describir la situación ni a justificar las condiciones mínimas que requiere, sino que desarrolla una tesis central: la privación lingüística es consecuencia de decisiones sociales, educativas y políticas que restringen el acceso temprano a una lengua natural. Para sostener esta idea recurre a un sólido marco teórico que ejemplifica con evidencias empíricas y casos ilustrativos, y construye un discurso que busca convencer de que la privación lingüística es prevenible y que su persistencia constituye una vulneración de derechos humanos.

Entre las ideas más destacadas desde los primeros capítulos sobresale la distinción entre privación auditiva y privación lingüística. Mientras que la sordera resulta de una pérdida de audición causada por motivos no prevenibles, el aislamiento comunicativo depende de la (in)acción humana. El semilingüismo, aunque variable en grado, responde siempre a decisiones médicas y educativas inadecuadas que terminan generando una doble discapacidad. De acuerdo con Glickman (2013), la autora señala que las consecuencias de la privación lingüística se confunden a menudo con discapacidades asociadas a la sordera, cuando en realidad tienen el mismo origen: la ausencia de una lengua completa en los primeros años de vida. Se basa en la existencia de períodos críticos en el neurodesarrollo para incidir en que es imprescindible adquirir una primera lengua antes de los 5–8 años, con una competencia nativa que garantice un desarrollo cognitivo, lingüístico y social adecuado. En consecuencia, defender la introducción temprana de una lengua de signos se presenta como la estrategia preventiva más eficaz.

Un par de capítulos se centran en la población sordociega, un colectivo muy heterogéneo en cuanto a sistemas de comunicación. Morales López denuncia la falta de políticas públicas que aseguren el acceso temprano a una lengua completa, como es la variante táctil de las lenguas de signos —la lengua de signos apoyada— y resalta la importancia del asociacionismo en la formación de su identidad. Introduce así el concepto de “neooralismo” para describir la visión patológica que persiste en torno a la sordera y la sordoceguera, basada en la creencia de que la tecnología puede suplir la falta de audición. El análisis discursivo que ofrece de testimonios médicos manifiesta los prejuicios hacia las lenguas de signos que aún perviven entre muchos profesionales. En contraposición, recurre a estudios recientes que demuestran que la adquisición temprana de una lengua de signos no perjudica en absoluto el aprendizaje de la lengua oral (Hall, 2020; Pontecorvo et al., 2023).

El libro muestra además las prácticas clínicas y educativas. Aunque el análisis es principalmente cualitativo, los datos que aporta evidencian la falta de objetividad en la información ofrecida a las familias, quienes, pese a reclamar una educación en lengua de

signos, ven cómo la escolarización se orienta hacia la rehabilitación oral. La generalización de los implantes auditivos ha legitimado un modelo de escolarización ordinaria que, sin garantías, genera sobre todo nuevas formas de exclusión. La autora introduce asimismo la noción de “desplazados educativos” para referirse a las familias que se ven obligadas a trasladarse a otras comunidades, como Madrid, donde existen programas bilingües intermodales. Denuncia cómo la inclusión mal entendida reproduce formas de segregación escolar, ya sea en centros o aulas separadas, o en la distinción entre alumnado signante y oralista. La falta de formación del profesorado en sordera, sordoceguera y bilingüismo intermodal, junto con la ausencia de profesionales sordas en las primeras etapas, agravan esta situación.

La obra subraya que no puede hablarse de inclusión si no existe accesibilidad lingüística. Los capítulos dedicados al marco jurídico detallan el incumplimiento de normativas internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), ratificada por España en 2008. Se proponen medidas concretas como la incorporación de personal docente o asesor sordo y signante, intérpretes, materiales adaptados y políticas que respeten la diversidad lingüística. Los testimonios recogidos en relación con las familias reflejan la presión que ejerce mucho personal sanitario para optar por el implante coclear, sin ofrecer información suficiente sobre otras alternativas. Morales López reivindica por tanto el principio de precaución como requisito ético, puesto que las familias deben tomar decisiones trascendentales en un momento de vulnerabilidad. Sugiere incluso que la resistencia a plantear el modelo bilingüe responde a los intereses de la industria audioprotésica y a los beneficios económicos que reporta a determinados sectores.

Los capítulos dedicados a la naturaleza de las lenguas de signos abordan el tema desde una perspectiva antropológica, que sitúa la comunicación gestual en el marco de la evolución multimodal del lenguaje humano. Se reflexiona igualmente sobre los procesos históricos de marginación y resistencia cultural de la comunidad sorda, y se defiende que la identidad lingüística es un factor determinante en su desarrollo integral. Apelar a la responsabilidad social a la hora de garantizar condiciones que respeten la diversidad lingüística, sensorial y cultural se convierte, para la autora, en una cuestión de justicia.

En la parte final de la obra se formulan propuestas para revertir la privación lingüística. Plantea la necesidad de evaluaciones comunicativas que consideren el carácter atípico y multimodal de esta población, a través de instrumentos adaptados que valoren una competencia real, y proporciona una guía para la evaluación del grado de privación basada en descripciones de rasgos lingüísticos (Glickman, 2007; Gulati, 2019). Describe experiencias piloto de educación compartida y bilingüe en algunas comunidades, que consisten en la escolarización conjunta de alumnado sordo, sordociego y oyente con la LSE y el español como lenguas vehiculares; y destaca la importancia de enseñar y evaluar la lengua de signos, al tiempo que se presta atención al desarrollo de la competencia lectoescritora en la lengua oral mayoritaria. También se señalan aplicaciones de la lengua de signos en la intervención de algunas patologías del lenguaje en niñas y niños oyentes, y se denuncia la crítica situación de invisibilidad en la que se encuentra la infancia sordociega. Las perspectivas de futuro se relacionan con el reglamento sobre las condiciones de utilización de la LSE (Real Decreto 674/2023), aunque Morales López advierte

de que su éxito dependerá en gran medida de la concienciación de familias y profesionales. Y con el propósito de contribuir a su formación y actualización, incorpora en el apéndice un glosario con conceptos fundamentales.

La publicación supone, al mismo tiempo, un punto de partida para el desarrollo de investigaciones futuras que cuantifiquen el impacto de la privación lingüística en España. Tal como sugiere la autora, es necesario evaluar objetivamente las competencias comunicativas del alumnado sordo y sordociego¹: por un lado, para determinar el alcance de los recursos de apoyo disponibles durante la escolarización obligatoria y, por otro, para comparar los modelos educativos que ofrecen las distintas comunidades autónomas, con especial atención a los pocos centros que disponen de programas bilingües e intermodales (Pérez Martín et al., 2014, 2019).

En conclusión, la obra cuestiona la medicalización que ha predominado en el abordaje de la sordera y denuncia la insuficiencia de las medidas planteadas por las administraciones españolas. Morales López propone como alternativa el modelo de educación integral, bilingüe e intermodal que desde hace décadas defienden investigadores de diversas disciplinas (Porteiro Fresco y Báez Montero, 2025; Emmorey et al., 2016; Grosjean, 2000; Humphries et al., 2014; Marchesi, 1987; Mineiro et al., 2014; Plaza-Pust, 2016; Sacks, 1991). Desde la lingüística, la psicolingüística y la neurolingüística sitúa su propuesta en el marco de los programas europeos de educación plurilingüe (Consejo de Europa, 2020) que reivindica para todo el colectivo sordo y sordociego. El resultado es un texto de carácter divulgativo y gran utilidad académica en el que se combina análisis teórico, revisión bibliográfica, observaciones etnográficas y testimonios familiares. Morales López nos ofrece una lectura de referencia que debería ser de consulta obligatoria para padres, docentes, profesionales sanitarios, estudiantes y cualquier persona vinculada con la lingüística clínica, la logopedia o la educación inclusiva.

La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas es, por tanto, un libro cuya relevancia trasciende el ámbito de la sordera porque interpela directamente a cuestiones fundamentales sobre el derecho a la lengua, la construcción de la ciudadanía y la justicia social. Morales López (2024) nos recuerda que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino una condición indispensable para el pensamiento, la socialización y la vida plena. Su publicación constituye una llamada a la acción individual y colectiva; en todo caso, negar a un niño el acceso a una lengua natural equivale a negarle su humanidad.

¹ La realización de esta reseña es parte del proyecto AdCORALSE (PID2022-139084NA-C32/ AEI/ 10.13039/501100011033/ FEDER, UE), que se desarrolla actualmente en la Universidade da Coruña con el propósito de contribuir al estudio de esta cuestión. En concreto, su finalidad es ampliar el corpus [CORALSE](#) para que también permita documentar la adquisición en lenguas de signos y orales.

Referencias

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Volumen complementario*. Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Emmorey, K., Giezen, M. R., y Gollan, T. H. (2016). Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(2), 223-242. doi.org/10.1017/S1366728915000085
- Glickman, N. S. (2007). Do you hear voices? Problems in assessment of mental status in deaf persons with severe language deprivation. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 127–147. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm001>
- Glickman, N. S. (Ed.). (2013). *Deaf mental health care*. Routledge.
- Gómez Monterde, L. y Bao-Fente, M.C. (2024). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas*. Real Patronato sobre Discapacidad-Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe_educacion_bilingue_alumnado_sordo.pdf
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1(4), 15-18.
- Gulati, S. (2019). Language deprivation syndrome. En N. S. Glickman y W. C. Hall (eds.), *Language deprivation and deaf mental health* (pp. 24-53). Routledge.
- Hall, M. L. (2020). Dissociating the impact of auditory access and language access in Deaf children's cognitive development. En M. Marschark y H. Knoors (eds.), *The Oxford handbook of Deaf studies in learning and cognition* (pp. 99-122). Oxford University.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52. <https://dx.doi.org/10.1353/lan.2014.0036>
- 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/eli/es/l/2007/10/23/27/con>
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Alianza.
- Mineiro, A., Nunes, M. V. S., Moita, M., Silva, S., y Castro-Caldas, A. (2014). Bilingualism and bimodal bilingualism in deaf people: a neurolinguistic approach. In M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 189-210). Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199371815.003.0008>
- Morales López, E. (2024). *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*. Universidad de Valladolid.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.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/eli/es/ai/2006/12/13/1>].
- Plaza-Pust, C. (2016). *Sign bilingualism in education: Challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*. Ishara.
- Pérez Martín, M., de la Fuente, B., Alonso, P., y Echeita, G. (2019). Four co-enrollment programs in Madrid: Differences and similarities. En M. Marschark, S. Antia y H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in Deaf education* (pp. 235–256). Oxford University.
- Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M., y Morgan, G. (2014). Sign bilingual co-enrollment education for children with cochlear implants in Madrid, Spain. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf education* (pp. 368–395). Oxford University.
- 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*, 66(4), 1291-1308. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Porteiro Fresco, M. y Báez Montero, I. C. (2025). Translenguaje multimodal. *Estudios De Lingüística Aplicada*, 80, 127-149. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1099>
- Sacks, O. (1991). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*. Anaya y Mario Muchnik.
- 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. 17 de 19 de octubre de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/674>

Resumen de Tesis Doctoral

La derivación en lengua de signos catalana (LSC): por una morfología de la LSC

Derivation in Catalan Sign Language (LSC): towards a morphology of LSC

Aida Villaécija

Universitat Pompeu Fabra

aida.villaecija@upf.edu

RESUMEN



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

Título original de la tesis: La derivació en llengua de signes catalana (LSC): per una morfologia de l'LSC¹. Tesis original en catalán disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/689829>

La presente tesis estudia la morfología de la lengua de signos catalana (LSC) desde un punto de vista lexicalista y morfofonológico a través del proceso de derivación. Los análisis se basan en un modelo integrado a partir de diferentes enfoques sobre morfología y gramaticalización de las lenguas orales y signadas, y en un corpus constituido a partir de diversos recursos de la LSC, con un total de 456 signos anotados manualmente. Según el nivel de análisis, un parámetro formativo ejerce la función de fonema o de morfema. Defendemos que la LSC, como lengua natural y completa, cuenta con morfemas libres y trabados, signos derivados y unidades morfológicamente complejas. A partir de esta premisa, formulamos operaciones de construcción morfológica genéricas y orientadas, teniendo en cuenta que los rasgos simultáneos y secuenciales de un signo deben tratarse en el mismo nivel de relevancia. Describimos morfemas que se adjuntan a una base simultáneamente, como el de oposición <contra>, y secuencialmente, como el agentivo PERSONA_{ag}, así como derivados formados por reduplicación. Finalmente, agrupamos las construcciones tratadas en familias léxicas y estudiamos cómo se relacionan

¹ Se han publicado también un resumen de la tesis en inglés (Villaécija, 2024a) y dos artículos relacionados con sus resultados (Villaécija, 2022; Villaécija et al., 2025).

internamente los signos. Este estudio nos permite comprender de una forma más concisa y precisa el funcionamiento de la gramática y el componente léxico de la LSC, así como la forma de estructurar el significado al formar un signo nuevo.

Palabras clave: derivación, afijos, gramaticalización, léxico, lengua de signos catalana (LSC).

ABSTRACT

This thesis aims to study the morphology of Catalan Sign Language (LSC) from a lexicalist and morphophonological approach, specifically through the process of derivation. The analyses are based on an integrated model featuring different approaches on morphology and grammaticalization of spoken and signed languages. With this goal, a corpus of various LSC resources was built, with 456 signs annotated manually. We argue that depending on the level of analysis, a basic parameter may have the function of a phoneme or a morpheme. Likewise, we consider that LSC, as a natural and complete language, has free and bound morphemes, derived words and morphologically complex units. Based on this assumption, we formulate generic and oriented morphological construction operations, considering that the simultaneous and sequential features of a sign must be treated at the same level of relevance. We describe morphemes that are attached to a base simultaneously, such as the opposition affix <contra>, and sequentially, such as the agentive affix PERSON_{ag}, and derived signs formed by reduplication. Finally, we group the analyzed constructions into word families and study how the signs are internally related. This study proposes a novel understanding in a more concise and accurate way the functioning of the grammar and the lexical component of LSC, as well as the way of structuring the meaning while forming a new sign.

Keywords: derivation, affix, grammaticalization, lexicon, Catalan Sign Language (LSC).

1. Introducción

La morfología se ocupa del estudio de los morfemas y las palabras, entendidas como las unidades mínima y máxima con significado (IEC, 2016). Esta disciplina permite comprender tanto el funcionamiento gramatical como el componente léxico de una lengua, incluyendo los mecanismos mediante los cuales se estructura el significado en la creación de palabras nuevas. La presente investigación se centra en la morfología de la lengua de signos catalana (LSC), abordando en particular el proceso de derivación léxica desde una perspectiva lexicalista y morfológica. A través del análisis detallado de signos complejos, morfemas libres y trabados, así como de diversos mecanismos de formación léxica, esta tesis propone un modelo descriptivo que refuerza el estatus de la LSC como lengua natural dotada de una gramática sistemática.

Los objetivos principales del estudio, aplicados exclusivamente a la LSC, son (i) establecer una distinción precisa entre fonemas y morfemas; (ii) describir los mecanismos de derivación simultánea y secuencial; (iii) formular un modelo de análisis morfológico aplicable a unidades morfológicas complejas; y (iv) analizar el papel de la frecuencia como unidad morfológica.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo basado en dos corpus lingüísticos contruidos manualmente, uno para la derivación simultánea y otro para la secuencial, que en conjunto suman 456 signos anotados a partir de grabaciones y recursos lexicográficos. El análisis se ha realizado mediante un modelo morfológico integrado propuesto en la tesis y se complementa con tareas de elicitación con signantes nativos sordos, centradas en lo referente a la frecuencia como parámetro morfológico². La metodología del estudio se detalla en el capítulo 3.

El modelo de análisis morfológico (capítulo 2) se fundamenta en distintas propuestas teóricas sobre lenguas orales y signadas (Brentari, 1998; Barberà, 2015; Fernald y Napoli, 2000; Corbin, 1991a,b, entre otros). Este modelo permite analizar signos mediante estructuras de árbol y formular reglas de construcción tanto genéricas como orientadas, atendiendo a la composicionalidad y la productividad de los signos. Asimismo, contempla la adjunción simultánea o secuencial de los afijos y sitúa los morfemas en un contínuum de gramaticalización, considerando la posibilidad de que los elementos léxicos se conviertan en afijos.

2. Unidades y procesos morfológicos en LSC (capítulo 4)

En LSC, los fonemas se definen como unidades mínimas sin significado propio, mientras que los morfemas son unidades mínimas de significado (léxico o gramatical). Los fonemas pueden clasificarse en parámetros inherentes (como la configuración manual, el lugar de articulación y el componente no manual) y prosódicos (relacionados con el movimiento). Esta distinción se ilustra mediante análisis contrastivos en dos niveles: el nivel fonológico y el morfológico; por ejemplo, en (1) el signo PAGAR presenta su articulación completa a nivel fonológico con la configuración (C) del dedo pulgar e índice seleccionados, el movimiento (M) duplicado, la orientación (O) hacia el signante y el lugar de articulación (LA) en [central] del plano horizontal, mientras que a nivel morfológico se identifica la unidad mínima que aporta significado mínimo al signo, referente al campo semántico de la economía, etiquetado como <economía, remuneración>.

(1) PAGAR³

Nivel fonológico: [C_í, M_{duplicado}, O_{signante}, LA_{central}]

Nivel morfológico: [<economía, remuneración>, M_{doble}, O_{signante}, LA_{central}]

Los morfemas en LSC se describen según su modo de adición a la base (simultáneo o secuencial), su morfo, su significado productivo y un análisis contextual que incluye ejemplos de uso. Además, un mismo parámetro formativo puede actuar como fonema o morfema según

² Los dos corpus se encuentran publicados en acceso abierto en el repositorio CORA.rdr. Se puede consultar el corpus simultáneo en Villaécija (2024b) y el secuencial en Villaécija (2024c).

³ Por motivos de espacio, se analiza únicamente la mano dominante o activa del signo. Véase Villaécija (2023) para el análisis completo y otros ejemplos con estructuras distintas.

su función en un signo dado. A modo de ejemplo, en (2) se describe formalmente el morfema <economía, remuneración>.

(2) Descripción del morfema <economía, remuneración>

Forma de adición a la base: simultáneamente

Morfo: [C¹]

Significado parafraseable: ‘economía, remuneración’

Análisis lingüístico: El morfema <economía, remuneración> es un morfema trabado en la base de signos como TASA, ALQUILER, SUELDO o PAGAR. Se puede signar de forma monomanual o bimanual según el referente léxico, el proceso de formación léxica o el discurso.

En cuanto a los procesos morfológicos, se distingue entre derivados simultáneos (adjunción de forma superpuesta de un afijo a una base) y derivados secuenciales (adjunción de un afijo antes o después de la base), que se resumen en el apartado siguiente.

3. La derivación simultánea y secuencial en LSC (capítulos 5 y 6)

La derivación simultánea y secuencial son procesos morfológicos que permiten formar nuevas unidades léxicas mediante la adición de morfemas derivativos, ya sea de forma simultánea o superpuesta a la base (derivación simultánea) o articulando el afijo antes o después de la base (derivación secuencial). Ambos procesos se distinguen por su modo de articulación y por los parámetros lingüísticos que activan o modifican. En la tesis se defiende que para distinguir un morfema trabado de un morfema libre e independiente se ha de tener en cuenta la estructura, el significado y las restricciones morfológicas o fonológicas.

Los criterios que se han de cumplir para identificar un morfema derivativo de un morfema libre e independiente son los siguientes: (i) la estructura del derivado ha de ser productiva, de forma que el morfema derivativo esté trabado en la base y se construya a partir de una operación genérica, (ii) la adjunción del morfema derivativo no ha de afectar la oración ni la estructura sintáctica, sino que debe condicionar la formación de un lexema nuevo, y (iii) el significado del signo construido es el resultado de la operación derivativa y el morfema derivativo siempre aporta el mismo significado al signo respecto a la base.

Entre los morfemas simultáneos más relevantes analizados en la tesis se encuentran los listados a continuación:

- El morfema de reiteración (<reiteración>) es un morfema derivativo trabado que permite la formación de signos nuevos. Se adjunta de forma simultánea a la base mediante el cambio del movimiento original de la base en un movimiento circular, como por ejemplo la base PEGAR, con movimiento recto, y el derivado MALTRATAR, con movimiento circular.

- El morfema de verbalización (<verbalización>) se distingue en una pareja léxica verbo-sustantivo, gracias a la disposición del movimiento del signo, como en el sustantivo FÁBRICA (base con movimiento circular y disposición en [ipsi]) y el verbo FABRICAR (derivado con movimiento circular y disposición en [central]).
- El morfema de oposición (<oposición>) se puede adjuntar a una base tanto simultánea como secuencialmente y se enmarca en el contínuum del proceso de gramaticalización. Se ha gramaticalizado a partir del morfema libre CONTRA y crea signos de forma productiva, como en LEY+<oposición> ‘delito’.

En lo referente a la derivación secuencial, este proceso morfológico se estudia en el contínuum de gramaticalización, de modo que los afijos que se analizan son secuenciales y también homófonos con el morfema libre del cual se gramaticaliza. En general, se han identificado morfemas derivativos secuenciales con distintas funciones y características, que se definen con ejemplos seguidamente.

- PERSONA_{ag} es un afijo agentivo que se adjunta a una base sustantiva o verbal para formar una unidad léxica referente a una actividad de oficio o profesión, como PERSONA_{ag}+ FUTBOL ‘futbolista’ o PERSONA_{ag}+ COCINAR ‘cocinero, -a’.
- CARÁCTER_{cal} es un afijo calificativo que puede indicar pertenencia o procedencia y se adjunta a una base sustantiva, verbal o adjetiva, como en CARÁCTER_{cal}+ CATALUÑA ‘catalán, -ana’ o CARÁCTER_{cal}+ESTUDIAR ‘estudioso, -a’.
- Los afijos de los sentidos (glosados como IX_{af}) son un caso particular que se ha analizado anteriormente en otras lenguas de signos (Aronoff et al., 2005; Meir, 2012; Meir y Sandler, 2008). Hacen referencia a los órganos de los sentidos (ojos, nariz, oreja, boca) y de la mente (cabeza). Siempre van seguidos de una base, aunque algunas no son categorizables y podrían definirse como un gesto; por ejemplo IX_OJO_{af}+ COGER ‘diagnóstico’ o IX_OREJA_{af}+ VAYA ‘famoso, -a’⁴.

También se analiza el componente no manual en el marco de la derivación aspectual simultánea, con el morfema intensivo (<intensivo>), que es un morfema trabado que no modifica la base, pero indica el grado y la intensidad de esta (derivación aspectual), como en LUZ+<intensivo> ‘mucha luz’ (cejas fruncidas y enseñar dientes).

Por último, el criterio principal para definir un proceso morfológico engloba que la estructura del derivado ha de ser productiva, lo cual implica que se ha de poder formular una operación genérica. En (3) se analiza a modo de ejemplo el morfema derivativo secuencial <calificativo>.

(3) Morfema derivativo secuencial <calificativo>

Operación genérica: N/Adj $\rightarrow$ [(Y)_{af}[X]_N]_{N/Adj}
 N/Adj $\rightarrow$ [[X]_N(Y)_{af}]_{N/Adj}

⁴ La base del derivado IX_OREJA_{af}+ VAYA ‘famoso, -a’ se ha glosado como VAYA pero no es categorizable y se puede analizar como un gesto.

Operación orientada: $\text{CARÁCTER}_{\text{af}} + \text{CATALUÑA} \rightarrow [(\text{CARÁCTER})_{\text{af}}[\text{CATALUÑA}]_{\text{N}}]_{\text{N/Adj}}$
 Regla de construcción semántica: N/Adj <relativo, perteneciente a N>
 Selección léxica: base de topónimo CATALUÑA (léxico construido, componente derivacional)

En (3) se muestra la operación del proceso de afijación⁵. El patrón de esta consiste en la formación de un sustantivo o adjetivo mediante la adjunción del afijo (Y) a una base [X] que siempre es sustantiva. Posteriormente se formula la operación orientada con el signo derivado analizado, el cual se refiere a la formación del gentilicio en particular: $\text{CARÁCTER}_{\text{af}} + \text{CATALUÑA}$ ‘catalán -ana’ mediante la adjunción del afijo $\text{CARÁCTER}_{\text{af}}$ a la base sustantiva CATALUÑA. También se considera la regla de construcción semántica para constatar qué información aporta el morfema derivativo a la construcción final sustantiva o adjetiva <relativo, perteneciente a N>, donde N se refiere a la base. Por último, se especifica la selección léxica del morfema derivativo y las restricciones morfológicas, que en este caso constituyen la selección de una base en forma de topónimo (CATALUÑA en (3)) y la formación de un léxico construido mediante la adjunción de un componente derivacional, que en (3) se trata del morfema derivativo <calificativo>.

4. La derivación reduplicativa en LSC (capítulo 7)

La derivación reduplicativa es un proceso morfológico que permite la formación de unidades léxicas nuevas a partir de la repetición de una base. En LSC, se categorizan tres grandes grupos de derivados formados por reduplicación, que se definen y ejemplifican a continuación; en concreto, se estudian los derivados abstractos y genéricos, los derivados formados por frecuencia y los derivados formados por el afijo infrecuente de la duración de la articulación.

- Los derivados abstractos y genéricos se forman mediante la adjunción de un movimiento circular o en trayectoria en el plano horizontal a partir de un signo base, como IGUAL (abstracto base) / IGUALDAD (abstracto reduplicado), o ÁRBOL (genérico base) / BOSQUE (genérico reduplicado).
- Los derivados formados por frecuencia se constituyen según el número de veces que se repite un signo en un periodo de tiempo determinado, como en EVOLUCIÓN (frecuencia más baja, base) / ACELERAR (frecuencia más elevada, derivado reduplicado).
- El afijo infrecuente de la duración de la articulación consiste en alargar la duración de la articulación de un signo en la última mora para formar un signo nuevo con significado distinto, como en DESPERTAR (base) / INSOMNIO (derivado reduplicado).

Conceptualmente, cabe destacar que la reduplicación morfológica en general puede ser tanto derivativa como flexiva. En LSC, la primera sirve para construir signos nuevos con significado

⁵ Cabe destacar que, aunque en el corpus analizado se observa una tendencia a encontrar el afijo precediendo a la base léxica, no se afirma que los procesos descritos de la derivación secuencial se traten de prefijos o sufijos a causa de la flexibilidad en el orden de los signos de la LSC.

propio y la segunda para formar el plural convencional de un signo. Con el fin de distinguir ambos procesos, se ha de tener en cuenta el tipo de movimiento, la estructura silábica y el cambio semántico. Para ilustrarlo, se puede considerar la familia léxica HERMANO / SOLIDARIDAD / HERMANO+++ (figura 1).

Figura 1

Base léxica HERMANO, derivado SOLIDARIDAD y plural HERMANO+++ (Villaécija, 2023).



La familia léxica de la figura 1 está formada por una base léxica simple (HERMANO), un derivado formado por reduplicación derivativa con significado nuevo (SOLIDARIDAD, reduplicación derivativa) y el plural de la base mencionada (HERMANO+++, reduplicación flexiva).

5. Familias léxicas (capítulo 8)

Las unidades léxicas de la LSC se pueden agrupar en familias léxicas desde dos perspectivas distintas, (i) según el morfema trabado que comparten y les aporta el significado mínimo, o (ii) según la morfología convencional, es decir, los procesos morfológicos aplicados a una misma base.

Respecto a la primera perspectiva, los signos se agrupan a partir del análisis de los morfemas trabados del componente manual (configuración y disposición de las manos) y del lugar de articulación (espacio físico donde se dispone el signo), así como con la interacción de este con procesos como la composición. Por ejemplo, el lugar de articulación del torso ([torso]) se comporta como el morfema trabado <sentimiento, emoción> siempre que se combine con el resto de los parámetros formativos. Así, es posible identificar la familia léxica ENAMORARSE / ANSIEDAD / TRISTEZA / DUELO. Esta familia léxica tiene una estructura que se formaliza en (4):

(4) Morfema <sentimiento, emoción>

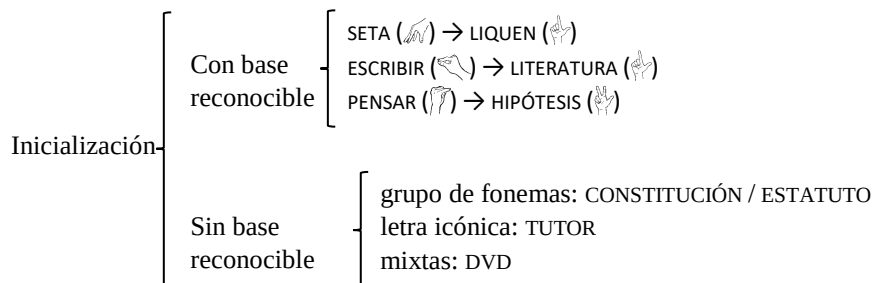
[<sentimiento, emoción>, x] = SIGNO, en que $x \in \{[C_z, M_c, O_d], [C_b, M_y, O_d], [C_r, M_s, O_d], [C_b, M_e, O_d], \text{etc.}\}$

Asimismo, se analiza el proceso de la inicialización, característico de las lenguas de signos, donde la configuración manual adopta la forma de una letra inicial del catalán escrito. Se distinguen inicializaciones con y sin base reconocible, con subdivisiones adicionales según el

grado de iconicidad y coincidencia de parámetros. En la figura 2 se ilustran las categorías con ejemplos.

Figura 2

Familias léxicas según el proceso de la inicialización en LSC.

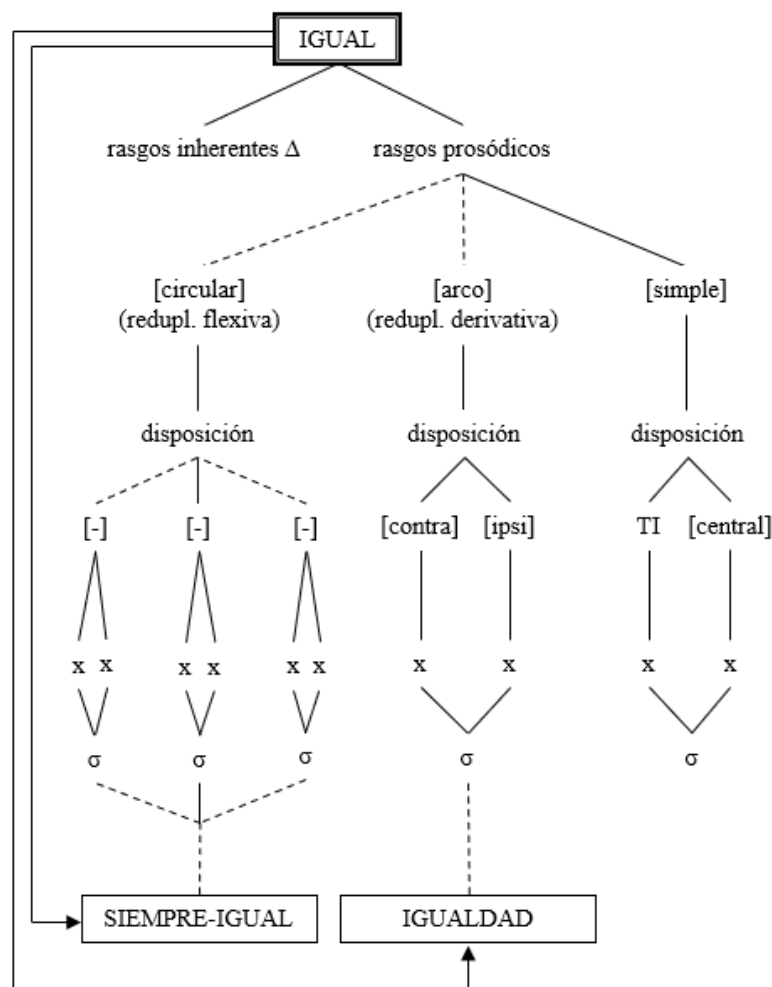


Por un lado, los signos inicializados con base reconocible se refieren a la sustitución de la configuración de un signo ya existente por una letra del alfabeto manual, como por ejemplo LIQUEN, que deriva de SETA y se ha modificado su configuración por la inicial "L" () del término del catalán escrito *liquen*. Por otro lado, los signos inicializados sin base reconocible se pueden categorizar, a su vez, en tres categorías distintas, en concreto, (i) los signos que coinciden con todos los parámetros formativos a excepción de la configuración, como CONSTITUCIÓN / ESTATUTO / NORMATIVA / REGLAMENTO; (ii) los signos que se forman icónicamente con una disposición de las manos y brazos relativa a una inicial del catalán escrito, como por ejemplo tutor, y (ii) la categoría mixta con los signos que tienen características de las dos categorías anteriores, comparten movimiento, orientación y lugar de articulación a excepción de la configuración, y también muestran icónicamente con los brazos y las manos una inicial del catalán escrito, como DVD.

En lo referente a la segunda perspectiva, un ejemplo representativo es la familia léxica IGUAL / SIEMPRE-IGUAL / IGUALDAD, formada mediante reduplicación flexiva (SIEMPRE-IGUAL) y derivativa (IGUALDAD) a partir de la base IGUAL (figura 3).

Figura 3

Familia léxica de IGUAL / SIEMPRE-IGUAL / IGUALDAD.



En la figura 3 se presenta el análisis de la familia léxica IGUAL / SIEMPRE-IGUAL / IGUALDAD mediante el modelo de análisis integrado. Estos signos están relacionados estructural y morfológicamente y corresponden, respectivamente, a la base, al signo formado por reduplicación flexiva y al derivado abstracto. El signo IGUAL ejerce la función de base léxica a partir de la cual se forma la familia léxica, mediante la reduplicación flexiva con movimiento circular en el mismo punto del lugar de articulación (x, plano horizontal) e indica el valor de continuidad y monotonía. IGUALDAD es un derivado abstracto que también se forma por reduplicación, pero en este caso incluye un movimiento direccional de un punto de articulación de [contra] a [ipsi].

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

Capítulo 1. Introducción

- 1.1. La lengua de signos catalana (LSC)
- 1.2. Motivación del estudio morfológico de la LSC
- 1.3. Objetivos y preguntas de investigación
- 1.4. Estructura de la tesis
- 1.5. Glosas y convenciones

Capítulo 2. Marco teórico

- 2.1. Introducción
 - 2.1.1. Modelo prosódico (Brentari, 1998)
 - 2.1.2. Lugar de articulación y espacio tridimensional (Barberà, 2015)
 - 2.1.3. Modelo de análisis léxico y fonológico (Fernald y Napoli, 2000)
 - 2.1.4. Modelo generativo estratificado de base lexicalista (Corbin, 1991a,b)
 - 2.1.5 Gramaticalización y derivación
- 2.2. Modelo de análisis: propuesta integrada
- 2.3. Recapitulación

Capítulo 3. Metodología

- 3.1. El corpus lingüístico
 - 3.1.1. Recopilación y selección de obras
 - 3.1.2. Vaciado léxico y anotación
 - 3.1.3. Incorporación y gestión de datos
- 3.2. Método de elicitación
 - 3.2.1. Selección y perfil de los informantes
 - 3.2.2. Proceso de elicitación
 - 3.2.3. Análisis de datos
- 3.3 Recapitulación

Capítulo 4. Fonemas y morfemas: unidades y procesos

- 4.1. Introducción
 - 4.1.1. El componente fonológico y la definición de fonema
 - 4.1.2. El componente morfológico y la definición de morfema
- 4.2. Distinción de fonemas y morfemas en LSC
 - 4.2.1. El morfema de la configuración
 - 4.2.2. El morfema del componente no manual
 - 4.2.3. El morfema del lugar de articulación
- 4.3. Bases y morfemas derivativos en LSC
 - 4.3.1. Morfemas derivativos y reglas de construcción
 - 4.3.2. Otros afijos: tiempo de articulación, frecuencia y reduplicación
 - 4.3.3. Signos complejos no contruidos
- 4.4. Recapitulación

Capítulo 5. La derivación simultánea

5.1. Introducción

5.1.1. La composición simultánea: conceptualización y clasificación

5.1.2. La derivación simultánea

5.1.3. Funciones del componente no manual

5.2. La derivación simultánea en LSC

5.2.1. El morfema derivativo de reiteración y verbalización

5.2.2. El morfema derivativo de oposición

5.2.3. Un caso particular: afijos intensivos del componente no manual

5.2.4. Otros casos: compuestos simultáneos bimanuales y el alfabeto dactilológico

5.3. Recapitulación

Capítulo 6. La derivación secuencial

6.1. Introducción

6.1.1. La derivación secuencial

6.1.2. La composición secuencial: conceptualización y clasificación

6.1.3. Alteraciones de los compuestos secuenciales

6.1.4. Afijos secuenciales en lenguas de signos

6.2. La derivación secuencial en LSC

6.2.1. El afijo agentivo PERSONA_{ag}

6.2.2. El afijo calificativo CARÁCTER_{qual}

6.2.3. Los afijos de los sentidos

6.2.4. Otros afijos en proceso de gramaticalización

6.3. Recapitulación

Capítulo 7. Un caso particular: la derivación reduplicativa

7.1. Introducción

7.1.1. La reduplicación morfológica

7.1.2. La reduplicación derivativa

7.2. La reduplicación derivativa en LSC

7.2.1. Derivados abstractos y genéricos

7.2.2. Derivados por frecuencia

7.2.3. Un afijo infrecuente: la durada de articulación

7.3. Recapitulación

Capítulo 8. Familias léxicas

8.1. Introducción

8.1.1. Familias léxicas en lengua oral

8.1.2. Agrupación de signos en lengua de signos

8.2. Familias léxicas en LSC

8.2.1. Familias léxicas mediante el morfema trabado

8.2.2. Familias léxicas mediante procesos morfológicos

8.3. Recapitulación

Capítol 9. Conclusiones

- 9.1. Contribuciones principales
- 9.2. Futuras líneas de investigación

Referencias

- Aronoff, M., Meir, I., Padden, C. y Sandler, W. (2005). Morphological universals and the sign language type. En G. Booij, y J. van Marle, J. (Eds.), *Yearbook of Morphology 2004* (pp. 19–39). Narr.
- Barberà, G. (2015). *The Meaning of Space in Sign Language: Reference, Specificity and Structure in Catalan Sign Language Discourse*. De Gruyter Mouton.
- Brentari, D. (1998). *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. MIT Press.
- Corbin, D. (1991a). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Presses universitaires du Septentrion.
- Corbin, D. (1991b). *Introduction: La formation des mots: structures et interprétations*. Presses universitaires de Lille.
- Fernald, T. B. y Napoli, D. J. (2000). Exploitation of morphological possibilities in signed languages: Comparison of American Sign Language with English. *Sign Language and Linguistics*, 3(1), 3–58.
- IEC. Institut d'Estudis Catalans (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Meir, I. (2012). Word classes and word formation. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign Language: An International Handbook* (pp. 77–111). De Gruyter Mouton.
- Meir, I. y Sandler, W. (2008). *A Language in Space: The Story of Israeli Sign Language*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Villaécija, A. (2022). Las familias léxicas y los morfofonemas en lengua de signos catalana (LSC): Una aproximación prosódica. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 4, 1-28. <https://revles.es/index.php/revles/article/view/99>
- Villaécija, A. (2023). La derivació en llengua de signes catalana (LSC): per una morfologia de l'LSC [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10803/689829>
- Villaécija, A. (2024a). Derivation in Catalan Sign Language (LSC): Towards a morphology of LSC. *Sign Language and Linguistics*, 27(1), 125-136. <https://doi.org/10.1075/sll.00083.vil>
- Villaécija, A. (2024b). *Corpus lingüístic de signes construïts i no construïts simultàniament des d'un punt de vista derivatiu i lexicalista en llengua de signes catalana (LSC)*. CORA, Repositori de Dades de Recerca. <https://doi.org/10.34810/data1935>
- Villaécija, A. (2024c). *Corpus lingüístic de construccions derivatives seqüencials o compostes en llengua de signes catalana (LSC)*. CORA, Repositori de Dades de Recerca. <https://doi.org/10.34810/data1936>
- Villaécija, A., Barberà, G. y Bernal, E. (2025). Exploring Movement and Handshape Parameters: A Study on Simultaneous Affixes in Catalan Sign Language (LSC). *Catalan Journal of Linguistics*, 24(1), 293-321. <https://doi.org/10.5565/rev/catjl.462>

Resumen de Tesis Doctoral

La preparación de los servicios de interpretación de lengua de signos: contexto discursivo y esfuerzo físico

Preparing sign language interpretation services: discursive context and physical effort

Caridad Suárez Martín

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

caridad.suarez@ulpgc.es

RESUMEN



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

Uno de los mayores problemas que reflejan los y las profesionales de la interpretación en lengua de signos se refiere a la falta de preparación previa. Además, uno de los aspectos inherentes a la lengua viso gestual con la que se trabaja, la lengua de signos, les exige una gran competencia cognitiva y física. Nuestro principal objeto de estudio es comprobar si el conocimiento, el análisis previo del contexto discursivo y su preparación en la interpretación afectan al esfuerzo físico y posterior fatiga del profesional. Desde una perspectiva interdisciplinar, se ha llevado a cabo una investigación de metodología mixta. Por un lado, la metodología cualitativa del Análisis Crítico del Discurso para la recogida de información del contexto discursivo a intérpretes de lengua de signos en distintos ámbitos y, por otro, el estudio de metodología cuantitativa tomando medidas fisiológicas de la musculatura implicada en la población estudiada a través de la tensiomiografía. La información que se tenga con tiempo de antelación sobre el texto, el lugar de interpretación y de las personas usuarias, más el conocimiento de todo lo que acontece, proporciona mejores herramientas para la realización del trabajo de los y las intérpretes de lengua de signos. Los resultados muestran que los y las profesionales presentan un mayor nivel de rigidez muscular en todos los músculos evaluados, además de evidenciar una fatiga por sobresolicitación (exceso de uso del músculo) ante un movimiento repetido en el tiempo.

En suma, es necesario para el y la intérprete de lengua de signos realizar actividades físicas compensatorias y preventivas para evitar el posible riesgo de lesión muscular. Es importante también tomar en consideración la importancia de la preparación previa de los servicios de interpretación a lengua de signos y, por tanto, facilitar la información sobre cada evento con tiempo suficiente.

Palabras clave: interpretación en lengua de signos, contexto discursivo, esfuerzo físico, tensiomiografía.

ABSTRACT

One of the biggest problems, reflected by sign language interpreting professionals, refers to the lack of prior preparation. In addition, we must bear in mind one of the aspects inherent to the visuo-gestural language with which we work, the sign language, which needs a great cognitive and physical competence. Our main object of study is whether the knowledge, the previous analysis of the discursive context and its preparation to interpret affect the physical effort and subsequent fatigue of the professional. Mixed methodology research has been carried out from an interdisciplinary perspective. On the one hand, the qualitative methodology of Critical Discourse Analysis for the collection of information from the discursive context to sign language interpreting professionals in different areas and, on the other, the quantitative methodology taking the physiological measurements of the musculature involved in the population studied through tensiomyography. The information that is available in advance about the text, the place of interpretation and the users, plus the knowledge of everything that happens, provides better tools to carry out the work of the sign language interpreting professionals. The results of this study also show that professionals have a higher level of muscle stiffness in all the muscles evaluated, in addition to evidencing fatigue due to overstress (excess use of the muscle) in the face of repeated movement over time. Regarding physical preparation, the knowledge and awareness about its relevance for the practice of the profession stands out. It is also important to take into consideration the relevance of the prior preparation of interpretation services to sign language and therefore provide information about the event with sufficient time.

Keywords: sign language interpretation, discursive context, physical effort, tensiomyography.

1. Introducción

La interpretación de la lengua de signos abarca diferentes ámbitos en los que el trabajo de profesionales de este sector es fundamental para la comunicación entre la lengua propia de las personas que pertenecen a la comunidad sorda y la lengua oral (LO) del país en el que viven. Los diferentes campos de trabajo del o de la intérprete de lengua de signos hacen que deban enfrentarse a diversos contextos, siendo a veces conocidos y en otras ocasiones no, demandando altas competencias cognitivas y físicas, lo que influye en el proceso de interpretación (Dean y Pollard, 2011).

El interés inicial de esta investigación se centra en el estudio, por una parte, de la preparación de los servicios de interpretación de la lengua de signos y, por otra, de las características mecánicas en la articulación de este tipo de lengua viso-gestual y las consecuencias que conlleva a nivel físico. Este estudio está enfocado en cómo se preparan los y las intérpretes de lenguas de signos ante la realización de los servicios en su trabajo, además de tomar en

consideración el esfuerzo físico inherente a la utilización de los brazos y parte superior del cuerpo en la articulación de la lengua de signos (LS) con la que trabajan¹.

Por tanto, el objetivo general de esta investigación es averiguar si el conocimiento y análisis previo del contexto discursivo para su preparación en la interpretación afecta al esfuerzo físico y posterior fatiga del profesional. El planteamiento de los objetivos específicos durante el trabajo de investigación, partiendo desde una perspectiva interdisciplinar y empleando diferentes instrumentos de trabajo, fue el siguiente:

- Conocer, a través de la metodología cualitativa del Análisis Crítico del Discurso, cómo prepara el o la intérprete de lenguas de signos las situaciones discursivas para la realización posterior del trabajo de interpretación.
- Comprender las características mecánicas del esfuerzo físico inherente al trabajo de interpretación de una lengua viso-gestual con relación a la preparación previa de un trabajo de interpretación de lenguas de signos.
- Verificar que el método de investigación interdisciplinar utilizado en este trabajo, la metodología cualitativa del Análisis Crítico del Discurso y el estudio del esfuerzo físico es el apropiado tanto para ahondar en los procesos comunicativos y cognitivos en intérpretes de lenguas de signos, como para aportar datos sobre el impacto físico en intérpretes de lenguas de signos a consecuencia de su trabajo.
- Comprobar si el uso de la metodología desde una perspectiva interdisciplinar es válido para el estudio del trabajo de interpretación de la lengua de signos y todos los factores asociados: cognitivos, afectivos y físicos.

Considerando los objetivos propuestos estimamos que las conclusiones que pretendemos obtener aclararán diversos aspectos en relación con los estudios sobre la actividad laboral de intérpretes de lenguas de signos y ayudará a:

- La constatación de que la información que se tenga con antelación sobre el contexto discursivo puede mejorar la realización del trabajo de los y las intérpretes de lenguas de signos.
- Nuestras conclusiones revelarán la importancia de tomar en valor la realización de actividades físicas compensatorias y preventivas que puedan evitar disfunciones, cansancio y fatiga, además de las posibles bajas laborales o abandono de la profesión, disminuyendo la disfunción asociada con trastornos de las extremidades superiores y posible riesgo de lesión.
- La validación de la metodología cualitativa del Análisis Crítico del Discurso para el estudio de los numerosos factores que intervienen en el proceso de interpretación de intérpretes de lenguas de signos.
- La confirmación del uso de la Tensiomiografía (TSM) como técnica no invasiva para el estudio de las características mecánicas en intérpretes de lenguas de signos.

¹ Pese a que el 95 por ciento de intérpretes de lenguas de signos de esta investigación son mujeres, consideramos el uso igualitario de los géneros en la investigación.

- Por último, la atención sobre la formación de intérpretes de lenguas de signos que tenga en cuenta los factores señalados en este estudio como elementos a considerar para el buen desarrollo de su labor profesional.

2. Intérprete de LS: desarrollo del trabajo de interpretación de LS a LO y viceversa

Como señala Edmond (2007), “El intérprete de lenguas de signos además de tener una formación como profesional de la interpretación a lengua de signos tiene que ser muy capaz de procesar y adaptar la lengua de signos española de forma eficaz” (p. 18). Los y las intérpretes de lenguas de signos, aparte de tener las competencias (lingüísticas, cognitivas, culturales y de técnicas interpretativas) necesarias para el buen desarrollo de su función, deben saber adaptarse rápidamente a cualquier situación que se genere descifrando correctamente los mensajes a la lengua de signos sin perder la información. Necesitan mejorar sus competencias cognitivas (atención, memoria, fluidez verbal, etc.) y poseer mucho conocimiento de la situación que les rodea, adecuándose, en cada servicio, al cumplimiento del código deontológico de la profesión. Influye también el conocimiento del contexto en general, así como las habilidades para la gestión de este en lo que concierne a las relaciones entre profesionales y usuarios y a las adaptaciones necesarias de los diferentes ambientes donde se den los servicios de interpretación. Como expresan Napier y Baker (2004, p. 370), “La interpretación necesita además estar basada en el entendimiento lingüístico y cultural de los participantes dentro de la interacción y sus diferentes normas y valores”². Es habitual que en aquellos servicios con contacto más cercano a las personas por el tipo de ámbito (médico, servicios públicos y educación principalmente) se haga necesario realizar otra serie de funciones, aparte de la interpretación, como es la mediación interlingüística e intercultural (Wadensjö, 1998; Muñoz-Vilugrón, 2017), sobre todo, en el caso de las personas signantes que se encuentran en situaciones de desventaja con respecto a la sociedad mayoritaria.

Una de las principales funciones del o de la intérprete de lenguas de signos es adaptarse a las necesidades y características del servicio, así como ajustarse a las peculiaridades del entorno y espacio en el que desarrolla su trabajo. Son muchos los factores externos (usuarios, condiciones de trabajo, carga de trabajo, etc.) e internos (experiencia, cuidado personal, gestión y control de emociones, buena forma física, etc.) que deben tener presente para el buen desarrollo de su labor. Necesitan también ser conscientes de las exigencias de su trabajo y tener presente la prevención del estrés y el cansancio, tanto físico como emocional (Humphrey, 2015). Los y las intérpretes de lenguas de signos son competentes en lengua de signos y en lengua oral, lo que significa que trabajan con canales de expresión y recepción diferentes en la comunicación. La lengua de signos es visogestual y necesita de las manos y cuerpo superior para la expresión, y la visión es su canal de recepción, a diferencia de las lenguas orales, cuyo canal de expresión es a través del aparato fonador y el receptivo a través de la audición. La interpretación a lengua de signos requiere, por tanto, de la presencia de intérpretes de lengua de signos en una posición visible para las personas usuarias al mismo tiempo que la persona que habla, siendo, la mayoría

² Traducción de la autora.

de las veces, una interpretación simultánea. Esto significa una característica de gran importancia para el desarrollo del trabajo y que constituye una de las diferencias más objetivas respecto a los y las intérpretes de lengua oral (Moriyón Mojica y Reyes Tejedor, 2015, p. 207).

Es amplia la variedad de factores que influyen en un servicio de interpretación lengua de signos - lengua oral. Se hace necesario tener presente la alta demanda física que requiere, la mayor parte de las veces, de una interpretación simultánea y en lugares que normalmente no cumplen las condiciones adecuadas y en las que las personas usuarias de la lengua de signos e intérpretes de lenguas de signos tienen que acomodarse a las circunstancias reales del momento para que la comunicación sea accesible y poder desarrollar las habilidades que la profesión requiere. Estas condiciones de trabajo conllevan un peligro ergonómico ocupacional ante la exposición reiterativa a factores de riesgo debido a: su postura exigente, la elevación de los brazos, flexiones de brazos y tronco, repetitividad de movimientos, vibración de la mano y del brazo, entre otras (Hulshof et al., 2021, p. 3).

3. Metodología

Para la elección de la metodología de estudio se hace necesario abordar dos aspectos, por un lado, la preparación de los y las intérpretes de lenguas de signos y, por otro, el esfuerzo muscular que realizan en la consecución de sus trabajos. Esto explica la utilización de dos métodos de trabajo diferentes, pero complementarios, y el planteamiento de un estudio interdisciplinar que aporte datos de distintas ciencias (lingüística y ciencias sociales) (Ostos-Ortiz y Aparicio-Gómez, 2020). Esto significa realizar, por un lado, el análisis cualitativo del trabajo de los y las intérpretes de lenguas de signos y, por otro, un estudio cuantitativo para la medición de los parámetros musculares. Desde esta perspectiva interdisciplinar, se ha llevado a cabo una investigación de metodología mixta. Por un lado, la metodología cualitativa del Análisis Crítico del Discurso para la recogida de información del contexto discursivo a intérpretes de lenguas de signos en distintos ámbitos y, por otro, el estudio de metodología cuantitativa tomando las medidas fisiológicas de la musculatura implicada en la población estudiada a través de la tensiomiografía.

Este trabajo de investigación se realizó con varios estudios en diferentes momentos. El primero de ellos se trató de una aproximación al análisis de dos eventos que nos permitieron continuar con los posteriores trabajos de investigación, ampliando, en cada uno de ellos, la muestra y los eventos de análisis.

Para la recogida de información sobre la preparación de los servicios de interpretación se eligieron varios procedimientos. Por un lado, la observación etnográfica y, por otro, la metodología de recogida de datos cualitativa del Análisis Crítico del Discurso de las situaciones discursivas estudiadas. Como señala Alba-Juez (2009), “Así, a la hora de la recogida de los datos, nuestros objetivos nos guiarán en el proceso de selección y probablemente nos lleven a elegir diferentes procedimientos” (p. 27). Teniendo en cuenta nuestro objeto de investigación, hemos elaborado una guía general del discurso compuesta de tablas y cuadros con los ítems

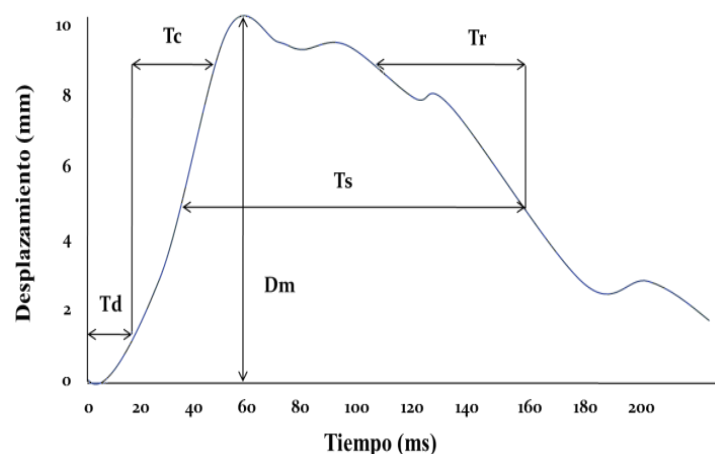
necesarios para la recogida de la información y su análisis. Para la aplicación de cada instrumento metodológico se seleccionó, de forma deliberada, una muestra no probabilística que nos proporcionara información relevante acerca de lo que queríamos estudiar, según la alternativa a las muestras por azar propuesta por Stubbs (1987, p. 224). Esto es, una población de intérpretes de lenguas de signos representativa de la isla de Gran Canaria formada, de forma voluntaria, por profesionales en activo y alumnado en formación. Según las características de los instrumentos utilizados en cada momento, se contó con la población de muestra indicada contando con la participación de diferentes entidades que ofrecen servicios de interpretación a lengua de signos española en la isla de Gran Canaria.

En relación con la metodología utilizada en la investigación del esfuerzo físico en intérpretes de lenguas de signos, el desarrollo del trabajo se centra en el estudio de las características mecánicas de la principal musculatura implicada en la estabilización del hombro. Por esta razón, se decidió realizar tres estudios que nos dieran respuesta a las dudas planteadas respecto al esfuerzo físico de la muestra de este trabajo. Primero, se comparó a dos grupos de intérpretes de lenguas de signos con diferentes años de experiencia. Posteriormente, en un segundo estudio, se intentó ver las diferencias de la musculatura evaluada en el anterior con un grupo de personas activas y que no realizaban dicha actividad profesional. Por último, llevamos a cabo un tercer estudio comparando dos situaciones con diferentes exigencias metodológicas.

Se utilizó la tensiomiografía como método no invasivo de valoración muscular que permite evaluar de forma rápida, precisa, individualizada y localizada las características mecánicas (deformación radial máxima del vientre muscular - Dm, tiempo de respuesta – Td, tiempo de contracción - Tc, tiempo de relajación – Tr, tiempo de mantenimiento de la contracción – Ts) de los músculos superficiales (Rodríguez-Matoso et al., 2012; Simunic, 2012; Macgregor et al., 2018; Wilson et al., 2018; García-García et al., 2019). La TMG como representación gráfica de la tensión muscular muestra el siguiente resultado (Figura 1):

Figura 1

Gráfica tipo de los parámetros de la TMG (Rodríguez-Matoso, 2012 p. 29).



Los parámetros de la tensiomiografía que representan las características mecánicas de la musculatura evaluada aportan la siguiente información (Rodríguez-Matoso, 2012, pp. 28-40):

- Deformación radial máxima (Dm): Representa el desplazamiento máximo del vientre muscular de forma transversal y aporta información sobre la rigidez muscular (*stiffness*). Valores elevados suponen falta de tono o *stiffness* y/o fatiga muscular. En cambio, valores bajos manifiestan lo contrario, exceso de tono o mucho *stiffness*.
- Tiempo de respuesta (Td): Tiempo que el músculo tarda en alcanzar el 10% del desplazamiento máximo. Representa el tiempo de potenciación y activación muscular que se ve afectada por la transmisión neural del inicio de la contracción muscular.
- Tiempo de contracción (Tc): Tiempo que tarda el músculo en recorrer del 10% al 90% de la deformación radial máxima. Refiere a la gradiente de velocidad de dicha contracción.
- Tiempo de relajación (Tr): Tiempo que transcurre entre el 90% y el 50% de la deformación radial máxima del músculo. Enuncia el proceso de relajación del músculo.
- Tiempo de sustentación (Ts): Tiempo que transcurre entre el 50% de la deformación inicial hasta el 50% de la deformación en la relajación, obteniendo así información sobre la relación entre el desarrollo de la contracción y el de la relajación del músculo, es decir, el tiempo que se mantiene la contracción muscular.

La reproducibilidad de la tensiomiografía ha sido ampliamente estudiada y validada por diferentes autores (Rodríguez-Matoso et al., 2010; Tous-Fajardo et al., 2010; Simunic, 2012; Martín-Rodríguez et al., 2017; MacGregor et al., 2018; Wilson et al., 2018; García-García, et al., 2019; Lohr et al., 2019). Es importante realizar un protocolo estándar de evaluación para mantener los altos índices de validez y fiabilidad. Por este motivo, hemos seguido las consideraciones metodológicas propuestas por Rodríguez-Matoso et al. (2012, p. 28-40) y las adaptaciones de medición expuestas en el trabajo de García-García et al. (2019, p. 49-69).

4. Resultados

En todos los servicios estudiados, el porcentaje de mujeres intérpretes es superior al de los hombres (trece mujeres y dos hombres). Sobre la experiencia, el 53,33 % no la tiene frente al 46,66 % que sí. En general, tanto la información como la adecuación del lugar son consideradas como correctas, aunque hay un porcentaje (26,66 %) que no considera que los lugares sean los adecuados para el servicio. Hay una buena preparación en los aspectos lingüísticos, búsquedas relativas a la información y el uso de los instrumentos apropiados. En todos los eventos estudiados, se realizan consultas a compañeros y compañeras de la profesión. Se realizan, en la mayoría de los casos, las coordinaciones entre intérpretes de lenguas de signos y con las empresas responsables de los eventos. En lo que concierne a la relación con las personas demandantes de los diferentes servicios, suelen contar con información acerca de las mismas (60 %), pero no suelen tener conocimiento de estas (66,66 %). Del total de los sujetos, sólo el 40 % hace ejercicio con regularidad y en relación con los estiramientos o calentamientos

previos y posteriores, realizan más los previos (46,66 %), mientras que no relatan estiramientos posteriores.

La máxima frecuencia de mención sobre los aspectos a considerar en la preparación de un servicio por parte de los y las intérpretes de lenguas de signos se corresponde con los relacionados con la preparación del contenido del tema a interpretar, siendo la información, contenido y preparación los conceptos más reiterativos. En segundo lugar, les preocupa el conocimiento de los espacios y el lugar donde se va a realizar el trabajo, seguido del conocimiento de las personas usuarias de los diferentes servicios. Otros aspectos que consideran importantes en la preparación son los relativos a la gestión personal de la interpretación, como el trabajo en equipo. El tipo de servicio y la preparación física tienen pocas menciones.

En los diferentes eventos estudiados, se ha contado con preparación previa necesaria para la realización del encargo laboral. Como comentan Bontempo et al. (2014, p. 39), en algunos casos, los y las intérpretes de lenguas de signos pueden contar con tiempo y recursos suficientes mientras que, en otras situaciones, la edad y la experiencia son factores que les han ayudado para dicha prevención. Acerca de las expectativas generadas ante la realización de una interpretación, la mayor frecuencia de mención está relacionada con la confianza de una buena realización del servicio basado, en muchas de ellas, en la preparación previa. Por contra, si sumamos diferentes conceptos esgrimidos, son muchas las connotaciones de exigencia y tensión que subyace en ellos: rendir lo máximo, expectativas muy altas, excesivamente exigentes, servicio complicado, será muy duro física y psicológicamente, entre otras.

4.1. Método interdisciplinar de investigación: Análisis Crítico del Discurso y Tensiomiografía

Como se ha mencionado durante este trabajo, nuestro interés se centraba en recabar información sobre los procesos de preparación de los servicios de interpretación a lengua de signos. En concreto, nos interesaba el testimonio directo de los y las intérpretes de lenguas de signos que han sido recogidos gracias a las herramientas de metodología etnográfica y cualitativa usadas. Además, el Análisis Crítico del Discurso y su método cualitativo de investigación nos ha permitido, en nuestro estudio, extraer y categorizar expresiones reiterativas de todos los sujetos estudiados en diferentes situaciones de interpretación a lengua de signos. A partir de este proceso de análisis podemos determinar actitudes y expectativas que normalmente se generan en este grupo de profesionales y que era necesario resaltar. Este método de investigación nos ha permitido centrarnos en aspectos más subjetivos y difíciles de observar en una investigación y por ello nos ha resultado muy conveniente para el estudio de la variedad de factores que influyen en los procesos de interpretación a lengua de signos. A través del Análisis Crítico del Discurso pudimos realizar el análisis de las ideas que tiene el grupo de intérpretes de lenguas de signos sobre sus prácticas de trabajo (Kusters et al., 2020). El método de investigación basado en el Análisis Crítico del Discurso nos ha ayudado a estudiar las representaciones que subyacen en la práctica comunicativa en la interpretación a lengua de signos. También las relaciones que se establecen en este tipo de servicios en los que las

personas signantes de la lengua de signos constituyen una minoría lingüística y cultural encontrándose en una situación de dependencia respecto de las instituciones y sus políticas. Las relaciones entre la comunidad de personas sordas y el resto de la sociedad no son igualitarias, ejerciendo ésta un cierto poder frente a las necesidades de comunicación de dicho colectivo (Pizarro, 2018, pp. 3-4). Nos ha ayudado a identificar diferentes patrones de respuesta según los servicios a los que deben enfrentarse en su tarea. Nuestro método de investigación interdisciplinar se complementa con los estudios del esfuerzo físico y nos ha servido para medir los procesos fisiológicos que tienen lugar en intérpretes de lenguas de signos después de un trabajo de interpretación. El estudio de los factores físicos se debe tener en cuenta en el trabajo con una lengua que exige movimientos reiterativos de las extremidades superiores. Gracias a este trabajo de metodología interdisciplinar hemos podido estudiar la variedad de componentes que intervienen en los servicios de interpretación a lengua de signos incluyendo el parámetro de la formación física.

4.2. Resultados metodología del esfuerzo físico

Los resultados encontrados en la musculatura analizada, en este primer estudio, manifiestan diferencias en la adaptación de las características mecánicas evaluadas con la tensiomiografía en función de los años de práctica de la muestra, dividida en (con años de experiencia) y grupo de estudiantes (control).

En la Comparativa de laboratorio entre dos situaciones de interpretación entre intérpretes de lengua de signos los resultados de dos situaciones distintas muestran cambios estadísticamente significativos analizados mediante Medias Intrajetos de Multivariantes en la Situación primera. Específicamente en el Deltoides Anterior derecho y Medial. Al igual que en Trapecio Medial derecho e izquierdo y Superior derecho e izquierdo.

Estos cambios en los parámetros de la tensiomiografía evidencian una fatiga mayor en dicha musculatura respecto al resto y frente a la situación segunda, en la cual sólo se observan cambios estadísticamente significativos en Bíceps Braquial y Deltoides Medial del mismo lado y que responden a las necesidades físicas de la actividad de interpretación de la lengua de signos en cada una de las dos situaciones evaluadas.

En lo que respecta al Tiempo de contracción muscular (T_c) encontramos diferencias estadísticamente significativas en la primera situación en Deltoides anterior derecho, Deltoides anterior izquierdo, Deltoides medial derecho, Deltoides medial izquierdo, Trapecio medial izquierdo, Trapecio superior izquierdo. En cambio, en la segunda situación sólo evidenciamos cambios en Deltoides medial izquierdo.

En el Tiempo de respuesta muscular (T_d) encontramos diferencias estadísticamente significativas en la primera situación en Deltoides medial izquierdo y Trapecio medial izquierdo. En cambio, en la segunda situación no se encuentran cambios en ninguno de los músculos evaluados.

En el Tiempo de relajación muscular (Tr) encontramos diferencias estadísticamente significativas en la primera situación en Trapecio medial derecho e izquierdo. En cambio, en la segunda situación tampoco se encuentran cambios en ninguno de los músculos evaluados. Respecto al Tiempo de mantenimiento de la contracción muscular (Tc), encontramos diferencias estadísticamente significativas en la primera situación en Deltoides anterior derecho, Deltoides anterior izquierdo, Deltoides medial derecho, Trapecio superior derecho y Trapecio superior izquierdo. En cambio, en la segunda situación sólo evidenciamos cambios en Deltoides medial izquierdo.

5. Discusión

El método de investigación de metodología interdisciplinar que hemos creado nos ha facilitado el estudio de los diferentes factores que influyen en el proceso de interpretación a lengua de signos / lengua oral. Gracias a la metodología cualitativa del Análisis Crítico del Discurso hemos podido indagar, de forma más profunda, en las creencias y actitudes de intérpretes de lenguas de signos en la puesta en marcha de un servicio o evento de interpretación. Nuestro análisis del discurso está centrado en recoger y analizar las expresiones dadas por los y las intérpretes de lenguas de signos en el desempeño de su función a través de sus relatos (Roy, 2000, p. 11). Los aspectos más importantes en la preparación de los servicios fueron: la preparación del contenido, el análisis del lugar, la coordinación entre intérpretes de lenguas de signos para turnos con reparto del contenido y la coordinación con el equipo técnico, quedando en último lugar la preparación física. Los resultados de este estudio también nos muestran que los y las profesionales presentan un mayor nivel de rigidez muscular en todos los músculos evaluados, además de evidenciar una fatiga por sobresolicitación (exceso de uso del músculo) ante un movimiento repetido en el tiempo. La información que se tenga con tiempo de antelación sobre el texto, el lugar de interpretación y de las personas usuarias, más el conocimiento de todo lo que acontece, proporciona mejores herramientas para la realización del trabajo de los y las intérpretes de lenguas de signos. En lo que respecta a la preparación física, resalta el poco conocimiento y consciencia sobre su relevancia para la práctica de la profesión. Los y las intérpretes de lengua de signos deben enfrentarse a una amplia variedad de desafíos relacionados con las tareas, tanto cognitivos como físicos. En la siguiente tabla (Tabla 1), se presentan los parámetros, de mayor a menor relevancia, para la realización de un servicio de interpretación por parte de los y las intérpretes de lenguas de signos:

Tabla 1

Parámetros para la preparación de un servicio de intérpretes de lenguas de signos por orden de trascendencia.

Parámetros de preparación de un servicio de intérpretes de lenguas de signos
1º Preparación previa
2º Conocimiento del espacio donde ubicarse
3º Información sobre las personas usuarias
4º Coordinación entre intérpretes de lenguas de signos
5º Preparación física

El uso de una metodología cuantitativa nos ha permitido, por un lado, conocer los datos reales obtenidos en las pruebas del esfuerzo físico y relacionarlos con el tipo de preparación de un evento. Por otro lado, dar cuenta del nivel de exigencia física al mismo tiempo que de toma de conciencia por parte de este grupo de profesionales con relación a algo fundamental en su trabajo, como es el uso excesivo y repetitivo de las extremidades superiores del cuerpo. En la última fase, y parte principal de nuestro trabajo donde realizamos una comparación de dos situaciones distintas de interpretación con el mismo grupo de intérpretes de lenguas de signos, se evidencia que el esfuerzo físico analizado a través de las modificaciones en las características mecánicas de la musculatura analizada es superior en la Situación 1ª que en la 2ª. Específicamente en el Deltoides Anterior derecho - DEA e izquierdo y, Medial - DEM - derecho e izquierdo. Al igual que en Trapecio Medial - TRM - derecho e izquierdo y, Superior - TRS - derecho e inferior - TRI -.

Estos cambios en los parámetros de la tensiomiografía, evidencian una fatiga mayor en dicha musculatura respecto al resto y, frente a la Situación 2ª, en la cual sólo se observan cambios estadísticamente significativos en Bíceps Braquial - BB - y DEM del mismo lado, y que responden a las necesidades físicas de la actividad de interpretación de LS en cada una de las dos situaciones evaluadas.

6. Conclusiones

En suma, es necesario para el grupo de profesionales intérpretes de lenguas de signos realizar actividades físicas compensatorias y preventivas para evitar el posible riesgo de lesión muscular. Es importante también tomar en consideración la importancia de la preparación previa de los servicios de interpretación a lengua de signos y, por tanto, facilitar la información sobre cada evento con tiempo suficiente. La formación de profesionales intérpretes de lenguas de signos se debe abordar desde una titulación universitaria completa para abordar la realización de los servicios y tener una vida laboral satisfactoria. Esta figura profesional es muy importante en nuestros días para evitar las barreras de comunicación que sufren las personas sordas signantes de la lengua de signos.

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

Capítulo 0. Introducción

- 0.1. Origen y elección del tema
- 0.2. Objetivos y plan de trabajo
- 0.3. Prospección de conclusiones

Capítulo 1. Fundamentación teórica

- 1.1. La Lengua de signos (LS)
- 1.2. Personas usuarias de la LS
- 1.3. La interpretación de la LSE a LO y viceversa

Capítulo 2. Desarrollo del trabajo

- 2.1. Introducción
- 2.1. Desarrollo del trabajo de investigación
- 2.3. Marco teórico

Capítulo 3. Metodología

- 3.1. Desarrollo del trabajo de investigación cualitativo
- 3.2. Metodología de la investigación del esfuerzo físico

Capítulo 4. Resultados

- 4.1. Resultados metodología cualitativa del ACD
- 4.3. Resultados metodología del esfuerzo físico

Capítulo 5. Discusión

- 5.1. Introducción
- 5.2. Análisis cualitativo del ACD
- 5.3. Preparación física para la interpretación LS/LO

Capítulo 6. Conclusiones

- 6.1. Conclusiones del estudio
- 6.2. Implicaciones futuras

Bibliografía y anexos

Referencias

- Alba-Juez, L. (2009). *Perspectives on Discourse Analysis: Theory and Practice*. Cambridge.
- Bontempo, K., Napier, J., Hayes, L. y Brashear, V. (2014). Does personality matter? An international study of sign language interpreter disposition. *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 6(1), 23-40
<http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/321>
- Dean, R. K. y Pollard, R. Q. (2011). Context-based Ethical Reasoning in Interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 155-182.
<https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798816>
- Edmond, J. (2007). Classroom interpreting in developing country context. *Conferencia WASLI: Interpretación en el aula en países en vías de desarrollo: Diversidad y comunidad en la profesión de la interpretación de la lengua de signos en el mundo*. WASLI.
- García-García, O., Cuba-Dorado, A., Álvarez-Yates, T., Carballo-López, J. e Iglesias-Caamaño, M. (2019). Clinical utility of tensiomyography for muscle function analysis in athletes. *Open Access Journal of Sports Medicine*, 10, 49-69.
<https://doi.org/10.2147/OAJSM.S161485>
- Hulshof, C. T. J., Pega, F., Neupane, S., Colosio, C., Daams, J. G., Kc, P., Kuijer, P. P. F. M., Mandic-Rajcevic, S., Masci, F., van der Molen, H. F., Nygard C. H., Oakman, J., Proper, K. I. y Frings-Dresen, M. H. W. (2021). The effect of occupational exposure to ergonomic risk factors on osteoarthritis of hip or knee and selected other musculoskeletal diseases: a systematic review and meta-analysis from the WHO/ILO Joint Estimates of the Work-related Burden of Disease and Injury. *Environment International*, 150(106349), 1-23.
<https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106349>
- Humphrey, C. (2015). Job satisfaction, role strain, burnout, and self-care among American sign language/English interpreters [Thesis]. *Western Oregon University*.
- Kusters, A., Green, M., Moriarty, E. y Snoddon, K. (2020). Sign language ideologies: practices and politics. En A. Kusters, M. Green, E. Moriarty y K. Snoddon (Eds.), *Sign language ideologies in practice*. De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9781501510090-001>
- Lohr, C., Schmidt, T., Medina-Porqueres, I., Braumann, K. M., Reer, R., y Porthun, J. (2019). Diagnostic accuracy, validity, and reliability of Tensiomyography to assess muscle function and exercise-induced fatigue in healthy participants: a systematic review with meta-analysis. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 47, 65-87.
<https://doi.org/10.1016/j.jelekin.2019.05.005>
- Macgregor, L. J., Hunter, A. M., Orizio, C., Fairweather, M. M. y Ditroilo, M. (2018). Assessment of Skeletal Muscle Contractile Properties by Radial Displacement: the Case for Tensiomyography. *Sports Medicine*, 48(7), 1607-1620. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0912-6>
- Martín-Rodríguez, S., Loturco, I., Hunter, A. M., Rodríguez-Ruiz, D. y Munguia-Izquierdo, D. (2017). Reliability and Measurement Error of Tensiomyography to Assess Mechanical Muscle Function: A Systematic Review. *The Journal of Strength Conditioning Research*, 31(12), 3524-3536. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002250>

- Moriyón Mojica, C. y Reyes Tejedor, M. (2015). Interpretar para el que no oye: ¿se exigen al intérprete de LLSS las mismas competencias que al traductor de LLOO?. 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.siiis.net/documentos/ficha/529549.pdf#page=201>
- Muñoz-Vilugrón, K. (2017). Epistemologías de sordos: múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 39(155), 215–221.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100215
- Napier, J. y Baker, R. (2004). Sign language interpreting: the relationship between metalinguistic awareness and the production of interpreting omissions. *Sign Language Studies*, 4(4), 369–393. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0020>
- Ostos-Ortíz, O. L. y Aparicio-Gómez, O. Y. (2020). Interdisciplinariedad. Universidad Santo Tomás. Working Paper, 197548. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.02640>
- Pizarro, T. (2018). Lenguaje, ideología y poder: posicionamientos desde la Pragmática y el Análisis Crítico del Discurso. *Question*, 1(58), 1-17.
<https://petas-unsj.org/wp-content/uploads/2018/09/4589-17986-1-pb.pdf>
- Rodríguez-Matoso, D., García-Manso, J. M., Sarmiento, S., de Saa, Y., Vaamonde, D., Rodríguez-Ruiz, D. y da Silva-Grigoletto, M. E. (2012). Evaluación de la respuesta muscular como herramienta de control en el campo de la actividad física, la salud y el deporte. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 5(1), 28-40.
[https://doi.org/10.1016/S1888-7546\(12\)70006-0](https://doi.org/10.1016/S1888-7546(12)70006-0)
- Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a Discourse Process*. Oxford University Press.
- Simunic, B. (2012). Between-day reliability of a method for non-invasive estimation of muscle composition. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 22(4), 527-530.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22546361/>
- Stubbs, M. (1987 [1983]). En la misma onda: análisis de datos etnográficos. En M. Stubbs (Ed.), *Análisis del Discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza.
- Tous-Fajardo, J., Moras, G., Rodríguez-Jiménez, S., Usach, R., Doutres, D. M. y Maffiuletti, N. A. (2010). Inter-rater reliability of muscle contractile property measurements using non-invasive tensiomyography. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 20(4), 761-766.
<https://doi.org/10.1016/j.jelekin.2010.02.008>
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Routledge.
- Wilson, H. V., Johnson, M. I., y Francis, P. (2018). Repeated stimulation, inter-stimulus interval and inter-electrode distance alters muscle contractile properties as measured by Tensiomyography. *PLoS One*, 13(2), e0191965.
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0191965>

Resumen de Tesis Doctoral

Identificación de los estereotipos y prejuicios hacia la comunidad sorda y la lengua de signos: barreras en el ámbito educativo

Identifying stereotypes and prejudices against the Deaf community and Sign language: barriers in the educational field

Iván Vázquez-Villar

Universidad Rey Juan Carlos

ivan.vazquez@urjc.es

RESUMEN



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

Esta tesis¹, dirigida por el Dr. Ricardo Moreno Rodríguez y la Dra. Rosa María Espada Chavarría, analiza los prejuicios, estereotipos y barreras que enfrentan las personas sordas usuarias de lengua de signos en el sistema educativo español. El objetivo principal es identificar cómo estos estereotipos y prejuicios condicionan su acceso a una educación equitativa, y cómo afectan a la comunidad sorda en su conjunto. La investigación se desarrolla en tres estudios complementarios. El primer estudio examina las barreras percibidas por personas sordas con estudios superiores a través de cuestionarios. El segundo estudio profundiza en sus experiencias educativas desde un enfoque cuantitativo. El tercer estudio adopta una perspectiva cualitativa centrada en personas sordas mayores, a través de entrevistas de historias de vida y retratos narrativos con transcripción de lengua de signos. Esta combinación metodológica permite una comprensión profunda de sus vivencias y desafíos educativos. Los resultados evidencian la persistencia de prejuicios y estereotipos que limitan las oportunidades académicas, sociales y profesionales de las personas sordas. Asimismo, se constata la escasa valoración

¹ La tesis completa estará disponible en el futuro en <https://burjcdigital.urjc.es/items/f589e768-a8f4-4724-a5a9-fe2aac048cb6>

institucional de la lengua de signos española. Esta situación pone de relieve la necesidad urgente de políticas educativas inclusivas que reconozcan y respeten la diversidad lingüística y cultural de la comunidad sorda, garantizando así una educación de calidad e igualdad de oportunidades.

Palabras clave: comunidad sorda, lengua de signos, educación inclusiva, estereotipos, barreras educativas.

ABSTRACT

This doctoral thesis, directed by Dr. Ricardo Moreno Rodríguez and Dr. Rosa María Espada Chavarría, explores the stereotypes, prejudices, and barriers faced by deaf people—specifically users of Spanish Sign Language—within the Spanish educational system. Its main objective is to identify how these perceptions and attitudes affect access to education and impact the broader deaf community. The research is structured around three complementary studies. The first investigates the barriers experienced by deaf individuals with higher education through questionnaires. The second expands on this by exploring their educational experiences from a quantitative perspective. The third study adopts a qualitative approach, focusing on older deaf individuals through life-story interviews and visual portraits, including transcriptions of signed language. This mixed-methods approach offers an in-depth understanding of their experiences and educational challenges. The findings confirm the persistence of stereotypes and prejudices that limit the academic, social, and professional opportunities of deaf people in Spain. They also highlight the insufficient institutional recognition of Spanish Sign Language. These results emphasize the urgent need for inclusive educational policies that respect and value the linguistic and cultural identity of the deaf community, ensuring equal access to quality education.

Keywords: Deaf community, sign language, inclusive education, stereotypes, educational barriers.



Acceso al contenido en lengua de signos española [aquí](#).

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

Capítulo 1. Marco teórico

La Lengua de Signos y Comunidad Sorda

- 1.1. Introducción
- 1.2. La Comunidad Sorda desde una perspectiva histórica
 - 1.2.1. El segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos en Milán
 - 1.2.2. La educación de las personas sordas desde 1990: Antecedentes Históricos
- 1.3. Conceptos clave sobre la Sordera, la Comunidad Sorda, la Lengua de Signos y la identidad sorda
 - 1.3.1. La Sordera
 - 1.3.2. Definición de Comunidad Sorda
 - 1.3.3. Definición de Lengua de Signos
 - 1.3.4. La Cultura Sorda: Definición y características
- 1.4. La educación de personas sordas
 - 1.4.1. Introducción
 - 1.4.2. Evolución de las leyes educativas para personas sordas
 - 1.4.3. Modelos educativos
 - 1.4.4. El fracaso escolar en los estudiantes sordos
 - 1.4.5. Centros Educativos y Recursos para Personas Sordas en España
- 1.5. Las personas sordas frente a discriminación, prejuicios y estereotipos
 - 1.5.1. Conceptos de prejuicios, estereotipos, discriminar y marginar
- 1.6. Prejuicios y estereotipos sobre las personas sordas y la lengua de signos española
- 1.7. Mitos sobre la lengua de signos y la comunidad sorda en el ámbito educativo
- 1.8. Limitaciones en el acceso a la educación para personas sordas
- 1.9. Manifestación del audismo a través de estereotipos, prejuicios y barreras hacia las personas sordas
- 1.10. El acoso escolar o bullying hacia personas sordas en el ámbito educativo

Capítulo 2. Estudios empíricos

Estudio I: La identificación de las barreras de las personas sordas en la educación superior en España

- 2.1. Introducción
- 2.2. Objetivos
- 2.3. Hipótesis
- 2.4. Enfoque metodológico
- 2.5. Instrumento de recogida de datos
 - 2.5.1. Instrumentos/ medidas/ escalas de valoración
- 2.6. Muestra y procedimiento de muestreo

- 2.7. Procedimiento
- 2.8. Resultados
 - 2.8.1. Codificación de participantes
 - 2.8.2. Datos sociodemográficos
 - 2.8.3. Entorno y centros educativos
 - 2.8.4. Recursos educativos
 - 2.8.5. Recursos humanos en educación
- 2.9. Discusión y conclusiones
 - 2.9.1. Discusión
 - 2.9.2. Conclusiones

Estudio II: Prejuicios y estereotipos en la educación de estudiantes sordos en España: Un análisis de sus impactos y manifestaciones

- 3.1. Introducción
- 3.2. Objetivos
- 3.3. Hipótesis
- 3.4. Enfoque metodológico
- 3.5. Instrumento de recogida de datos
- 3.6. Muestra y procedimiento de muestreo
- 3.7. Procedimiento
- 3.8. Resultados
 - 3.8.1. Resultados de experiencias personales y con el profesorado
 - 3.8.2. ¿Cuál fue la peor experiencia durante tu trayectoria formativa?
¿En qué nivel educativo?
- 3.9. Discusión y conclusiones
 - 3.9.1. Discusión
 - 3.9.2. Conclusiones

Estudio III: Prejuicios y estereotipos en la educación de estudiantes sordos en España: Un análisis de sus impactos y manifestaciones

- 4.1. Introducción
- 4.2. Objetivos
- 4.3. Hipótesis
- 4.4. Enfoque metodológico
 - 4.4.1. Relatos de vida
 - 4.4.2. Historias de vida
 - 4.4.3. Entrevistas
- 4.5. Instrumento de recogida de datos
- 4.6. Muestra y procedimiento de muestreo
- 4.7. Procedimiento
- 4.8. Herramienta de análisis de datos
- 4.9. Resultados
 - 4.9.1. Recopilación
 - 4.9.2. Relatos de vida

- 4.9.3. Prejuicios percibidos sobre la comunidad sorda y lengua de signos
- 4.9.4. Estereotipos percibidos sobre la comunidad sorda y lengua de signos
- 4.9.5. Dificultades experimentadas por personas mayores con discapacidad auditiva en el contexto del sistema educativo
- 4.9.6. La experiencia más positiva para las personas sordas en el sistema educativo
- 4.9.7. La experiencia más negativa para las personas sordas en el sistema educativo
- 4.9.8. Todas las personas sordas mayores tienen un mensaje para la nueva generación de personas sordas sobre la importancia de la educación en la comunidad sorda y su empoderamiento
- 4.10. Discusión y conclusiones
 - 4.10.1. Discusión
 - 4.10.2. Conclusiones

Capítulo 3. Discusión y conclusiones

- 5.1. Discusión y conclusiones
- 5.2. Limitaciones en la investigación
- 5.3. Líneas futuras de investigación

Capítulo 4. Referencias bibliográficas y anexos

- 5.1. Referencias bibliográficas
- 5.2. Anexos



WWW.REVLES.ES