

REVLES

REVISTA DE ESTUDIOS DE LENGUAS DE SIGNOS

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y DE ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS DE SIGNOS

EDITORAS
ESPERANZA MORALES LÓPEZ
MARIA JOSEP JARQUE MOYANO

N.º 1 (2019)

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

WWW.REVLES.ES



**Editoras**

Esperanza Morales López
María Josep Jaque Moyano

Dirección Editorial

María Luz Esteban Saiz

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

Fecha de edición: 2019

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>

INTRODUCCIÓN

Esperanza Morales López y Maria Josep Jarque Moyano

PARTE I

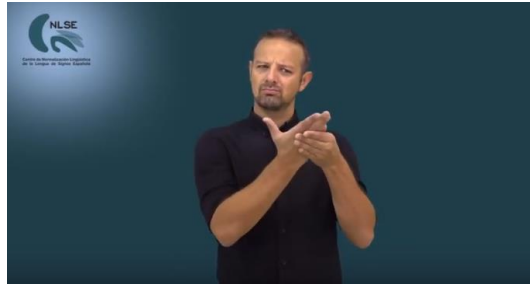
Descripción lingüístico-discursiva de diversas lenguas de signos

- 1 - 19** Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (LIBRAS) y su trayectoria en Brasil
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda y Sarah Leite Lisbão Machado Diniz
- 20 - 52** Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización
María Luz Esteban y Fernando Ramallo
- 53 - 90** Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)
Maria Josep Jarque, Marta Bosch-Baliarda e Imma Codorniu
- 91 - 125** Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos
Esperanza Morales-López, Blanca Mallo García y Nancy Bobillo García
- 126 - 149** Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos
Esperanza Morales López, Rosa María Boldú Menasanch, María Asta García y Júlia Garrusta Ribes
- 150 - 175** El adjetivo como clase de palabras problemática: diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso
Rocío Anabel Martínez

PARTE II***Evaluación y adquisición de la lengua de signos en situación de bilingüismo intermodal***

- 176 - 208** Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral
Carolina Plaza-Pust
- 209 - 237** Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas
Marian Valmaseda Balanzategui y Mar Pérez Martín
- 238 - 268** Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención
Natalia Cárdenas Navarro
- 269 - 288** ¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?
Susana Vázquez Martínez
- 289 - 312** La adaptación del *British Language Receptive Skills Test* a la lengua de signos catalana: estudios preliminares
Christian Lara Escudero
- 313 - 339** La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos
Sara Trovato
- 340 - 365** Bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral)
Esperanza Morales López

Introducción



Con los diferentes artículos de este monográfico, queremos mostrar una panorámica de algunas de las investigaciones que se están desarrollando sobre las lenguas de signos en el ámbito latino, fundamentalmente.

En la primera parte, centrada en la descripción lingüística con una orientación cognitivo-funcionalista de diversas lenguas de signos, se aborda el análisis de la creación léxica en la LSC (lengua de signos catalana), una investigación sobre el adjetivo como categoría gramatical en la lengua de signos argentina (o LSA), la descripción de los fenómenos de cohesión y coherencia en una narrativa, y la descripción formal y funcional de un texto argumentativo, ambos trabajos sobre la LSE o lengua de signos española; finalmente, en el ámbito sociolingüístico, se realiza una panorámica de la situación actual de la lengua de signos brasileña (o Libras), a partir también de un pequeño recorrido histórico, y de la situación del reconocimiento legal de las lenguas de signos.

En la segunda parte, nos adentramos en la problemática de la educación sorda desde distintos ámbitos: la adquisición de la lengua de signos y la lengua oral en el bilingüismo de alumnado sordo alemán, la creación de tests para la evaluación de la competencia lingüística en la lengua de signos española y catalana, el tema tan controvertido (y tan deficiente aún) de la atención temprana de las niñas y niños sordos, la enseñanza de las ciencias al alumnado sordo en lengua de signos, una actualización de qué es y cuáles son los objetivos del bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral); y, por último, un estudio comparativo de la situación educativa y laboral de las personas sordas en Europa.

Con esta segunda parte, queremos reivindicar que el estudio lingüístico de las lenguas de signos no puede desvincularse de la situación de la educación sorda. Como se observa en los artículos descriptivos de la primera parte, la investigación lingüística actual puede enriquecerse mucho de los trabajos sobre las lenguas de signos porque aportan desafíos nuevos a nuestra disciplina, sobre todo una visión más holística e integradora de todos los componentes de la comunicación humana: el continuum verbal-no verbal (habla, signo, gesto gramaticalizado, vocalización y gesto). Pero, además, esta investigación no debe ser algo aparte de la realidad educativa de este colectivo. Las lenguas de signos han estado ligadas siempre a los colegios de sordos, y esta debe ser la mirada en el presente; si no se nos puede escapar lo principal: la relación dialéctica entre los usuarios sordos y sus lenguas de signos, así como la situación de su bilingüismo o multilingüismo, siempre complejo y amenazado por la ideología oralista.

Esperanza Morales López
Maria Josep Jarque

Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Sarah Leite Lisbão

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Paulo (Brasil)

RESUMEN

El propósito del artículo es analizar los orígenes históricos de la lengua brasileña de signos (Libras), detallar cómo se diseminó por el territorio brasileño y cómo es compartida socialmente por la comunidad sorda en la actualidad. El estudio muestra cómo surgió el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), cómo fue referencia para la expansión de la lengua de signos entre los siglos XIX e XX. A continuación, nos referimos al tema de los préstamos lingüísticos del portugués y de otras lenguas de signos para la Libras, destacando, finalmente, la actualidad de las aplicaciones para dispositivos móviles que contribuye a la difusión masiva, ampliación del uso y la expansión de la lengua, promoviendo una mejor construcción de su conocimiento y de las relaciones sociales entre la población sorda.

Palabras clave: Libras; lengua de signos; Brasil; comunidad sorda; difusión lingüística.

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to analyze the historical origins of Brazilian sign language (LIBRAS). Also to detail its dissemination throughout Brazilian territory and how it is socially shared by the deaf community in our days. This study described the National Institute for the Education of the Deaf (INES) emergence, the center of reference for sign language dissemination between the 19th and 20th centuries. We will also discuss the role of Portuguese and other sign languages' linguistic loans to Libras. Finally, we will briefly refer to the applications for mobile devices that contribute very much to the dissemination of new sign terms, uses and sign language expansion, promoting a better knowledge of Libras and Deaf social relations.

Key words: LIBRAS; sign language; Brazilian territory; Deaf community; language dissemination.

1. Un breve histórico de la trayectoria de la lengua brasileña de signos (LIBRAS)

A lo largo de los años, Libras se convirtió en el foco de las discusiones, tanto desde la perspectiva lingüística y gramatical como con relación a su uso por la comunidad sorda, destacando la importancia para la accesibilidad social de la persona sorda. En este artículo, llevaremos a cabo un análisis de la trayectoria de esta lengua en Brasil desde la primera documentación que disponemos hasta la actualidad, buscando, con eso, comprender mejor el desarrollo de su uso.

A mediados del siglo XIX, Brasil no contaba con una política educativa nacional sistematizada (Aranha, 1996). La población brasileña, en su mayor parte, era rural y analfabeta, siendo la mayoría esclavos. La economía agraria de la época sufrió cambios principalmente con el desarrollo de la industria que se produjo a finales de siglo.

De acuerdo con Rocha (2007: 23), en 1827 fue promulgada la primera y única Ley General referente a la instrucción primaria en Brasil durante el imperio (1822-1889), indicando ya en el artículo 1º “que en todas las ciudades, villas y lugares más poblados habrá escuelas de letras”, tantas cuantas fueran necesarias para intentar cambiar el perfil educativo de la población brasileña de aquella época. El foco de la enseñanza era la escritura y el cálculo.

En ese contexto, en junio de 1855, Eduard Huet, educador sordo francés, llegó a Brasil y, tras conocer la realidad de los sordos que vivían en el país, elaboró un informe en lengua francesa para el Emperador Don Pedro II, en el cual afirmaba su intención de fundar en Brasil una escuela para educar los niños y niñas sordos. Siguiendo a Rocha (2007), el informe describía las experiencias que Huet había tenido como director de una institución que atendía a los sordos en Francia demostrando su conocimiento sobre la educación de sordos y la oportunidad, en aquel momento, de proponer la organización de escuelas semejantes en Brasil.

Este documento también presentaba propuestas dirigidas al gobierno para la creación de una escuela para sordos, en régimen de internado, ya que la mayoría de ellos procedía de familias pobres y sin condiciones para pagar a tutores para su educación (que era la forma más común de educar los sordos nacidos en familias acaudaladas/pudientes en aquella época). De ese modo, el 1 de enero de 1856 el Emperador inauguró el Colegio Nacional para Sordomudos de ambos los sexos, en Río de Janeiro.

La escuela estableció reglas para acoger a los alumnos sordos, entre las que se encontraban:

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

Tener entre siete y diecisiete años y presentar un certificado de vacunación. El curso tenía la duración de seis años, con foco en la enseñanza agrícola, en función de las características socioeconómicas de Brasil. Para las muchachas, eran las mismas reglas, además del compromiso de organizar una sociedad benéfica compuesta por señoras notables. (Rocha, 2007: 30) (Traducción de las autoras).

Al principio, el funcionamiento de la escuela no fue simple. Entre otros problemas, había dificultades financieras y problemas con el edificio y, consecuentemente, resultó no ser adecuado para acoger a los alumnos sordos que vivían y estudiaban allí (Rocha, 2007). En 1857, el local de la institución fue trasladado a un edificio mayor en el *Morro do Livramento*, otro barrio de la ciudad de Río de Janeiro, en aquel momento capital del Imperio. En diciembre de 1861, después de cinco años de trabajo, Huet dejó la dirección de la escuela, recibiendo una indemnización por el patrimonio del material cedido a la institución. La escuela fundada por Huet es donde se ubica actualmente el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES).

Entre los muchos directores responsables de la institución en las siguientes décadas, destacamos el médico “sanitarista” (un médico con perfil de atención a la discapacidad) Tobias Rebello Leite, quien dirigió la escuela a partir de 1868, durante 28 años, demostrando interés en mejorar el trabajo realizado en la educación de los sordos y una mejor comprensión en relación a las cuestiones lingüísticas y a las singularidades de las personas sordas. Con relación a la educación ofrecida en el instituto, Tobias R. Leite no encontró grandes dificultades, ya que ésta estaba basada en las prácticas del abad francés Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), continuadas por su alumno Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822) en el Instituto Nacional de Sordomudos de París. Huet había importado los elementos fundamentales de esa cultura educativa a Brasil.

En aquel período, a partir de las teorías del pedagogo inglés Joseph Lancaster, también usadas en París, se trabajaba con la enseñanza individual a través de educadores responsables del desarrollo de las actividades, así como con la organización general de la institución escolar, la limpieza y otras tareas. Neves (2003) resalta que ese método estuvo muy presente en la enseñanza de alumnos sordos, pues se basaba en repeticiones y memorizaciones, ya que se creía que ésta sería una manera de inhibición de la pereza, de la ociosidad y podría despertar el deseo por la quietud en los alumnos generando disciplina.

Para comprender mejor el desarrollo de la educación de sordos en Brasil, parece interesante mostrar un estudio del número de sordos matriculados oriundos de las diversas provincias del país realizado por el director Tobias Leite. La población brasileña en 1870 era de diez millones ciento doce mil sesenta y un habitantes (10.112.061), de los que mil trescientos noventa y dos (1.392) eran sordos (Sofiato, 2011: 44). Ver Figura 1.

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudos de Linguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

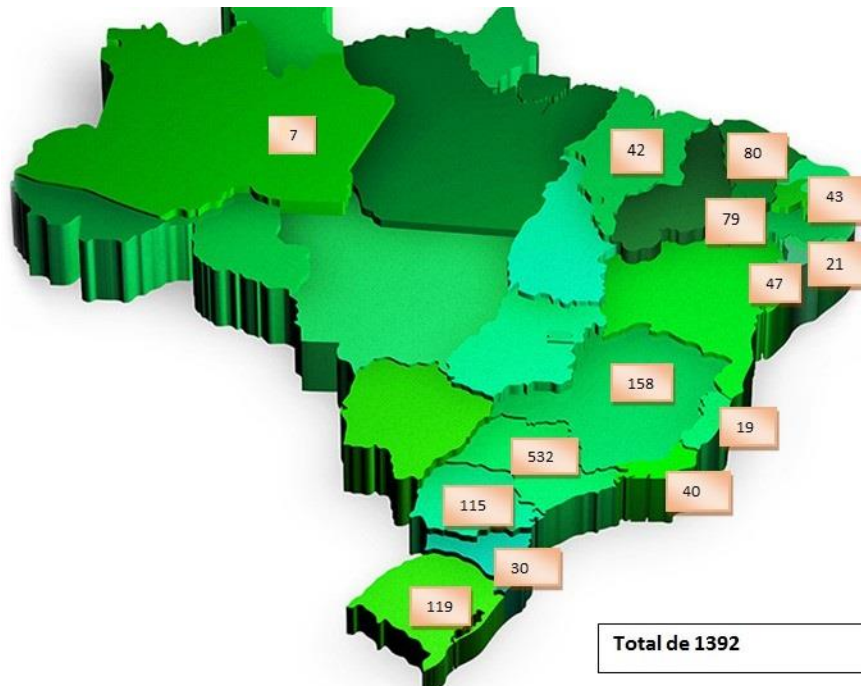


Figura 1. Alumnos sordos matriculados en el Instituto Nacional de los Sordomudos en 1870.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Sofiato (2011: 44).

El instituto recibía estudiantes sordos de diversas regiones brasileñas. En el año 1870, del total de los matriculados mencionados (1.392), el mayor número de alumnos correspondía al Estado de São Paulo (532 sordos), y el menor a la zona del Amazonas (7 sordos).

Los alumnos sordos educados en el instituto fueron responsables, en muchos casos, de la divulgación del conocimiento allí ofrecido. Consecuentemente, eran también agentes diseminadores de la lengua de signos en el territorio brasileño. De acuerdo con Brito (1993), esos sordos que provenían de todo Brasil para estudiar en el instituto tenían una fuerte tendencia a utilizar una lengua de signos común. Aunque cuando llegaban al instituto fueran usuarios de signos o de una lengua propia/regional (portugués, lenguas indígenas, etc.), en el instituto pasaban a usar una lengua común que se iba construyendo en las interacciones discursivas entre ellos. Fue ese uso que originó la *língua brasileira de sinais* (o LIBRAS), tal como la conocemos hoy día.

Segala y Bernieri (2009) consiguieron en su investigación ejemplos de la difusión y promoción de la lengua de signos utilizada en el instituto por diversos alumnos, como en el caso de Francisco, que había dejado Santa Catarina para estudiar en el instituto y, al regresar a su ciudad natal, pudo transmitir lo que había aprendido, colaborando en la diseminación de la lengua. O también el caso de los hermanos Aquino, que,

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

entre un grupo de muchachos de Mato Grosso que frecuentaban el instituto, también difundieron la lengua de signos en su región, además de divulgar formas de enseñarla.

Entre las muchas historias de los alumnos sordos, destacamos otra persona importante para la educación de sordos y divulgación de la lengua de signos en Brasil, el joven Flausino José da Costa Gama, antiguo alumno del Instituto Nacional de Sordomudos, considerado un excelente estudiante, óptimo dibujante, muy inteligente e invitado a actuar como *repetidor*:

“[...] el repetidor tenía que mirar las clases y después repetir las lecciones del profesor a los alumnos que tenía bajo su responsabilidad [...] acompañaba a los alumnos en el recreo y a su regreso al aula, acompañaba a los visitantes del instituto, pernoctaba con los otros alumnos, corregía los ejercicios dados por el profesor y lo sustituía cuando era necesario”. (Rocha, 2007: 49-50).

Para comprender mejor el trabajo desarrollado en el instituto y las formas de divulgación de la lengua de signos, detallaremos un poco la historia mencionada de este alumno Flausino. En los documentos de la época, se narra que él, hojeando algunos libros en la biblioteca del instituto, encontró una obra intitulada *L'Enseignement des Sourds-Muets Mis a La Portée de Tour Le Monde Avec Une Inconographie des Signes*, publicada en 1856 y escrita por Pierre Pélissier, un sordo francés. Flausino, al encontrarse con la obra en formato de un diccionario, se enamoró del material, que contenía dibujos de signos de la lengua francesa. Entonces pensó en producir un diccionario semejante que pudiera ser utilizado por los sordos del instituto.

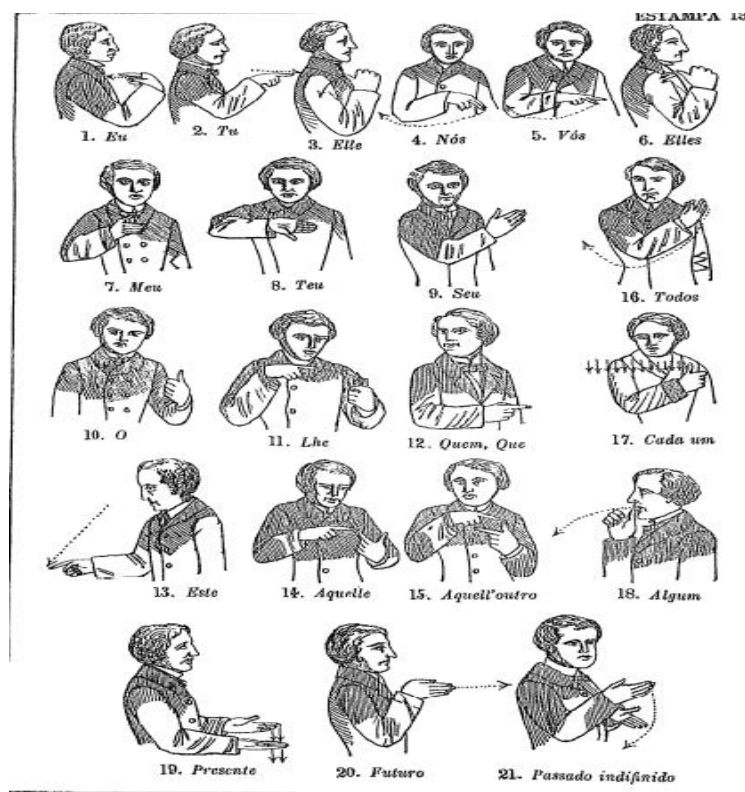
Así, entusiasmado con la idea, Flausino fue al encuentro del director Tobias Leite, proponiéndole la confección de un diccionario brasileño. Contento con el interés y con la idea de Flausino, el director vio también ese material como un medio tanto de dar visibilidad a la lengua de signos como a la gente sorda, en el contexto de la sociedad de la época. Su objetivo era mostrar que era posible que un sordo adquiriese conocimiento académico si desarrollaba el pensamiento a través de la lengua de signos (Sofiato, 2011: 56).

Para conseguir realizar ese proyecto, Tobias Leite buscó financiación, ya que el instituto disponía de pocos recursos. Debido a la importancia de la elaboración de un diccionario de lengua de signos, el director contactó con el Dr. Eduard Rensburg, propietario de uno de los más importantes talleres de litografía de Río de Janeiro. Rensburg aceptó ayudar en la producción del diccionario, ofreciendo su oficina para la impresión del material e, incluso, enseñó a Flausino la técnica usada para la impresión de la época, la litografía¹.

¹ Es una técnica de pintura producida en piedra con la presentación de la imagen en plano. Inventada por el alemán Alois Senefelder en 1796, permite velocidad en la producción de imágenes, ampliando

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudos de Linguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

Con el apoyo de uno de los más prestigiados litógrafos de Río de Janeiro, la *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* fue publicada en 1873. Así, esa obra se convirtió en el primer material impreso sobre la lengua de signos de Brasil. Inicialmente, fue reconocido como una creación de Flausino, pero, de acuerdo con Sofiato (2011) en una investigación más reciente, la obra consiste en una reorganización de los artículos del diccionario francés para el portugués, indicando que Flausino, de hecho, no había creado un nuevo diccionario, sino copiado los signos presentes en el diccionario del francés Pierre Pélissier. En aquella época, la concepción de copiar una obra era diferente de la que tenemos actualmente, así que ese hecho no era visto como plagio o como una apropiación indebida; por el contrario, era un movimiento que permitía la divulgación de material importante (Sofiato, 2011). El objetivo era divulgar la lengua de signos y el ejemplar francés encontrado sirvió de base para la producción e impresión realizada en Brasil.



235

Figura 2. Estampa del diccionario de Flausino (Sofiato, 2011: 191).

las posibilidades de representación. Por la mayor resistencia de la piedra, favorece el aumento de la tirada (Sofiato, 2011).

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

La figura 2 muestra estampas presentes en la *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. El material reproducido por Flausino, como hemos indicado elaborado a partir de las mismas estructuras del diccionario de Pélissier, se convirtió en una referencia para las publicaciones del diccionario de la lengua de signos en Brasil. La forma de los dibujos, las flechas usadas para representar los movimientos de los signos, las expresiones faciales y la organización del índice son ejemplos de aspectos que Flausino reutilizó para elaborar su diccionario. Esa obra fue de gran importancia, ya que se trataba de un marco para el registro de signos reproducidos en la lengua de signos usada por los sordos brasileños, contribuyendo así a su difusión entre otros sordos y en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, a pesar de la publicación del diccionario, Sofiato (2011) destaca que la principal función de Flausino en el instituto era como *repetidor*. Tal vez la importancia de la obra y su impacto histórico no fueron suficientemente notables en aquel momento. Además, destacamos que no se impartía enseñanza formal de la lengua de signos en el instituto, aunque sí estaba presente en el contexto de las interacciones debido a su uso por parte de los alumnos sordos.

2. Inicio de los estudios de la lengua brasileña de signos (Libras)

No fue hasta la década de 1990 cuando se desarrollaron los estudios más sistemáticos sobre la lengua de signos usada en Brasil, por influencia del siguiente hecho relevante para la lengua de signos: la publicación de la obra considerada más relevante para la trayectoria de los estudios de las lenguas de signos, la obra de Stokoe, *Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1960). En 1965, Stokoe, Casterline y Croneberg publicaron *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, un diccionario que tenía una base lingüística sistemática, lo que contribuyó a su gran difusión e impacto. Tales publicaciones, insertan las lenguas de signos en el campo de los estudios de las ciencias lingüísticas.

Así, a partir del conocimiento de estas investigaciones y publicaciones, la investigadora y lingüista brasileña Lucinda F. Brito (1995) reflexionó sobre los estudios de las lenguas de signos en comparación con las lenguas orales, considerando la diferencia entre las modalidades y sus interferencias en las teorías lingüísticas. Estos estudios iniciales, fuertemente apoyados en el habla, consideraban los signos poco arbitrarios, desconocían cómo lidiar con la simultaneidad presente en las lenguas de signos y eran reacios a considerar en las lenguas de signos parámetros considerados como periféricos, tales como la entonación y los aspectos paralingüísticos (expresiones faciales), como constitutivos de los signos.

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

Tras los estudios pioneros de Stokoe, surgieron investigaciones en diferentes partes del mundo, en los cuales participaban también sordos. Buscaban describir y estudiar diversas lenguas de signos, reafirmando la importancia del registro de esas lenguas, con publicaciones que proporcionaban conocimiento tanto sobre la lengua de signos como en relación con la cultura de esas comunidades sordas. En Brasil, como hemos mencionado, fue Ferreira Brito quien primero se dedicó a estudiar los aspectos lingüísticos de la lengua de signos. Su primera experiencia con la lengua de signos provino de la cultura de los indios Urubu-kaapor, habitantes de la selva amazónica brasileña, en el estado de Maranhão, en 1982. La investigadora convivió con los indios durante un mes, registrando sus experiencias a través de videograbaciones. Brito dio visibilidad a una lengua de signos hasta entonces desconocida y sus estudios permitieron afirmar que la lengua de signos que circulaba en las grandes ciudades (denominada por ella misma *Lengua de signos de los centros urbanos brasileños – LSCB*) se desarrollaba totalmente desvinculada de la lengua de signos de los indios urubu-kaapor (LSKB).

Brito (1993) sólo analizó a la codificación de información gramatical mediante el espacio y tiempo tanto en la LSCB como en la LSKB. Para ello, eligió algunos parámetros formativos del signo de la LSCB para orientar su análisis, tales como: configuración de la mano, punto de articulación, movimiento y orientación de la palma de la mano. En su investigación, la autora llegó a la siguiente conclusión en relación a los signos que utilizan el espacio y el tiempo para referirse a otra información lingüística:

“Los signos espaciales se restringen mucho más por la modalidad del lenguaje que los signos temporales, que son más inherentes a la cultura. Aunque consideremos que la organización del espacio pueda muchas veces variar de cultura a cultura, tenemos que tener en cuenta que, por lo menos en las lenguas de signos, ella se restringe más por la modalidad de lengua que, por ejemplo, el tiempo” (Brito, 1995: 246).

Así, los signos en general de las lenguas de signos usan como referencia el cuerpo del signante. La investigadora observó que los puntos de articulación del movimiento en las dos lenguas (LSCB y LSKB) eran bastante coincidentes (uso de partes del cuerpo como cabeza, brazos, tronco, etc.). Sin embargo, identificó aspectos divergentes entre ambas, de carácter léxico, sintáctico, entre otros, confirmando que en el territorio brasileño hay diversidad de lenguas de signos.

Brito (1993) destaca que en la aldea de Urubu-kaapor la lengua de signos era utilizada por un grupo de los indígenas oyentes, de modo que podrían considerarse bilingües por usar tanto la lengua oral nativa como la lengua de signos. Los sordos eran considerados monolingües, pues utilizaban solamente la lengua de signos. En ese contexto, no advirtió de la exclusión de los indígenas sordos en la vida de comunidad. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones publicadas en otras regiones del mundo (Meir *et al.*, 2010; De Vos y Zeshan, 2012).

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudos de Linguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de aquisição de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

Después de la inmersión en la aldea de Urubu-kaapor, Brito empezó a recorrer todo el país, buscando otras posibles lenguas de signos. Según la autora, en Brasil hay, como mínimo, dos lenguas de signos (la de la población indígena mencionada y la del resto de los sordos); y la lengua utilizada por los sordos que viven en las capitales y en los centros urbanos brasileños (LSCB) sufre variaciones, así como sucede con el portugués utilizado por la población oyente. Además, Brito destacó que la LSCB, como el portugués oral, posee una homogeneidad sólo aparente, pues presenta variaciones, con la posibilidad de encontrarse signos diferentes para un mismo concepto en diferentes regiones del país.

Otro aspecto destacado es el de la influencia que una lengua experimenta por el contacto con otras lenguas. De la misma manera como ocurrió con el portugués en relación a otras lenguas orales, la LSCB parece haber recibido fuerte influencia en el contacto con la LSF (lengua de signos francesa) utilizada por Huet en el interior del instituto. Destacamos también que los sordos de los centros urbanos, en general, eran presionados para que se oralizaran y aprendieran el portugués hablado, mientras los indígenas sordos de la aldea Urubu-kaapor no se les exigía hablar, y la lengua de signos era compartida por la mayoría de la comunidad local (Brito, 1993).

Segala y Bernieri (2009: 33) afirman que Libras, como se conoce hoy, resulta no sólo de la influencia de la lengua de signos francesa, sino también de la lengua de signos que ya se utilizaba por los sordos en Brasil, así como de otras que llegaron al país en la época de la colonización por inmigrantes, como ejemplo, la lengua de signos española (LSE) y la lengua gestual portuguesa (LGP).

En 1995, Brito publicó una gramática en que describía las características lingüísticas de la lengua de signos utilizada en los centros urbanos brasileños (LSCB). Esa lengua, posteriormente debido a la Ley N° 10.436/2002 (Brasil, 2002), adoptó el nombre de *língua brasileira de sinais* (Libras), reflejando la forma como los propios sordos empezaron a llamar la lengua que usaban. La obra de Brito, además de describir cuestiones lingüísticas que ponían de manifiesto que Libras presentaba las mismas características que las lenguas orales, argumentaba a favor del plurilingüismo en el territorio brasileño (Libras y LSKB), un país que, en general, se declara monolingüe.

En 2004, Quadros y Karnopp publicaron una obra titulada *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*, en la que abordaban cuestiones lingüísticas de Libras no contempladas por estudios anteriores. Describieron, con relación a esta lengua, los distintos niveles (fonética, fonología, sintaxis y semántica) y los principios lingüísticos identificados en las demás lenguas (arbitrariedad, doble articulación, desplazamiento, creatividad etc.). También profundizaron en el análisis relativo a la dimensión fonológica de Libras con relación a los parámetros formativos del signo

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

(configuración de mano, movimiento, locación, orientación de la palma y expresiones no manuales); abordaron la descripción de la morfología, de su léxico y de su estructura sintáctica, destacando el uso de verbos, los recursos para la interrogación y la concordancia. Se trata de la obra de referencia más consultada sobre las cuestiones lingüísticas de Libras, incluso en la actualidad.

El material elaborado por Flausino, presentado anteriormente, fue considerado por muchos como el primer glosario de la Libras. Sólo en 1969 surgió una nueva publicación, elaborada por el misionero norteamericano Eugenio Oates, con el intento de registrar en papel la lengua de signos que circulaba en Brasil; el título fue *Linguagem das mãos*. Sin embargo, esa nueva forma de registro (por medio de fotografías de los signos) fue aceptada solamente por parte de los sordos usuarios de la lengua de signos, pues documentaba un pequeño conjunto de signos de una determinada región del país (Brito, 1993).

Todavía con relación al objetivo de divulgar LIBRAS, en marzo de 2002, Tanya Felipe, profesora e investigadora de la Universidad Federal de Pernambuco y coordinadora de la Federación Nacional de Educación e Integración de los Sordos de São Paulo (FENEIS), elaboró un proyecto en asociación con el Ministerio de la Educación y el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), que culminó con la publicación del *Dicionário LIBRAS/Português* en CD-ROM (Felipe, 2001). La producción en versión digital permitió una rápida difusión del diccionario, contribuyendo a la construcción identitaria de los ciudadanos sordos y al proceso de consolidación de su lengua.

Otra publicación destacada es la considerada como el primer diccionario de Libras, el *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de LIBRAS* (organizado por Capovilla y Raphael 2001). La obra presenta los artículos en portugués, con el signo en LIBRAS dibujado en una secuencia de imágenes (entre una y tres imágenes) para dar la idea de movimiento, repetición y otras características del signo. Además, exhibe una imagen que ilustra el concepto indicado en el artículo y la definición del concepto escrita en portugués. Presenta también dactilología de la forma escrita de la palabra y una escrita en SignoEscritura, además de la traducción del artículo en inglés (Figura 3).

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudos de Linguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de aquisição de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

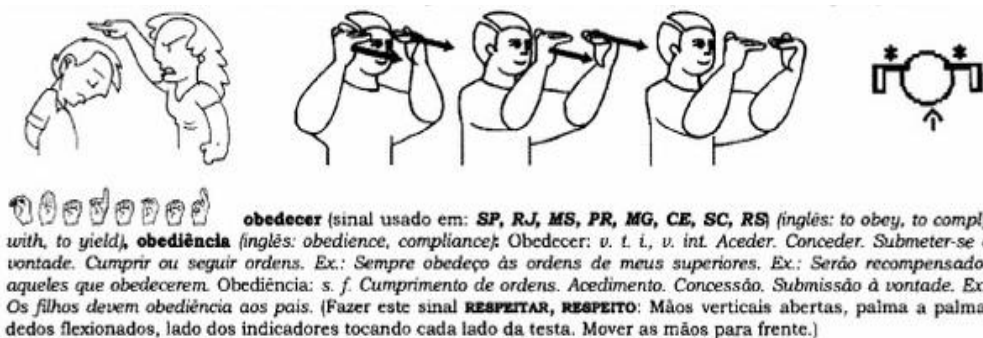


Figura 3. Artículo ‘Enfermedad’ del Diccionario Trilingüe.

Fuente: Diccionario Trilingüe (Capovilla, Raphael y Mauricio, 2013).

La representación en *SignWriting* (o SignoEscritura) consiste en un sistema de representación gráfico de las lenguas de signos en el que se representan los movimientos, la configuración manual, las marcas no manuales y los puntos y lugares de articulación de los signos con relación al cuerpo de la persona que enuncia. La obra fue publicada en dos volúmenes y distribuida por la red pública escolar de todo el país. Ese diccionario fue el resultado de un proyecto de investigación del profesor Fernando Capovilla, de la Universidad de São Paulo. En 2009, se publicó una nueva versión, presentando el doble de signos con relación a la versión anterior, es decir: 14.000 artículos en portugués que corresponden a 10.800 signos en Libras (Capovilla, Raphael y Mauricio, 2013).

3. Sobre los préstamos léxicos en Libras

Se sabe que los préstamos están presentes en cualquier comunidad lingüística, ya que se relacionan con algún tipo de contacto entre usuarios de lenguas diferentes. Esos préstamos, con frecuencia, ocurren en situación de contacto entre pueblos por proximidad geográfica, intercambio cultural o por algún tipo de dominación, sea económica, ideológica o de otro orden. Tal ocurrencia es importante porque posibilita la ampliación/renovación léxica (Gorter, Marten y van Mensel, 2012; Backhaus, 2009). Sordos y oyentes – brasileños, por ejemplo – comparten rasgos culturales de su nacionalidad común, además, claro, de otros rasgos culturales.

Así, aunque configuren comunidades lingüísticas distintas, están en permanente contacto, siendo probable que haya influencia de una lengua sobre la otra. Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que la comunidad sorda configura un segmento de minoría lingüística que hace uso de una lengua que no cuenta con un sistema de escritura, y en el proceso de escolarización tiene que aprender la forma escrita de la lengua portuguesa, visto que Libras no es componente curricular obligatorio de la educación básica en Brasil. Este conjunto de factores apunta a la posibilidad de una amplia influencia del portugués en Libras.

Teniendo en cuenta, por lo tanto, el papel vital que tanto Libras como el portugués juegan en las prácticas sociales en las cuales están inmersos los sordos brasileños, Rodrigues y Baalbaki (2014) realizaron un estudio sobre préstamos entre Libras y el portugués, y destacaron la importancia que puede tener el recurso de los préstamos de la lengua portuguesa en el proceso de ampliación y/o renovación léxica en Libras. Indican también que los trabajos sobre morfología en Libras presentan un carácter predominantemente descriptivo en lo que se refiere a los procesos de formación de palabras, con poco énfasis en la reflexión sobre las posibilidades de la renovación léxica. Considerando la situación sociolingüística de las comunidades sordas en general, y de la brasileña en particular, esa convivencia de dos lenguas en un mismo espacio geográfico propicia unas condiciones de intercambio lingüístico muy intensas.

En el punto de contacto específico entre Libras y el portugués, la definición de los parámetros y procesos de formación va en contra del prejuicio habitual de que los signos en Libras serían simples deletreo manual (utilizando el llamado alfabeto manual) de las palabras en portugués. Esta concepción indica cierto desconocimiento de las lenguas de signos, y también deriva del hecho de que los sordos usuarios de Libras (así como los de otras lenguas de signos) necesitan hacer uso, en diversas situaciones, de la lengua usada por los oyentes con los cuales conviven. Así, la dactilología o deletreo manual, ampliamente conocida por los que hablan Libras, tiene relación con los préstamos (Brito, 1995).

Por ejemplo, Libras no tenía una señal para el concepto "lingüística" hasta hace pocos años. A medida que los sordos se fueron conociendo el trabajo en esta disciplina, lo que significa, hubo la necesidad de generar una seña para ese concepto. La seña no es el deletreo manual de la palabra en portugués, pero tiene un rastro de un préstamo debido a que la configuración de las manos elegida es L (sólo el pulgar y el indicador estirado) una propia configuración de Libras utilizada para representar la letra "L" en el alfabeto manual (la señal que identifica el referente lingüístico se produce de la siguiente forma: las dos manos en configuración de manos (CM) en L, con dedos indicadores cercanos uno al otro y apuntados hacia la barbilla, alejando los indicadores con un movimiento de apertura hacia adelante y para los lados cerrando en S) (Rodrigues y Baalbaki, 2014).

Quadros y Karnopp (2004) apuntan, respecto al léxico de Libras, la distinción entre signos nativos y signos no nativos. Los primeros estarían representados en el núcleo del conjunto del léxico y los últimos en la periferia. En el subconjunto de elementos léxicos no nativos estarían contenidas las palabras prestadas de la lengua portuguesa que se escriben/deletrean manualmente. Según las autoras, el "deletreo manual no es una representación directa del portugués, es una representación manual de la ortografía del portugués, que implica una secuencia de configuraciones manuales que

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): "Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

tienen correspondencia con las letras en la secuencia del portugués por escrito" (Quadros y Karnopp, 2004: 88) (traducción de las autoras).

También afirman que los cambios en estos signos-préstamos vendrían, a lo largo del tiempo, por una acomodación de esos ítems a ajustes referentes a las restricciones fonológicas de cada lengua de signos. El ejemplo traído por las autoras es de la palabra "nunca" que pasó del deletreo manual N-U-N-C-A a la forma N-U-N-U con un grado mayor de "nativización". Defienden que hay una forma diferenciada del modo de organización de los préstamos lingüísticos en el léxico de las lenguas de signos con relación a las lenguas orales: el ítem entra en la lengua por medio del sistema de representación ortográfica.

Igualmente, Nascimento (2010), al estudiar los préstamos lingüísticos de Libras, propone que la aceptación de los préstamos originarios de otras lenguas puede estar relacionado con varios aspectos de la comunidad lingüística receptora. Hay tanto movimientos de adopción / incorporación de los préstamos como de resistencia a ellos. Su principal función sería llenar los huecos léxicos de una lengua para ampliarla. Entonces, cuando se trata de préstamos en lengua de signos, se destacan aquellos adoptados a partir de lenguas orales-auditivas, justamente por el contacto intenso que se mantiene con ellas. Los préstamos realizados por medio de la dactilología, con el uso, acaban siendo adaptados a las características fonológicas de las lenguas de signos, produciendo, en muchos casos, el borrado de su origen externo, no nativo (Rodrigues y Baalbaki, 2014).

En su investigación todavía cita los préstamos originarios del contacto entre lenguas de signos, especialmente en razón de congresos y eventos internacionales (Nascimento, 2010). Un ejemplo es la incorporación de las señales que identifican a los países, por las diferentes comunidades sordas, tal como se presentan en la lengua de signos del país en cuestión. En Brasil, se observa que el contacto entre hablantes de diferentes lenguas de signos, sobre todo en congresos por la inserción de Libras y de sus hablantes en espacios académicos, y el contacto mediático, por medio del uso de nuevas tecnologías de información, como chats y plataformas de intercambio de vídeos, han posibilitado préstamos.

En este mismo estudio, Nascimento (2010) añade que hay préstamos menos recurrentes, que parecen reproducir la articulación de los labios de ciertas palabras de las lenguas orales-auditivas, como las expresiones interrogativas (¿CÓMO? QUÉ?), que servirían para desambiguar términos similares. Faria-Nascimento (2009) indica que la configuración visual de los labios también puede referirse a la imitación parcial o total de la articulación de la palabra de la lengua portuguesa. En general, la sílaba tónica es representada, sirviendo como una pista visual producida simultáneamente al signo equivalente en Libras. Un ejemplo sería el uso de la articulación oral de la

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

palabra en portugués, para diferenciar dos conceptos expresados por la misma señal como SUEÑO e IMAGINACIÓN (como ocurre en la región de Río de Janeiro).

Otros tipos de préstamos lingüísticos son también destacados por Faria-Nascimento (2009). La autora explica el llamado préstamo de tipo semántico que funciona como un calco de la carga semántica y cultural de la palabra traducida literalmente a Libras. Es muy común en las expresiones idiomáticas, como BOCA-ABIERTA, donde se creó la señal en Libras para expresar el significado literal existente en portugués. Otro tipo de préstamo es el estereotipado que corresponde a la reproducción de símbolos gráficos convenidos en varias culturas, por ejemplo, las señales gráficas de puntuación (coma, signo de interrogación, etc.). Estos símbolos son normalmente (re)producidos en el aire, a partir de un punto fijo en el espacio neutro, por el dedo índice de la mano pasiva. Un último tipo, *cross-préstamo* es uno que se produce en palabras similares gráficamente (o incluso iguales) en portugués, aunque tenga referencia distinta recibe la misma señal en Libras, como el caso de la BOLSA (‘bolsa’) y BOLSA (‘beca de estudios’).

La reflexión sobre la productividad de los préstamos entre la lengua portuguesa, otras lenguas de signos y Libras, como la función léxica de expansión/renovación parece ser muy interesante, incluso con finalidad pedagógica para la enseñanza de Libras. Más que pensar en este tema en relación con la morfología de la lengua de signos misma, aunque este es un aspecto de gran relevancia, interesa percibir e identificar el proceso de préstamos con relación al portugués. Parece posible decir que se trata de un recurso relevante, cuyos procesos y usos merecen la atención de los investigadores.

4. Libras en la actualidad

El proceso de creación de la primera escuela para sordos en Brasil se remonta a la segunda mitad del siglo XIX. No se tiene conocimiento de la lengua de signos que los sordos brasileños utilizaban antes de la llegada del francés E. Huet al país. Sin embargo, en virtud de las acciones del Instituto Nacional de Sordomudos (actual INES), se asume la posibilidad de que la lengua de signos francesa haya contribuido a dar origen a la Libras tal como la conocemos actualmente, a través del contacto de la LSF con las diferentes formas de signar de los sordos oriundos de diferentes regiones del país. De esa manera, la lengua recibió influencias múltiples, pero su divulgación y circulación fue bastante reducida si se considera que sólo una parte pequeña de los sordos brasileños asistía al instituto.

Sin embargo, en la actualidad, la diversidad lingüística está cada vez más presente en las relaciones sociales (Sayer, 2010). Libras también se encuentra hoy en circulación

en diversas esferas sociales. Ha sido bastante utilizada en el ámbito de la educación en todo el país, en la difusión de la perspectiva de inclusión, en el aula con la presencia de intérpretes, en materiales didácticos como libros que se acompañan de DVD en Libras por video-clases, en *webs* en Internet construidas con la finalidad de divulgar conocimientos por medio de Libras, hasta la difusión en la televisión o mediante eventos culturales como recurso de accesibilidad para la comunidad sorda.

Así que en la actualidad la situación de circulación de Libras se ha ampliado mucho. El uso de *webcams*, teléfonos móviles con cámaras, vídeos disponibles en Internet y aplicaciones basadas en el intercambio de vídeos o imágenes, entre otros, favorece que Libras circule ampliamente y que sordos de diferentes regiones del país interactúen en tiempo real, ampliando las posibilidades de participación y construcción conjunta de esa lengua.

El contexto tecnológico en que vivimos posibilita la comunicación por medio de diferentes formas: mensajes de texto, vídeos, audios, subtítulos, doblaje etc., con diferentes personas en los más diversos lugares y rápidamente. Así, por ejemplo, el WhatsApp² se ha convertido en una de las herramientas más utilizadas por la comunidad sorda, no sólo como una aplicación para notas o charlas esenciales. Los sordos tienen la opción de utilizar las diversas herramientas de la aplicación al destinar la charla a alguien por medio de vídeo o mensajes de texto.

Además del WhatsApp, la comunidad sorda brasileña interactúa también utilizando el Facebook®, la red social más utilizada en internet. Por medio de grupos formados o personas conocedoras del área de la sordera y de Libras, los integrantes de esa comunidad adjuntan y ven vídeos para compartir información, divulgación de eventos relacionados con la sordera, así como noticias de interés para la comunidad sorda signante. También es muy común compartir consejos, experiencias y preocupaciones personales.

Los participantes de esos grupos manifiestan opiniones utilizando las herramientas de la propia red social. También realizan comentarios en portugués escrito en los espacios pertinentes y envían vídeos/otras publicaciones a personas específicas. Lo más interesante de esa plataforma en línea es que los sordos pueden grabar mensajes en Libras de forma rápida e instantánea y no los comparten sólo con amigos sordos, sino también con un importante volumen de personas, de diferentes grupos, incluidos oyentes.

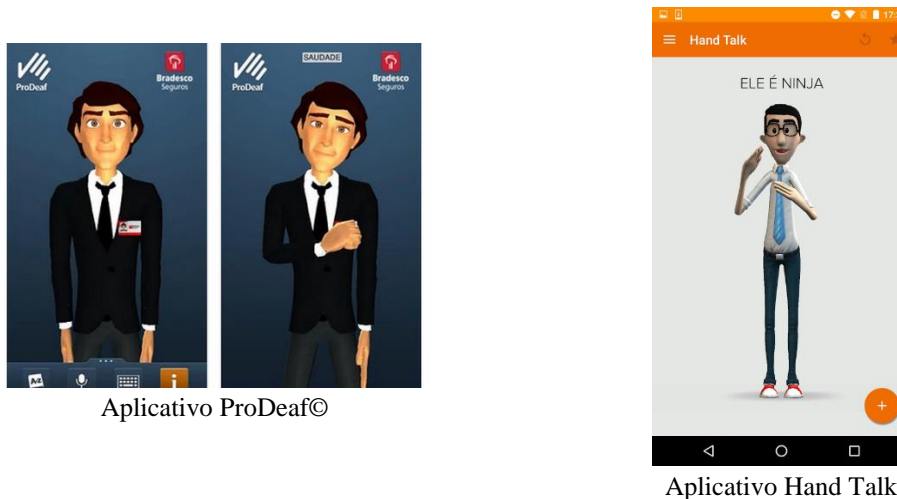
Este ejemplo de uso de la red social nos permite reflexionar sobre cómo el desarrollo tecnológico favorece el desarrollo lingüístico de Libras y del portugués escrito por

² Una de las aplicaciones de mensajería instantánea más famosas de todos los tiempos, desarrollada por Jan Koum y Brian Acton.

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

usuarios sordos en territorio brasileño. Los usuarios sordos, cuando visualizan los mensajes en los grupos, entran en contacto con las diferentes variedades de Libras, posibilitando el cambio lingüístico y cada vez más disminuyendo las barreras comunicativas gracias a la ampliación de los usuarios y los usos de la misma.

También se han popularizado aplicaciones para dispositivos móviles como el ProDeaf³ y el Hand Talk⁴. Ambas son herramientas creadas para facilitar la comunicación entre personas sordas y personas que no tienen competencia en Libras. Cuentan con un traductor de texto y sonido para la lengua de signos, posibilitando la accesibilidad en los diferentes espacios sociales (Figura 4). Ambas aplicaciones tienen un número de entradas reducido, pero están en desarrollo y, de alguna manera, divulgan la lengua de signos a la sociedad en general.



Aplicativo ProDeaf©

Aplicativo Hand Talk

Figura 4. Imagen de la pantalla de las aplicaciones ProDeaf© y Hand Talk.

Fuente: Sitios de divulgación de las aplicaciones (<http://prodeaf.net> y www.handtalk.me).

De esa manera, el desarrollo tecnológico contribuye a con mayor rapidez al cambio en la lengua: bien en dirección hacia la estandarización, ya que los signos utilizados en una región empiezan a ser utilizados nacionalmente por la rapidez de su difusión; bien para la difusión de las particularidades que la lengua presenta en las diferentes regiones y comunidades, ya que los diversos modos de expresión en el uso cotidiano ganan visibilidad y se divulgan rápidamente.

³ 2018 ©ProDeaf es un *software* de traducción de texto y voz en la lengua portuguesa para Libras, con el objetivo de realizar la comunicación entre sordos y oyentes. <http://prodeaf.net>

⁴ Recurso gratuito, disponible para *smartphones* y tabletas que realizan traducciones automáticas hacia la lengua de signos a través de un intérprete virtual. La aplicación fue seleccionada por la ONU como la mejor *app* social del mundo, en el WSA - *World Summit Award*, realizado en Abu Dhabi, en 2013. www.handtalk.me

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

La difusión de las lenguas de signos en el siglo XXI ha sido favorecida por la tecnología disponible y los efectos de estas nuevas formas de interacción para el desarrollo de las lenguas deberá ser objeto de futuros estudios y reflexiones.

Cabe decir también que la conciencia de pertenencia a una comunidad lingüística o de minoría lingüística sí desarrolla cada vez más en la comunidad sorda. Sea gracias a debates promovidos por las asociaciones de sordos, sea por las investigaciones académicas, poco a poco la idea de que Libras es la lengua de una comunidad lingüística gana cada vez más espacio. Al mismo tiempo, ganan impulsos los procesos de planificación vinculados a la normalización o la estandarización de Libras. Ello quedó más patente después del reconocimiento legal de Libras en Brasil en 2002); también las investigaciones y acciones sociales que trabajan con Libras crecen a cada día.

5. Conclusiones

De acuerdo con Behares (2013), la cuestión del derecho lingüístico pasa a ser considerada con fuerza en el escenario internacional sólo a partir de la década de 1980, con beneficio para las minorías lingüísticas y los indígenas como miembros de un grupo con vida cultural, religiosa y lengua propia. Los derechos ciudadanos tienen cada vez más un papel prioritario en los documentos oficiales, pasando a tener el derecho de expresar sus características y desarrollar su cultura, lengua, religión, tradición y costumbre (Barcelona, 1996). En ese contexto hay un movimiento internacional de valoración de las lenguas minoritarias, en medio de las tensiones políticas internas de cada país. La capacidad de organización de grupos minoritarios y la fuerza económica de cada nación son factores cruciales para que los planes y acciones sobre derechos lingüísticos se pongan en práctica (Hélot, Barni, Janssens y Bagna, 2012; Calvet, 2006). Es en este contexto general que emergen también los debates sobre las lenguas de signos.

En este artículo, hemos presentado de forma breve los orígenes históricos de Libras, cómo se extendió por el territorio brasileño y cómo es compartida socialmente en la actualidad. El uso efectivo de Libras por las comunidades sordas, la organización de los distintos movimientos sociales de sordos en todo el país, y las políticas internacionales de derechos lingüísticos han creado condiciones para la consolidación de esa lengua y su expansión.

Hoy tenemos múltiples formas de difusión de esa lengua de signos, contribuyendo a ello la creación de nuevos libros técnicos, diccionarios, descripciones lingüísticas, libros didácticos, vídeos, poesías, películas, *softwares* entre otros. Así que, cada día

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

surgen nuevos materiales que pueden interesar a los investigadores que se dedican a las lenguas de signos.

Cuanto más la comunidad sorda usuaria de signos participe de los diferentes espacios de la/en la sociedad, más sus usuarios sentirán la urgencia de ampliar sus usos y de comprender mejor su funcionamiento. Por lo tanto, será cada vez más importante reflexionar sobre la sistematización de esa lengua en construcción, siendo fundamental ampliar estudios en el área para que podamos conocer más y mejor a Libras, como lengua de construcción de conocimiento y de relaciones sociales.

Referencias

- Aranha, M. (1996): *História da Educação*, São Paulo: Editora Moderna.
- Backhaus, P. (2009): “Rules and regulations in linguistic landscaping: A comparative perspective”. En Shohamy, Elena y Gorter, Durk (eds.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, pp. 157–172. Nueva York: Routledge.
- Behares, L. E. (2013): “Notas sobre la noción de Derechos Lingüísticos: ¿Quién es su titular?”. *RDPL Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4(4): 37-58.
- Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abril 2002.
- Brito, L. F. (1995): *Por uma gramática de Língua de Sinais*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Brito, L. F. (1993): *Integração social & educação de surdos*, Rio de Janeiro: Babel.
- Calvet, Louis-Jean (2006): *Towards an ecology of world languages*, Cambridge: Polity Press.
- Capovilla, F. C., et al. (Org.) (2013): *Novo Deit- LIBRAS: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas: 3*, São Paulo, SP: Edusp.
- Capovilla, F. C. y Walquíria. D. R. (2001): *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua Brasileira de Sinais: Vol. I: Sinais de A a L.*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- De Vos, C. y Zeshan, U. (2012): “Introduction: Demographic, sociocultural, and linguistic variation across rural signing communities”. En De Vos, Connie y Zeshan, Ulrike (eds.): *Sign Languages in Village Communities: Subtitle: Anthropological and Linguistic Insights*, pp. 2-24. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Faria-Nascimento, S. P. (2009): *Representações lexicais da LSB: uma proposta lexicográfica*, Tesis Doctoral, Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras.
- Felipe, T. A. (2001): *LIBRAS em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*, Brasília: SEESP.
- Gorter, D., et al. (Eds.) (2012): *Minority languages in the linguistic landscape*, Basingstoke, UK: Palgrave-Macmillan.
- Hélot, C., et al. (Eds.) (2012): *Linguistic landscapes, multilingualism, and social change*, Frankfurt: Peter Lang.

Lacerda, C. B. F. y Lisbão, S. L. (2019): “Un poco de la historia de la lengua brasileña de signos (Libras) y su trayectoria en Brasil”. *Revista de Estudos de Linguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 1-19.

- Meir, I., *et al.* (2010): “Emerging sign languages”. En Marschark, Marc y Spencer, Patricia E. (eds.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 2, pp. 267-280. Oxford: Oxford University Press. Disponible en:
http://sandlersignlab.haifa.ac.il/html/html_eng/pdf/EMERGING_SIGN_LANGUAGES.pdf
- Nascimento, C. B. (2010): *Empréstimos linguísticos do português na língua de sinais brasileira LSB: línguas em contato*, Tesis de Máster, Brasília: Universidade de Brasília.
- Neves, F. M. y Men, L. (2003): *O Método Pedagógico de Lancaster e a Cultura Escolar*. Disponible en:
http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf
- Quadros, R. M. y Karnopp, L. (2004): *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*, Porto Alegre: ARTMED.
- Quadros, R. M. y Stumpf, M. R. (2009): *Estudos Surdos IV*, Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul.
- Ramos, C. R. (2003): *LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*, Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Rocha, S. (2007): *O Ines e a educação de Surdos no Brasil aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*, Rio de Janeiro: INES.
- Rodrigues, I. C. y Baalbaki, A. C. F. (2014): “Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14 (4): 1095-1120.
- Sayer, P. (2010): “Using the linguistic landscape as a pedagogical resource”. *ELT Journal*, 64: 143–154.
- Segala, R. R. y Bernieri, R. (2009): “A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de ‘Comunidade de fala’ e idioleto segundo o modelo teórico laboviano”. En Quadros, Ronice M. y Stumpf, Mariane R. (eds.): *Estudos Surdos IV*, pp. 22-49. Rio de Janeiro: Arara Azul. Disponible en:
<http://LIBRASgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf>
- Sofiato, C. G. (2011): *Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais*, 265 f, Tesis Doctoral, Campinas: Instituto de Artes, Universidade de Campinas.
- Stokoe, W. C. (1960): “Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf”. *Studies in Linguistics*, 8.
- Stokoe, W. C., *et al.* (1965): *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*, Silver Spring, MD: Linstok Press.
- UNESCO (1996): *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, Barcelona. Disponible en:
http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización

María Luz Esteban

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española

Fernando Ramallo

Universidade de Vigo

RESUMEN

Este artículo ofrece una aproximación a los derechos lingüísticos de la comunidad sorda, a partir de la constatación de que se trata de un sujeto sociolingüístico extremadamente vulnerable. El hecho de que las personas sordas y sordociegas suelen ser identificadas hegemónicamente como individuos con discapacidad ha tenido consecuencias degradantes en sus derechos lingüísticos. Esta consideración ha diluido la condición incuestionable de que las lenguas de signos son lenguas minoritarias y minorizadas sobre las que es urgente actuar para promocionar y proteger a sus usuarios. Por tanto, este texto pretende contribuir a la reflexión crítica desde el marco de los derechos lingüísticos, tomando como ejemplo las lenguas de signos del Estado español.

Palabras clave: Lenguas de signos; política lingüística; derechos lingüísticos; lenguas minorizadas; comunidad sorda.

ABSTRACT

This article offers an approach to the linguistic rights of the deaf community, based on the observation that this community is an extremely vulnerable sociolinguistic subject. The fact that deaf and deafblind people tend to be hegemonically identified as individuals with disabilities has had degrading consequences on their linguistic rights. This consideration has diluted the unquestionable condition that sign languages are minority languages on which it is urgent to act to promote and protect their users. Therefore, this paper aims to contribute to critical reflection from the framework of linguistic rights, taking as an example the sign languages of the Spanish State.

Keywords: Sign languages; Language policy; linguistic rights; minority languages; deaf community.

1. Introducción

Por extraño que parezca, las lenguas de signos necesitan continuamente justificar su propio estatus de lenguas. Y esta insistencia en la obviedad se hace más necesaria si nos detenemos, aunque sea brevemente, en la estigmatización y los prejuicios que hay con respecto a estos idiomas, a las personas que los usan y, en general, a la “comunidad sorda” (sobre este concepto, véase Woll y Ladd, 2003), fruto de un notorio desconocimiento por buena parte de la sociedad. Entre los prejuicios más extendidos se encuentran (a) la consideración de que solo hay una lengua de signos universal, que favorece la comprensión entre todas las personas signantes; y (b) la valoración de que la sordera es una “enfermedad” que, en sí misma, imposibilita la “comunicación compleja” entre las personas que la “padecen”. Esta valoración, substancialmente equivocada, ha tenido consecuencias devastadoras a lo largo de la historia. Es decir, se ha negado el estatus de las lenguas de signos como lenguas naturales y se ha potenciado el “tratamiento” de un “déficit” como medida “curativa” con un tinte paternalista lamentable. Pero, para la Lingüística, las lenguas son todas iguales, en tanto que instrumentos extraordinarios para representar el mundo, para comunicar, para construir identidades o para establecer relaciones sociales (igualitarias o no) de toda índole. No hay otra opción.

Por lo dicho, para entender la historia de las lenguas de signos, es necesario comprender previamente la consideración social de las personas sordas. La literatura académica escrita por personas tanto sordas como oyentes contiene abundantes datos sobre la coexistencia de dos perspectivas en constante tensión que han tenido un impacto decisivo en la formulación de las políticas y los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades sordas. De un lado, la perspectiva audiológica o audista que persigue la minorización de las lenguas de signos y la asimilación de las personas sordas al mundo oyente, poniendo el énfasis en la rehabilitación de la lengua oral dominante como condición ineludible para el desarrollo personal y la participación social, lo que permite entender el audismo como una política lingüística lingüicida (Skutnabb-Kangas, 2016; Rose y Conama, 2017). El término *audismo* fue acuñado por el profesor sordo Tom Humphries en 1975, y se entiende como una actitud que tiene como resultado un estigma hacia cualquiera que no oye, como el racismo o el sexismo (para profundizar más en este concepto, véase Lane, 1992; Humphrey y Alcorn, 1995; Bauman, 2004; Eckert y Rowley, 2013; Herrero, 2015).

De otro, la perspectiva antropológica o identitaria que concibe a las personas sordas como minoría lingüística y cultural, y la lengua de signos como resultado del proceso de mutua interacción entre biología y cultura en el ser humano (CNSE, 2002: 92). La primera perspectiva ha sido habitualmente la mirada desde fuera; la segunda constituye la mirada de las propias personas sordas.

Ambas perspectivas tienen alcance y proyección en la discusión sobre los derechos lingüísticos de la comunidad sorda, que, desde un planteamiento sociolingüístico, es indudable la constatación de su extrema vulnerabilidad. Así, el hecho de que las personas sordas y sordociegas suelen ser identificadas hegemónicamente como sujetos con discapacidad ha tenido consecuencias degradantes en sus derechos lingüísticos, al menos en dos sentidos relacionados. De un lado, esta consideración ha diluido la condición incuestionable de que las lenguas de signos son todas ellas lenguas minoritarias y minorizadas, es decir, lenguas sobre las que es urgente actuar para promocionar y proteger a sus usuarios. De otro lado, ensalzar la discapacidad ha supuesto minorizar la perspectiva antropológica e identitaria de las personas sordas y, en consecuencia, se han priorizado otras políticas más allá de las lingüísticas y culturales. Dicho con palabras de Reagan (2016: 881): “Deaf people have the right to use their language *not* as human beings but, rather, as *disabled* individuals”¹, lo cual es una discriminación inaceptable.

Así pues, el texto que presentamos asume una visión de la comunidad sorda desde el marco de los derechos lingüísticos, con el objetivo de contribuir a la reflexión crítica sobre la desigualdad, socialmente naturalizada, desde la cual la mayoría de la población subjetiva su relación con dicha comunidad; es decir, buena parte de la sociedad construye sus relaciones con la comunidad sorda a partir de imaginarios sociales que reconocen su singularidad, pero que apenas contribuyen a mejorar su condición socialmente dependiente. Para tal fin, tomaremos como estudio de caso las lenguas de signos del Estado español incidiendo en el análisis de la legislación estatal.

2. Los derechos lingüísticos y las lenguas minoritarias

En la medida en que las lenguas constituyen un espacio para la discriminación, en todas sus formas, el debate sobre los derechos lingüísticos ha permitido identificar posiciones ideológicas que trascienden la cuestión lingüística en sí misma. Dicho con otras palabras, hablar de derechos lingüísticos es hablar de naciones, de grupos, de personas y, en menor medida, de lenguas. Así pues, como sujetos lingüísticos estamos permanentemente expuestos a la valoración subjetiva de los demás, si cabe más fuerte que nunca en el momento actual, caracterizado por un capitalismo global sin parangón en la historia de la humanidad. Las lenguas no solo no son ajenas a las relaciones capitalistas, sino que constituyen un eje central sobre el que se consolida ese modo hegemónico de producción. Por eso, es necesario entender los derechos lingüísticos desde una perspectiva materialista, concreta y crítica, identificando sus potencialidades, pero también su manipulación. ¿Cómo es posible, si no, aceptar que

¹ ‘Las personas sordas tienen derecho a utilizar su lengua no como seres humanos, sino como personas con discapacidad’.

haya lenguas (y variedades) que gozan de mayor reconocimiento, protección y promoción? Mientras que muchas formas tradicionales de discriminación están formalmente superadas, la discriminación lingüística continúa siendo una obviedad en el día a día de muchas personas, colectivos y comunidades, incluso cuando los derechos lingüísticos están vigentes.

En este artículo, entendemos por derechos lingüísticos las normas que obligan a las diferentes instituciones y organismos a establecer los mecanismos necesarios respecto del reconocimiento, la protección y la promoción de las lenguas. En los términos propuestos en el trabajo pionero de Kloss (1977), la diferencia se establece entre “derechos orientados a la tolerancia”, considerados derechos negativos, y “derechos orientados a la promoción”, considerados derechos positivos. Es decir, mientras que la tolerancia impide que las autoridades intervengan en los usos privados que los sujetos hacen de las lenguas, la promoción supone favorecer el uso público de las lenguas en todos los escenarios posibles (educación, administración, justicia, cultura o economía).

Al igual que ocurre con otros derechos sociales básicos, hablar de derechos lingüísticos supone reconocer diferentes puntos de vista (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994; Hamel, 1995; Patten y Kymlicka, 2003). Una de las cuestiones que mayor debate suscita es si se deben considerar derechos fundamentales. En general, la posición más extendida, al menos desde un punto de vista legal, es no considerarlos derechos fundamentales. Con todo, es innegable que hay derechos fundamentales con una clara dimensión lingüística, motivo suficiente para que podamos considerarlos derechos lingüísticos en sí mismos. Es el caso del derecho a la libertad de expresión, la prohibición de discriminación, el derecho a una vida privada o el derecho a la educación (Izsák-Ndiaye, 2017: 5), todos ellos recogidos en diversas declaraciones internacionales y, lo que es quizá más relevante, aparecen explícitamente protegidos en diversos pactos internacionales (véase 3.1).

Por lo dicho, sin ser irrelevante la consideración humana de los derechos lingüísticos –cada vez más central en el debate sobre los derechos humanos–, lo que desde una perspectiva sociolingüística es irrenunciable es el reconocimiento de que toda persona pueda usar la lengua de su elección sin discriminación en dominios públicos y privados (May, 2010). En el caso de las lenguas minoritarias, este reconocimiento podría ser acorde con una nueva generación de los derechos humanos, en la que se situarían todos aquellos que tienen como objetivo, entre otros, atender las reivindicaciones lingüísticas e identitarias de las minorías y de los pueblos indígenas (Bailón Corres, 2008). Esta consideración, que parte de la evolución de los derechos humanos desde el siglo XVIII hasta la actualidad, no es ajena a la polémica, en la

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

medida en que supone ver los derechos lingüísticos como menos merecedores que los derechos humanos “reales” (de Varennnes, 2001).

Conviene aclarar que los sujetos de los derechos lingüísticos no son las propias lenguas, en abstracto, sino las personas, o mejor, las comunidades que las utilizan (Pavlenko, 2011). Sirva esto para evidenciar que toda renuncia a la dimensión social y colectiva de los derechos lingüísticos debe entenderse como una eficaz artimaña para potenciar la desigualdad, con consecuencias jurídicas, políticas, económicas y educativas de enorme trascendencia.

Somos conscientes de que, en el debate académico sociolingüístico, plantear la relevancia de la noción de “derecho lingüístico” es consecuente con la vigencia de un discurso sobre el presente y el futuro de las lenguas, sustentado en la consideración de que hay lenguas (y naciones) “amenazadas”, “en peligro”, “débiles”, “fuertes”, “dominantes”, “dominadas”, “minoritarias” y “mayoritarias”, al que no somos ajenos (Duchêne y Heller, 2008). Dicho de otra manera, en la medida en que este discurso contribuya a identificar y a denunciar desigualdades en la legitimación y en el valor de uso de las lenguas, desde posiciones radicalmente emancipadoras, somos consecuentes con él. Ahora bien, si hablar de derechos lingüísticos supone posicionarse en una visión domesticadora, liberal, “democrática” y burguesa de las libertades y los derechos “universales”, es decir, una visión que no aspira a un cambio real de las condiciones de producción capitalistas, la esperanza en que los derechos lingüísticos ayuden a superar las desigualdades reales es una ilusión, o, mejor, una ideología imperialista o neocolonialista (véase Ingiyimbere, 2017).

2.1. Política lingüística, derechos lingüísticos y lenguas minorizadas

Los derechos lingüísticos son una dimensión básica de la política lingüística, entendida como toda intervención sobre las lenguas (reconocimiento, usos, ideología) en contextos y en dimensiones muy diversas, tales como el conjunto de la población de un país, un territorio específico del mismo, una familia, una escuela, una organización cultural o una empresa, por citar casuísticas habituales. Esta intervención puede tener un alcance normativo muy diverso, desde una legislación y una jurisprudencia específica hasta un acuerdo implícito sustentado en la tradición y en las experiencias personales de una determinada institución social. En todo caso, el análisis de los derechos lingüísticos debe tener en cuenta el contenido político de la legislación y no marginar dicho enfoque frente a las explicaciones procesales (Pupavac, 2012).

En contextos históricos de minorización lingüística, el análisis de las políticas lingüísticas constituye un instrumento clave para entender el porqué de esa minorización y las condiciones para su superación o su fortalecimiento. La historia ha

demostrado que la mayoría de las lenguas minorizadas ha acelerado su pérdida de usuarios en las últimas décadas, coincidiendo con la expansión del capitalismo global. Esto significa que, en general, las políticas públicas han favorecido o, al menos, no han ralentizado esa degradación. Las causas son diversas y lo suficientemente complejas como para abordarlas aquí con la atención que merecen. Sirvan los puntos siguientes para identificar parte de los escasos logros de las políticas públicas en favor de las lenguas minorizadas y el cambio sociolingüístico:

- a) Ocultar su reconocimiento.
- b) Abordar la diversidad lingüística como un mantra sustentado en el principio abstracto de la igualdad, en vez de priorizar la desigualdad en la que sobreviven todas las lenguas minorizadas.
- c) Tratar de construir consensos a partir de ideologías relacionadas con la “comunalidad” de las lenguas mayoritarias y las epistemologías que tal comunalidad moviliza. El hecho de que en un Estado plurilingüe haya una lengua jurídicamente privilegiada no debe suponer asumir que esa sea la lengua común, es decir aquella cuyo uso supuestamente “une” obviando las diferencias. Es justamente lo contrario: argumentar a favor de “lo común”, de la “unidad” supone una forma de violencia sistémica cuya consecuencia es fortalecer la desunión.
- d) Priorizar las políticas orientadas a potenciar las lenguas con fuerte “valor de cambio”, pero con escaso o nulo valor de uso en la sociedad. Estas políticas llevan asociadas valoraciones muy diferentes de unas lenguas y otras. Con unas “vas a todos los lados”; con otras, las minorizadas, toda intervención se ve como un despilfarro. Se trata de políticas consecuentes con la racionalidad del libre mercado.
- e) Fortalecer la dimensión tradicional de las lenguas minorizadas, frente a la dimensión racional.
- f) Centralidad de la planificación del corpus, el estatus y la adquisición. Ausencia de una planificación ideológica orientada a la emancipación, el cambio social y la detención del proceso de sustitución lingüística.
- g) Falta de un seguimiento de los objetivos planificados, lo que desvirtúa el posible alcance de las políticas lingüísticas.

Ahora bien, frente a estas limitaciones, justo es reconocer logros de las políticas lingüísticas a favor de las comunidades que se expresan en lenguas minorizadas. En particular, una presencia consolidada de estas lenguas en modelos educativos inmersivos, esto es, en los que la lengua minorizada es dominante, ha permitido ralentizar ese proceso de sustitución lingüística en algunos contextos singulares, aunque siempre con matices. Es el caso, entre otros idiomas, del maorí en Nueva Zelanda, del hawaiano en EEUU, del catalán en Cataluña o del vasco en País Vasco.

2.2. *Las lenguas de signos como lenguas minorizadas*

Si lo que hemos dicho es una constante en todos los procesos de minorización, cuando se trata de lenguas de signos el diagnóstico es todavía más desalentador. De un lado, por la propia singularidad de las comunidades de lenguas de signos; de otro, por la falta de consideración que –hasta hace pocas décadas– estas lenguas han tenido en el debate académico internacional, apenas tenidas en cuenta en la descripción, análisis y construcción epistemológica de la diversidad lingüística; por fin, por la hegemonía de políticas públicas orientadas a abordar las lenguas de signos desde la perspectiva de la discapacidad en lugar de desde una concepción sociolingüística.

Como es sabido, la mayoría de las personas sordas nace en contextos familiares oyentes, es decir son descendientes de progenitores que no son sordos. Se estima que esto es lo que ocurre en nueve de cada diez casos (Quer y Quadros, 2015). Esto supone que la transmisión lingüística familiar no sigue el patrón habitual en las familias con lenguas orales². De hecho, se produce una interrupción de este patrón, con la urgente necesidad de “suplantarlo” mediante agencias externas a la familia, particularmente el sistema educativo. Es decir, a diferencia de muchos casos de interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional que, por causas diversas, han determinado y determinan la minorización de muchas lenguas orales, en el caso de las lenguas de signos, esta interrupción no está (fundamentalmente) determinada por el escaso prestigio social de las lenguas, por la presión de una lengua mayoritaria o por la repercusión del capitalismo global en la atribución de recursos a las lenguas y su mercantilización, sino por una condición marcadamente biológica que determina las prácticas comunicativas en el seno familiar.

La excepción a esto es lo que encontramos en las que comienzan a conocerse como comunidades de “lenguas de signos rurales” (de Vos y Pfau, 2015). Estas comunidades, con ejemplos identificados en diferentes territorios (Ghana, Israel, Tailandia, Marruecos, México, Turquía, India, Colombia o Canadá), aparecen en contextos en los que predominan redes sociales densas entre personas sordas y personas oyentes, por lo que suele haber muchos oyentes signantes, lo que favorece que prácticamente toda persona que nace sorda tenga un signante en su entorno familiar (Bickford y Mckay-Cody, 2018). Para Bahan y Nash (1996: 2) se trata de comunidades en las que se produce una integración total de la comunidad sorda, frente a lo que ocurre en la mayoría de los casos, en los que la comunidad sorda sufre discriminación, estigmatización y aislamiento.

² De hecho, como sugiere Reagan (2019: 11), dadas las condiciones en las que mayormente se produce la transmisión lingüística entre las personas sordas, es más adecuado considerar que estamos ante una transmisión intrageneracional en lugar de intergeneracional.

Como comentamos, el hecho de que las lenguas de signos solo recientemente han sido "descubiertas" en el debate lingüístico académico ha contribuido de manera clara a su retraimiento social. Ha tenido que pasar mucho tiempo para que el abordaje de la diversidad lingüística contemple las lenguas de signos, con todo lo que eso entraña para el desarrollo de nuevas epistemologías, incluida la propia conceptualización de minoría lingüística. De hecho, a diferencia de las lenguas orales, en las que la dicotomía minoría-mayoría es una realidad, en el caso de las lenguas de signos todas son lenguas minoritarias y minorizadas; dicho de otra forma, todas las lenguas de signos están doblemente discriminadas: por un lado, con respecto a las lenguas orales; por otro, su nivel de reconocimiento, protección y promoción está lejos de alcanzar el de muchas lenguas orales consideradas minoritarias.

Además de lo dicho, hay que tener en cuenta que la perspectiva prioritaria y dominante en el "reconocimiento" de las lenguas de signos no es bajo la consideración de minorías sino desde una concepción que singulariza el déficit, la enfermedad y la discapacidad, lo que condiciona notoriamente las políticas lingüísticas (Schermer, 2012). De hecho, esta ideología, que vincula las lenguas de signos con un "problema" físico, explica buena parte de las reacciones institucionales, sociales y políticas que tienen relación con su protección y la promoción.

Con frecuencia, el objetivo explícito es "ayudar" a solucionar el "problema" por el que transita la vida de estas personas "no oyentes". Desubicar la cuestión lingüística ha tenido resultados muy desfavorables para la comunidad sorda, pero ha resultado muy eficaz para no abordar el verdadero problema que sí tiene esta comunidad; esto es, la falta de políticas lingüísticas orientadas a la participación real, esto es, en estricta igualdad de condiciones, de una población que urge un cambio ideológico que la sitúe en la "normalidad" y no en una "defectología" que se explicita en aproximaciones paternalistas (Schulze, 2014).

3. La protección (y promoción) de las lenguas de signos

Si bien es cierto que son muchas las lenguas que sufren discriminación por desprotección, cualquier clasificación que pretenda ordenar las lenguas según los derechos lingüísticos, debe ser consecuente con la precaria situación de las lenguas de signos, solo equiparable a las lenguas de las comunidades de inmigrantes e indígenas. De hecho, hay que esperar hasta mediados de los años 90 del siglo XX para encontrar los primeros reconocimientos de las lenguas de signos, en buena medida a partir del activismo de la propia comunidad sorda, que se ha opuesto asiduamente a prácticas promovidas por determinadas élites (médicas, educativas, logopédicas) de la comunidad oyente para desvirtuar el alcance de los derechos lingüísticos, como es el caso de los implantes cocleares o el citado audismo (Emery, 2016).

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

Desde 2000 ha aumentado el interés por las lenguas de signos desde el punto de vista de la política lingüística y su reconocimiento legal (De Meulder, 2015; Gras, 2006; Murray, 2015; Wheatley y Pabsch, 2012; Kusters *et al.*, 2015). En parte, este interés reciente ha reubicado la necesidad de una política lingüística para las lenguas de signos que asume como propio un discurso que traslada el centro de la discusión desde la discapacidad al reconocimiento del estatus de las lenguas de signos como lenguas minoritarias (Batterbury, 2012). De hecho, dada la necesidad de unir dos mundos históricamente remotos, Reagan (2010) sugiere un objetivo en dos partes: acercar la política lingüística a las comunidades sordas signantes y acercar las comunidades sordas a la política lingüística.

La lengua de signos –y el componente cultural que emana de ella–, es un elemento identitario que debe ser respetado, reconocido por la comunidad oyente y, una vez que se dan las condiciones reales para ese reconocimiento sin prejuicios, debe ser aceptado con normalidad. Es decir, en un modelo realmente emancipador, la persona sorda no es una persona débil o dependiente, sino diferente (Amezcueta-Aguilar y Amezcueta-Aguilar, 2018). Esta es solo la visión construida desde los prejuicios de la comunidad oyente. Téngase en cuenta, además, que buena parte de las personas que interaccionan y se auto-identifican con la comunidad sorda es oyente.

Afortunadamente, cada vez son más los estados que han desarrollado legislación orientada a reconocer, proteger y promover las lenguas de signos, tanto en las constituciones como en normativa específica doméstica. Por razones de espacio, no es este el lugar para entrar en detenimiento en un análisis de las diferentes situaciones (véase, al respecto, Wheatley y Pabsch, 2012; De Meulder y Murray, 2017; De Meulder, Murray y McKee 2019). Una aproximación a los textos constitucionales revela que, en 2019, catorce constituciones de todo el mundo hacen referencia explícita a las lenguas de signos (Austria, Ecuador, Fiyi, Finlandia, Hungría, Kenia, Mozambique, Nueva Zelanda, Portugal, Sudáfrica, Sudán del Sur, Uganda, Venezuela y Zimbabue). Fuera de las constituciones, bien en legislación doméstica general (con otras lenguas o en el marco de legislación relacionada con discapacidad), bien en legislación doméstica específica, bien en legislación sectorial (educación, medios, salud, etc.), son cuarenta y seis los estados que protegen las lenguas de signos. A la vista de esta cuantificación, es obvio que queda mucho por hacer para que las lenguas de signos dispongan de una política lingüística razonablemente estructurada y orientada a su protección, promoción y, en los casos más urgentes, a su reconocimiento como lenguas minoritarias en todos los países del mundo.

3.1. Declaraciones, recomendaciones, protocolos y tratados internacionales

En lo que respecta al derecho lingüístico internacional, hemos de distinguir entre declaraciones, recomendaciones y protocolos, por un lado, y tratados, por otro. La principal diferencia es que las declaraciones, las recomendaciones y los protocolos no conllevan obligaciones jurídicas para las partes que los hacen propios, aunque sí morales, mientras que los tratados son vinculantes, esto es, de obligado cumplimiento allá donde están vigentes. En todo caso, en este trabajo nos decantamos por una organización de la normativa internacional complementaria, a partir del tratamiento (o ausencia) de los derechos lingüísticos de la comunidad sorda: (a) documentos genéricos que atañen a todas las lenguas, (b) documentos específicos, en los que se singularizan derechos lingüísticos relativos a personas sordas y (c) documentos excluyentes, es decir que protegen lenguas orales, pero no lenguas de signos. Por uno u otro motivo, los principales documentos internacionales a tener en cuenta en cualquier análisis sobre los derechos lingüísticos de la comunidad sorda son los siguientes:

- a) Documentos genéricos que recogen derechos lingüísticos para todas las lenguas:
- *Declaración Universal de los Derechos Humanos*³ (Naciones Unidas, 1948). Principal texto sobre los derechos humanos, concebido “como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse” (preámbulo). El artículo 2 identifica el idioma como una de las singularidades por las que nadie puede ser discriminado respecto a sus derechos y libertades. Además, se recoge el derecho de toda persona a la “libertad de opinión y de expresión” (art. 19), y “a la educación” (art. 26).
 - *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos* (PIDCP, Naciones Unidas, 1966). Tanto este tratado como el PIDESC (véase infra) suponen la visualización del consenso sobre los derechos humanos que se inicia con la Declaración Universal de 1948. Es decir, estamos ante los textos normativos de mayor alcance respecto de los derechos fundamentales aprobados después del fin de la Segunda Guerra Mundial. Están vigentes en la mayor parte de los Estados del mundo. Pues bien, el artículo 27 de este Pacto es el ejemplo más recurrido para justificar la necesidad de abordar los derechos lingüísticos como derechos humanos, particularmente sensible a los derechos de las minorías (May, 2010). Sin dudar de la relevancia del artículo 27 para los derechos de las minorías “étnicas, religiosas o lingüísticas”, es necesario reconocer que ha sido y continúa siendo objeto de mucha discusión (Arzoz, 2007). De hecho, entre otros motivos fundamentales para la discusión (por ejemplo, ¿quién decide que existen o

³ En el anexo que incluimos al final de este artículo se encuentran los enlaces a los textos legales que comentamos a continuación.

no minorías en un determinado estado? ¿por qué se centra en las personas como sujetos del derecho y no en las minorías como colectivo?), la redacción deja en evidencia una perspectiva más proteccionista (“no se negará”) que promotora del derecho al uso de las lenguas de las minorías. Es lo que se denomina, no sin controversia, “derecho negativo”. En su lugar, sería deseable una redacción menos vaga y más comprometida con el futuro de las lenguas, semejante a la que caracteriza a la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (véase infra). En términos de Kloss (1977) el artículo 27 está orientado a la tolerancia y no a la promoción.

- *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC, Naciones Unidas, 1966). Con respecto a los derechos lingüísticos, hay que remitirse al artículo 2, cuya redacción es más positiva que el 27 del PIDCP, con el reconocimiento explícito a que no puede haber “discriminación alguna” por motivos de idioma en la garantía de los derechos enunciados en el tratado.
- *Convención sobre los Derechos del Niño* (Naciones Unidas, 1989). Constituye el primer tratado internacional sobre los derechos de niñas y niños. De los varios artículos que abordan derechos lingüísticos, destacamos el artículo 30, que sigue una estrategia retórica idéntica a la del PIDCP, que, sin duda, es su inspiración.
- *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (Naciones Unidas, 1992). Inspirada en el artículo 27 del PIDCP (véase supra), pero desde una perspectiva de derecho positivo. Sin referencia explícita a las lenguas de signos.
- *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1996). Se trata de una declaración muy relevante que moviliza una novedosa concepción del derecho internacional y de los sujetos de los derechos lingüísticos. De un lado, “parte de las comunidades lingüísticas y no de los Estados” (preámbulo); de otro “parte del principio que los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos” (art. 1.2). No incluye ninguna referencia específica a las lenguas de signos, pero sí tiene un énfasis obvio en el principio de territorialidad, lo que dificulta su aplicación a estas lenguas, consideradas, por lo general, no territorializadas (véase Cabeza Pereiro y Eijo Santos, 2018).
- *Protocolo para la Garantía de los Derechos Lingüísticos* (2016). Es una herramienta práctica para asesorar a las autoridades en el cumplimiento de los derechos de las minorías lingüísticas. Reconociendo como propios todos los principios incluidos en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996), este Protocolo recoge un conjunto de medidas de

aplicación en cada uno de los ámbitos de la citada Declaración (administración, educación, onomástica, medios, etc.).

b) Documentos específicos en los que se singularizan las lenguas de signos:

- *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Naciones Unidas, 2006). Es, sin duda, el tratado internacional más relevante para la comunidad sorda, a pesar de singularizar a los sujetos como personas con discapacidad y no como minorías. El texto hace referencia explícita a que se opone a todo tipo de “discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad” (preámbulo). Los derechos lingüísticos aparecen recogidos en los artículos siguientes: 2 (Definición), 9 (Accesibilidad), 21 (Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información), 24 (Educación) y 30 (Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte). De todos ellos, el artículo 24 es clave para las lenguas de signos (véase Murray, De Meulder y le Maire, 2018). Igualmente son destacables las siguientes observaciones generales: núm. 1 (2014) sobre el reconocimiento de la personalidad jurídica en condiciones de igualdad, núm. 2 (2014) sobre el artículo 9 relativo a la accesibilidad, núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, y núm. 6 (2018) sobre la igualdad y no discriminación.
- *Declaración de Bruselas sobre las lenguas de signos en la Unión Europea* (Unión Europea de Personas Sordas EUD, 2010). Se trata de un documento promovido por las asociaciones estatales de personas sordas que procura la igualdad de derechos (lingüísticos y culturales) de las personas sordas. En especial se hace un llamamiento a los estados que forman la Unión Europea para que tomen las medidas legales que garanticen el reconocimiento de las lenguas de signos en igualdad de condiciones de las lenguas orales. Se hace hincapié en garantizar la enseñanza de las lenguas de signos no solo para las personas sordas sino para su entorno familiar. La alfabetización de la comunidad sorda debe hacerse en programas bilingües, es decir, en los que se trabaje conjuntamente la lengua de signos y el o los idiomas escritos del país. La Declaración dedica también una de sus reivindicaciones a la formación de intérpretes, cuestión clave para garantizar los derechos lingüísticos y la integración en igualdad de condiciones de la comunidad sorda.

c) Documentos excluyentes en los que se protegen lenguas orales, pero no de signos:

- *Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias* (Consejo de Europa, 1992). Es el tratado internacional más relevante para los derechos lingüísticos. Pues bien, a pesar de su extraordinaria relevancia, veinte años después de su entrada en vigor (1998) no ha tenido ninguna repercusión

sobre las lenguas de signos, en la medida en que no se contemplan como lenguas regionales o minoritarias (Ramallo, 2017). La contradicción está en que no hay nada en la Carta que excluya formalmente a las lenguas de signos, siempre que sean lenguas “usadas tradicionalmente” (art. 1). Esta injusticia ha sido motivo de discusión en diversas ocasiones en el Comité de Expertos encargado de monitorizar el cumplimiento del tratado, sin lograr avances significativos. De hecho, durante más de una década, la Unión Europea de Personas Sordas ha pedido al Consejo de Europa (CE) que amplíe el ámbito de aplicación de la Carta a las lenguas de signos (Napier y Leeson, 2016) y evite el estigma de la discapacidad como criterio para abordar las lenguas de la comunidad sorda (Quer y de Quadros, 2015). Ahora bien, desde la perspectiva del CE, las lenguas de signos están ya protegidas por otros tratados, como el relacionado con la discapacidad, lo cual es una mera ilusión sin ninguna repercusión en dicha protección.

A este respecto, conviene tener en cuenta que en 2001 la Asamblea Parlamentaria del CE aprobó la Recomendación 1492, relativa a los derechos de las minorías, y en la que se recomendaba al Comité de Ministros del CE proteger las lenguas de signos de manera similar a la otorgada por la Carta a las lenguas regionales o minoritarias orales. Dicha recomendación resultó un fracaso, en la medida en que los diferentes comités de expertos consultados (incluidos el de la Carta) estimaron que el tratado vigente no debería ocuparse de las lenguas de signos, por lo que haría falta bien un instrumento separado, bien un protocolo adicional a la Carta (Timmermans, 2005: 22). Como consecuencia, en 2003, una nueva Recomendación (1598) de la Asamblea Parlamentaria solicitó que el Comité de Ministros elaborase un instrumento jurídico específico para los usuarios de lengua de signos, que, hasta el momento actual, no se ha llevado a cabo. La Asamblea Parlamentaria aprobó en 2014 una moción contra la discriminación y a favor del derecho a usar lenguas de signos en Europa. En 2019, se publicó el informe *Sign language rights in the framework of the Council of Europe and its member states* (Tupi, 2019) en el que se plantea nuevamente la cuestión fundamental de por qué las lenguas de signos no se consideran lenguas tradicionales a pesar de ser usadas durante centenares de años en Europa. Para tratar de avanzar en esta problemática, dicho informe recomienda que el Comité de Expertos responsable de la monitorización del cumplimiento de la Carta solicite a los estados información sobre la situación de las lenguas de signos en sus territorios, con el objetivo de recordar a los gobiernos “their obligation to preserve and support national sign languages. The inclusion of sign languages in the work of the COMEX might have a positive influence on

deaf individuals in practice”⁴ (Tupi, 2019: 18). A pesar de que las asociaciones de la comunidad sorda de Alemania, España y Suiza han solicitado a sus gobiernos que incluyan las lenguas de signos en sus informes, la respuesta recibida ha sido que solo incluirán esta información a petición del propio Comité de Expertos. Por su parte, Finlandia sí ha incluido dicha información, pero no ha sido tomada en cuenta por el Comité de Expertos. Y en este tira y afloja, la comunidad sorda es la única que sale perdiendo.

- *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* (Consejo de Europa, 1995). Aunque no exclusivamente dedicado a las minorías lingüísticas, estamos ante un tratado especialmente relevante para los derechos lingüísticos. En particular, los artículos 10, 11 y 14. Ahora bien, teniendo en cuenta que el principal objetivo recogido en el artículo 1 es “la protección de las minorías nacionales y los derechos y las libertades de las personas pertenecientes a dichas minorías”, las lenguas de signos quedan excluidas, al no ser reconocidas como minorías “nacionales”, sino culturales y lingüísticas.

Además de los documentos comentados, los más importantes desde el punto de vista legal, hay numerosas resoluciones de organismos internacionales orientadas a promover cambios en los derechos lingüísticos de la comunidad sorda y/o una transformación en la conciencia social sobre estos derechos. Sirvan como ejemplo las siguientes (véase anexo):

- Resoluciones del Parlamento Europeo sobre las lenguas de signos (1988 y 1998).
- Resolución 48/96 de las Naciones Unidas sobre la conveniencia de utilizar la lengua de signos en los ámbitos educativos, familiar y comunitario (1993).
- Resolución 2952 del Parlamento Europeo sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos (2016).
- Resolución 2155 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre los derechos políticos de personas con discapacidad (2017).
- Resolución 72/161 de las Naciones Unidas en la que se proclama el 23 de septiembre como el Día Internacional de las Lenguas de Signos (desde 2018).

⁴ ‘Su obligación de preservar y dar soporte nacional a las lenguas de signos. La inclusión de las lenguas de signos en el trabajo del COMEX podría tener una influencia positiva en los individuos sordos, en la práctica’.

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

- Resolución 2247 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre la protección y promoción de las lenguas de signos en Europa (2018).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de noviembre de 2018, sobre las normas mínimas para las minorías en la Unión Europea.

4. Políticas lingüísticas sobre las lenguas de signos en el Estado español

En las últimas décadas, los derechos lingüísticos de las minorías pusieron el foco en el reconocimiento legal de las lenguas por razones históricas y vitales. No es de extrañar que el reconocimiento de las lenguas de signos y el derecho al bilingüismo se convirtiera en una reivindicación justa de las comunidades sordas signantes de todo el mundo, para superar la situación de inferioridad de este grupo lingüístico con respecto al conjunto de la sociedad y acceder con plenitud de derechos a todos los ámbitos de la vida. Bien concebido, un texto normativo o jurídico puede ser una herramienta eficaz para colocar a las lenguas minoritarias y minorizadas en el estatus que les corresponde como lenguas, sobre todo para aquellos usuarios y usuarias que viven un conflicto permanente, como es el caso de las personas sordas puesto que el estatus social y lingüístico de las lenguas orales “dominantes o mayoritarias” y el de las lenguas de signos “débiles o minoritarias” es todavía desequilibrado.

En España, el enfoque antropológico cobra mayor fuerza a finales del siglo XX cuando se produce un cambio cultural que ha tenido un eje central: la identidad sorda (CNSE, 2006: 34). Comienza un proceso de empoderamiento de la comunidad sorda que pretende desmontar las teorías sobre la imprescindibilidad del oído y la palabra para interactuar con el entorno, sobre todo cuando acontecieron dos hitos de suma importancia. Por un lado, las “Jornadas sobre nuestra identidad” celebradas en Madrid en 1992, poniendo de manifiesto el surgimiento de un nuevo sujeto político que reclama su propio espacio en la sociedad civil organizada (CNSE, 1992a:15-22).

Por otro lado, cuando llegan también nuevas perspectivas desde el mundo científico y académico que llevan a las personas sordas a plantear con fuerza el debate lingüístico en torno a las lenguas de signos en España, destacando el primer trabajo de investigación sobre la lengua de signos española (Rodríguez González, 1992), una tesis leída en la Universidad de Valladolid en 1990, y la celebración del *5th International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*, que tuvo lugar en Salamanca en 1992 (CNSE, 1992b:17-18). Se impulsan las reivindicaciones políticas por el reconocimiento oficial de las lenguas de signos como un derecho fundamental, y se convierte en el principal objetivo del movimiento asociativo sordo, liderado por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) al que se sumaron diferentes instituciones académicas y otros agentes sociales (Jarque, 2012: 44).

Como en muchos otros casos, el proceso de reconocimiento legal de las lenguas de signos en España fue largo, arduo y complejo en el que la comunidad lingüística tuvo que hacer frente a numerosos obstáculos y prejuicios sobre sus lenguas y sus signantes. Finalmente se reconocen la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC) mediante la ley estatal 27/2007 (véase anexo) y la ley autonómica 17/2010 para la LSC (véase anexo). Existen, sin embargo, diferencias significativas entre ambos textos legales, ya que el estatal adquiere tintes relativos a la accesibilidad mientras que el segundo adopta un enfoque exclusivamente lingüístico y cultural. Conviene señalar, además, que las comunidades usuarias de la LSE y la LSC son comunidades con identidad lingüística y cultural diferenciadas, que se refleja también en el ámbito científico donde encontramos estudios y materiales específicos sobre cada una de ellas, así como en el ámbito académico y formativo (véase Morales López, 2008; Frigola, 2010; Quer, 2010b, 2012).

Además de la Ley 27/2007, tenemos la ley andaluza 11/2011 (véase anexo) así como referencias a la LSE y la LSC en los Estatutos de algunas comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura e Islas Baleares. También contamos con otras normativas como el Real Decreto 921/2010 para regular el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (véase anexo), el Decreto 142/2012 del *Consell Social de la Llengua de Signes Catalana* (véase anexo), y la Resolución de 15 de abril de 2015 que establece el 14 de junio como Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas (véase anexo). Por otra parte, al amparo de la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, tras la reunión del Consejo de Patrimonio Histórico del Ministerio de Cultura y Deporte en octubre de 2018, la lengua de signos española y la lengua de signos catalana, así como sus expresiones culturales, serán declaradas manifestaciones representativas del Patrimonio Cultural Inmaterial de manera que sean verdadero objeto de salvaguarda.

4.1. La Ley 27/2007 sobre las lenguas de signos españolas

Aunque solicitado desde décadas anteriores, el primer paso a su reconocimiento lo constituye la Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (norma actualmente derogada) que, en su disposición final duodécima, establece la obligación del Gobierno para regular la lengua de signos en España en un plazo máximo de dos años. El proyecto de ley se presenta el 16 de enero de 2006 y su aprobación definitiva por el Pleno del Congreso de los Diputados tiene lugar el 28 de junio de 2007 y posteriormente por el Senado el 10 de octubre de 2007 (toda la información sobre el proceso del proyecto de ley se encuentra disponible en la página web del Congreso de los Diputados). Finalmente llega la aprobación de la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de*

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Es una ley que se rige por el principio de libertad de elección para todas las personas sordas y sordociegas bajo el paradigma de la discapacidad. En ella se determina el reconocimiento y regulación de la LSE como lengua propia de las personas sordas y sordociegas, sin perjuicio del reconocimiento de la LSC en su ámbito de uso lingüístico, y de los medios de apoyo a la comunicación oral en dos títulos diferenciados, fruto de las presiones de determinados sectores oralistas contrarios a una ley de lenguas como patrimonio lingüístico y cultural (véase Jarque, Bosch-Baliarda y González, 2019). Este paralelismo dual resulta ser un prejuicio lingüístico de gran escala, ya que establece una falsa dicotomía que no refleja la realidad. Parece dar a entender que la persona debe elegir entre la lengua de signos y la lengua oral cuando ambas opciones no son excluyentes sino complementarias. Esta equiparación no es legítima porque las lenguas son lenguas y como tales tienen un valor patrimonial, y los medios son recursos técnicos o tecnológicos que se pueden utilizar, o no, como apoyo en el acceso a la lengua oral. Al ensalzar la discapacidad o la accesibilidad se diluye la perspectiva de los derechos lingüísticos con el consiguiente riesgo de un debilitamiento de la lengua que afecta no solo al propio individuo sino también a la sociedad en general, máxime teniendo en cuenta que la lengua de signos es una lengua minoritaria y minorizada que debe ser objeto de especial respeto y protección (De Meulder, 2017).

Otra cuestión candente es el debate alrededor de la identidad individual y colectiva diferenciada de las minorías. Estas pautas antropológicas no suelen ser comprendidas o aceptadas por quienes desconocen la identidad lingüística y cultural de las personas sordas y sordociegas o la naturaleza lingüística de las lenguas de signos como lenguas plenas, considerando que las comunidades sordas conforman guetos. Para Lane (2007), el “mundo sordo” reúne todas las características que los científicos sociales consideran propias de las minorías étnicas: sentimiento de comunidad, normas de conducta, valores diferenciados, costumbres, estructura social, lengua, arte e historia. Estos rasgos son perfectamente observables en las comunidades sordas de todo el mundo, que mantienen fuertes vínculos entre ellas y están dotadas de una estructura asociativa con tupidas redes de relaciones, articuladas alrededor de entidades organizadas y cultura propia, en el doble sentido de sistema de creencias, valores y prácticas compartidas y de producciones culturales, las más significativas de las cuales son las lenguas de signos.

Con la puesta en marcha de la ley, es previsible que las lenguas de signos en España se extiendan a numerosos ámbitos sociales y se incremente el número de personas usuarias. Ahora bien, aunque podamos presumir que las lenguas de signos en España

están avaladas por una ley, lo cierto es que no tienen el tratamiento de otras lenguas minoritarias del Estado (véase, por ejemplo, Moriyón y Reyes, 2018). En este sentido, es necesario planificar políticas que prioricen el interés general frente a los intereses particulares para superar cualquier minorización, de manera independiente a si los signantes son muchos o pocos. Para la comunidad sorda, la lengua de signos es una cuestión de derechos y no de estadísticas (sobre el criterio del número de usuarios véase Tusón, 2010; Quer, 2010a; Ramallo, 2013; Trovato, 2013). Queda, por tanto, mucho trabajo por hacer para garantizar los derechos lingüísticos de la comunidad signante.

4.2. *La Llei 17/2010 de la llengua de signes catalana*

La LSC es la lengua propia de las personas sordas y sordociegas o de la comunidad signante de Cataluña, y la que usan en la comunicación cotidiana. Se ha desarrollado en Cataluña de manera similar a la LSE en el resto de España, de tal forma que se ha ido consolidando una estructura lingüística comunicativa íntimamente relacionada con el entorno geográfico, histórico y cultural. Cabe remarcar que en Cataluña las personas que utilizan la lengua de signos como medio de comunicación lo hacen en LSC, es decir, que en la lengua de signos no se produce un régimen de bilingüismo equiparable al de las lenguas orales habladas en el mismo territorio.

La ley estatal 27/2007 reconoce la LSC y determina la competencia de la Generalitat de Catalunya para llevar a cabo la ulterior regulación legislativa y reglamentaria. Desde la aprobación de la Resolución 163/IV sobre la promoción y la difusión del conocimiento de la LSC en 1994, el estatus de la LSC ha ido evolucionando hasta su inclusión en el artículo 50.6 del *Estatut de Autonomia de Catalunya* (2006) que representa un avance histórico en cuanto al reconocimiento legislativo y se configura la base conceptual que llevará a la *Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana*, aprobada por unanimidad el 26 de mayo de 2010 (Quer, 2012: 50; Jarque, Bosch-Baliarda y González, 2019).

A diferencia de la ley estatal 27/2007, la ley catalana adopta un enfoque lingüístico y cultural. Es una ley sobre LSC y regula la lengua. Esta voluntad de legislar sobre la lengua fue respetada desde el principio, a pesar de las presiones de los sectores que defienden la opción de la lengua oral como prioritaria. La *Direcció General de Política Lingüística* es el órgano competente para la dirección, planificación, coordinación interdepartamental y ejecución de la política lingüística en relación a la difusión y fomento de la LSC, sin perjuicio de las competencias del departamento en materia de bienestar social respecto al uso de esta lengua como apoyo a la comunicación en el ámbito de la accesibilidad (Real Decreto 1494/2007 y *Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat*, véase anexo), y del departamento en

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

materia de enseñanza respecto al uso de esta lengua en la escolarización del alumnado y en el ámbito de los centros educativos.

Se designa al *Institut d’Estudis Catalans* (IEC) como la institución académica que determina las normas lingüísticas de la LSC e impulsa su investigación y sistematización. Por otra parte, el artículo 11 de la Ley 17/2010 dispone la creación del *Consell Social de la Llengua de Signes Catalana* que se regula posteriormente a través del Decreto 142/2012. Así, la política lingüística de la LSC se organiza en función de los objetivos y competencias entre la Generalitat, el IEC y el *Consell Social* de la LSC, que se construye sobre la base de la experiencia acumulada en la normalización del catalán a lo largo de las últimas décadas y garantiza la distribución de funciones de manera equilibrada y con responsabilidad compartida (Quer, 2012: 54-56).

4.3. El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española

Este organismo asesor de carácter estatal ha sido constituido por la Ley 27/2007 (art. 15) y se regula por el Real Decreto 921/2010. Integrado en el Real Patronato sobre Discapacidad, su finalidad es investigar, fomentar y difundir la LSE, así como velar por su buen uso, observada la transversalidad en las políticas y líneas de acción en cualquiera de los ámbitos de actuación pública. El CNLSE comenzó su andadura el 1 de junio de 2011, recogiendo el testigo de una gran trayectoria en materia de normalización y normativización de la LSE de la CNSE y su tejido asociativo. El arranque ha sido muy positivo ya que encarga su gestión directamente a la comunidad lingüística, en concreto a la Fundación CNSE.

El CNLSE presenta una estructura de participación, gestión y control encabezado por un Consejo Rector presidido por el director del Real Patronato sobre Discapacidad y compuesto por representantes de la Administración del Estado y entidades representativas de la comunidad lingüística usuaria de la LSE. Aunque este centro se inserta en los esquemas de tratamiento de la discapacidad, sus funciones son de carácter lingüístico y se prima el conocimiento de la LSE en los componentes del equipo técnico. El uso público de la LSE es una de sus señas de identidad, y la misma ley alude una y otra vez a las personas sordas y sordociegas, en tanto que es esta población usuaria de la LSE quien mejor conoce y ha sufrido esta falta de consideración y es, en consecuencia, quien tiene el deber moral de proteger y defender la lengua como patrimonio lingüístico y cultural.

Como piloto coordinador de la política lingüística de la LSE, además de un referente estatal, responde al derecho de la propia comunidad usuaria de promover cuantas medidas precisen para superar los problemas lingüísticos y sociales derivados de la minorización, así como aspirar para dicha lengua de identidad e imagen social al

estatus lingüístico del resto de las lenguas que coexisten en el Estado español. Cabe señalar que el presupuesto del CNLSE, en comparación con otras entidades que trabajan para la protección y la promoción de las distintas lenguas minorizadas en España, es a todas luces precario y aún quedan muchas líneas de trabajo por abordar en materia de LSE.

4.4. La comunidad sorda como sujeto movilizador

La situación de minorización de las lenguas de signos ha motivado a las comunidades sordas desde décadas atrás para desarrollar actuaciones intencionadas, organizadas y sistematizadas con el propósito de preservar sus derechos lingüísticos para que puedan educarse en su propia lengua –a la que se refieren como su lengua natural, primera, materna o de preferencia– y usarla para todas las funciones sociales o simbólicas. Conviene destacar el papel de la CNSE y su extensa red asociativa en la normalización de las lenguas de signos. Esta máxima institución representativa de las personas sordas en el Estado español asume la responsabilidad de llevar a cabo una planificación lingüística para organizar y desarrollar los recursos lingüísticos de la comunidad sorda (CNSE, 2002: 63).

En estos momentos, la comunidad sorda se enfrenta a varios retos: exigir la implementación de la legislación vigente para garantizar su aplicación en cualquier ámbito, desmontar los prejuicios lingüísticos sobre las lenguas de signos y sus signantes, y lograr que sea percibida como una minoría lingüística y cultural con identidad propia. Esto supone gestionar activamente los conflictos o problemas lingüísticos prestigiando las lenguas minoritarias y minorizadas que deben ocupar un lugar visible en el paisaje lingüístico español. Esta comunidad justifica reiteradamente el carácter insustituible de las lenguas de signos como lenguas de cultura (Herrero, 2007: 71), las personas oyentes pueden cambiar una lengua por otra y tienen pleno acceso a todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, el uso de la lengua de signos en muchas personas sordas y sordociegas es imperativo y condición indispensable para ejercer plenamente sus derechos.

Como afirma Pino López (2007), hay que tener en cuenta la compleja realidad de las personas sordas, ya que se conjugan, por un lado, unas características biológicas diferentes a las de la mayoría y, por otro, unas características que las asimilan a una comunidad lingüística minoritaria. Se requiere grandes dosis de pedagogía para reconciliar las dos perspectivas (audiológica y antropológica) y hacer frente a la dicotomía (véase 4.1) mediante la concienciación del valor de la identidad lingüística y cultural de las personas sordas y sordociegas, así como la consideración de las lenguas de signos como manifestaciones directas de la facultad humana del lenguaje y su refuerzo como patrimonio lingüístico y cultural. Este reto que se plantea la comunidad sorda es fundamental: no es suficiente con poseer marcos jurídicos

amplios para solucionar todos los problemas lingüísticos relacionados con las lenguas de signos, sino que también resulta significativo recordar la fuerza de reafirmación relativa a una lengua como propia de una comunidad unida por un fuerte sentimiento de identidad cultural.

En cuanto a la dicotomía discapacidad y derechos lingüísticos, el reto está en concienciar al conjunto de la sociedad sobre la importancia de los derechos lingüísticos como tales y no simplemente como una cuestión de la discapacidad. La comunidad sorda española e internacional considera que esta dicotomía debe ser superada y se propone enfocar esta circunstancia desde la interseccionalidad de identidad, lengua y accesibilidad en un mismo espacio, dado que las dos perspectivas son complementarias y compatibles. Esta interpretación de las personas sordas bajo el paradigma de la discapacidad se debe a las barreras comunicativas y por ello se convierte en una cuestión de accesibilidad. Ahora bien, la comunidad sorda debe tener el poder de exigir y abordar el reconocimiento de los derechos lingüísticos y la necesidad de accesibilidad bajo el enfoque de derechos humanos en tiempos y espacios adecuados y claramente diferenciados de modo que sus derechos puedan ser efectivos. La etiqueta de “discapacidad” es un aspecto de la protección que necesita la comunidad sorda para la eliminación de obstáculos (véase, para entender esta dicotomía, el posicionamiento de *World Federation of the Deaf*, 2018). Por ejemplo, con frecuencia recurre a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (véase 3.1). Dicho tratado contiene disposiciones poderosas que promueven los derechos tanto lingüísticos como de accesibilidad de modo que sean protegidos.

Hoy en día, la comunidad sorda continúa su acción desde esa doble perspectiva. De las actuaciones que se fundamentan en la identidad sorda depende su desarrollo, incluso su supervivencia, como minoría lingüística y cultural, más allá de la vertiente de la discapacidad. En este sentido, resulta conveniente acogerse a los instrumentos internacionales, estatales y autonómicos sobre minorías lingüísticas y culturales, y reivindicar la inclusión de las lenguas de signos y sus expresiones culturales.

De lo contrario, se corre el riesgo de llegar a procesos de asimilación lingüística y social, y puede tener efectos colaterales negativos en sus usuarios. Por eso es importante, por ejemplo, reivindicar la incorporación de las lenguas de signos en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (véase 3.1) y garantizar su salvaguarda de la misma manera que ocurre con otras lenguas minoritarias. Igualmente es de gran relevancia reivindicar la incorporación de las lenguas de signos como las demás lenguas oficiales del Estado español en la próxima reforma constitucional o en cualquier tipo de legislación desde la perspectiva de los derechos lingüísticos.

Un problema que tiene que abordar la comunidad sorda que desea proteger su lengua y cultura es el de las actitudes contrarias de algunos sectores de la sociedad (Krausneker, 2015), pero también desde dentro de la propia comunidad (Cabeza Pereiro y Ramallo, 2016). La minorización de la lengua de signos (y su cultura) se debe al resultado de prácticas audistas y opresoras, actuaciones que no se basan en el principio del respeto a los derechos lingüísticos del grupo minoritario, sino bajo paradigmas médicos legitimando prácticas educativas, sociales, legislativas y políticas contrarias a la autodeterminación de las minorías; dicho con otras palabras, la preferencia de muchas familias con descendientes sordos a que estos aprendan lenguas orales es consecuencia de un prejuicio social muy generalizado, que incluye a profesionales docentes y de la salud (Barberà *et al.* 2019). Desmontar estos prejuicios supone entender y aceptar la identidad lingüística y cultural de las personas sordas y sordociegas que conforman una minoría diferenciada para asegurar su supervivencia, siendo relevante centrar la atención en el ámbito médico y la educación temprana para evitar cualquier retroceso. La diversidad lingüística, como la diversidad cultural, es un fenómeno que enriquece enormemente a la humanidad y que deberíamos cuidar entre todas las personas.

Cualquier reconocimiento jurídico o social de las lenguas de signos y de la identidad lingüística y cultural de las personas sordas y sordociegas es destacable, así como los diferentes estudios realizados por la comunidad científica sobre las lenguas de signos desde cualquier perspectiva (lingüística, antropológica, pedagógica, etc.). Si bien la participación de los signantes es totalmente necesaria, se precisa la implicación de otros agentes y administraciones para trabajar de manera conjunta para que la lengua de signos sea una lengua más en todos los ámbitos de la vida, en la educación, en los medios de comunicación, en la interpretación, en la investigación, en las administraciones públicas, en la legislación, en la calle. Es necesario que todo este esfuerzo *bottom-up* (desde abajo hacia arriba: de las comunidades, grupos e individuos) se complemente con medidas de tipo *top-down* (desde arriba hacia abajo: instituciones y organismos) para garantizar la adecuada protección y promoción de las lenguas de signos y de sus usuarios.

5. Sujetos, desafíos y retos de la política lingüística para superar la vulnerabilidad social de la comunidad sorda

El reconocimiento de los derechos lingüísticos de la comunidad sorda implica necesariamente adoptar medidas para la protección y promoción lingüística. Esto supone tomar en consideración la defensa y el respeto de las lenguas de signos en tanto que lenguas naturales, y como expresión del patrimonio cultural y como instrumento para el desarrollo personal, social y educativo de la población sorda y sordociega. La protección de estas lenguas tiene una naturaleza distinta a la

potenciación, amparo y regulación del resto de instrumentos que sirven para remover los obstáculos a la igualdad efectiva de las personas con discapacidad (Belda, 2016: 100). Así, se hace preciso legislar en materia lingüística basándose en el respeto a la voluntad de las personas sordas y sordociegas de usar su propia lengua en público y privado (de forma directa o a través de intérpretes profesionales), y en el principio del derecho al mantenimiento de la propia lengua y cultura.

Teniendo en cuenta los distintos instrumentos normativos internacionales, estatales y autonómicos en materia de derechos lingüísticos, las personas sordas y sordociegas tienen derecho a conocer y usar la lengua de signos en la enseñanza, en los servicios públicos, en la justicia, y, en general, en todas las esferas de la actividad pública y privada. Y esto forma parte de sus reclamaciones políticas individuales y como colectivo (Cabeza Pereiro y Ramallo, 2016). Para ello, los poderes públicos deben propiciar la promoción, enseñanza y difusión de la lengua de signos, así como favorecer su uso en las relaciones de la ciudadanía sorda y sordociega con las administraciones públicas. Además, deben adoptar medidas para garantizar la preservación del patrimonio lingüístico y cultural de las lenguas de signos como la expresión de una comunidad cuyos valores, actitudes, percepciones, pensamientos y acciones están relacionados con la lengua, cultura e historia.

A pesar de que en las últimas décadas se han desarrollado políticas lingüísticas potenciadoras de la diversidad, políticas educativas que contemplan la enseñanza de y en varias lenguas, el abordaje de la educación bilingüe intermodal (lengua de signos-lengua oral) sigue siendo una cuestión compleja e insuficiente (véase Morales López, 2010). Aunque las lenguas de signos tienen cada vez más presencia en el sistema educativo, esta presencia pocas veces tiene la entidad que debería tener. Las escasas experiencias bilingües que se llevan a cabo siguen siendo aisladas y están progresando de forma lenta por la falta de apoyos por las administraciones educativas y distan mucho de garantizar un equilibrio lingüístico y territorial en las diferentes comunidades autónomas. Esto se debe a una serie de factores de diversa índole relacionados con la situación sociopolítica en general, la política educativa en concreto y la interpretación de la realidad sorda y sordociega desde enfoques clínicos y terapéuticos.

La visión de la sordera como una condición médica que puede solucionarse mediante la tecnología, el fonocentrismo unido a una cierta resistencia social a lo desconocido, el desequilibrado estatus de las lenguas de signos y orales, los prejuicios sobre el carácter lingüístico y educativo de las lenguas de signos, la escasez de investigaciones que evalúen los resultados educativos del alumnado signante, el desconocimiento de los beneficios académicos y personales de la educación bilingüe intermodal, entre

otros, limitan las opciones educativas de esta población (véase, por ejemplo, Rodríguez Ortiz, 2005; Muñoz, 2009; CNLSE, 2014; Plaza-Pust, 2016, 2017).

El derecho a la educación en su lengua materna es el derecho lingüístico más esencial para el mantenimiento de la diversidad y, por eso, las principales iniciativas de política lingüística se dirigen hacia el ámbito educativo. La lengua de signos recibe un tratamiento inadecuado en el sistema educativo (véase, por ejemplo, Esteban *et al.*, 2018), por lo que se hace preciso llevar a cabo acciones decididas y coherentes en este ámbito tales como garantizar la existencia de un modelo educativo bilingüe desde las primeras etapas educativas y se comprometa firmemente a su implantación, dotación y capacitación de profesionales signantes, incorporación de modelos lingüísticos sordos (sobre su importancia, véase Costello *et al.*, 2010; Quer y Quadros, 2015), refuerzo de la transmisión intergeneracional, enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos como vehicular y curricular, información y formación a las familias asegurando la libertad de elección, etc. (véase Humphries *et al.*, 2014). En estos momentos, queda pendiente hacer realidad las previsiones de la Ley 27/2007, la cual remite en su articulado a la legislación educativa y a posteriores desarrollos normativos que han de ir orientados a la promoción de la identidad lingüística y cultural en la educación de los niños sordos cuyas familias eligen la educación bilingüe.

El uso de una lengua en los medios de comunicación tiene repercusiones fundamentales, tanto desde el punto de vista interno, lingüístico propiamente dicho, como externo o relativo al estatus de dicha lengua. Desde este punto de vista, los medios de comunicación contribuyen, de manera negativa o positiva, al prestigio y a la vitalidad de la lengua. Todavía queda mucho trabajo para que la lengua de signos en la televisión se convierta en una cuestión de derechos lingüísticos y no simplemente de accesibilidad, y aún hoy persiste la necesidad de incrementar la incorporación de contenidos signados en los medios de comunicación con criterios de calidad y crear espacios conducidos en lengua de signos.

En cuanto a los centros de investigación y las universidades, se requiere un tratamiento lingüístico y cultural en la vida académica equivalente al que se le consideran al resto de las lenguas orales del entorno. Por un lado, fomentar la realización de materiales, estudios e investigaciones sobre las lenguas de signos desde cualquier área de conocimiento, facilitando los recursos necesarios para este fin, y desarrollar cuantas acciones sean necesarias para garantizar la corrección lingüística de los elementos formales de la lengua acorde con la situación sociolingüística de las personas sordas y sordociegas. Por otro, difundir y divulgar las prácticas y modelos positivos existentes con la colaboración de lingüistas y miembros de las comunidades sociales y científicas, siempre teniendo en cuenta la finalidad de velar por el buen

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): "Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

uso, conocimiento y aprendizaje de las lenguas de signos bajo los parámetros de calidad y corrección lingüística. Igualmente es de gran relevancia reivindicar la incorporación de la lengua de signos en los planes de estudios, no solo como idioma o de carácter transversal en distintas titulaciones, sino en forma de grados o posgrados universitarios para la formación de profesionales para la docencia, interpretación o guía-interpretación e investigación.

Por último, la clave de toda política lingüística es tener en cuenta e implicar a los usuarios. No son pocos los proyectos de normalización lingüística que han fracasado por no haber tenido en cuenta los deseos, ideologías y sentimientos de los propios signantes. Por otra parte, además de contar con el respaldo legal, teórico y empírico para proteger las lenguas de signos y sus culturas, una financiación real y efectiva por parte de los poderes públicos se convierte en un reto determinante para la implementación de las medidas de política lingüística encaminadas a la preservación de los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad sorda y sordociega.

Referencias

- Amezcuete-Aguilar, T. y Amezcueta-Aguilar, P. (2018): "Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional". *Index.comunicación*, 8 (2): 123-148.
- Arzoz, X. (2007): "The nature of language rights". *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 6 (2): 1-35.
- Bahan, B. y Nash, J. C. P. (1996): "The formation of signing communities". En Katz, C. N. (ed.): *Deaf studies IV: visions of the past, visions of the future*, pp. 1-26. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bailón Corrés, M. J. (2009): "Derechos humanos, generaciones de derechos, derechos de minorías y derechos de los pueblos indígenas; algunas consideraciones generales". *Derechos Humanos México*, 12: 103-128.
- Barberà, G., Cedillo, P., Frigola, S., Gelpí, C., Quer, J. y Sánchez Amat, J. (2019). "Sign languages as resilient endangered languages". En Barreras, M. y Ferrerós, C. (ed.): *Transmissions. Estudis sobre la transmissió lingüística*, pp. 79-100. Vic: Eumo Editorial.
- Batterbury, S. C. (2012): "Language justice for Sign Language Peoples: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities". *Language Policy*, 11: 253-272.
- Bauman, H.-D. (2004): "Audism: Exploring the metaphysics of oppression". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (2): 239-246.
- Belda Pérez-Pedrero, E. (2016): "Las lenguas de signos españolas: su necesaria presencia en el debate social y doctrinal sobre la reforma de la Constitución Española". *Revista de Derecho Político*, 96: 87-120.

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): "Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

- Bickford, J. A. y McKay-Cody, M. (2018): "Endangered and revitalization of sign languages". En Hilton, L., Huss, L. y Roched, G. (eds.): *The Routledge Handbook of Language Revitalization*, pp. 255-264. Abingdon: Routledge.
- Cabeza Pereiro, C. y Eijo Santos, F. (2018): "Lenguas de signos en el estado español: estatus y territorialidad". *Estudios de lingüística galega*, 10: 27-39.
- Cabeza Pereiro, C. y Ramallo, F. (2016): "Lenguas de signos y educación en España: Una aproximación desde la comunidad sorda". *Language Problems and Language Planning*, 40 (1): 1-25.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2014): *La lengua de signos española hoy: Informe de la situación de la lengua de signos española*, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2014): *VI Congreso de la CNSE. Cultura sorda: patrimonio y derecho*, Madrid: CNSE. Disponible en: <http://blog.cnse.es/?s=VI+Congreso+de+la+CNSE>
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2012): *Jornadas sobre nuestra identidad: La unidad fortalece nuestra identidad*, Madrid: CNSE. Disponible en: http://identidadsorda.cnse.es/resumen_jornadas.php
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2010): *Actas del V Congreso de la CNSE*, Madrid: CNSE.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2006): *Actas del IV Congreso de la CNSE*, Madrid: CNSE.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2002): *Actas del III Congreso de la CNSE*, Madrid: CNSE.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (1992a): "Jornadas sobre nuestra identidad". *Faro del Silencio: la revista de todas las personas sordas*, 127: 15-22.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (1992b): "5º Simposio Internacional sobre Investigación del Lenguaje de Signos: Salamanca, 25-29 de mayo de 1992". *Faro del Silencio: la revista de todas las personas sordas*, 129: 17-18.
- Costello, B. et al. (2012): "Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización". En CNSE (ed.): *III Congreso Nacional de lengua de signos española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural*, pp. 371-388. Madrid: UNED.
- De Meulder, M. (2015): "The legal recognition of sign languages". *Sign Language Studies*, 15 (4): 498-506.
- De Meulder, M. y Murray, J. J. (2017): "Buttering their bread on both sides? The recognition of sign languages and the aspiration of deaf communities". *Language Problems and Language Planning*, 41 (2): 136-158.
- De Meulder, M., Murray, J. J. y McKee, R. (ed.) (2019): *The Legal Recognition of Sign Languages Advocacy and Outcomes Around the World*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Varennes, F. (2001): "Language rights as an integral part of human rights". *International Journal on Multilingualism Societies*, 3 (1): 15-25.
- De Vos, C. y Pfau, R. (2015): "Sign language typology: The contribution of rural sign languages". *Annual Review of Linguistics*, 1: 265-288.
- Duchêne, A. y Heller, M. (ed.) (2008): *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of languages*, London: Continuum.

- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): "Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.
- Eckert, R. y Rowley, A. (2013): "Audism: A theory and practice of audiocentric privilege". *Humanity and Society*, 37(2): 101-130.
- Emery, S. D. (2016): "Deaf rights activism, global protests". En Gertz, G. y Boudreault, P. (eds.): *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia Vol. 1*, pp. 266-271. London: Sage.
- Esteban Saiz, M. L. et al. (2018): "¿Las lenguas de signos siguen siendo lenguas minorizadas? Política y planificación lingüística". En Díaz, M., Vaamonde, G., Varela, A., Cabeza, C., García-Miguel, J.M. y Ramallo, F. (eds.): *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, pp. 328-335. Vigo: Universidad de Vigo.
- Gras Ferrer, V. (2006): *La comunidad sorda como comunidad lingüística: panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos de España*. Tesis de Doctorado, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Frigola, S. (2010): "La comunidad sorda de Catalunya". En Martí, J. y Mestres, J. M. (eds.): *Les llengües de signes coma llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques* (Actes del seminario del CUIIMPB-CEL2008), pp. 29-54. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Hamel, R. E. (1995): "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas". *Alteridades*, 10: 11-23.
- Herrero Blanco, Á. (2015): *Ver la poesía*, Alicante: Aguaclara.
- Herrero Blanco, Á. (2007): "Lenguas de signos: lenguas fraternas". En CNSE (ed.): *Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas*, pp. 70-83. Madrid: CNSE y WFD.
- Humphrey, J. y Alcorn, B. J. (1995): *So you want to be an interpreter? An introduction to sign language interpreting*, Amarillo, TX: H&H Publishers.
- Humphries, T. et al. (2014): "Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do". *Language*, 90 (2): e31-e52.
- Ingiyimber, F. (2017): *Domesticating human rights*, Cham: Springer.
- Izsák-Ndiaye, R. (2017): *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas: Una guía práctica para su aplicación*, Ginebra: Oficina de las Naciones Unidas.
- Jarque, M. J. (2012): "Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal". *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística*, 2: 33-48.
- Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y González, M. (2019): "Legal recognition and regulation of Catalan Sign Language". En De Meulder, M., Murray, J. y McKee, R. (eds.): *The Legal Recognition of Sign Languages Advocacy and Outcomes Around the World*, pp. 268-283. Bristol: Multilingual Matters.
- Kloss, H. (1977): *The American Bilingual Tradition*, Rowley: Newbury House.
- Krausneker, V. (2015): "Ideologies and attitudes toward sign languages: An approximation". *Sign Language Studies*, 15 (4): 411-431.
- Kusters, A. et al. (2015): "On 'diversity' and 'inclusion': Exploring paradigms for achieving Sign Language Peoples's rights". *MMG Working Paper 15-02*. Göttingen: Max-Planck-Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity.
- Lane, H. (2007): "Los orígenes del mundo sordo estadounidense". En CNSE (ed.): *Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas*, pp. 18-22. Madrid: CNSE y WFD.
- Lane, H. (1992): *The mask of benevolence: Disabling the Deaf Community*, New York: A. Knopf.

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): "Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

- May, S. (2010): "Derechos lingüísticos como derechos humanos". *Revista de Antropología Social*, 19: 131-159.
- Morales López, E. (2010): "Característiques generals del bilingüisme inter-modal (llengua de signes / llengua oral)". En Martí i Castells, J. y Mestres i Serra, J. M. (eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques* (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008), pp. 173-185. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Morales López, E. (2008): "La llengua de signes com a vehicle de comunicació i de capital simbòlic". En Massip, A. (ed.): *Llengua i identitat*, pp. 29-36. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moriyón Mojica, C. y Reyes Tejedor, M. (2018): "El fenómeno de la interferencia lingüística en la lengua de signos española: alcance, dimensiones, retos". En CNLSE (ed.): *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española 2017*, pp. 158-179. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Muñoz Baell, I. M. (2009): *Invirtiendo en salud: bases para un estudio benchmarking de la educación de los niños sordos en España*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Murray, J. J. (2015): "Linguistic human rights discourse in deaf community activism". *Sign Language Studies*, 15 (4): 379-410.
- Murray, J. J., De Meulder, M. y le Maire, D. (2018): "An education in sign language as a human right? The sensory exception in the legislative history and ongoing interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities". *Human Rights Quarterly*, 40: 37-60.
- Napier, J. y Leeson, L. (2016): *Sign languages in action*, London: Palgrave Macmillan.
- Patten, A. y Kymlicka, W. (2003): "Introduction: Language rights and political theory: context, issues and approaches". En Kymlicka, W. y Patten, A. (eds.): *Language rights and political theory*, pp. 1-51. Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2011): "Language rights versus speaker's rights: on the applicability of Western language rights approaches in Eastern European contexts". *Language Policy*, 10 (1): 37-58.
- Pino López, F. (2007): "La cultura de las personas sordas". Conferencia impartida en el Observatori d'Ètica Aplicada a la Intervenció Social, dentro del Seminario Els Atres Prenen la Paralula, el 15 de noviembre de 2007.
- Plaza-Pust, C. (2017): *Bilingualism and Deafness*, Berlin: De Gruyter Mouton y Ishara Press.
- Plaza-Pust, C. (2016): *Sign bilingualism in education: challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*, Lacanster: Ishara Press.
- Pupavac, V. (2012): *Language rights: From free speech to linguistic governance*, London: Palgrave Macmillan.
- Quer, J. (2012): "Legal Pathways to the recognition of sign languages: A comparison of the Catalan and Spanish Sign Language Acts". *Sign Language Studies*, 12 (4): 565-582.
- Quer, J. (2010a): "La normalització de les llengües de signes". En Martí, J. y Mestres, J. M. (eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques*, pp. 239-255. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): "Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

- Quer, J. (2010b): "La llengua de signes catalana, una llengua pròpia més de Catalunya". *Catalan Review: international journal of Catalan culture*, 24: 45-57.
- Quer, J. y Quadros, R. M. de (2015): "Language policy and planning in deaf communities". En Schembri, A. y Lucas, C. (eds.): *Sociolinguistics and deaf communities*, pp. 120-145. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramallo, F. (2017): "Eskualdeetako edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako Gutunaren 25. urteurrena". *Bat Soziolinguistika*, 103, 73-86. (Versión en castellano accesible en: https://www.researchgate.net/publication/318793052_La_Carta_Europea_para_las_Lenguas_Regionales_o_Minoritarias_en_su_25_aniversario)
- Ramallo, F. (2013): "Lenguas de España: territorios, educación, políticas e ideologías". En Moreno-Fernández, F. y Ramallo, F. (eds.): *Las lenguas de España a debate*, pp. 12-45. Valencia: Uno y Cero Ediciones.
- Reagan, T. (2019). "Language polices, language rights, and sign languages: A critique of disability-based approaches". *Critical Inquiry in Language Studies*, 1-22 (DOI DOI: 10.1080/15427587.2019.1574577).
- Reagan, T. (2016): "Signed language policy". En Gertz, G. y Boudreault, P. (eds.): *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia, vol. 1*, pp. 880-883. London: Sage.
- Reagan, T. (2010): *Language policy and planning for sign languages*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2005): "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1): 28-37.
- Rodríguez González, M. Á. (1992): *Lenguaje de signos*, Madrid: Confederación Estatal de Personas Sordas.
- Rose, H. y Conama, J. B. (2018): "Linguistic imperialism: strill a valid construct in relation to language policy for Irish Sign Language". *Language Policy*, 17 (3): 385-404.
- Ruíz, R. (1984): "Orientations in language planning". *NABE Journal*, 8 (2): 15-34.
- Schulze, M. (2014): "The Human Rights of Persons with Disabilities". En Mihr, A. y Gibney, M. (eds.): *The SAGE Handbook of Human Rights*, pp. 267-283. London: Sage.
- Shermer, T. (2012): "Language planning". En Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (eds.): *Sign language: An international handbook*, pp. 889-908. Berlin: De Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. (2016): "Linguicism". En Gertz, G. y Boudreault, P. (eds.): *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia, vol. 1*, pp. 582-586. London: Sage.
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (ed.) (1994): *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, Berlin: De Gruyter.
- Timmermans, N. (2005): *The status of sign languages in Europe*, Strasbourg: Council of Europe.
- Trovato, S. (2013): "Stronger reasons for the right to sign languages". *Sign Languages Studies*, 13 (3): 401-422.
- Tupi, E. (2019): *Sign Language Rights in the Framework of the Council of Europe and its Member States*, Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finlandia.
- Tusón, J. (2010): *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona: Octaedro.
- Wheatley, M. y Pabsch, A. (2012): *Sign language legislation in the European Union*, Brussels: European Union of the Deaf.

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

Woll, B. y Ladd, P. (2003): “Deaf communities”. En Marschark, M. y Spencer, P. (eds.): *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, pp. 151-163, Oxford: Oxford University Press.

World Federation of the Deaf (2018): “Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within ‘disability’ vs ‘cultural and linguistic minority’ constructs: position paper”. Disponible en: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/LM-and-D-Discussion-Paper-FINAL-11-May-2018.pdf>

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

Anexo

Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias.

https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf

Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.

http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals406.pdf

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497>

Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales.

<https://rm.coe.int/16800c10cf>

Declaración de Bruselas sobre las lenguas de signos en la Unión Europea.

https://www.eud.eu/files/8514/5803/7674/brussels_declaration_FINAL.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.

http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat.

http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=673958&language=ca_ES

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. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18476>

Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas en Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/244/boletin.244.pdf>

Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana.

<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5647/1107709.pdf> (catalán)

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-10216-consolidado.pdf> (castellano)

Decreto 142/2012, de 30 de octubre, del Consejo Social de la Lengua de Signos Catalana y de atribución de funciones en materia de política lingüística de la lengua de signos catalana.

<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6245/1267466.pdf> (catalán)

http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-d142-2012.html (castellano)

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.

<https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/21/pdfs/A47567-47572.pdf>

Estatutos de Autonomía.

<https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=17&modo=1¬a=0&tab=2>

Observaciones general núm. 1 (2014) sobre el reconocimiento de la personalidad jurídica en condiciones de igualdad.

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/1&Lang=en

Observación general núm. 2 (2014) sobre el artículo 9 relativo a la accesibilidad.

https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/DGCArticle9_sp.doc

Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva.

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4

Observación general núm. 6 (2018) sobre la igualdad y no discriminación.

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/6&Lang=en

Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Protocolo para la Garantía de los Derechos Lingüísticos.

<http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/05/PROTOCOL.pdf>

Real Decreto 921/2010, de 16 de julio, por el que se modifica el Estatuto del Real Patronato sobre Discapacidad aprobado por el Real Decreto 946/2001, de 3 de agosto, para regular el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/17/pdfs/BOE-A-2010-11428.pdf>

Recomendación 1598 (2003) sobre la protección de las lenguas de signos en los Estados Miembros del Consejo de Europa.

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17093&lang=en>

Recomendación 1492 (2001) relativa a los derechos de las minorías nacionales.

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16861&lang=en>

Resolución 2247 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre la protección y promoción de las lenguas de signos en Europa.

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=25211&lang=EN>

Resolución 2155 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa sobre los derechos políticos de personas con discapacidad.

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019): “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.

<http://semantic-pace.net/tools/pdf.aspx?doc=aHR0cDovL2Fzc2VtYmx5LmNvZS5pbmQvbncveG1sL1hSZWYvWDJlLURXLWV4dHIuYXNwP2ZpbGVpZD0yMzUxOSZsYW5nPUVO&xsl=aHR0cDovL3NlbWFudGljcGFjZS5uZXQvWHNsdc9QZGYvWFJlZi1XRC1BVC1YTUwyUERGLnhzbA%3D%3D&xsltparams=ZmlsZWlkPTIzNTE5>

Resolución 72/161 de las Naciones Unidas en la que se proclama el 23 de septiembre como el Día Internacional de las Lenguas de Signos.

http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/72/161

Resolución 48/96 de las Naciones Unidas sobre la conveniencia de utilizar la lengua de signos en los ámbitos educativos, familiar y comunitario.

<http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>

Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de noviembre de 2018, sobre las normas mínimas para las minorías en la Unión Europea.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P8-TA-2018-0447&language=ES&ring=A8-2018-0353>

Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas de signos 1988.

<http://www.policy.hu/flora/ressign2.htm>

Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas de signos 1998.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A51998IP0985>

Resolución 2952 del Parlamento Europeo sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT%20TA%20P8-TA-2016-0442%200%20DOC%20XML%20V0//ES>

Resolución de 15 de abril de 2015, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 13 de junio de 2014, por el que se establece el día 14 de junio como Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas.

<http://www.boe.es/boe/dias/2015/04/25/pdfs/BOE-A-2015-4523.pdf>

Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)¹

Maria Josep Jarque

Universitat de Barcelona y Associació ILLESCAT

Marta Bosch-Baliarda

Universitat Autònoma de Barcelona y Associació ILLESCAT

Inma Codorniu

Associació ILLESCAT

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir los principales recursos para la creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC). Partimos de la tipología de recursos formales, semánticos, funcionales y externos. Argumentamos que se trata de un proceso de construcción a partir de estructuras de diferente grado de especificidad (esquemas estructurales y patrones de bajo nivel), así como de procesos analógicos con otras piezas léxicas. El análisis pone de manifiesto que en la LSC el léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuo.

Palabras clave: construcción; creación de léxico; Gramática de Construcciones; lengua de signos catalana (LSC); lenguas de signos; lexicalización.

ABSTRACT

This article aims to describe the main resources for word-formation in Catalan Sign Language (LSC), taking as starting point the typology of formal, semantic, functional and external resources. We argue that word-formation in LSC is a constructional process that rests on structures of different degree of specificity (structural schemes and low-level patterns), as well as analogy-based processes that use other lexical units. The analysis shows that lexicon, morphology and syntax form a continuum in LSC.

Key words: construction; word-formation; Cognitive Grammar; Construction Grammar; Catalan Sign Language; sign languages; lexicalization.

¹ La primera autora es miembro del grupo Gramática y diacronía (GRADIA) de la Universidad de Barcelona (AGAUR 2017SGR1337) y el trabajo se inscribe en el Proyecto FFI2016-77397-P (Ministerio de Economía y Competitividad). La segunda autora es miembro del grupo de investigación TransMedia Catalonia (2017SGR113, 2017) y su trabajo está relacionado con la investigación financiada por los proyectos europeos ImAC (GA: 761974) y EasyTV (GA: 761999).

1. Introducción

Los usuarios de las lenguas de signos disponen de recursos que les permiten ampliar el cabal léxico para responder a las necesidades comunicativas y de construcción del conocimiento que surgen en su desempeño diario (Brennan, 1990; Janzen, 2012; Jarque, 2016; Johnston y Schembri, 1999; Valdemoro, 2000; Wilbur, 2015). Los recursos son tanto de tipo cognitivo como lingüístico. Los recursos cognitivos son mecanismos cognitivos generales. Principalmente están implicados la agrupación (*chunking*), la consolidación (*entrenchment*) y la rutinización (*routinization*) (Bybee, 2010; Langacker, 1987, 2001; Lepic, 2019). Los recursos lingüísticos comprenden todo el conocimiento lingüístico de que dispone el usuario y que está almacenado según su uso.

Este artículo tiene como objetivo llevar a cabo una aproximación a los recursos lingüísticos para la creación de léxico que ponen en marcha los usuarios de la lengua de signos catalana, un área prácticamente sin investigación previa (Cf. Bosch-Baliarda, 2005; Jarque *et al.*, 2012).

Argumentaremos que los signos en la LSC se crean a partir de construcciones, que pueden corresponder tanto a elementos léxicos (signos concretos) mediante el recurso a la analogía, como a abstracciones de diferente grado de especificidad. Estos pueden ser patrones de bajo nivel o esquemas estructurales más productivos, es decir que presentan un número elevado de ejemplares que los instancian. Este conocimiento forma un continuo entre el léxico y la gramática, sin una separación estricta entre ambos.

Nos situamos en la perspectiva teórica que entiende que el lenguaje está integrado en la comunicación, que interactúa con otras funciones cognitivas y que está basado en el uso (Bybee, 1988, 1995, 2010; Langacker, 1987, 1991). Adoptamos una perspectiva construccionista de las unidades lingüísticas y de los recursos que los puede originar (Barðdal, Smirnova, Sommerer y Gildea, 2015; Croft, 2000; Goldberg, 2006, 2013; Hilpert, 2014; Hopper y Traugott, 2003; Traugott y Trousdale, 2013).

Esta asunción tiene implicaciones importantes. En primer lugar, pierde sentido la distinción clásica en la lingüística de las lenguas de signos entre léxico establecido y léxico productivo. En su caracterización inicial, el léxico establecido o congelado (del inglés *frozen*) comprende las unidades que están establecidas en la lengua: tienen una forma estandarizada, formalmente son autónomas, su significado es estable y pueden ser listadas en un diccionario. En contraste, el léxico productivo hacía referencia a los componentes individuales con significado que pueden ser ensamblados de formas diferentes para producir nuevos signos y que tienen un significado altamente contextual (Boyes-Braem, 1990; Brennan, 1990; Supalla, 1982; McDonald, 1985).

Está integrado por configuraciones, movimientos de trayectoria, orientaciones, lugares de articulación.

En un modelo basado en el uso, todas las unidades lingüísticas están conectadas formando una red donde las interconexiones son de tipo formal, semántico y funcional. Y las estructuras lingüísticas son abstracciones a partir de producciones reales, de diferente grado de especificidad y abstracción. Por tanto, las unidades del “léxico productivo” son abstracciones de unidades recurrentes del léxico estable, de menor especificidad (ver también Lepic, 2019).

Esbozaremos los recursos desplegados para la creación del léxico en la LSC organizados con base a las principales características, siguiendo las clasificaciones usuales en el ámbito de la lexicología, tanto para el léxico común como la terminología (Cabré, 1993). Diferenciamos, pues, entre recursos prototípicamente formales, funcionales, semánticos y externos. Esta clasificación responde a una voluntad de claridad expositiva y tiene un carácter heurístico. En todo momento, la adoptamos como categorías con límites difusos, con miembros prototípicos y miembros periféricos.

Los procesos formales (§ 3, más adelante) originan denominaciones no existentes en la lengua a partir de recursos lingüísticos propios, mientras que los dos siguientes comprenden el reciclaje de unidades léxicas existentes bien mediante un uso sintáctico diferente (procesos funcionales, § 4), bien mediante un contexto semántico innovador (recursos semánticos, § 5). A continuación, contemplaremos los recursos externos (o de incorporación), mediante los cuales la LSC adquiere material lingüístico de otras lenguas (habladas y signadas), producto de una situación de contacto o de material gestual, producto de una situación de convivencia (§ 6). El último apartado presentará una discusión global y las conclusiones que se derivan (§ 7).

2. Método

El corpus de datos procede de material lexicográfico sobre la LSC publicado. Hemos consultado los cuatro glosarios bilingües de ámbito general existentes sobre la LSC (Perelló y Frigola, 1987; Martín y Alvarado, 1986; Segimon *et al.*, 2004; Direcció General de Política Lingüística, 2017) y el diccionario etimológico (Ferrerons, 2011). También hemos consultado los diversos glosarios publicados relativos a dominios semánticos específicos: animales (Segimon y Fernández-Viader, 2000), ciencias de la salud (Codorniu, Fernández-Viader y Segimon, 2002), conocimiento del medio social (DOMAD, 2002a), conocimiento de medio natural (DOMAD, 2002b), alimentación (García y Codorniu, 2007), setas (Segimon, 2011), insultos (Ferrerons, Navarro y

Segimon, 2017) y poblaciones de Catalunya (Fernández-Viader, Pulgarín, Martín y Samadi, 2013).

Además, hemos analizado elementos léxicos que aparecen en textos en LSC de diferente tipología (conversacionales, narrativos y expositivos) y género (cuentos, conferencias, diálogos, asambleas, etc.). Se trata de producciones de personas sordas en situaciones naturales, registrados con fines divulgativos o comunicativos donde aparecen diferentes personas de la comunidad sorda catalana narrando experiencias vitales, describiendo contenidos relativos a la cultura sorda, la lingüística de las lenguas de signos..., exponiendo noticias o temas de interés, realizando entrevistas, etc. También contemplamos nuestra observación como participantes en el movimiento asociativo de la comunidad sorda.

3. Procesos Formales

Tradicionalmente los procesos formales hacen referencia a la creación de nuevos ítems lexicales tras la aplicación de reglas (Cabré, 1993). En las lenguas de signos, desde una perspectiva cognitiva-funcionalista, comprenden la aplicación de esquemas morfológicos (usualmente denominados *procedimientos de cambio interno*) y la agrupación de ítems lexicales (usualmente, referidos como *procedimientos de combinación*). Mientras que los primeros se basan en un cambio formal que experimenta una unidad léxica, mediante un procedimiento morfológico patrimonial de la lengua, dando lugar a un nuevo ítem; en los segundos la nueva pieza léxica es resultado de la unión de dos (o más) unidades, que experimenta un proceso de lexicalización formal y semántica (Jarque *et al.*, 2012).

3.1. Construcciones morfológicas (*Procedimientos de cambio interno*)

Una de las construcciones morfológicas más productivas en las lenguas de signos es la reduplicación (Pfau y Steinbach, 2006; Pizzuto y Corazza, 1996; Supalla y Newport, 1978, Supalla, 1982; Schmaling, 2000; Sutton-Spence y Woll, 1999). Formalmente consiste en la repetición del signo, que resulta en una modificación de la velocidad, tensión o amplitud del movimiento (Wilbur, 2009). Börstell, Lopic y Belsitzman (2016) argumentan que se trata de una propiedad de los plurales léxicos en las lenguas de signos. También la LSC utiliza la reduplicación (o triplicación) como un patrón morfológico productivo que resulta, por ejemplo, en una interpretación plural en el nombre (Pérez, 2008) y aspecto durativo/continuativo en verbos de cualquier tipología (Jarque, aceptado), así como en una lectura distributiva en verbos deícticos.

En la LSC la reduplicación como mecanismo de creación de léxico consiste en la repetición del signo mostrando, generalmente, un movimiento de una extensión

menor y de mayor rapidez. Produce cambios de la categoría sintáctica de la base original, prototípicamente, de verbo a nombre. Es el caso del signo ABRIR.CON.LLAVE (Figura 1) que da lugar al nominal LLAVE (Figura 2).



Figura 1. ABRIR.CON.LLAVE



Figura 2. LLAVE

Otros pares son NACER origina NATALIDAD; MORIR, MORTALIDAD y MIGRAR, MIGRACIÓN. En diferentes lenguas de signos, se considera un proceso de derivación para la creación de nominales deverbales.

Un segundo patrón morfológico –de menor productividad, sin embargo– es el redoblamiento (*doubling*). Este se aplica a los signos de mano dominante o de mano base (*unbalanced signs*) y consiste en la copia de la mano no dominante de los valores de la mano dominante. Este esquema también se utiliza para expresar pluralidad o énfasis (Pfau y Steinbach, 2006; Lepic, *et al.* 2016). Respecto a la LSC, a partir del signo VOTO se obtiene ELECCIONES; ÁRBOL origina BOSQUE; PERSONA, GENTE y CONVOCAR, CONVOCATORIA.

Un tercer recurso de cambio interno consiste en la creación de un signo por analogía a otro existente mediante la substitución del valor de uno o varios parámetros. La analogía es el proceso por el cual una unidad léxica, o un grupo reducido de ellas, es utilizado como modelo para la formación de otra unidad o para el inicio de un proceso de esquematización de bajo nivel (Bauer, 2001; Booij, 2010; Vallès, 2004). Por ejemplo, el signo PROFESOR constituye la base del signo ALUMNO mediante la modificación del parámetro orientación, similar a las modificaciones del verbo ENSEÑAR para expresar el agente y el receptor de la acción. Tanto en el signo PROFESOR como ENSEÑAR, en la forma de notación o para expresar que el agente es la primera persona, la palma de la mano está orientada hacia el interlocutor y el movimiento parte del signante.

Cabe indicar que existe siempre algún tipo de relación semántica entre ambos signos de tipo metafórico o metonímico que motiva su creación. En la Tabla 1 proporcionamos más ejemplos.

Tabla 1. Ejemplo de creación por analogía o modificación de parámetro(s)

<i>Parámetro afectado</i>	<i>Cambio formal</i>	<i>Significado del signo base</i>	<i>Significado del signo derivado</i>
movimiento	alternante > simultáneo	‘mandar’	‘dictadura’
movimiento	simple > compuesto alternante	‘nuevo’	‘renovar’
configuración y orientación	B > bO	‘principios’	‘puntos’
lugar de articulación	cara > cuerpo	‘triste’	‘depresión’
lugar y orientación	mejillas > frente/barbilla	‘madre’	‘padre’
rasgos no manuales y velocidad del movimiento	menor tensión	‘calor’	‘verano’

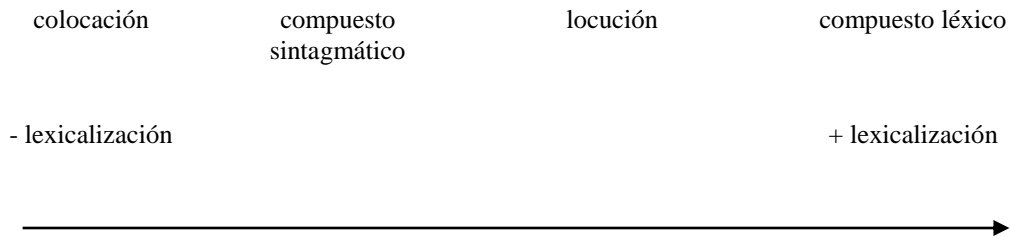
La modificación del parámetro de rasgos no manuales puede incluir la incorporación de acciones de los labios. Tradicionalmente, estas son de dos categorías: gestos labiales y patrones hablados. Los gestos labiales (*mouth gestures*) implican diferentes configuraciones no solo de los labios, sino también de la lengua, mejillas y mandíbula (Boyes-Braem, 2001; Fontana, 2008). En cambio, los patrones hablados (*mouth patterns, mouthing*), corresponden a la oralización de elementos de la palabra equivalente, como describimos en la sección 6.2.1 con relación a los recursos externos. Su uso es de gran variabilidad inter- e intra-signante. Por otro lado, la presencia de patrones hablados en los signos de la Tabla 1 pone de manifiesto como diferentes recursos se combinan simultáneamente en la creación de signos.

3.2. Procedimientos de combinación

Los procedimientos de combinación hacen referencia a la concatenación de signos para crear nuevas denominaciones. Según el grado de lexicalización, se pueden establecer diversos tipos de agrupaciones léxicas fijas (‘multiword units’) en las lenguas. Estas constituyen un continuo desde las formas más libres formalmente y transparentes semánticamente a las formas más fusionadas y de significados más opacos e idiomáticos (Booij, 2010; Brinton y Traugott, 2005; Buenafuentes, 2007; Lyons, 1995). Jarque *et al.* (2012) establecen 4 tipos de agrupaciones en la LSC (1).

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

(1) Continuo de lexicalización en la LSC



Estas construcciones corresponden a estadios dentro de un continuo en el proceso de lexicalización, que se inicia con las colocaciones. Las colocaciones se definen como un conglomerado de elementos léxicos a caballo entre la sintaxis y la morfología (Firth, 1957). Se trata de combinaciones recurrentes de unidades léxicas, menos libres sintácticamente que la combinación sintáctica de unidades que han iniciado el proceso de lexicalización formal y semántica. Wilkinson (2016) analiza las colocaciones de NOT ‘no’ en ASL mostrando que el agrupamiento es un mecanismo de procesamiento general independiente de los efectos de la modalidad. La Tabla 2 presenta algunos ejemplos de colocaciones en la LSC (Jarque *et al.*, 2012).

Tabla 2. Colocaciones en la LSC

<i>Base</i>	<i>Colocaciones</i>	<i>Significado</i>
HUESO	PERSONA HUESO COCHE HUESO EDIFICIO HUESO NEVERA HUESO	‘persona muy delgada’ ‘coche quemado, malogrado’ ‘edificio en ruinas’ ‘nevera vacía’
ORO	MANOS-PLU ORO SIGNAR ORO CAMA ORO	‘persona con gran habilidad manual’ ‘persona con gran riqueza en la expresión signada’ ‘cama de gran valor’

Como ponen de manifiesto las colocaciones en la Tabla 2 (y describimos extensamente en Jarque *et al.*, 2012), son combinaciones restringidas de una unidad léxica (la base) con otras unidades (un colocativo) que adoptan un significado especializado resultante de la combinación con la base, con quien mantienen una relación de predicación e intensificación. Algunos de ellos pueden dar lugar, también, a locuciones como CAMA ORO con el significado de ‘preferencia por irse a dormir ante otras posibilidades’ (Jarque *et al.*, 2012: 160).

A continuación, abordaremos los procesos de combinación en la LSC: la composición sintagmática, la composición léxica secuencial y la composición léxica simultánea.

3.2.1. Composición sintagmática

La composición sintagmática (también denominada sintagmación) consiste en la unión de diferentes unidades léxicas siguiendo las reglas combinatorias del sistema lingüístico al que pertenecen (Bauer, 2001). En la LSC, las construcciones sintagmáticas (Tabla 2) se diferencian de las construcciones compuestas por las pausas existentes entre base y base en las primeras, que glosamos mediante ^ (Jarque *et al.*, 2012).

La composición sintagmática (también denominada sintagmación) consiste en la unión de diferentes unidades léxicas siguiendo las reglas combinatorias del sistema lingüístico al que pertenecen (Bauer, 2001). En la LSC, las construcciones sintagmáticas (Tabla 2) se diferencian de las construcciones compuestas por las pausas existentes entre base y base en las primeras, que glosamos mediante ^ (Jarque *et al.*, 2012).

Tabla 3. Compuestos sintagmáticos en la LSC

Dominio	Estructura del compuesto sintagmático y significado
TIEMPO ‘clima’	TIEMPO^CARACTER^LLOVER ‘clima lluvioso’ TIEMPO^CARACTER^POLO ‘clima polar’ TIEMPO^CARÁCTER^ECUADOR ‘clima ecuatorial’ TIEMPO^CARÁCTER^NORD ‘clima continental’ O los equivalentes con la estructura siguientes: TIEMPO^SUYO^LLOVER ‘clima lluvioso’ ...
VEGETACIÓN	ÁRBOL-PLU^BELLOTA ‘encinar’ ÁRBOL-PLU^UVA ‘viña’ ÁRBOL-PLU^PIÑA ‘pinar’

La composición sintagmática es especialmente productiva en algunos dominios semánticos como los oficios, donde el signo PERSONA (o tradicionalmente HOMBRE^PERSONA) se combina con un verbo vinculado a una acción específica

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

prototípica de la profesión: (TRABAJAR)^PAN^HORNEAR para ‘panadero’, o (TRABAJAR)^ZAPATO^PICAR) para ‘zapatero’, etc. En Jarque *et al.* (2012) proporcionamos ejemplos de compuestos sintagmáticos del campo semántico del comercio, la geografía física, las especies y condimentos, documentos, parentesco, ropa, etc.

3.2.2. Composición secuencial

La composición consiste en la unión de dos bases léxicas. Frecuentemente es de tipo secuencial, es decir, una base léxica se une a otra base siguiendo el orden temporal (Brennan, 1990; Klima y Bellugi, 1979; Liddell y Johnson, 1986; Meir *et al.*, 2010; Sutton-Spence y Woll, 1999; Tkachman y Meir, 2018; Wallin, 1982). En la LSC están formados, en general, por dos signos, pero aparecen ejemplos de tres bases, como LUNES+MIÉRCOLES+VIERNES para el significado ‘días laborables’, o A+O+U para referirse a ‘vocal’ (Bosch-Baliarda, 2005).

La característica distintiva que diferencia los compuestos sintagmáticos de los compuestos léxicos secuenciales reside, fundamentalmente, en el proceso de lexicalización formal. Los cambios afectan a la estructura fonético-fonológica, donde observamos un grado de variación importante intra-signantes –que un mismo signante emplee la misma o varias piezas léxicas en diferentes grados de fusión o lexicalización formal– e inter-signantes –que varios signantes produzcan la misma pieza léxica con formas diferentes (Bosch-Baliarda, 2005). Exponemos ejemplos de los principales procesos fonológicos en la Tabla 4. Glosamos el proceso de fusión formal mediante el símbolo +.

Tabla 4. Procesos fonológicos en la fusión formal de los compositivos en LSC

<i>Procesos fonológicos</i>	<i>Ejemplos de compuestos secuenciales</i>
Inserción de movimiento entre los compositivos	CONOCER+VERDAD ‘reconocer’
Elisión de material segmental de sendos compositivos	PADRE+MADRE ‘progenitores’
Asimilación regresiva de la configuración (de los dedos seleccionados y del grado de apertura)	MENTE+CARÁCTER ‘psicología’
Asimilación regresiva de la orientación manual	MENTE+MANCHA ‘trauma’
Asimilación progresiva del lugar de articulación	CARA+FANTÁSTICO ‘guapísimo’ VER+YA ‘visto’

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

<i>Procesos fonológicos</i>	<i>Ejemplos de compuestos secuenciales</i>
Anticipación articulatoria o elisión de la mano no dominante	AÑO+NUEVO ‘noche vieja’

Las restricciones en la forma para la formación de compuestos dependen de cada lengua de signos. Bosch-Baliarda (2005) establece 8 tipos de compuestos en la LSC a partir de las propiedades de los dos formantes que integran la construcción (Tabla 5), en que se proporciona la frecuencia de aparición en la base de datos.

Tabla 5. Tipos de compuestos secuenciales en la LSC

Tipo	<i>Primer formante</i>	<i>Segundo formante</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Ejemplo</i>
0	monomanual	monomanual	32.7%	AGUA+ SUPERFICIE.LÍQUIDA ‘mar’
1	monomanual	Bimanual	25%	OLER+TOCAR.AMBIENTE ‘sospechar’
2	monomanual	mano base	18,8%	MIRAR+PROBAR ‘comprobar’
3	bimanual	monomanual	7,2%	GORDO+DELGADO ‘adelgazarse’
4	mano base	monomanual	1,4%	UNTAR+CERDO ‘foie gras’
5	bimanual	Bimanual	10,1%	PAPEL+OFRECERSE ‘matrícula’
6	mano base	mano base	0,5%	BANCO+SEGUIDOR ‘aval’
7	bimanual	mano base	3,4%	SALA+ESCRIBIR ‘despacho’
8	mano base	Bimanual	1%	ARROZ+PAELLERA ‘paella’

En algunos compuestos el grado de lexicalización formal es tal que su estructura compositiva no es transparente debido a los procesos de truncamiento y reducción de los formantes que integran el compuesto. Es el caso de CASA+ESTUDIAR ‘escuela’. Desde un punto de vista cognitivo-funcional, se trata de ‘colocaciones reducidas’ o ‘construcciones fusionadas’ (Wilkinson, 2016).

3.3.3. La composición léxica simultánea

También en la LSC se observa composición simultánea, como fue descrita para la lengua de signos británica (BSL) por Brennan (1990) que implica formalmente distintos procesos de truncamiento. Algunos compuestos simultáneos tienen su origen en compuestos sintagmáticos o compuestos secuenciales que han evolucionado formalmente, como el signo PLAZA'DE'ESPAÑA a partir de PLAZA y ESPAÑA. Otros, sin embargo, han sido creados, directamente, a partir de un patrón construccional de compuesto léxico simultáneo; es decir, combinando parámetros formativos procedentes de formas truncadas de los dos signos formantes. Por ejemplo, el signo METÁFORA fue creado integrando los signos EJEMPLO (que proporcionó los valores del lugar de articulación, la selección de los dedos de la mano y su orientación) y FRASE (que proporcionó la configuración de la mano y el movimiento de los dedos). También es un compuesto léxico simultáneo el signo 'bimodal', a partir de SIGNAR y HABLAR.

Se trata de un proceso genuino como ilustran signos del dominio semántico del dolor o inflamación. Estos términos coinciden en la configuración de la mano dedo pulgar y corazón seleccionados y flexionados en forma de U (DOLOR.DE.CABEZA, BRONQUITIS, AMIGDALITIS) o su alomorfo con únicamente el corazón seleccionado (OTITIS, MENINGITIS, HEPATITIS) y se diferencian principalmente en el lugar de articulación, correspondiente al signo que identifica el órgano afectado (CABEZA, PECHO, AMÍGDALAS, OIDO, CUELLO, ZONA LUMBAR). También el signo HERPES'LABIAL se diferencia del signo HERPES'ABDOMINAL únicamente por el parámetro de lugar de articulación.

Por otro lado, en diferentes lenguas de signos se ha descrito el procedimiento denominado *incorporación numeral* mediante el cual la configuración de un signo numeral substituye la configuración de un signo léxico originando un nuevo signo (Fernández Soneira, 2008; Fernández Soneira y Martínez Fuentes, 2003; Frishberg y Gough, 1973; Liddell, 2003; Massone y Machado, 1994; Zeshan, 2000, entre otros).

Consideramos la incorporación numeral como un subtipo de composición simultánea. Son ejemplos en la LSC los signos 2'SEMANA 'dos semanas' y 3'SEMANA 'tres semanas', a partir de la combinación de SEMANA y el signo numeral correspondiente. La Tabla 6 recoge los principales paradigmas – raíces de incorporación numeral siguiendo la terminología de Massone y Machado (1993) –, el rango de valores aceptado y el significado (Fuentes *et al.*, 2010).

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

Tabla 6. Construcciones numerales en la LSC

<i>Cate- goría</i>	<i>Raíces</i>	<i>Valores típicos</i>	<i>Significado</i>
nombre	AÑO	1-10	x número de años
	AÑO’FUTURO	1-10	x número de años posteriores ‘dentro de x años’
	AÑO’PASADO	1-10	x número de años anteriores ‘hace x años’
	HORA	1-10	número de horas ‘en x horas’
	HORA’DURANTE	1-10	número de horas ‘durante x horas’
	MES	1-10	número de meses ‘durante x meses’
	MES’DURANTE	1-10	número de meses ‘en x meses’
	MES’CADA	1-10	número de meses, ‘cada x meses’
	SEMANA	1-4	número de semanas ‘en x semanas’
	SEMANA’DURANTE	1-4	número de semanas ‘durante x semanas’
	SEMANA’FRECUENCIA	1-4	número de frecuencia ‘cada x semanas’
	PLANTA	1-10	número de pisos ‘x pisos’
	PUERTA	1-5	número de puerta de piso ‘puerta x’
cuanti- ficador	MIL	1-10	número de unidades de millar ‘x mil’
	CIEN/CENTENA	1 – 9	número de unidades de centena ‘x cientos’
verbo	FALTAR	1-10	número de entidades ‘faltan x’
	QUITAR (de una lista)	1 – 5	número de elementos eliminados

El fenómeno de la incorporación numeral en las lenguas de signos todavía constituye un objeto de debate. Entre las diferentes cuestiones planteadas, dos constituyen el núcleo de discusión: ¿Qué fenómenos se incluye bajo esta denominación?, ¿qué denominación es más adecuada? y ¿a qué tipo de proceso tradicional corresponde:

derivación, composición o flexión? Algunos autores consideran que se trata de un proceso derivativo, mientras que otros califican el fenómeno como flexión. Entre los primeros se sitúa Deuchar (1984). En el segundo, se sitúan Fernández Soneira y Martínez Fuentes (2003) y Fernández-Soneira (2008) con relación a la LSE (lengua de signos española) y En este sentido, estas autoras indican: "debemos considerar la incorporación numeral como un proceso flexivo siempre que se produzca un cambio en la configuración de una seña sustantiva al incorporar el numeral y el significado final sea la suma de las dos señas (2003: 71).

Respecto al tipo de proceso morfológico, es necesaria más investigación en las diferentes lenguas de signos. Sin embargo, a la luz de la investigación de corte tipológico-funcionalista que considera un *continuum* en los tipos de expresión, la flexión se caracteriza por un alto grado de productividad y por su carácter obligatorio, mientras que la derivación muestra un grado bajo de productividad y ausencia de carácter obligatorio (Bybee, 1995; Bybee *et al.*, 1994). Por estas razones, consideramos que no se trata de un proceso de flexión.

Respecto al debate entre derivación o composición, somos partidarias de que se trata de composición. Por un lado, los dos signos que se combinan existen como parte del léxico de la lengua como signos de forma independiente. Así mismo, pueden observarse variaciones en las denominaciones de estos elementos donde presentan características formales de signos originalmente compuestos sintagmáticos y/o secuenciales que han alcanzado un estado avanzado de lexicalización formal. La existencia de estos elementos caracterizaría el último grado de fusión formal dentro del *continuum*.

4. Procedimientos funcionales

Entre los signos creados mediante recursos funcionales, se incluyen aquellos formados a partir del cambio de categoría de un signo existente sin modificación de la base léxica y sin cambio esencial de significado, bien sea por un proceso de conversión sintáctica o un proceso de lexicalización.

4.1. Conversión sintáctica

La conversión sintáctica consiste en el cambio de categoría léxica sin que tenga lugar un proceso de modificación formal (Bauer, 2001; Cannon, 1985). También es denominado en algunas gramáticas *derivación impropia*, *derivación cero* o *conversión gramatical*. Observamos ejemplos de conversión sintáctica en aquellos signos cuyo origen era un verbo como VIVIR y se utiliza como nombre SER.VIVO. En la Tabla 7 ilustramos este proceso.

Tabla 7. Ejemplos de conversión sintáctica en la LSC

<i>Cambio de categoría</i>	<i>Base</i>	<i>Significado 1</i>	<i>Significado 2</i>
nombre > adjetivo	CIUDAD REPÚBLICA ITALIA	‘ciudad’ ‘república’ ‘Italia’	‘urbano’ ‘republicano’ ‘italiano’
adjetivo > nombre	ECONÓMICO LIMPIO GRACIOSO	‘barato’ ‘limpio’ ‘gracioso’	‘economía’ ‘limpieza’ ‘cómic’
verbo > nombre	TRABAJAR PERDER RENDIRSE	‘trabajar’ ‘perder’ ‘rendirse’	‘oficio’ ‘derrota’ ‘rendición’
verbo > adjetivo	DIVERTIRSE ACLARAR OSCURECER	‘divertirse’ ‘aclerar(se)’ ‘oscurecer(se)’	‘divertido’ ‘claro’ ‘oscuro’

Este procedimiento es muy productivo en la LSC especialmente para las nominalizaciones de verbos. La acción es más básica y remite a la situación experimentada o ejecutada por un agente, mientras que el nominal implica una conceptualización de mayor abstracción. Se trata, pues, de un proceso en el que una unidad léxica es utilizada en una construcción sintáctica diferente y, por tanto, a caballo entre el léxico y la sintaxis, en términos tradicionales.

Por otro lado, observamos que también puede tener lugar la incorporación de patrones hablados (ver § 6.2.1.) y algunos signantes modifican el movimiento de labios para adaptarlo a la oralización de la palabra destino. En este sentido, existiría una construcción abstracta para nominales deverbales que incluiría la necesidad de especificar parte de los patrones hablados o su totalidad. De nuevo, estaríamos, pues, ante una combinación de procedimientos de diferente tipo, con un grado de variación inter- e intra-signante importante.

4.2. Lexicalización de predicados

En cuanto al proceso de lexicalización de predicados, tradicionalmente ha sido definida como la fijación de una de las formas flexivas de un lexema en un nuevo lexema, adquiriendo una categoría gramatical propia (Cabré, 1993). En la LSC comprende la lexicalización tanto de formas no-de-citación de los verbos deícticos (o

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

indicadores, siguiendo la tipología verbal en LSC de Morales López *et al.*, 2005), como las de los verbos locativo-espaciales.

Tabla 8. Lexicalización de verbos con morfemas en la LSC

<i>Base</i>	<i>Categoría resultante</i>	<i>Significado original</i>	<i>Significado lexicalizado</i>
verbos deícticos	Nombre	YO-COMPRENDER-TU ‘te comprendo’ TU-INVITAR-YO ‘te invito’ TU-CAPTAR-YO ‘capto’	COMPRESIÓN INVITACIÓN INFERENCIA
verbos locativo-espaciales	Nombre	PERSEGUIR INFLUIR LEER BORRAR	SEGUIMIENTO FACTOR LECTURA BORRADO

Se incluiría, pues, los nominales que representan actividades, o abstracciones, respecto a la acción. Las transformaciones descansan sobre una relación semántica basada en los mecanismos cognitivos de metáfora y metonimia conceptual (Wilcox, Wilcox y Jarque, 2003). En la Tabla 9 se detallan algunas metonimias y los ejemplos relativos a la LSC del campo de la salud del glosario de Codorniu, Fernández-Viader y Segimon (2000).

Tabla 9. Ejemplos metonimias conceptuales en la LSC

<i>Tipos de metonimias</i>	<i>Significado 1</i>	<i>Significado 2</i>
El efecto o función de la entidad por la entidad	‘proteger’	‘antibiótico’
La acción por el objeto implicado	‘esnifar’ ‘beber con objeto con tetina’	‘cocaína’ ‘biberón’
Una acción prototípica por la causa	‘provocar vómito con los dedos’	‘bulimia’
Una característica externa del vestuario de una persona por la persona	‘llevar cofia’	‘enfermera’

Este recurso lingüístico y cognitivo es muy productivo en el dominio vinculado a las ciencias naturales (la física, la astronomía, la botánica, etc.), donde el predicado clasificador descriptivo es fijado para identificar la entidad que lo presenta. Así, por ejemplo, la forma, el tipo de movimiento y la posición característicos identifica la entidad en el caso de los signos para los planetas y estrellas.

5. Procedimientos semánticos

En cuanto a los procedimientos relativos a la modificación del significado denotativo cabe destacar tres procesos: ampliación del significado, restricción del significado y cambio del significado (Geeraerts, 2010; Traugott y Dascher, 2001).

5.1. Ampliación del significado

La ampliación del significado consiste en un proceso de generalización del significado de la unidad léxica base. Es decir, la pieza léxica desarrolla un nuevo significado con el que mantiene una relación de superordenación con respecto al significado anterior (Geeraerts, 2010; Traugott y Dascher, 2001). En la LSC, observamos una ampliación de significado en el signo SORDO. En algunos contextos se utiliza para referirse a ‘persona indeterminada’ en el contexto de una asociación de sordos o un evento del movimiento asociativo sordo. De forma similar se utiliza el signo OYENTE para indicar una persona indeterminada externa al grupo.

También el signo FONOLOGÍA, neologismo reciente creado para referirse a las lenguas de signos ha ampliado su significado para expresar el concepto de ‘fonología’, sin especificar la modalidad de producción y recepción.

De forma similar, los signos HEMBRA y MACHO para referirse al sexo de los seres vivos provienen de la ampliación de significado de los signos para MUJER y HOMBRE. Asimismo, estos dos signos tienen su origen en un cambio de significado (§ 5.3) de dos signos que denotan características asociadas culturalmente al género femenino y masculino: los pendientes en las mujeres y el bigote en los hombres.

Se incluirían las unidades originadas por el paso de un signo que corresponde al nombre propio específico de una persona a un signo nombre genérico, ya que no se produce un cambio de subcategorización. Este proceso se da en los nombres propios vinculados a personas del dominio semántico de la cultura religiosa judeocristiana (MARTA, MIGUEL, FRANCISCO, PABLO, PEDRO, etc.) cuando se utilizan para referirse a personas actuales que tienen este nombre. Estos signos aparecen listados en el diccionario temático de Martín y Alvarado (1996) en la sección denominada *fiesta*.

5.2. Restricción del significado

En contraposición, en la restricción de significado la pieza léxica desarrolla un significado más especializado, que mantiene una relación de subordinación con el original (Geeraerts, 2010; Traugott y Dasher, 2001). Por ejemplo, el signo RUBIO (Figura 3) denominaba tanto el color del cabello claro como de los objetos amarillos. Actualmente su uso tiende a quedar restringido al color del cabello y se utiliza el signo AMARILLO (Figura 4) para la otra acepción.



Figura 3. RUBIO ‘pelo rubio’



Figura 4. AMARILLO ‘amarillo’

Otros ejemplos serían el signo EDIFICIO que desarrolla el significado para referirse a ‘institución’, ANFITEATRO para ‘congreso’, INFUSIÓN para ‘te’, MANZANA para ‘fruta’ y SER.VIVO para ‘persona’.

5.3. Cambio del significado

Finalmente, el cambio de significado de la forma de base consiste en añadir un nuevo significado al significado denotativo de la pieza léxica con el cual mantiene algún tipo de relación semántica. Los cambios no-analógicos comprenden la especialización, generalización, metonímica o metafórica (Geeraerts, 2010). El signo que identifica al hospital de Valle de Hebrón en Barcelona corresponde al signo GENERAL.FRANCO debido al hecho que el dictador en su visita a Barcelona realizó su inauguración y fue inicialmente bautizado como Residencia Sanitaria Francisco Franco. Constituyen ejemplos el signo ESFINGE ‘pirámide’ para referirse a ‘Egipto’, CAFÉ ‘café’ para ‘Brasil’, el nombre del país para referirse a la lengua que se habla (ITALIA, ALEMANIA...), etc. Cano (2005) indica como algunos barrios y zonas de la ciudad de Barcelona reciben el signo nombre de una persona usuaria de la lengua de signos que habita allí.

Los procesos semánticos son considerados por la lexicología en términos de polisemia, es decir, una unidad léxica a la cual se le añade una acepción semántica (Geeraerts, 2010). Todos los cambios semánticos descritos tienen lugar, principalmente, mediante tres mecanismos cognitivos: metaforización,

metonimización y subjetivización, también presentes en los procesos de construcción de la gramática (Hopper y Traugott, 2003; Traugott y Dasher, 2001). La metaforización se produce por la analogía o similitud entre el significado fuente y el significado destino, mientras la metonimización implica una parte por el todo, o bien una relación lógica entre ambos significados, por ejemplo, la causa por el efecto (Barcelona, 2002; Lakoff y Johnson, 1999). Jarque (2005), Wilcox (2000) y Wilcox, Wilcox y Jarque (2003) destacan la importancia de la metonimia como mecanismo de creación de léxico en la LSC y la ASL.

Otro de los mecanismos cognitivos es la subjetivización, como por ejemplo en verbos como VER con significado sensorial desarrollan un significado evidencial de inferencia o epistémico (grado de certeza). También SABER de su acepción cognitiva a un significado evidencial endofórico. Además, también tienen lugar cambios en el significado no denotativo. Estos pueden consistir en un cambio peyorativo –es decir hacia un significado emotivo negativo– o en un cambio mitigador –hacia un significado positivo–.

6. Procedimientos de incorporación

Conjuntamente con la formación activa de signos nuevos, los usuarios de la LSC también recurren a la obtención de neologismos externos o de incorporación, como resultado del contacto con otras lenguas o variedades lingüísticas. Podemos diferenciar tres categorías de procedimientos según el origen del material incorporado. En primer lugar, la incorporación de léxico proveniente de otras lenguas de signos o de la propia LSC, pero de otra variedad (§ 6.1). En segundo lugar, estarían aquellos procedimientos que son resultado del contacto con una lengua oral, y que están a caballo entre la formación y el préstamo. Se incluyen el uso de patrones hablados (o vocalización, la inicialización, la dactilología lexicalizada, el calco estructural y el calco semántico (§ 6.2). Finalmente, se contempla la incorporación de gestos provenientes de la comunicación multimodal (§ 6.3).

6.1. De procedencia de las lenguas de signos: préstamos

Constituyen ejemplos de préstamos léxicos de otras lenguas signadas los signos IDENTIDAD de la LIS (lengua de signos italiana) y COMUNICACIÓN proveniente de la lengua de signos americana (ASL) (Figura 5).



Figura 5. COMUNICACIÓN

Otro signo tomado de la ASL es CULTURA, producido como signo de mano base. Josep M. Segimon (c.p) indica que fue introducido en la LSC a partir de la participación de un grupo de sordos en el festival *Deaf Way I*, que tuvo lugar en Washington D.C. en 1989.

Los dominios semánticos que son candidatos a tomar prestados son los topónimos (signos de países) y antropónimos (signos de personas). Así, los nombres propios de lugares y personas frecuentemente son prestados de la lengua de signos nacional del territorio original del topónimo o el antropónimo. El signo prestado puede ser introducido para cubrir un vacío léxico (como, por ejemplo, el presidente de un país OBAMA), puede ser tomado para sustituir un signo patrimonial existente con connotaciones negativas (CÁDIZ, CHILE), o puede introducirse como forma de cortesía y convivir con el patrimonial en el caso que ya existiera una denominación patrimonial sin connotaciones negativas. Principalmente los préstamos en la LSC proceden de la LSE y de la ASL, y en menor grado de otras lenguas de signos mediatizada por el sistema de signos internacional (SSI).

También pueden identificarse préstamos léxicos de otra variedad, como por ejemplo de procedencia dialectal, de otro registro o de un ámbito específico. Sería el caso de CONFIGURACIÓN utilizado para el dominio semántico de la informática, y que procede del dominio de la lingüística de las lenguas de signos (‘configuración de la mano’).

6.2. Procesos de incorporación a partir de las lenguas habladas

En esta sección ilustraremos el amplio abanico de posibles mecanismos que la LSC utiliza para tomar prestados elementos de las lenguas habladas con las que está en contacto (catalán y español), a saber, el recurso a los patrones hablados, la inicialización, la dactilología lexicalizadas, los parónimos y la paronimia.

6.2.1. Patrones hablados

Uno de los procesos más productivos en las lenguas de signos es la incorporación de patrones hablados. Consiste en añadir a un signo patrimonial la oralización de una palabra con el que mantiene alguna relación semántica con el objetivo de crear un nuevo signo (ver las diferentes contribuciones en los volúmenes editados por Boyes-Braem y Sutton-Spencer, 2001; Brentari, 2001; Ebbinghaus y Hessmann, 1996; Johnston, van Roekel y Schembri, 2016; Pimiä, 1990; Schermer, 1990; Vogt-Svendsen, 2001).

El recurso a los patrones hablados permite diferenciar nuevos significados dentro de una misma familia léxica. Así, por ejemplo, la diferencia entre MEDICINA y FARMACIA, entre LIMPIO y NETO o entre SUCIO y BRUTO –como en ‘beneficios brutos’– radica en los diferentes patrones hablados o vocalización. No necesariamente el patrón labial incluye la totalidad de la palabra, puesto que en ocasiones el signante pronuncia (con o sin voz), únicamente la parte más significativa o prominente. También depende del grado de lexicalización formal y de fusión y/o adaptación a la estructura manual del signo, que puede comportar que los usuarios no identifiquen el origen. Es el caso del signo CONDICIÓN que aparece acompañado de un patrón hablado ‘lololo’ que tiene el origen en el adverbio ‘solo’.

Reconocer el origen hablado no supone rechazar su estatus dentro del sistema lingüístico. Es más, se comportan de forma similar a los gestos labiales, es decir como movimientos de los labios en los rasgos no manuales.

Aparecen en alta frecuencia en nombres y ocasionalmente en verbos, cuando no incluyen morfología aspectual y/o adverbial. Se observa de forma especial cuando el nominal y la raíz verbal son homónimas. En este sentido hemos observado en las narraciones analizadas como el sustantivo y la configuración clasificadora de entidad (o *proforma*, o *semántica*, según las diferentes denominaciones) correspondiente se diferencian en la presencia del patrón hablado en el primero, como por ejemplo ÁRBOL “árbol”.

En ocasiones, la palabra oral experimenta procesos de reducción y únicamente se mantienen los patrones más prominentes, usualmente las vocales. La vocalización puede ser producida simultáneamente con el signo manual, mostrando una tendencia a la sincronización. Mostramos en la Tabla 10 las diversas combinaciones.

Tabla 10. Combinaciones de signo manual y patrón hablado.

<i>Características</i>	<i>Ejemplos</i>
Una vocalización corresponde a un signo manual	DESAYUNAR 'desayunar' / Cat. 'esmorzar' PLÁTANO 'plátano' / Cat. 'plàtan'
Diferentes vocalizaciones producidas con un signo manual monomorfémico	BELLAS.ARTES 'bellas artes' FORMACIÓN.PROFESIONAL 'formación profesional'
Diferentes vocalizaciones producidas con un signo manual polimorfémico	BUEN.PROVECHO 'buen provecho' FIN.DE.SEMANA 'fin de semana'
Una vocalización presente a lo largo de un signo polimorfémico	LIBRO+DIARIO 'agenda' VIVIR+EXPLICAR 'biografía'
Una vocalización producida a lo largo de dos o más signos manuales	MIEDO+SUSTO 'miedo' NOCHE+COMER 'cena'

Entre las funciones que las acciones labiales pueden desarrollar cabe destacar las siguientes (Johnston *et al.*, 2016; Vogt-Svendsen, 2001):

- Evitar homónimos de formas manuales, como por ejemplo los signos relativos a 'provisional' y 'formación profesional' sólo se diferencian en la vocalización. Otros ejemplos son los pares mínimos 'sobrino'-'patata', 'partido'² - 'cuñado'.
- Especificar el significado básico del componente manual. Como, por ejemplo, el signo manual corresponde a un hiperónimo y la vocalización permite expresar un hipónimo. O ambos signos hacen referencia al mismo campo semántico y por extensión metonímica se amplía el significado. Son ejemplos 'farmacia' en oposición a 'medicina', 'sobrino'-'bebé', 'infantil'-'niños', 'morado'-'berenjena'.

² Existe otra variante del signo relativo al significado 'partido' diferente con relación al valor de la orientación de la mano no dominante y que supone un par mínimo con 'cuñado'.

- Modificar el significado de adjetivos, adverbios y modales, respecto a la intensidad.
- Diferenciar nominales del correspondiente clasificador. El signo ÁRBOL y su predicado clasificador proforma indicando localización en la forma monomaneal coinciden en la configuración y orientación de la mano dominante, pero el nombre es producido con el patrón labial. Otros ejemplos son MONEDA, PÁJARO, HOJA.DE.PAPEL, PELOTA, RATÓN, etc.

La presencia de patrones labiales presenta un alto grado de variación inter- e intra-signantes, de forma similar a los gestos labiales. En este sentido, Johnston *et al.* (2016) presentan un *continuum* de convencionalización de las acciones labiales en la lengua de signos australiana (Auslan) y destacan el bajo nivel de convencionalización.

6.2.2. La inicialización (o inserción)

La inicialización consiste en la creación de un signo a partir de la sustitución de la configuración de un signo patrimonial por, generalmente, la configuración correspondiente a la letra inicial de la palabra equivalente en la lengua hablada con la que está en contacto. Debido al hecho de que puede ser sustituida por una letra que no sea la inicial pero que destaque en el conjunto de la palabra, otros autores han propuesto la denominación *inserción* (Morales López *et al.*, 2000).

Por ejemplo, el signo PARLAMENTO (Figura 7) fue creado a partir de sustitución de la configuración del signo DIPUTACIÓN (Figura 6) por la configuración que corresponde a la letra P.



Figura 7. PARLAMENTO



Figura 6. DIPUTACIÓN

Otros signos creados siguiendo el mismo patrón morfológico son INSTITUTO (Figura 8), DIPUTADO (Figura 9) o SENADO. El conjunto de estos signos constituye una construcción por el hecho de tener la raíz en común, que formalmente

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

corresponde al valor de los parámetros correspondientes al lugar de articulación y movimiento. Semánticamente la base equivaldría a ‘institución’.



Figura 8. INSTITUTO



Figura 9. DIPUTADO

En la Tabla 11 aportamos otros ejemplos de familias de signos de la LSC creadas a partir del proceso de inicialización y que están totalmente consolidadas en la lengua.

Tabla 11. Familias de signos producidos por inicialización

<i>Dominio semántico</i>	<i>Signo patrimonial</i>	<i>Signos creados</i>
enseñar	ENSEÑAR	<u>E</u> SO, <u>B</u> ACHILLERATO
educación	ENSEÑAR	<u>D</u> IDÁCTICA, <u>P</u> EDAGOGÍA
normativa	CONDICIONES	<u>N</u> ORMATIVA, <u>R</u> EGLAMENTO, <u>C</u> ONSTITUCIÓN, <u>C</u> ÓDIGO, <u>E</u> STATUTO, <u>C</u> URRICULUM.VITAE, <u>P</u> RINCIPIOS, <u>I</u> NDICE
cargo	GOBIERNO	<u>C</u> ONSEJERO, <u>M</u> INISTRO, <u>S</u> ENADOR, <u>R</u> EGIDOR

Estas familias ponen de manifiesto que se trata de un patrón de bajo nivel, siguiendo la propuesta de Bybee (1988) debido a que se caracteriza por tener un alto grado de especificidad y expresan una regularidad observada en un número reducido de piezas léxicas (caracterizadas por lugar de articulación y el movimiento del signo) y una subregularidad de un patrón más general (la creación de signos mediante inicialización).

Tabla 12. Ejemplos de signos creados por inicialización en LSC

<i>Signo patrimonial</i>	<i>Signos derivados</i>
PAPA	<u>V</u> IRREY, <u>E</u> MPERADOR
METODOLOGÍA	<u>S</u> ISTEMA
EXPLICAR/CONTAR	<u>H</u> ISTORIA, <u>S</u> IGNIFICADO, <u>D</u> EFINICIÓN
ZONA	<u>E</u> UROPA
SUCIO ‘infección’	<u>S</u> IDA
PENSAR	<u>T</u> EORÍA → <u>H</u> IPÓTESIS,
CHINA	<u>K</u> OREA, <u>D</u> OWN
PORCENTAJE	<u>T</u> ASA

Los signos de la Tabla 12 son fruto de la extensión de un ejemplar (el signo patrimonial) utilizado como modelo o prototipo: [A]→(B), (como, por ejemplo, PENSAR → TEORÍA). Una vez formado el neologismo, la esquematización o abstracción de aquello que tienen en común el prototipo y el neologismo puede dar lugar a un nuevo patrón (C), como la emergencia del HIPÓTESIS. El nuevo patrón (C) puede ser utilizado para interpretar –para categorizar– tanto el neologismo como el prototipo, de manera que [A] y [B] se convierten en actualizaciones del nuevo patrón y este puede llegar a ser productivo.

6.2.3. La dactilología lexicalizada

Igualmente, constituyen ejemplos de calcos signos creados a partir del uso de la dactilología, ya que reproducen a través de las letras signadas del alfabeto palabras de la lengua hablada. El trabajo pionero en esta área fue llevado a cabo por Battison (1978), quien estableció la diferencia entre palabras deletreadas y signos. Los signos producto de la dactilología lexicalizada presentan las características siguientes:

- El lugar de articulación no está restringido al espacio específico para la producción de la dactilología, sino que son articulados en otras posiciones en el espacio o en el cuerpo, propias de los signos patrimoniales.

- En general, están formados por no más de dos letras del alfabeto manual reestructuradas, pero aparecen ejemplos de un número superior en la BSL (Brennan, 2001) y en el estrado más periférico del léxico en ASL (Brentari y Padden, 2001).

Su estructura fonológica está totalmente incorporada a la LSC por lo que se aplican reglas de coarticulación, están sometidas a operaciones de elisión y reestructuración similares a las que experimenta el léxico patrimonial. Por ello, en ocasiones se ven reducido el número de configuraciones, como observamos en DE, EX, NO, RON, GIN, SAL, SI y SÍ. Si la palabra de la lengua hablada es de una extensión superior a dos segmentos se produce un proceso de reducción, como por ejemplo el signo ANTRAX se produce con la letra inicial y final, también en CLUB y SHOW.

En otros casos, el signo está formado únicamente por la inicial o una letra destacada de la palabra oral. Son ejemplos V 'veneno', 'viuda', 'Valladolid', o dos C 'Cáceres', 'Coca-cola' y 'cuenta corriente'. En cuanto a una letra otra que la inicial, pueden aparecer otras que son prominentes en la palabra, como la X en SEXO, o dos F el ex-jugador y ex-entrenador del Barcelona Johan Cruiff.

También se observan signos creados mediante la combinación secuencial de una letra del alfabeto dactilológico y un signo patrimonial, como por ejemplo HUERTA está formado por la letra h seguida del signo relativo a AGRICULTURA 'agricultura, cultivo', H+PRESTAR para referirse a 'hipoteca' o PASTILLA+V 'vitamina'. Estos procesos también ilustran la presencia simultánea de recursos tanto patrimoniales como externos en la creación de signos.

6.2.4. Calcos

El calco es un tipo de préstamo que consiste en trasladar la estructura de una unidad léxica de la lengua origen a la lengua destino (Bauer, 2001). En términos cognitivo-funcionalistas se trata de *calcos estructurales de bajo nivel*, donde los usuarios de la LSC combinan signos patrimoniales siguiendo la estructura de la palabra equivalente en español o en catalán, fundamentalmente. Se encuentran en la lengua general, pero especialmente en los lenguajes de especialidad, es decir para transmitir información, conceptos y conocimiento de una determinada área de conocimiento. Observamos calcos estructurales en los signos de la micología como HUEVO^REY para referirse a *huevo de rey (Amanita caesarea)* (Segimon, 2011), en la lingüística como LUGAR ARTICULACIÓN para *lugar de articulación*, etc. Presentamos ejemplos de los primeros en la Tabla 13.

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

Tabla 13. Ejemplos de signos de la LSC producto del calco estructural

<i>Palabra de la lengua hablada/escrita</i>	<i>Signo de la LSC</i>
bien venido	BIÉN ADELANTE
valer la pena	VALER PENA
punto de vista	PUNTO VER
alta médica	MÉDICO ALTO
frase hecha	FRASE HACER

Como los ejemplos de la Tabla 13 ponen de relieve, en el proceso de incorporación puede que se reproduzcan únicamente las palabras léxicas y no las palabras función, como preposiciones. En una fase inicial del proceso de lexicalización, también se observa que la estructura calcada conviva con otra adaptada a la estructura de la LSC, modificando el orden de los signos (como, por ejemplo, ALTA MÉDICO y MÉDICO ALTO para ‘alta médica’).

Por otro lado, uno de los elementos de la construcción puede corresponderse a un elemento producido con dactilología, como por ejemplo la combinación AGUA y O para referirse a ‘agua oxigenada’. Esta construcción daría lugar, por analogía, a la construcción para referirse a yodo formada por ALCOHOL seguida de la letra inicial de yodo.

Además, tienen lugar calcos semánticos. Por ejemplo, el signo CARRERA que reproduce el movimiento de una persona corriendo (manos con los puños cerrados y con movimiento alternante) es utilizado para expresar ‘carrera’ con la acepción de ‘estudios universitarios de grado’. El recurso al calco semántico es frecuente con relación a insultos, como por ejemplo las acepciones ‘inmaduro’ o ‘cateto’ que han adquirido los signos de significado neutro INFANTIL y PAYÉS, respectivamente (Ferrerons, Navarro y Segimon 2017).

6.2.5. Cambio de significado vía relación de paronimia

Otro recurso consiste en añadir un significado nuevo a un signo existente en la lengua de signos, con el que mantiene una relación mediada por la lengua oral de tipo paronímico (Morales López *et al.*, 2000). Es decir, un significado que no dispone de signo, como por ejemplo el río y topónimo Besòs se añade al signo patrimonial

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

BESO, por la semejanza en la forma entre las dos palabras en español. En la Tabla 14 proporcionamos ejemplos.

Tabla 14. Signos en la LSC con cambio de significado motivados por parónimos en la lengua hablada/escrita

<i>Significado destino</i>	<i>Palabra parónima</i>	<i>Signo de la LSC</i>
Palma de Mallorca	Palma	PALMA.DE.MANO
porro	Polo	POLO
polo (geográfico)	Polo	POLO
Plaza Cerdà	cerda	CERDO
Mosto	moto	MOTO
Baileys	bailes	BAILAR

En ocasiones, el signo origen de la LSC es modificado para adecuarse a las características de la palabra objeto de la referencia. Así, BESO es reduplicado para representar la s de la palabra Besòs, que es reinterpretada como marca de plural. También el reciclaje de unidades léxicas puede estar vinculado únicamente a algún parámetro del signo o alguno de los compositivos, en el caso de signos compuestos. Ilustramos el primer proceso con el signo relativo a Palma de Mallorca con relación al signo PALMO (parte del cuerpo). En cuanto a los signos compuestos son ejemplos VEGETACIÓN^SÁBANA para identificar ‘sabana’ y PEZ^LENGUA para ‘lenguado’.

6.3. *Lexicalización de gestos*

El último proceso que abordamos en este artículo hace referencia a la lexicalización de gestos. Las lenguas de signos “reclutan” material de la comunicación multimodal que, mediante procesos cognitivos, deviene formas lingüísticas (Liddell, 2003; Pfau y Steinbach, 2011; Wilcox, 2004; Wilcox, Pizzuto y Rossini, 2010). La lexicalización de gestos se observa principalmente en la LSC en:

- Gestos emblemas en la cultura mediterránea, como el dedo índice en los labios para expresar SILENCIO, o gestos que son insultos como LOCO,

BORRACHO o **HACER.CORTE.DE.MANGAS** (Ferrerons, Navarro y Segimon, 2017).

- Déicticos que dan lugar a los pronombres personales (YO, TU, ÉL), locativos (AQUÍ, ALLÍ) o pronombres indefinidos (ALGÚN, ESE).
- Acciones que se realizan con las manos y brazos como hacer un masaje, lavarse la cabeza, etc.
- Acciones basadas en la manipulación de un objeto, como peinarse, comer sopa, etc. que originan los verbos y predicados clasificadores correspondientes, como **APERITIVO** o **TAPAS**, a partir de la acción de coger “cosas” con palillos o con los dedos.
- Gestos que se asocian prototípicamente a entidades o conceptos, y que se convierten así en el signo nominal que los identifica, como la mano y el brazo alzado da lugar a **FASCISMO** o el puño alzado a **COMUNISMO**.

Sin embargo, el hecho que el origen sea un gesto no significa ni niega el carácter lingüístico. Así, por ejemplo, Fenlon *et al.* (2019) ponen de manifiesto que los signos de indicación en la ASL (lengua de signos americana) y la BSL (lengua de signos británica) son más consistentes a lo largo de los diversos usos, más reducidos y más integrados en la estructura prosódica que los gestos de indicación de la comunicación multimodal.

Por otro lado, signos léxicos que tienen su origen en gestos adquieren, posteriormente, una función gramatical como ilustran Jarque y Garachana (2018) con relación a la codificación de la modalidad en la LSC.

7. Discusión y conclusiones

Al inicio del artículo nos planteábamos diversas cuestiones relativas a los procesos de formación de unidades léxicas en la lengua de signos catalana que discutiremos a continuación. En la Tabla 15 presentamos una síntesis de los diferentes procedimientos.

Tabla 15. Procedimientos de creación de léxico en LSC

<i>Tipología</i>	<i>Características</i>	<i>Procedimiento</i>
Formales	de cambio interno	reduplicación
		redoblamiento

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

		substitución de parámetro(s)
	de combinación	composición sintagmática
		composición secuencial
		composición simultánea
Funcionales	a partir del léxico estable	conversión sintáctica
	a partir del léxico productivo	lexicalización de verbos y predicados clasificadores
Semánticos (o de reutilización)	de modificación	ampliación de significado
		reducción de significado
	de extensión	cambio de significado
Externos (o de incorporación)	de procedencia de una lengua oral	patrones hablados
		inicialización (o inserción)
		dactilología lexicalizada
		calcos estructurales
		calcos semánticos
	de procedencia de una lengua de signos	préstamos léxicos foráneos
		préstamos léxicos internos
	de procedencia gestual	lexicalización de gestos manuales

La aplicación de los procedimientos descritos en la LSC no se ajusta exactamente a la tipología tradicional que diferencia entre procesos formales, semánticos, funcionales y externos. Observamos que los signos creados pueden ser producto de la aplicación de diversos tipos de recursos de forma simultánea.

Por otro lado, los procesos de lexicalización en la LSC ponen de manifiesto el *continuum* entre el léxico, la morfología y la sintaxis (Langacker, 1987, 1991; Bybee,

2010). Los recursos para construir nuevas denominaciones comprenden tanto material léxico –bien como unidad o bien como ensamblaje de elementos subléxicos vía procesos analógicos–, como patrones morfológicos y sintácticos (reglas, en otros enfoques). Según Bybee (1988, 1995), los patrones morfológicos no constituyen nodos autónomos, sino que emergen y son inmanentes en la representación de los nodos léxicos y de las relaciones entre estos nodos.

La naturaleza de los diversos procesos, por tanto, es la misma: los patrones o esquemas estructurales son unidades de la gramática fruto de la abstracción de lo que tienen en común diversas expresiones lingüísticas. Las relaciones entre los signos se basan en los rasgos semánticos y/o fonológicos idénticos o similares. Se diferencian por el grado de fijación, especificidad y productividad (Bybee, 1985, 2010; Vallès, 2003; 2004). Algunas de las construcciones, como la lexicalización de predicados clasificadores, están presentes en un buen número de signos. Es decir, tienen una productividad alta. En términos de la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 1991) corresponden a *esquemas estructurales*, el equivalente a una regla en la gramática tradicional.

Otras relaciones de semejanza solo están presentes en pocos ejemplares en la LSC. Estas configuran lo que se denomina *patrones de bajo nivel* en el Modelo de Redes (Bybee, 1988). Los patrones de bajo nivel evidencian que las relaciones locales tienen más relevancia que las más generales y abstractas (Langacker, 1987, 1991).

En tercer lugar, algunos signos han sido creados a partir de un signo existente, modificándolo mediante la aplicación de una construcción morfológica de otro signo con el cual comparte alguna semejanza formal y semántica, y le sirve de modelo. Es decir, mediante analogía.

Además, estas creaciones manifiestan que cada signo está relacionado con otros que presentan las mismas características y, por tanto, no se tiene en cuenta la direccionalidad de los procesos derivativos. La creación de léxico se explica, pues, en base a mecanismos cognitivos generales. Principalmente están implicados el agrupamiento (*chunking*), la consolidación (*entrenchment*) y la rutinización (*routinization*) (Lepic, 2019; Langacker, 1997, 2001). Este análisis está en línea con las propuestas de la teoría de Morfología de Construcciones (Booij, 2010; Audrin y Massini, 2018).

Tampoco no podemos dejar de hacer referencia a la importancia de los fenómenos de contacto con las lenguas habladas con las que convive y cómo afecta a la forma del elemento léxico. Algunos anglicismos, por ejemplo, entran en la LSC a través del catalán y del español (show, club, web o DVD, entre otros) y adoptan la forma de signos léxicos creados a partir de la dactilología lexicalizada con la estructura de la

primera y la última letra. Esta estructura responde a un patrón que se aplica mayoritariamente a préstamos del inglés y que difiere de la forma de sus equivalentes en la lengua de signos americana.

Los diversos fenómenos resultantes del contacto entre lenguas son particularmente relevantes por el hecho de que la LSC y el catalán o el español están presentes en muchos de los eventos de forma simultánea debido a que la lengua signada no dispone de un sistema de escritura. La importancia de la escritura como apoyo externo en la construcción del conocimiento tiene un impacto en la estructura léxica de la LSC.

El léxico de la LSC evidencia la importancia de la semántica para la creación del léxico. El significado de una unidad léxica es enciclopédico. No hay una separación entre el significado lingüístico y extralingüístico como ponen de manifiesto las conexiones entre las unidades léxicas de tipo metafórico y metonímico, así como las relaciones con las unidades de las lenguas habladas/escritas.

Este análisis revela la destacada presencia de conceptualización metafórica y metonímica en los procesos de creación de léxico, evidenciada por la presencia de iconicidad cognitiva. Entendemos por iconicidad, la relación de semejanza entre la estructura formal del signo y su estructura o contenido conceptual, no entre la forma del signo y el referente en el mundo físico (Jarque, 2005; Wilcox, 2000, Wilcox, 2004; Taub, 2001). Basada en la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 1991), Wilcox (2004) propone las estructuras semánticas como fonológicas residen en un espacio conceptual del usuario de la lengua. El espacio conceptual es multidimensional, incluyen todo nuestro pensamiento y conocimiento, un campo multifacético de potencial conceptual en que pensamiento y conceptualización se despliegan (Langacker, 1987).

Agradecimientos

Las autoras desean expresar su agradecimiento al resto de los miembros de la asociación ILLESCAT (Centro de Estudios de la lengua de signos de Catalunya), especialmente a Carlos García, Josep M. Segimon, Encarna Serrano y M. Engracia Palomo, por su colaboración y participación en la discusión de los ejemplos.

Convenciones de transcripción

En la Tabla 16 especificamos las principales convenciones de transcripción utilizadas a lo largo del presente artículo.

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

Tabla 16. Convenciones de transcripción

<i>Ejemplo</i>	<i>Descripción</i>
LUNA	Las palabras en mayúscula corresponden a glosas de signos monomorfemáticos.
BUEN.PROVECHO	Palabras en mayúscula separadas por puntos representan signos monomorfemáticos glosados con más de una palabra.
NIÑO-PLU	Palabras en mayúscula separadas por guiones representan signos formados por más de un morfema.
MÉDICO^ANIMAL 'veterinario'	Palabras en mayúscula separadas por el símbolo ^ representan signos compuestos por sintagmación.
PALABRA+TÉCNICA 'término'	Palabras en mayúscula separadas por el símbolo + representan signos compuestos secuenciales.
PLAZA'ESPAÑA	Palabras en mayúscula separadas por el símbolo ' representan signos compuestos simultáneos.
O-N-U	Palabras en mayúscula en que cada letra está separada por un guion corresponden a palabras producidas con dactilología de manera que cada letra es expresada manualmente.
<u>I</u> NSTITUT	Los signos inicializados se representan con la letra que corresponde a la configuración de la mano subrayada.
<i>entrenchment</i>	Vocablos en minúscula y cursiva identifican palabras no españolas.
'sorpresa'	Palabras en minúscula y entre comillas simples hacen referencia a la(s) palabra(s) equivalente(s) en español.

Fuente de datos

Codorniu, I. *et al.* (2002): *Medecines i salut*, Barcelona: Centre Telemàtic Editorial/Fundació ILLESCAT.

Direcció General de Política Lingüística (2017): *Vocabulari bàsic de la llengua de signes catalana (LSC)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en: https://llengua.gencat.cat/ca/llengua_signes_catalana/recursos-i-activitats/vocabulari/

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): "Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

- DOMAD (2002a): *Vocabulari Específic de Llengua de Signes Catalana (LSC): Àrees del coneixement del medi: Social i Cultural i Ciències Socials*, Barcelona: DOMAD, Federació de Sords de Catalunya.
- DOMAD (2002b): *Vocabulari Específic de Llengua de Signes Catalana (LSC): Àrees del coneixement del medi: Natural i Ciències de la Naturalesa*, Barcelona: DOMAD, Federació de Sords de Catalunya.
- Fernández-Viader, P. et al. (2013): *Primer recull toponímic de Catalunya en LSC*, Barcelona: Fundació ILLESCAT.
- Ferrerons, R. (2011): *Primer diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana, Vol. 2*, Girona: Documenta Universitaria.
- Ferrerons, R., Navarro, P. y Segimon, J. M. (2017): *53 males maneres de riure's d'algú o posar-lo a parir en llengua de signes catalana (LSC)*, Barcelona: Fundació ILLESCAT.
- García, C. y Codorniu, I. (2007): *Aliments, Alimentos, Food: Manual per a l'ensenyament/aprenentatge de la Llengua de Signes Catalana*, Barcelona: Fundació Privada ILLESCAT.
- Martín, I. y Alvarado, L. (1996): *Diccionari temàtic en Llengua de Signes Catalana*, Lleida: Ilerprint.
- Perelló, J. y Frigola, J. (1987): *Lenguaje de signos manuales*, Barcelona: Científico-médica.
- Segimon, J. M. (2011): *Setas/bolets/mushrooms*. Dossier publicado en Difusord.
- Segimon, J. M y Fernández-Viader, M. P. (2000): *Animals/Animales: Zoo*, Barcelona: Centre Telemàtic Editorial/ ILLESCAT.
- Segimon, J. M. et al. (2004): *DILSCAT: Diccionari multimèdia bàsic de la Llengua de Signes Catalana*, Barcelona: Fundació ILLESCAT.

Referencias

- Audring, J. y Masini, F. (eds.) (2018): *The Oxford Handbook of Morphological Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Barcelona, A. (2002): "Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: an update". En Dirven, R. y Pöhrings, R. (eds.): *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, pp. 207-277. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barðdal, J. et al. (2015): *Diachronic Construction Grammar*, Amsterdam: John Benjamins.
- Battison, R. (1978): *Lexical borrowing in American Sign Language*, Silver Spring, Maryland: Linstok.
- Bauer, L. (2001): *Morphological productivity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Booij, G. (2010): "Construction Morphology". *Language and Linguistics Compass*, 3(1): 1-13.
- Börstell, C., Lepic, R. y Belsitzman, G. (2016): "Articulatory plurality is a property of lexical plurals in sign Language". *Linguisticae Investigationes*, 39(2): 391-407.

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): "Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

- Bosch-Baliarda, M. (2005): *The Phonology of compounds in Catalan Sign Language (LSC)*, Tesis de máster. Programa de doctorado en Ciencia Cognitiva y Lenguaje. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Boyes-Braem, P. (2001): "Functions of the Mouthing Component in the Signing of Deaf Early and Late Learners of Swiss German Sign Language". En Brentari, D. (ed.): *Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-linguistic investigation of Word Formation*, pp. 1- 47. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyes-Braem, P. y Sutton-Spence, R. L. (2001): *The Hands Are The Head of The Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*, Hamburg: Signum Press.
- Brennan, M. (1990): *Word Formation in British Sign Language*, Stockholm, Sweden: University of Stockholm.
- Brentari, D. (ed.) (2001): *Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-linguistic investigation of Word Formation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brentari, D. y Padden, C. (2001): "Native and Foreign Vocabulary in American Sign Language: A Lexicon with Multiple Origins". En Brentari, D. (ed.): *Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-linguistic investigation of Word Formation*, pp. pp. 87-119. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brinton, L. J. y Traugott, E. C. (2005): *Lexicalization and language change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Buenafuentes, C. (2017): *Procesos de gramaticalización y lexicalización en la formación de compuestos en español*, Bellaterra: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Bybee, J. L. (2010): *Language, Usage and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. L. (1995): "Regular Morphology and the Lexicon". *Language and Cognitive Processes*, 10/5: 425-455.
- Bybee, J. L. (1988): "Morphology as Lexical Organization". En Hammond, M. y Noonan, M. (eds.): *Theoretical Morphology: Approaches in Modern Linguistics*, pp. 119-141. San Diego: Academic Press.
- Bybee, J. L., Perkins, R. D. y Pagliuca, W. (1994): *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*, Chicago: University of Chicago Press.
- Cabré, M. T. (1993): *La terminología: Teoría, métodos, aplicaciones*, Barcelona: Antártida.
- Cano, N. (2005): "Etimología de los signos de Barcelona". En *II Congreso Nacional de la Lengua de Signos Española*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cannon, G. (1985): "Functional Shift in English". *Linguistics*, 23: 411-431.
- Cormier, K. et al. (2012): "Lexicalization and de-lexicalisation processes in sign languages: Comparing depicting constructions and viewpoint gestures". *Language and Communication*, 32(4): 329-348.
- Croft, W. (2000): *Explaining language change: An evolutionary approach*, Harlow, Essex: Pearson Education.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2004): *Cognitive linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Deuchar, M. (1984): *British Sign Language: Language, Education, and Society*, London: Routledge.
- Ebbinghaus, H. y Hessman, J. (1996): "Signs and words: Accounting for spoken language elements in German Sign Language". En Edmondson, W. H. y Wilbur,

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): “Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

- R.B. (eds.): *International Review of Sign Language Linguistics*, pp- 23-56. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fenlon, J. *et al.* (2019). “Comparing sign language and gesture: Insights from pointing”. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 4(1): 2.
- Fernández-Soneira, A.M. (2008): *La cantidad a manos llenas: La expresión de la cuantificación en la lengua de signos española*, Madrid: Fundación CNSE.
- Fernández-Soneira, A.M. y Martínez-Fuentes, S. (2003): “La incorporación numeral en las lenguas signadas”. *Revista de investigación lingüística*, 1(6): 67-86.
- Firth, J. R. (1957): “Modes of Meaning”. En *Papers in Linguistics*, pp. 1934-1951. Londres: Oxford University Press.
- Frishberg, N. y Gough, B. (1973): *Morphology in American Sign Language*, San Diego, California: Salk Institute Working Paper.
- Fontana, S. (2008): “Mouth actions as gesture in sign language”. *Gesture*, 8(1): 104-123.
- Geeraerts, D. (2010): *Theories of Lexical Semantics*, Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (2013): “Constructionist Approaches”. En Hoffmann, T. y Trousdale, G. (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, pp. 15-30. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (2006): *Constructions at work: The nature of generalization in language*, Oxford: Oxford University Press.
- Hilpert, M. (2014): *Construction Grammar and its application to English*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hointing, N. y Slobin, D. I. (2001): “Typological and Modality Constraints on Borrowing: Examples From the Sign Language of the Netherlands”. En Brentari, D. (ed.): *Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-linguistic investigation of Word Formation*, pp. 121- 137. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hopper, P. y Traugott, E. C. (2003): *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janzen, T. (2012): “Lexicalization and grammaticalization”. En Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (eds.): *Sign language: An international handbook*, pp. 816–841. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Jarque, M. J. (aceptado): “The coding of aspectual values in periphrastic constructions in signed languages”. En Garachana, M., Montserrat, S. y Pusch, C. D. (eds.): *From composite predicates to verbal periphrases in Romance languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jarque, M. J. (2016): “¿Son lenguas, las lenguas de signos?” En Horno, M. C., Ibarretxe, I. y Mendivil, J. L. (eds.): *Panorama actual de la ciencia del lenguaje: Primer sexenio de Zaragoza Lingüística*, pp. 61-84. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ).
- Jarque, M. J. (2005): “Double Mapping in Metaphorical Expressions of Thought and Communication in Catalan Sign Language (LSC)”. *Sign Language Studies*, 5(3): 292-316.
- Jarque, M. J. *et al.* (2012): “Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación”. *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística*, 2: 141-176.
- Jarque, M. J. y Garachana, M. (2018): “Modalidad: lexicalización y construcción de la gramática en las lenguas signadas”. En CNLSE (ed.): *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017*,

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): "Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

- pp. 142-157. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: <https://www.siiis.net/documentos/ficha/539016.pdf>
- Johnston, T. y Schembri, A. (1999): "On defining lexeme in a signed language". *Sign Language and Linguistics*, 2(2): 115-185.
- Johnston, T., van Roekel, J. y Schembri, A. (2016): "On the Conventionalization of Mouth Actions in Australian Sign Language". *Language and Speech*, 59(1): 3-42.
- Klima, E. S. y Bellugi, U. (1979): *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lakoff, G. y Mark, J. (1999): *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*, New York: Basic Books.
- Lampert, M. y Lampert, G. (2010): "Word-formation or word formation? The formation of complex words in Cognitive Linguistics". En Onysko, A. y Sascha, M. (eds.): *Cognitive Perspectives on Word Formation*, pp. 29-73. Berlin: De Gruyter.
- Liddell, S. K. (2003): *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, S. K. y Johnson, R. E. (1986): "American Sign Language compound formation processes, lexicalization, and phonological remnants". *Natural Language and Linguistic Theory*, 4(4): 445-513.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 2, Descriptive Applications*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1, Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Lepic, R. (2019.): "A usage-based alternative to "lexicalization" in sign language linguistics". *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 4(1): 23.
- Lepic, R. y Occhino, C. (2018): A Construction Morphology Approach to Sign Language Analysis. En Booij, G. (Ed.): *The Construction of Words: Studies in Morphology, Vol. 4*, pp. 141-172. Cham: Springer.
- Lepic, R. et al. (2016): "Taking meaning in hand: Iconic motivations for two-handed signs". *Sign Language and Linguistics*, 19(1): 37-81.
- Lyons, J. (1995): *Linguistic Semantics: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Massone, M. I. y Machado, E. M. (1994): *Lengua de señas argentina: Análisis y vocabulario bilingüe*, Buenos Aires: Edicial.
- Meir, I. et al. (2010): "Sign Language and compounding". En Scalise, S. y Vogel, I. (eds.): *Cross-Disciplinary Issues in Compounding*, pp. 301-322. Amsterdam: John Benjamins.
- McDonald, B. H. (1985): "Productive and frozen lexicon in ASL: An old problem revisited". En Stokoe, W. y Volterra, V. (eds.): *SLR'83 Sign Language Research*, pp. 254-259. Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- Morales, E. et al. (2005): "The verbal system of Catalan Sign Language (LSC)". *Sign Language Studies*, 5(4): 529-532.
- Morales, E. et al. (2000): "Aspectos gramaticales de la Lengua de Signos Española". En Martínez Sánchez et al. (eds.): *Apuntes de Lingüística de la Lengua de Signos Española*, pp. 69-131. Madrid: CNSE.
- Mohr, S. (2014): *Mouth actions in sign languages: An empirical study of Irish Sign Language*, Berlin: De Gruyter Mouton y Ishara Press.
- Padden, C. (1998): "The ASL lexicon". *Sign Language and Linguistics*, 1(1): 39-60.

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): "Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

- Pérez, M. (2008): *Cuantificación y numerales en la lengua de signos catalana (LSC): Proyecto final del Máster oficial Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pfau, R. y Steinbach, M. (2011): "Grammaticalization in sign languages". En Narrog, H. y Heine, B. (eds.): *The Oxford Handbook of Grammaticalization*, pp. 683-695. Oxford: Oxford University Press.
- Pfau, R. y Steinbach, M. (2006): "Pluralization in sign and in speech: A cross-modal typological study". *Linguistic Typology*, 10(2): 135-182.
- Pimiä, P. (1990): "Semantic features of some mouth patterns in Finnish Sign Language". En Prillwitz, S. y Volhaber, T. (eds.): *Current trends in European Sign Language research: Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research*, pp. 115-118. Hamburg, Germany: Signum.
- Pizzuto, E. y Corazza, S. (1996): "Noun morphology in Italian Sign Language (LIS)". *Lingua*, 98, 1-3, 169-196.
- Schermer, T. (1990): *In search of language: Influences from spoken Dutch on Sign Language of the Netherlands*, Eburon, Delft: The Netherlands.
- Schmaling, C. (2000): *Maganar Hannu: Language of the hands: A descriptive analysis of Hausa Sign Language*, Hamburg: Signum.
- Supalla, T. (1982): *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*, Unpublished doctoral dissertation, San Diego: University of California.
- Supalla, T. y Newport, E. (1978): "How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language". En Siple, P. (Ed.): *Understanding Language through Sign Language Research*, pp. 91-132. Academic Press.
- Sutton-Spence, R. y Gray, L. (2001): "Mouthings and mouth gestures in British Sign Language (BSL)". En Braem, P. B. y Sutton-Spence, R. (eds.): *The hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*, pp. 69-85. Hamburg: Signum-Verlag.
- Sutton-Spence, R. y Woll, B. (1999): *The linguistics of British Sign Language: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Taub, S. F. (2001): *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*, Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Tkachman, O. y Meir, I. (2018): "Novel compounding and the emergence of structure in two young sign languages". *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1): 136, 1-4.
- Traugott, E. C. y Dasher, R. B. (2001): *Regularity in semantic change*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Traugott, E. C. y Trousdale, G. (2013): *Constructionalization and constructional changes*, Oxford: Oxford University Press.
- Valdemoro, L. (2002): "Sobre el origen y clasificación de algunos signos: Acercamiento a la semántica de la LSE". En *Apuntes de lingüística de la lengua de signos española*, pp. 175-192. Madrid: Fundación CNSE.
- Vallès, T. (2004): *La creativitat lèxica en un model basat en l'ús: Una aproximació cognitiva a la neologia i la productivitat*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vallès, T. (2003): "Lexical Creativity and the Organization of the Lexicon". *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 1: 137-160.

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019): "Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.

- Vogt-Svendsen, M. (2001): "A comparison of mouth gestures and mouthings in Norwegian Sign Language (NSL)". En Boyes-Braem, P. y Sutton-Spence, R. (eds.): *The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in sign languages*, pp. 9-40. Hamburg: Signum Press.
- Wilbur, R. B. (2015): "Word-formation and sign languages". En Müller, P.O., Ohnheiser, I., Olsen, S. y Rainer, F. (eds.): *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*, pp. 2225-2251. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wilbur, R. B. (2009): "Productive reduplication in ASL, a fundamentally monosyllabic language". *Language Sciences*, 31(2-3): 325-342.
- Wilcox, P. (2000): *Metaphors in American Sign Language*, Washington: Gallaudet University Press.
- Wilcox, S., Rossini, P. y Pizzuto, E. A. (2010): "Grammaticalization in sign languages". En Brentari, D. (Ed.): *Sign Languages*, pp. 332-354. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, S., Wilcox, P. y Jarque, M. J. (2003): "Mappings in Conceptual Space: Metonymy, Metaphor, and Iconicity in Two Signed Languages". *Jezikoslovlje*, 4(1): 139-156.
- Wilkinson, E. (2016): "Finding frequency effects in the usage of NOT collocations in American Sign Language". *Sign Language & Linguistics*, 19(1): 82-123.
- Zeshan, U. (2000): *Sign Language in Indo-Pakistan: A description of a signed language*, Philadelphia: John Benjamins.

Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos

Esperanza Morales López

Universidad de A Coruña

Blanca Mallo García

Federación de Asociaciones de Persoas Xordas de Galicia FAXPG

Nancy Bobillo García

Intérprete de lengua de signos en el ámbito educativo (Lugo)

RESUMEN

En este trabajo exponemos nuestra investigación sobre la cohesión y la coherencia discursivas en una narrativa en lengua de signos. El análisis y la interpretación de los datos muestra que la cohesión discursiva (partiendo de la definición clásica de Halliday y Hassan, 1976) se realiza por medio de algunos de los mecanismos ya descritos para las lenguas orales, a los que se suman otros específicos de la modalidad viso-gestual de las lenguas de signos: repetición de elementos léxicos (con o sin tópico discursivo); tópico discursivo, uso deíctico de la mirada y el espacio, y cambio de rol. Algunos de estos recursos cumplen también funciones de coherencia narrativa: el tópico discursivo, el foco enfático y el foco contrastivo, y el cambio de rol, formando parte de patrones de estructuras paralelísticas.

Palabras clave: Cohesión; coherencia; narración; género narrativo en lengua de signos; procesos discursivos en lengua de signos.

ABSTRACT

In this chapter we present the findings of our research on discursive cohesion and coherence in a narrative in sign language. The analysis and interpretation of the data shows that the discursive cohesion (based on Halliday and Hassan, 1976) is performed by some of the mechanisms already described for oral languages, and by other specific to the visual-gestural mode of sign languages: repetition of lexical items (with or without discourse topic); discourse topic, deictic units towards the different loci and use of space, and role change. Some of these cohesive devices also fulfill functions of narrative coherence: the discourse topic, the emphatic and contrastive focus, and the role change, all as part of parallelistic structures.

Keywords: Cohesion; coherence; narrative; narrative in sign languages; discursive processes in sign languages.

1. Introducción

En otros trabajos del grupo hemos abordado el estudio de diferentes aspectos gramaticales de las lenguas de signos, advirtiendo de la necesidad de introducir la perspectiva discursiva si queríamos obtener una visión holística de los fenómenos gramaticales que abordábamos (Morales López *et al.*, 2005; Morales López *et al.*, 2012a, b).

En este trabajo, nuestro objetivo es el estudio de dos fenómenos discursivos en sí mismos, la cohesión y la coherencia, en un determinado tipo de discurso o texto, la narrativa. Analizaremos los recursos que emplea una lengua de signos para la estructuración de la cohesión y la coherencia, tanto aquellos que coinciden con los de las lenguas orales (o habladas) como los que son propios de las lenguas de signos; los específicos se deben a la posibilidad de utilizar el espacio para especificar las relaciones semántico-sintácticas y la progresión discursiva (Plaza Pust, este monográfico; Barberà, 2015; Barberà y Quer, 2017). Asimismo, relacionaremos las características semántico-sintácticas de la cohesión y los rasgos pragmáticos de la coherencia con las características generales que Bruner (1991) atribuye al modo narrativo, así como con los distintos episodios del género narrativo (Labov y Walezky, 1967; y Labov, 1972).

2. Marco teórico-metodológico

La perspectiva teórica que guía este trabajo es el funcionalismo desarrollado en investigaciones como la gramática de Halliday (1995, 2014) y el enfoque tipológico de autores como Comrie (1981), Givón (2001), entre muchos otros.

Desde esta posición, una lengua es interpretada como una red de relaciones, de las cuales las estructuras gramaticales emergen "naturalmente" (Halliday, 1995: xvii-xviii). Dependiendo de las lenguas, las relaciones semántico-pragmáticas prevalecen sobre las morfosintácticas; pero en otros casos, la relación es la opuesta, aunque siempre con una gradación prototípica (Givón, 2001). Por tanto, en una aproximación funcionalista, las estructuras lingüísticas se explican tanto desde su dimensión comunicativa como desde las restricciones gramaticales.

Asimismo, destacamos de la tradición funcionalista de Halliday, la importancia de la relación dialéctica entre el estudio de las formas y las funciones comunicativas. En un artículo de 1970 (en Halliday, 2002), se refiere a este tema en los siguientes términos:

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

“¿Qué es el lenguaje tal como es? La naturaleza del lenguaje está estrechamente relacionada con las expectativas con la que lo usamos, las funciones que tiene que cumplir... [Sin embargo] no podemos explicar el lenguaje simplemente enumerando sus usos.... El relato etnográfico de Malinowski sobre las funciones del lenguaje, basado en la distinción entre lo "pragmático" y lo "mágico", o la conocida división tripartita de Bühler en las funciones "representacional", "expresiva" y "conativa", muestra que es posible generalizar; pero estas generalizaciones tienen como finalidad las investigaciones sociológicas o psicológicas, y no pretenden arrojar luz sobre la naturaleza de la estructura lingüística. Al mismo tiempo, una explicación de la estructura lingüística que no presta atención a las demandas que hacemos con el lenguaje carece de perspicacia, ya que no ofrece principios para explicar por qué la estructura del lenguaje está organizada de una manera y no de otra” (la traducción es nuestra).

En el primer párrafo de esta cita, Halliday muestra claramente que su punto de partida es el de la función: lo importante es lo que los usuarios hacen con el lenguaje, con qué propósitos concretos y específicos de una cultura. Pero, además, lo novedoso de Halliday es que plantea el estudio del lenguaje como una interrelación entre forma y función. El estudio de las funciones comunicativas en sí mismas puede ser un objetivo de la investigación sociológica o psicológica, pero es, para Halliday, insuficiente para quienes se interesan por la naturaleza del lenguaje. Por ello mismo también un análisis puramente estructural (o formal), que no preste atención a las funciones comunicativas, es una investigación simplemente descriptiva, incapaz de llegar a principios explicativos sobre el funcionamiento del lenguaje.

El segundo marco teórico que inspira nuestra investigación es el enfoque de la complejidad (Morin, 1990; Capra, 1996; Massip-Bonet, 2013; Halliday, 2014; Larsen-Freeman, 2017), aproximación que rechaza la parcelación del saber porque ello conduce al reduccionismo en la explicación de los fenómenos científicos. En su lugar, desde este enfoque se defiende la investigación de un determinado objeto integrado tanto en su propio sistema como en relación con el ambiente o condiciones de emergencia; es decir el contexto.

El enfoque de la complejidad nos muestra que avanzamos desde la propuesta de un mundo simple explicado por medio de leyes y principios (el ideal racionalista y positivista), hacia la elaboración de una nueva idea del mundo como entidad totalmente compleja (García Riverón y Marrero Montero, 2013). Ello conduce también al cuestionamiento del objetivo mismo de las disciplinas científicas y a la necesidad de entrelazar su enfoque de estudio en perspectivas más interdisciplinarias (Nicolescu, 2007). Son muchos los investigadores que trabajan en la actualidad desde este enfoque (más detalles en Larsen-Freeman y Cameron, 2008, 2017; Morales López, 2013; Massip-Bonet, 2013). No obstante, también queremos puntualizar que muchos de los autores clásicos que han inspirado este trabajo y nuestra investigación en general (Halliday, junto a otros como Bajtín, Voloshinov y Vygotsky) son claramente precursores de los estudios de la complejidad.

3. Definición de cohesión y coherencia

La cohesión es el proceso que determina las relaciones de tipo semántico que se establecen entre los diferentes enunciados que constituyen un texto o discurso; la finalidad es conseguir la continuidad de las proposiciones que lo integran, pero economizando esfuerzo de procesamiento (Beaugrande y Dressler, 1972). A pesar de su naturaleza semántica, la cohesión se realiza por medio de 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 ligada a la aceptabilidad, esto es, a su adecuación al contexto y a los interlocutores que reciben ese discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2002; Bublitz, 2011).

Desde la perspectiva de la gramática funcional de Halliday (Halliday y Hasan, 1976), la cohesión se relaciona con la textura, definida como la propiedad de "ser un texto", es decir, de funcionar como una unidad semántica en la sucesión de oraciones que componen cualquier texto o discurso. Una de las formas de crear textura es a través de las distintas relaciones de cohesión o ligazón entre los referentes que se van presentando a lo largo del texto.

En las lenguas se han identificado diferentes mecanismos de cohesión. La clasificación más conocida es también la de los autores mencionados, Halliday y Hasan (1976), a partir de su estudio sobre el discurso en inglés. 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.
- b) *Sustitución*. Es una relación que se establece entre términos lingüísticos, como palabras o sintagmas (a diferencia de la correferencialidad, en la que la relación se establecía entre significados).
- 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.
- 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.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

Esta clasificación sigue siendo válida a pesar de ser un trabajo publicado en los años setenta. Sin embargo, pueden consultarse obras como Calsamiglia y Tusón (1999) y Renkema (2004) para una actualización de alguna de las categorías.

La coherencia es una propiedad del discurso ligada a la aceptabilidad por parte de los receptores o usuarios en una actividad comunicativa (Charaudeau y Maingueneau, 2002; Bublitz, 2011). Por tanto, la coherencia precisa, además de la cohesión, de otros factores como el contexto lingüístico, el entorno socio-cultural, el principio de cooperación y de las máximas, y el conocimiento enciclopédico. Para Beaugrande y Dressler (1972), era una de las propiedades constitutivas de la textualidad (la propiedad de un texto o discurso para ser comunicativo), por ello definían la coherencia en los siguientes términos:

"[U]n texto "tiene sentido" porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo, valga la redundancia, una continuidad de sentido. Cuando los receptores detectan la ausencia de continuidad, el texto se convierte en un "sinsentido" ... La continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante. Esta organización subyacente en un texto es lo que se denomina mundo textual... [E]l mundo textual contiene información que va mucho más allá del sentido literal de las expresiones que aparecen en la superficie textual: de manera casi automática, los procesos cognitivos aportan cierta cantidad adicional de conocimiento, denominado sentido común, que deriva de las expectativas y de las experiencias de los participantes en la interacción comunicativa relativas a la manera como se organizan los acontecimientos y las situaciones en el mundo real" (1972: 135-136).

Esta definición incluye los dos rasgos esenciales de la coherencia: a) es una propiedad que surge del trabajo interpretativo de los usuarios en la comunicación, quienes activan las mencionadas expectativas y experiencias de conocimiento del mundo para realizar dicha interpretación; y b) tiene un carácter dinámico (no es un producto sino un proceso), por lo que es una característica que puede estar sometida a revisión y adaptación en el devenir comunicativo.

La coherencia es, de esta manera, una propiedad de los textos de naturaleza tanto semántico-pragmática como retórico-argumentativa (Calsamiglia y Tusón, 1999; Renkema, 2004; Sanders y Spooren, 2009). La coherencia basada en relaciones semánticas conecta enunciados a partir de sus características proposicionales; como se observa en el ejemplo "Juan no va a la escuela; está enfermo", el hecho de estar enfermo es uno de los supuestos que se deducen del significado de la primera proposición; la coherencia de tipo pragmático lo hace a partir de la relación entre sus propiedades ilocutivas, es decir, es una relación establecida por la intencionalidad del propio hablante ("Ya traeré yo lo que falta; tengo que ir necesariamente al supermercado"); y la coherencia de tipo argumentativo lo hace apoyándose en el reconocimiento de la intención del hablante de aportar pruebas para demostrar algo o

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

para convencer de algo (“Esta vez tiro la toalla. Lo he intentado ya muchas veces”) – ejemplos basados en otros de Renkema (2004). Debido a este carácter interpretativo (por tanto, inferencial), la coherencia se conecta también con nociones cognitivas como las de marco, script, esquema o escenario; definidas como el conocimiento del mundo que activamos en la producción y comprensión de un determinado acto de habla. En la obra de Brown y Yule (1983: 238-250) se alude a ciertas diferencias entre cada uno de estos términos, pero, para el propósito de este trabajo, podríamos considerarlos casi sinónimos.

4. El género narrativo

La narrativa es uno de los géneros (o macro-géneros) considerados más básicos de la comunicación humana, por su función en la adquisición del conocimiento del mundo por parte de la especie humana. Bruner (1991: 4-5) distingue entre la narrativa como forma discursiva convencional (es decir, un género, un tipo de texto transmitido culturalmente, aunque pueda ser modificado parcialmente por la creatividad de los individuos) y la narrativa como modo de pensamiento (“mode of *thought*”). En cuando género discursivo, la narrativa se manifiesta por medio de otros subgéneros: cuentos, fábulas, anécdotas, autobiografías, chistes, etc. (Bruner, 1991; Ochs, 1997; Georgakopoulou, 2011; etc.).

Si consideramos la narrativa desde la perspectiva epistemológica (o “modo de pensamiento”), el tema entronca con el problema filosófico de la “realidad” del conocimiento: “cómo el ser humano consigue un conocimiento “verdadero” sobre el mundo” (Bruner, 1991: 1). En este sentido, mientras que la tradición racionalista ha defendido que el acceso al conocimiento se realiza de una manera objetiva, otra tradición defiende el papel del intelecto humano en la “construcción de la realidad”. Esta segunda tradición no es nueva, pero sí adquiere una fuerza considerable a partir de la propuesta de Vygotsky (1934), entre muchos otros autores (más información en Morales López y Floyd, 2017).

Otra forma de abordar el estudio de la narrativa ha sido acercarse a esta noción en tanto que género discursivo. Georgakopoulou (2011) repasa la historia de estas investigaciones: desde Aristóteles, Propp hasta Labov, tres de los autores más destacados. En la tradición lingüística, la aportación de Labov y Walezky (1967) y Labov (1972) es importante, sobre todo en la delimitación de los episodios de una narrativa: orientación, trama, evaluación, resolución y coda. La tradición etnográfica recoge la propuesta de Labov y Walezky al género narrativo y continúa su estudio en situaciones socio-culturales diversas (Ochs, 1997; Georgakopoulou, 2011; DeFinna y Baynham, 2005; Hoffmann, 2010; Ruiz Gurillo, 2013; entre muchos otros). Un

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

trabajo también importante es el de Berman y Slobin (1994), un estudio interlingüístico, de tipo funcionalista, sobre la adquisición de este género en la infancia (más bibliografía sobre este tema en Sánchez Amat, 2015).

5. Análisis de los datos

5.1. Objetivos y metodología

En este trabajo nos centramos en el análisis de una narrativa completa, en concreto un cuento infantil signado por un signante sordo profundo de la ciudad de A Coruña; un signante nativo y con gran facilidad para adaptarse a distintos registros y formas de signar. El procedimiento de la recogida de los datos es el de una situación comunicativa semi-espontánea, en presencia de personas sordas que corroboran que la citada narrativa ha sido bien contada. Desde la perspectiva sociolingüística, esta persona signa en una variedad calificada como parte de la lengua de signos española (o LSE) por el colectivo sordo de la ciudad. La narrativa en cuestión lleva el título de *El picapedrero* y cuenta la historia de un padre que quiere casar a su hija con el ser más fuerte, a pesar de que ella estaba enamorada de un chico que ejerce el oficio de picapedrero. El padre, acompañado de su hija, va preguntando a la gente quién es el ser más fuerte; le dicen que el sol; cuando acuden al sol, éste les deriva a las nubes, porque son las que pueden tapar su vista. Sin embargo, las nubes le derivan al viento porque este tiene fuerza para moverlas de un lado a otro. A su vez, el viento los deriva a la montaña porque él no puede moverla; le explica que incluso el mar es incapaz de ello. El padre también pregunta al mar y este le confirma que el ser más fuerte es la montaña. Cuando acude a la montaña, esta le dice que ella no es el ser más fuerte, sino un chico picapedrero, quien con su mazo va horadándola poco a poco hasta derrumbarla. Al final, este chico resulta ser el enamorado de la hija, con lo cual el padre no tiene más remedio que aceptar el casamiento de ambos.

La transcripción de los datos fue realizada conjuntamente por las autoras en seminarios diversos (de manera esporádica, en algunas sesiones participaron también otras personas sordas, trabajadoras de la Federación de sordos, con el fin de ayudarnos en la revisión de algunos fragmentos más difíciles (a todos ellos agradecemos su colaboración desinteresada). Posteriormente, las autoras fuimos completando el trabajo de análisis e interpretación de los datos, a partir de la propuesta teórica indicada.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

5.2. Resultados

Tras la transcripción en glosas de esta narrativa (véase apéndice final para el sistema de transcripción) y del posterior análisis¹, concluimos que los mecanismos de cohesión utilizados en esta narrativa son los siguientes: marcadores formales, yuxtaposición de acciones, correferencia, elipsis, repetición y sustitución léxica, tópico y foco discursivos, y cambio de rol y semi-rol. Veamos, a continuación, cada uno de estos tipos.

5.2.1. Marcadores formales conjuntivos, que establecen relaciones entre las distintas proposiciones

Una de las formas más básicas de la consecución temporal de las proposiciones es a través de diversas conjunciones o locuciones conjuntivas temporales: *y*, *entonces*, *luego* o similares. Estas conjunciones cumplen una de las metafunciones del discurso, la *conjunción (conjunction)*, propuesta por Martin (2001: 38) tras la su reelaboración de la propuesta original de Halliday y Hasan (1976). Esta metafunción agrupa los recursos para conectar mensajes, vía adición, comparación, temporalidad y causalidad (véase también Halliday, 1981: 224-5 y Morales López *et al.*, 2012a).

En nuestro texto no se ha utilizado ninguna conjunción con función de coordinación en la unión de las distintas proposiciones. Aquí se encuentra una obvia diferencia respecto a las narraciones de tipo oral, tal como Labov (1972) mostraba en sus propias investigaciones. Por ejemplo, compárese con el siguiente ejemplo recogido por Labov, una narración de un pre-adolescente, en donde la sucesión temporal se realiza exclusivamente con la conjunción coordinada "and": "The boy punched me and I punched him and the teacher came in and stopped the fight" (Labov, 1972: 360).

En nuestra narrativa, tampoco aparecen marcadores con valor temporal. Otras investigaciones sobre las narrativas en lengua de signos dan cuenta del uso de diferentes tipos de marcadores, como los temporales para expresar, por ejemplo, la simultaneidad de dos proposiciones. Morgan (1999: 48-49) cita el caso de una narrativa en lengua de signos británica (BSL) en donde un signante utiliza el marcador temporal SAME-TIME para indicar la simultaneidad de dos eventos en la narrativa de la rana (a la que se refiere su investigación).

Sin embargo, en nuestra narrativa sí que aparecen conjunciones y/o términos léxicos con funciones de conjunción y con valores consecutivo, ilativo y causal. Del primer

¹ La glosa completa de esta narrativa así como la grabación en vídeo pueden consultarse en el recurso didáctico nº 10 de la siguiente web: <http://bilinsig.org/recursos-educativos/>. También accesible en <https://youtu.be/XTPJpvcVzbM>

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

tipo, aparece la partícula con valor consecutivo ENTONCES, no temporal (como a primera vista pudiera parecer). Según la definición de la gramática de la RAE (2009: 3440-1), en las construcciones con valor consecutivo se expresa el hecho de que cierto número, cierta cantidad o cierto grado alcanzan un rango o un nivel extremo, de forma que se obtiene como consecuencia el estado de cosas significado por el enunciado encabezado por el término consecutivo. En nuestra opinión, en el ejemplo 1, la conjunción ENTONCES indica este valor consecutivo; es decir, la acción de casar a la hija es una consecuencia de que las nubes sean, en esa altura de la narrativa, el ser más fuerte que existe:

(1) (Procedente de las glosas (40)-(41) –véase información en la nota 1–.

Rol: Nubes
pregunta con curiosidad
MOTIVO MOTIVO
"por" "por"

Rol: Padre
MOTIVO CLARO DEIX.PERS.2 FUERTE ENTONCES DEIX.PERS.1 QUERER

Rol: Padre
HIJO CASAR

Rol: Padre
ORGULLO BIEN FUERTE

‘-¿Por qué? ¿por qué? -Porque es evidente que tú eres fuerte, quiero que mi hija se case contigo. Y sería orgullo porque tú eres fuerte’.

Desde el punto de vista formal, este marcador consecutivo está realizado de manera muy sutil, lo que nos hace pensar que se trata de un elemento intermedio en el *continuum* que puede establecerse entre un signo léxico y el elemento gestual (presente en cualquier narrativa, sea oral o signada). En nuestro caso, dado que existe una coincidencia en el modo de expresión, es difícil determinar con certeza su condición de signo léxico. No obstante, sí constatamos su valor consecutivo en el fragmento analizado.

Del segundo tipo, el ilativo, en el ejemplo 2 se hace uso de la partícula o conjunción ilativa AL.MOMENTO, cuya función es la de indicar la trabazón de ambas acciones:

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

(2) (Glosa 43)

_____ Rol: Nubes _____
t. cond _____ mirada: abajo dcha - Locus: [Padre] _____
SOPLAR AL.MOMENTO NUBES CL.nubes-DESHACER

_____ Rol: Nubes _____
_____ mirada: abajo dcha - Locus: [Padre] _____
DEIX.PERS.1 DEIX.PERS.1 SIN.VALOR

'Dijo la nube: En cuanto sopla [el viento], me deshago rápidamente.'

El adjetivo ilativo se relaciona con *ilación* que el diccionario de la RAE (2009: 3514ss.) define como "trabazón razonable y ordenada de un discurso". Las oraciones ilativas constituyen recursos argumentativos que permiten unir o articular los mensajes y establecer entre ellos una relación de causa-consecuencia. Las conjunciones ilativas más frecuentes en español son *así que*, *conque* y *luego*. En el ejemplo (2), la acción de deshacerse es una consecuencia de la acción tan efectiva del viento sobre ellas (la causa). Es lo que se indica con la partícula AL.MOMENTO. Además, observamos cómo los predicadores correspondientes a los clasificadores de nubes (MOVER y DESAHACER), al indicar icónicamente la dirección del movimiento y la rapidez con que éste se realiza (desde que empiezan a moverse hasta que se deshacen completamente), contribuyen a reforzar la trabazón entre SOPLAR y las acciones que le siguen.

La conjunción de proposiciones con valor causal aparece usada varias veces en nuestra narrativa. La forma utilizada para ello es a través del término léxico MOTIVO, tal como se muestra en el ejemplo 3:

(3) (Glosa 84)

_____ Rol: Padre _____
t _____
NUBE DECIR-DEIX.PERS.3-1 NO.VALER.NADA-INTENS

_____ Rol: Padre _____
MOTIVO FUERTE VIENTO SOPLAR DESAPARECER.NUBES-ASP.PROG
"por"

'Y las nubes también me dijeron que tenían muy poco valor porque al soplar fuerte el viento, cuando sopla fuerte, las hace desaparecer'.

Esta forma aparece también realizada como estructura compuesta: PORQUE MOTIVO en el ejemplo 4. El signo PORQUE causal coincide formalmente con el

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

signo gestual del pronombre interrogativo POR.QUÉ (aunque realizado con menor tensión facial).

(4) (Glosas 20-21)

Rol: Sol _____

_____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Padre] _____

p

QUERER DEIX.PERS.2-1² CASAR MOTIVO-INTENS

“a mí” “por”

Rol: Padre _____

_____ Mirada: arriba izda. Locus: [Sol] _____

PORQUE MOTIVO DEIX.PERS.2 FUERTE

‘Dijo el sol: ¿Por qué prefieres que se case conmigo?
A lo que el padre respondió: Porque tú eres fuerte...’.

En este ejemplo, el signante utiliza, primero, el signo MOTIVO con valor interrogativo, pero luego en la respuesta utiliza dos marcadores causales PORQUE y MOTIVO, de manera consecutiva y con la misma función, sin aportar en apariencia ningún otro matiz de significado. Desde el punto de la realización formal, el signo PORQUE con valor causal puede ser simplificado en una sola sílaba cuando el signante realiza inmediatamente el signo MOTIVO (glosa 9). Asimismo, otra forma de expresar la causalidad es a través del signo MOTIVO simultáneamente a la vocalización “por” (como en las glosas 27, 31, 45 y 63).

En el apartado 6, cuando hagamos referencia a las funciones informativas de tópico y/o foco con valor discursivo, aludiremos también a la función del signo MOTIVO como parte de una estructura narrativa de tipo paralelístico. Veremos entonces que la repetición de este signo no tiene una única función de cohesión, sino también de construcción retórica de la narrativa.

5.2.2. *Yuxtaposición de acciones*. La progresión temática se realiza también por medio de otro procedimiento que consiste en la expresión lineal de las proposiciones sin ningún conector entre ellas; de esta forma, reproducen, icónicamente, la sucesión temporal o argumentativa de los acontecimientos. Veamos el ejemplo 5, en donde el narrador describe los hechos de manera serial, sin necesidad de ningún nexo cohesivo:

² Obsérvese el uso que el signante realiza del componente oral, utilizado para marcar la función sintáctica del deíctico, en este caso, objeto directo.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

(5) (Glosa 32)

_____ Semi-rol: Hija _____
 _____ Mirada: dcha. Locus: [Picapedrero] _____
 _____ Cnm: “Con esfuerzo” _____
 PART.ANAF HOMBRE DEIX.PERS.1 ENCANTAR PÍCAR.PIEDRA
 “po”
 _____ Semi-rol: Hija _____
 _____ Mirada: dcha. Locus: [Picapedrero] _____
DISGUSTAR **SOPORTAR YA.ESTÁ**

‘Le gustaba el picapedrero y estaba disgustada soportando la situación’.

En este caso, los predicados yuxtapuestos describen el estado de ánimo de la hija, por lo que pertenecen a un mismo evento. Otras veces la yuxtaposición se refuerza con la mirada y/o la expresión mímica, con lo cual se clarifica la relación entre las proposiciones. Es el caso de los siguientes casos; en el primero (ej. 6), reproducimos de nuevo el ejemplo 1 glosando además la parte dedicada a la mirada:

(6) _____ Rol: Nubes _____
 _____ p _____
 MOTIVO MOTIVO
 “por” “por”

_____ Rol: Padre _____
 _____ Mirada: arriba izda - Locus: [Nubes] _____
 MOTIVO CLARO DEIX.PERS.2 FUERTE ENTONCES DEIX.PERS.1 QUERER

_____ Rol: Padre _____
 _____ Mirada: hacia atrás y abajo - Locus: [Hija] _____ Mirada arriba izda - Locus: [Nubes] _____
 HIJO CASAR **ORGULLO BIEN FUERTE**

‘-¿Por qué? ¿Por qué? -Porque es evidente que tú eres fuerte, quiero que mi hija se case contigo. Y sería orgullo porque tú eres fuerte’.

En este ejemplo, la relación de cohesión entre las proposiciones (la descripción de los sentimientos del padre y la de estar orgulloso) se realiza por medio del cambio en la mirada: primero hacia el locus donde ha situado a la nube, después ligeramente hacia el locus de la hija y, finalmente, otra vez hacia el de la nube.

En el ejemplo 7, la conexión entre las proposiciones queda reforzada (y clarificada) por la expresión mímica que realiza el narrador para expresar, icónicamente de nuevo, el estado anímico de la hija:

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

(7) (Glosa 71)

Rol: Narrador _____ Semi-rol: Hija _____
 _____ Mirada: dcha. Locus: [Picapedrero] _____
 _____ *Reproduce mímicamente y con la mirada la actitud de la hija* _____
 GEN.FEM HIJO ALIVIO-INTENS ILUSIÓN-INTENS GANAS PERSONA
 HOMBRE

 Semi-rol: Hija

 PART.ANAF

‘[La hija] que se sintió aliviada porque seguía muy ilusionada con aquel hombre’.

En este caso, como en el ejemplo 5, se describen los diversos estados que corresponden a un solo evento, el estado emocional de la joven.

5.2.3. *Correferencia* (puede incluir el *uso deíctico del espacio*). Con la utilización de este recurso, se marca la relación de cohesión a través de categorías deícticas que conectan con referentes anteriores (anáfora) o posteriores (catáfora). En la narrativa analizada encontramos como recursos deícticos la deixis personal, libre o ligada, es decir el morfema libre o ligado incorporado a la forma verbal correspondiente (Morales López *et al.*, 2005); asimismo, en varias ocasiones aparece una partícula con valor exclusivamente anafórico, glosada como PART.ANAF (véase Figura 1, creemos parecida al rasgo formal descrito por Barberà, 2016: 18) que indica que el referente aludido en ese momento coincide con otro ya presentado anteriormente en el discurso³. Veamos los siguientes ejemplos:

(8) (Glosas 38-39)

_____ Rol: Padre _____
 _____ Mirada: arriba izda - Locus: [Nubes] _____
 PORQUE DEIX.PERS.2 ANTES **PART.ANAF**

 _____ Rol: Padre _____
 _____ Mirada: hacia atrás - **Locus temporal [Marco anterior en donde actúa el sol]** _____
 DEIX.PERS.1 CONTACTAR-DEIX.TEMP-pasado

 _____ Rol: Padre _____
 _____ Mirada: arriba izda. Locus: [Nubes] _____ Locus temporal: [Sol] _____
 SOL DECIR⁴ DEIX.PERS.2 FUERTE **MÁS.QUE-DEIX.PERS.sol** SOL

³ En los datos analizados hasta el momento, no ha aparecido ninguna otra partícula con valor anafórico. Sin embargo, sabemos que el signo MISMO se utiliza en ocasiones con ese valor, acompañando a un deíctico.

⁴ Obsérvese que aquí hay una elipsis de sujeto del verbo DECIR. Esto puede producirse porque el elemento que tendría aquí la función de sujeto ha aparecido inmediatamente antes (SOL) con función de objeto; quizás, por ello el signante evita una redundancia.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

‘... Porque tú- es que antes hablé con el sol y me dijo que tú eras más fuerte que él, que el sol’.

(9) (Glosa 96)

_____ Rol:

Narrador _____

_____ Mirada: al

frente _____

_Cnm: "Con énfasis y alegría, valorando la situación" _

MISMO PART.ANAF HOMBRE PICAPEDRERO MOTIVO MÁS.QUE
MONTAÑA

‘¡Era el mismo picapedrero! Porque era más fuerte que la montaña’.

Como vemos en las estructuras seleccionadas, los elementos deícticos pueden señalar a los diferentes *loci* que el signante ha establecido en el espacio, una vez que ha activado un determinado marco (véase también Plaza-Pust, este volumen). La referencia de estos *loci* puede variar a medida que se desactiva el marco presente y se activa uno nuevo. Incluso es posible referirse narrativamente a un marco anterior, como vemos en el ejemplo (8), en donde el padre hace referencia a través del uso de un locus "temporal" a su conversación previa con el sol.

Además, hemos observado un caso en el que la mirada es utilizada con función deíctica; no solo para reforzar un signo deíctico manual, sino por sí misma. Por tanto, podríamos hablar de una especie de deíctico libre. Es el caso de los siguientes ejemplos, pertenecientes ambos a una misma secuencia, en la que el mar aconseja al padre ir a la montaña (véase figura 2):

(10) (Glosa 76)

_____ Rol: Narrador _____

_____ **Mirada: dcha. Locus: [Padre]** _____

DECIR NO-INTENS

_____ Rol: Mar _____

_____ **Mirada: dcha. Locus: [Padre]/Locus: izda.[Montaña]** _____

DEIX.PERS.3.locus montaña-INTENS

‘Y el mar le contestó: No, sin duda, ella’.

(11) (Glosa 76)

_____ Rol: Mar _____

_____ **Mirada: dcha. Locus: [Padre] / Locus: izda.[Montaña]** _____

DEIX.PERS.3.locus montaña-INTENS/MÁS

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

Rol: Mar
Mirada: dcha. Locus: [Padre]
FUERTE MONTAÑA CL.montaña

‘La montaña es la que es fuerte’.

Tanto en (10) como en (11) se produce una disociación entre la mirada (hacia la derecha, el locus del padre) y el signo deíctico manual (hacia la izquierda, el locus de la montaña). Por este motivo, consideramos que la mirada tiene en este caso una función de signo deíctico libre, es decir, es un recurso indicial por sí mismo. En muchos otros casos, suele ser un recurso deíctico redundante.

La lingüística de las lenguas de signos ha proporcionado varias explicaciones para el uso del espacio en estas lenguas, unas de tipo formalista, y otras de carácter funcionalista y pragmático-cognitivo (para una revisión de esta controversia, véase Liddell, 2003; Vermeerbergen, 2006; Morales López *et al.*, 2005; Fernández Landaluze, 2006; Barberà, 2007, 2015, 2016; asimismo, Dudis, 2011; Morales López *et al.*, 2012a, b; Cormier, Smith y Shyr, 2015; Jarque y Pascual, 2016; etc.). Para nosotros la interpretación más adecuada hasta el momento es la ofrecida por Liddell (2003), y Liddell y Metzger (1998), basada en la teoría cognitiva de los modelos de espacios mentales (Fauconnier, 1997).

Estos autores distinguen dos usos del espacio en el desarrollo discursivo. Por un lado, el *espacio real* que supone la conceptualización que el signante hace del entorno del momento comunicativo. En este espacio, los signantes utilizan las diferentes unidades deícticas para dar instrucciones gestuales explícitas al destinatario de cómo proyectar (o interpretar) estas unidades en las estructuras semánticas concretas (Liddell, 2003: 91). Este fenómeno se encuentra tanto en el discurso de las lenguas de signos como en el de las lenguas orales (McNeill, 1992), aunque con la diferencia de que en los signos orales la lengua, por razones fisiológicas, no puede al mismo tiempo articular palabras y señalar a las entidades, como sucede con los signos gestuales (Liddell, 2003:139). El segundo tipo es el *espacio sustitutivo*, cuya definición posponemos para el apartado 7 porque tiene más relación con el recurso que allí se describe.

5.2.4. *Elipsis*. Consiste en omitir, elidir o eliminar una parte de la estructura anterior en la sucesión de proposiciones, como en el siguiente ejemplo:

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

(12) (Glosas 3 y 4)

____ Locus: dcha [Picapedrero]____
 MUJER ENCANTAR-INTENS ENAMORAR-DEIX.PERS.1-3

____ Locus: dcha [Picapedrero]____
 QUERER CASAR PADRE

____ Rol:Padre _____

____ Cnm: "Enfado"____
 ____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Hija]. Torso: derecha____
 NO DEIX.PERS.2 LOCO *Echar las manos a la cabeza*

____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Hija]. Torso: derecha____
 EXAGERAR EXAGERAR-INTENS

'La chica estaba enamoradísima y quería casarse. El padre le dijo: ¡No! ¡Estás loca!'

En este ejemplo, el elemento elidido es todo el contenido proposicional cuando el padre contesta negativamente a su hija ("NO"). En 13, en la pregunta de la nube, a través de la mímica (*¿Qué?*) y luego con el signo POR.QUÉ, se elide también el contenido proposicional, correspondiente a la motivación del padre por casar a su hija.

(13) (Glosas 35-37)

____ Rol: Nubes _____
 ____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Padre]____
 HOLA *¿Qué? Estoy aquí, estoy aquí*

____ Rol: Padre _____
 ____ Mirada: arriba izda. Locus: [Nubes]____
 DEIX.PERS.1 HIJO

____ Rol: Padre _____
 ____ Mirada: abajo atrás-dcha. Locus: [Hija]____ ____ Mirada: arriba izda. Locus: [Nubes]____
 DEIX.PERS.3 QUERER CASAR DEIX.PERS.2

____ Rol: Nube _____
 ____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Padre]____
 ____ Cnm: "Pregunta con sorpresa y extrañeza"____ ____ Cnm: "Pregunta con sorpresa y extrañeza"____
 NUBE DEIX.PERS.1 *¿Qué raro!* **POR.QUÉ**

'-¡Hola! Quiero que mi hija se case contigo. Y la nube respondió: ¿Yo? ¡Qué raro! ¿Por qué?'

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

En ambos casos, corresponden a elipsis esperadas en cualquier discurso de tipo interaccional, porque se trata de información que se deduce del co-texto (es decir, de la información anterior).

5.2.5. *Repetición y sustitución léxica*. Este tipo de recurso cohesivo incluye exclusivamente procedimientos referenciales de tipo léxico. En nuestra narrativa solamente hemos encontrado ejemplos de repetición léxica, tales como los siguientes:

(14) (Glosa 6)

	Rol: Padre
Mirada: abajo. Locus: [Hija]	Mirada: arriba izda. Locus: [Sol]
DEIX.PERS.2	MEJOR CASAR SOL PRESENTAR DEIX.PERS.sol

	Rol: Padre
Mirada: abajo. Locus: [Hija]	
MOTIVO SOL BUENO-INTENS FUERTE-INTENS	

‘Es mejor que te cases con el sol, porque es muy bueno y muy fuerte’.

El signante repite el signo SOL en la segunda proposición, incluso cuando ya lo ha nombrado previamente y además ha activado ya su locus. Es posible que las repeticiones léxicas, acompañadas o no de otras funciones de tipo discursivo, formen parte de una estrategia narrativa, en donde la repetición contribuye a la coherencia narrativa propia del cuento popular. De la misma forma que el signante usa estructuras paralelísticas (como se verá más adelante), la repetición de determinado léxico clave (el referido a los personajes, como en este caso) podría tener una función parecida, con función retórica.

5.2.6. *Funciones informativas con valor discursivo o referencial: Tópico y foco discursivos*. En una investigación anterior (Morales López *et al.*, 2012a y b) mostramos cómo distintas variedades de las lenguas de signos en España utilizan la estructura de tópico tanto en el nivel oracional como discursivo. Para la definición de esta noción, necesitamos explicar previamente qué es la estructura informativa de los enunciados; fenómeno conocido también como *funciones informativas*, y que se define como “los valores discursivos que las unidades sintácticas ponen de manifiesto si se atiende a la forma en que se interpreta su contribución a los mensajes” (RAE, 2009: 2963). Una de las dimensiones de la estructura de la información en la oración es la relativa al par *tópico y foco*.

El *tópico* (o *tema*, en la terminología de Halliday 1967 y 1995) constituye el punto de partida de la información en un enunciado, aunque no necesariamente colocado en la posición inicial (más detalles en Morales López *et al.*, 2012b). En español, el tópico

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

se corresponde con el segmento temático destacado o desgajado del enunciado (ejemplo a). Es más frecuente en la lengua oral que en la escrita; sin embargo, en la variante escrita suele aparecer con frecuencia en textos de individuos que están completando su proceso de alfabetización, como es el caso de un alumno de secundaria (de donde proviene el ejemplo b); en LSE (ejemplo c) es una de las estructuras básicas:

(a) *Fruta, ella compra muchísima.*

(b) *El acoso, los matones no tienen [¿ofrecen?] nada positivo en los colegios y en la sociedad...* (Fragmento del texto escrito por un estudiante de secundaria).

(c) t
FRUTA, DEIX.PERS.3 COMPRAR MUCHO-SUPERLATIVO

En nuestra narrativa, se observa que una de las funciones del tópico, en el nivel discursivo, es la relación correferencial de tipo anafórico; de esta manera, una determinada unidad lingüística aparece a veces topicalizada porque se refiere a una entidad que ya ha sido presentada en algún momento anterior del discurso. En los siguientes ejemplos, el tópico discursivo se combina con la repetición léxica (ej. 15), con la deixis personal y con el uso anafórico de la mirada (ej. 16):

(15) (Tópico discursivo con repetición léxica y deixis personal, glosas 84 y 85)

MOTIVO FUERTE VIENTO SOPLAR DESAPARECER.NUBES-ASP.PROG
“por”
t t
DEIX.PERS.3 VIENTO DECIR-DEIX.PERS.3-1 NO.VALE.NADA FUERTE M-A-R

‘...porque al soplar el viento, cuando sopla fuerte, las hace desaparecer. Él, el viento, me dijo que no valía nada, que el fuerte era el mar’.

(16) (Tópico discursivo con deixis de persona y mirada, glosa 2)

t. disc
HOMBRE PERSONA⁵ TRABAJAR SER PIEDRA SECTOR
Locus: dcha [Picapedrero] _Locus: dcha [Picapedrero]_
PICAR.PIEDRA t t
PIEDRA DEIX.PERS.3 MISMO

‘Este hombre que trabajaba picando piedra; ese mismo [con el que se quería casar la chica]’.

⁵ Este primer tópico no tiene los rasgos característicos del mismo (levantamiento de cejas, tronco hacia delante, pausa). Esta diferencia de rasgos formales con respecto a un tópico normal puede deberse a una cuestión estilística individual.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

Se observa también que, en algunos de los ejemplos de la narrativa, la función de tópico discursivo no es exclusivamente cohesiva, sino también de tipo retórico (por tanto, un fenómeno de coherencia): el signante utiliza estructuras paralelísticas de repetición para crear expectación temática. Dado que en este uso la repetición del tópico se liga a veces también a la del foco enfático, explicaremos con más detalle este hecho al final de este apartado.

El segundo par de la función informativa que estamos analizando es el foco. Coincide con la información nueva, pero no en el sentido de información que no haya sido mencionada anteriormente, sino como información que el hablante presenta como una parte que no puede recuperarse del discurso precedente, es decir que considera como nueva para sus interlocutores. Según Halliday (1967: 203-208), en el caso de la estructura informativa no marcada, la de una cláusula estructurada en la secuencia tema y rema (o tópico/comentario; es decir, información conocida y nueva, respectivamente), el foco estaría incluido en el rema, aunque dicho foco puede ser solo una parte del rema. Por el contrario, el foco marcado podría aparecer, por ejemplo, en una lengua como el inglés, en cualquier parte de la unidad informativa e implicaría que lo presentado como información nueva resulta informativamente de tipo contrastivo. En otras lenguas, el foco se marcaría por medio de procedimientos sintácticos, tal es el caso del español con tendencia a su dislocación (posición) a la derecha de la oración.

En una investigación anterior (Morales López et al., 2012a, b), ya describimos la estructura del foco en las variantes allí analizadas. Recordamos brevemente que el foco, con un valor enfático y/o de contraste, se manifiesta como una estructura bipartita, bien una pregunta-respuesta bien otra construcción que incluye una primera parte informativa reforzada por el componente no manual que indica sorpresa o algo inesperado (en la glosa la indicamos con el signo "1pf", primera parte del foco, y, a continuación, se realiza parte focalizada). Asimismo, en Morales López *et al.* (2012a, b) observábamos que el foco tenía también una función discursiva gramaticalizada; en concreto, se utilizaba para marcar la metafunción comunicativa de la conjunción de proposiciones, con valores causal, final y de conclusión. Por tanto, es un mecanismo de cohesión con función paralela a la de los marcadores formales en las lenguas orales.

Por el tipo de discurso que estamos analizando en el presente trabajo, en el que el signante necesita crear expectación a medida que avanza la progresión narrativa, se observa que, mayoritariamente, la estructura de foco utilizada es la de foco enfático y la de foco contrastivo; dos construcciones que se incluyen dentro de otra más amplia de tipo paralelístico creada por el signante en la presentación de las habilidades de los diversos personajes que se van sucediendo. La función de este tipo de estructuras

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

paralelísticas es la de ordenar o componer linealmente el discurso; los retóricos denominaban a esta parte de la composición de un discurso retórico como “elocución” (Pujante, 2003).

Desde esta función paralelística, el foco no tendría ya exclusivamente una función de cohesión semántica, sino además de efecto retórico, persuasivo, ligado a la construcción de la técnica narrativa; por tanto, un fenómeno de coherencia discursiva. En la construcción de esta estructura paralelística contribuyen también algunos usos del tópico discursivo, anteriormente citado; y la repetición del signo MOTIVO al inicio de las intervenciones del padre, cuando algunos de los personajes preguntan por qué son considerados ellos los seres más fuertes. Veamos los ejemplos seleccionados:

(17) (Foco contrastivo, glosas 25-26)

Rol: Sol _____

Mirada: abajo dcha. Locus: [Padre] _____
DEIX.PERS.1 FUERTE NO

Rol: _____
Sol _____

Mirada: abajo dcha. Locus: [Padre] _____

Mirada: abajo dcha: [Padre]. Locus izda: [Nubes] _____

1pf _____ foco _____
FUERTE-INTENS SER NUBES DEIX.PERS.nubes-INTENS
DEIX.PERS.nubes-

INTENS

‘... Yo no soy fuerte. [Quienes son realmente] fuertes son las nubes’.

(18) (Foco enfático, glosa 85)

Rol: Padre _____

t _____ t _____
DEIX.PERS.3 VIENTO DECIR-DEIX.PERS.3-1 NO.VALE.NADA

Rol: Padre _____

1pf _____ foco _____
FUERTE M-A-R CL.mar-MOVERSE.DE.FORMA.BRAVA

‘El viento me dijo que no valía nada, que quieren era fuerte era el mar, que se movía de forma brava’.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

(19) (Foco contrastivo, glosa 88)

_____ Rol: Padre _____
 _____ t _____
 DEIX.PERS.3 MAR M-A-R DECIR-DEIX.PERS.3-1 NO

_____ Rol: Padre _____
 _____ 1pf _____ foco _____
FUERTE DEIX.PERS.2.montaña MONTAÑA

‘Y el mar me dijo que él no era el más fuerte, que quien era fuerte era la montaña’.

Estas estructuras paralelísticas de foco cumplirían una de las características que Bruner (1991) señala en el modo narrativo; en concreto la relativa a la intencionalidad: una narrativa cuenta algo sobre agentes que actúan en una determinada situación y estos sucesos tienen que ser relevantes para el propósito de la persona que narra. En este caso, la estructura de foco va creando expectación en la trama porque nos va conduciendo poco a poco hacia la resolución final a medida que los diferentes personajes (el sol, el mar y la montaña) reconocen que ellos no son los más fuertes y hay otro que lo es mucho más; al final de esta cadena encontraremos de nuevo al picapedrero. Vemos así la doble función del foco: como mecanismo cohesivo y como elemento que ayuda a la coherencia en la construcción de la narrativa.

5.2.7. *Cambio de rol y semi-rol.* Debido a la posibilidad que tienen las lenguas de signos de representar tridimensionalmente los eventos discursivos en el espacio físico delante del signante, otro de los mecanismos de cohesión se refiere precisamente a esta característica; en el subapartado 2 de esta clasificación ya nos hemos referido a ella cuando hemos aludido al uso conjunto de la deixis con valor correferencial, y de los *loci*, de la realización de los signos en un *locus* determinado y/o de la mirada hacia este *locus*; es lo que algunos autores han denominado representación real del espacio.

Desde nuestro marco teórico de tipo funcionalista, nos interesa determinar cuál es la función del denominado uso real del espacio en la construcción discursiva. En nuestra narrativa, en el uso real del espacio el signante actúa como un narrador de los eventos referidos; es decir, se está refiriendo a ellos en tercera persona, para lo cual necesita situar a los distintos personajes de un marco determinado en el espacio que tiene delante.

Otros autores se han detenido en este fenómeno desde la perspectiva semántico-sintáctica, es decir, en la posibilidad que ofrece el uso del cuerpo del signante y del

espacio para representar escenas proposicionales diversas; tal es el caso de Dudis (2011: 3) que se refiere a este recurso de las lenguas de signos con el término *depiction*. En el uso real del espacio, el signante representa (*depicts*, es el término utilizado por Dudis) una relación espacial entre dos entidades en una localización determinada. Sin embargo, el signante también puede narrar los hechos que suceden representando él mismo algunos de los personajes de la narración. En la década de los noventa, la función de esta representación fue denominada *cambio de rol* (*role shift*) o *acción construida* (*constructed action*) (Winston, 1992; Metzger, 1995; Barberà y Quer, 2017), porque en su conjunto, con este procedimiento, el signante cambia su papel de narrador por cualquier otro de los personajes a los que se está refiriendo. En este caso, el resultado narrativo es casi un diálogo entre los distintos personajes. En términos cognitivos, Liddell (2003: 139) se refiere a esta función como el uso del *espacio sustitutivo* (*surrogate space*). En este espacio el signante es parte de un espacio real amalgamado (o mezclado) (Fauconnier, 1997), actuando tanto como el narrador de lo que allí se indica como representando a los distintos personajes de la trama narrativa. Cuxac (2000: 51) denomina este fenómeno como *transferecia personal*. En nuestra narrativa, esto sucede cuando el signante pasa de narrador a representar alguno de los personajes de la historia (el *cambio de rol*, propiamente dicho; figuras 4 y 5) o incluso puede ser al mismo tiempo el narrador en lo que dice (el contenido proposicional), pero representar de manera gestual al personaje del que se dice algo. Jarque y Pascual (2016) denominan esta función "punto de vista mezclado" (*mixed viewpoint*), en el que el narrador describe un determinado significado proposicional en la cadena signada (creándose así la perspectiva del narrador) y simultáneamente representa con la imagería gestual a alguno de los personajes de dicho estado de cosas (la perspectiva de un determinado personaje). Por tanto, se produce una disociación entre lo que dice el signante y lo que representa a través de los gestos (de la imagería visual). Nosotros lo hemos denominado *semi-rol* (un término también más corto y fácil de recordar) indicando con ello que el rol no aparece aún completo (figura 3). Cormier, Smith y Shyr (2015: 174) señalan un aspecto que nos parece relevante: en la expresión de la acción construida hay que admitir grados diversos.

El uso del espacio sustitutivo está presente también en el diálogo de las lenguas orales debido a la co-ocurrencia en el habla articulada de los signos orales, los rasgos paralingüísticos y los gestos (McNeill, 1992; Morales López, 2018). Sin embargo, en las lenguas de signos los diferentes significados del espacio mental amalgamado (o mezclado) se transmiten únicamente a través de los gestos (faciales y/o corporales); pero no solamente gestos con función expresiva, sino gestos gramaticalizados (deixis de persona, verbos, signos léxicos articulados en los locus correspondientes, etc.). El resultado, según Liddell (2003), es que los espacios amalgamados parecen estar más

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

integrados en la estructura gramatical en las lenguas de signos que en las lenguas orales.

Las marcas formales que indican el cambio de rol son diversas; en nuestra narrativa, cuando el signante inicia el cambio de rol, signa primero el término léxico del personaje en cuestión (PADRE, SOL, etc.) y luego cita en estilo directo lo que cada uno de estos personajes literalmente expresa; sin embargo, en el caso de recuperación del personaje en la misma secuencia no siempre lo inicia con dicho elemento léxico. Acompañando al término léxico suelen aparecer otros gestos, un cambio en la mirada e incluso el uso marcado del locus. Veamos los ejemplos que ilustran este aspecto:

(20) (Semi-rol de hija, glosa 8)

 Rol: Narrador _____ Semi-rol: Hija _____
 _____ *Disgustada* _____
 MUJER QUERER NO-INTENS QUERER

 _____ Semi-rol: Hija _____
 _____ Mirada: Arriba izda. Locus: [Padre] _____
 _____ *Resignada* _____
 NO-INTENS AGUANTAR.CON.PACIENCIA-INTENS

‘La hija no quería de ninguna manera, pero aguantaba resignada la situación’.

(21) (Rol de padre, glosa 17)

 _____ Rol: Padre _____
 _____ *El padre se protege del sol* _____
 _____ Mirada: arriba izda. Locus: [Sol] _____ _____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Hija] _____
 DEIX.PERS.1 QUERER DEIX.PERS.3 HIJO

 _____ Rol: Padre _____
 _____ Mirada: arriba izda. Locus: [Sol] _____
 CASAR DEIX.PERS.2

‘Y el padre, protegiéndose de su calor, le dijo: Quiero que mi hija se case contigo’.

(22) (Rol de sol; primera aparición, glosa 18)

 _____ Rol: Sol _____
 _____ *El sol aparece resplandeciente y enorme* _____
 _____ Mirada: abajo dcha. Locus: [Hija] _____
 _____ Cnm: “Extrañado y sorprendido” _____
 _____ p _____
 SOL DEIX.PERS.1-INTENS

‘Y el sol, enorme y resplandeciente, contestó extrañado y sorprendido: ¿yo?’.

Aquí el narrador cambia de rol cuando se refiere a los personajes del padre y a los supuestos pretendientes que quiere para su hija. Sin embargo, cuando se refiere a los sentimientos y deseos de la hija utiliza siempre el semi-rol, exceptuando un caso en el que aparece el rol de hija. Este personaje actúa con respeto a su padre y en ningún momento le manifiesta explícitamente su opinión. Sin embargo, por los gestos del narrador sabemos que está enamorada del picapedrero, que su padre la lleva forzada en la búsqueda del pretendiente supuestamente más fuerte y que se va sintiendo aliviada cuando todas las evidencias apuntan a que su amado ha superado a todos.

Por tanto, en esta narrativa, el uso casi exclusivo del semi-rol para referirse a la hija es una técnica narrativa marcada: es una estrategia con un valor ideológico implícito, porque sirve para referirse a un personaje que no tiene voz propia en este imaginario narrativo. Con todo, el narrador no se resiste a este rol secundario de la hija y, al utilizar la estructura del semi-rol, consigue mostrarnos la "perspectiva" (en el sentido de Berman y Slobin 1994: 10) de este personaje: va dando cuenta a la audiencia de sus sentimientos por medio del uso de recursos gestuales que transmiten significado de tipo emotivo. De esta forma, se pone del lado de la hija, quien representa el amor romántico, frente a su progenitor, que es el prototipo del pragmatismo y de la racionalidad. El semi-rol también es utilizado para referirse al padre, pero la diferencia en el uso es considerable: el semi-rol es usado siete veces para referirse a este último, frente a treinta y nueve veces que aparece para narrar los sentimientos de la hija.

La última reflexión que proponemos al final de la relación de los mecanismos cohesivos va en la línea de la que ya hacíamos al preguntarnos por el uso del foco enfático y el contrastivo. La utilización del espacio para representar el rol y semi-rol de los distintos personajes es un recurso al servicio de la cohesión discursiva, porque con estos recursos se produce la progresión temática y la conexión entre las distintas proposiciones. Sin embargo, la frecuencia de aparición de un tipo u otro es un fenómeno condicionado por la narrativa concreta que el narrador está construyendo (es decir, la coherencia). En este caso, como también en el de las estructuras paralelísticas anteriormente mencionadas (formadas con el uso reiterado del tópico discursivo, y el del foco enfático y el contrastivo), nos encontramos, además, con recursos que tienen una función claramente pragmático-retórica. Desde la perspectiva funcionalista, construyen la particularidad propia, en el sentido de Bruner (1991), que el signante quiere darle a cada uno de los personajes, ofreciéndoles tomar la palabra, de manera completa (rol) o parcial (semi-rol)⁶.

⁶ Como se puede observar, a lo largo del trabajo no hemos aludido al recurso de los clasificadores, tan utilizados en las lenguas de signos, también con valor cohesivo (Freire Rodríguez 2000: 96; Pérez *et al.*

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

5.3. La relación de las partes con el todo.

Finalmente, siguiendo la perspectiva holística de nuestra propuesta teórica, hacemos una breve referencia a la relación de los recursos cohesivos con el esquema general de la narrativa analizada. Para ello, tenemos en cuenta los distintos episodios narrativos destacados por Labov y Walezky (1967), y Labov (1972); recordemos: orientación, trama, evaluación, resolución y coda⁷. La orientación incluye la presentación de los personajes y del conflicto entre los deseos opuestos de la hija y el padre (glosa 1-9). La trama se inicia al final de la glosa 10 cuando el padre decide ejercer su autoridad de padre e impedir la decisión de su hija de casarse con el picapedrero; comienza buscando al sol, el ser que, en un inicio, cree el más fuerte (ejemplo 23).

(23)(Glosas 11-13) Transición: El padre decide llevar a su hija ante el sol

_____ Rol: Padre _____
 _____ *Gestualidad de seriedad y determinación del padre al caminar* _____
 CL.mano-TIRAR de la hija /CL.mano-LLEVAR a la hija de la mano

_____ Semi-rol: Padre _____
 _____ *El padre se protege del sol* _____
 _____ Torso: izda. Mirada: centro [narrador]. Locus: [Sol] _____
 LLEGAR CASUALIDAD SOL ENORME CL.sol grande-HABER

_____ Semi-rol: Padre (cont.) _____
 _____ *El padre se protege del sol* _____
 _____ Torso: izda. Mirada: arriba izda. Locus: [Sol] _____
 CALIENTE-INTENS CL.calor del sol-ACERCARSE.A.LA.CARA-DEIX.PERS.3-1

‘El padre tiraba de la hija y seguía caminando hacia delante. Y justo llegó hacia donde estaba el sol. Es enorme y muy caliente. Este calor le inundaba la cara y le obligaba a protegerse del mismo’.

Después del diálogo con este personaje, la narrativa prosigue con la sucesión de acciones para buscar al ser más fuerte. Desde el punto de vista cohesivo, el paso de la orientación inicial a la trama narrativa, se realiza por medio del cambio de rol (obsérvese este hecho al inicio del ejemplo 23): en este momento, el signante deja de ser el narrador y se identifica con el personaje del padre, a quien convierte en protagonista principal porque es quien toma la iniciativa (en primera persona) para dirigirse a los distintos personajes. Esta parte ocupa la mayor parte de la narrativa, hasta la glosa 95. A partir de aquí la acción da paso a la resolución cuando la montaña apunta hacia el picapedrero y manifiesta que este es el más fuerte (ejemplo 24, glosas 94-95). Desde el punto de vista formal, la resolución se hace evidente con una

⁷ Reiteramos que la glosa completa y el vídeo están accesibles en el recurso didáctico 10 de la siguiente web: <http://bilinsig.org/recursos-educativos/>

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

estructura de foco contrastivo; la primera parte del foco incluye además el signo FÍJATE, con lo que el signante crea la máxima expectación hacia la resolución final, expresada en el foco: el ser más fuerte es el picapedrero.

(24) La montaña muestra al picapedrero como el más fuerte.

_____ Rol: Narrador _____	_____ Rol: Montaña _____
Mirada: izda. Locus: [Montaña]	_Mirada: dcha abajo. Locus: [Padre]_
DEIX.PERS.3 MONTAÑA MONTAÑA	DECIR-DEIX.PERS.3-3.padre
_____ Rol: Montaña _____	
_____ Mirada: dcha abajo. Locus: [Padre] _____	
NO DEIX.PERS.2.padre EQUIVOCADO DEIX.PERS.1 FUERTE NO	
_____ Rol: Montaña _____	
Mirada: dcha abajo. Locus: [Padre]	_Mirada: izda abajo. Locus: [Picapedrero]_
_____ 1pf _____	_____ foco _____
REAL-INTENS FUERTE	SER FÍJATE DEIX.PERS.3.picapedrero

‘Ella, la montaña, le dijo: No, estás equivocado. Yo no soy fuerte. Quien es realmente fuerte, fijate, es él (el picapedrero)’.

Lo que sigue es la última parte de la narrativa, la coda. Labov (1972: 365) define esta parte como el conjunto de enunciados que añade el narrador al final de una narrativa para indicar que el discurso ha acabado. También suele incluir observaciones de tipo general, mostrar los efectos de lo narrado en el propio narrador, e incluso puede ser un momento para establecer una conexión entre el tiempo de la narración y el momento presente del acto comunicativo. En nuestra narrativa, la coda comienza después de la resolución, en la glosa 99 hasta el final (glosa 101); el cambio de episodio se observa formalmente porque el narrador cambia el ritmo entonativo de la narración (la duración de cada signo se va alargando), con el fin de resumir el desenlace de los acontecimientos e incluir gestualmente una valoración positiva del picapedrero. A continuación (tal como recoge el ejemplo 25), la narrativa muestra el vuelco que se ha producido en los acontecimientos: el padre, atónito, reconoce que ya no tiene autoridad sobre su hija (la expresión gestual, señalada en cursiva, lo hace muy evidente), mientras que ella corre, contenta y feliz (también el narrador lo expresa gestualmente), a reencontrarse con su amado (glosas 100-101).

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

(25) (glosas 99-101)

_____ Semi-rol: Padre _____
PADRE ATÓNITO.POR.EL.DESCUBRIMIENTO

_____ Rol: Padre _____
Venga, adelante, con resignación y mirando a la hija

_____ Rol: Narrador _____
_____ *Con alegría* _____
MUJER ESTAR.CONTENTO DAR.SALTOS.DE.ALEGRÍA CORRER

_____ Rol: Narrador _____
CL.hija / CL.picapedrero-.IR.UNO.HACIA.EL.OTRO.Y.ENCONTRARSE

_____ Rol: Narrador _____
_____ *Gesto de valoración positiva* _____
HOMBRE PERSONA PICAPEDRERO UNIR AMOR PERFECTO BIEN FELIZ-
INTENS

‘Entonces el padre, atónito, deja que su hija se fuera con el picapedrero. Y la hija contentísima daba saltos de alegría mientras corría hacia el picapedrero. Y así se unió al picapedrero, su amor perfecto, y fueron felices’.

Vemos así, tras el análisis de los distintos episodios, que el texto en cuestión incluye, las fases principales de una narrativa; y cómo, para su realización completa, el signante ha activado una gran variedad de recursos cohesivos y de coherencia que le ofrece su lengua.

6. Conclusiones

Una vez completado el análisis, recopilamos lo expuesto y observamos que existen claras diferencias en los mecanismos de cohesión utilizados por la peculiaridad del canal viso-gestual, tal como han mostrado ya también investigadores de otras lenguas de signos. En esta línea, destacamos la menor utilización de los marcadores formales conjuntivos en la organización de la cohesión, frente a la yuxtaposición de acciones; igualmente, aparece el uso correferencial de los deícticos señalando a los diferentes *loci* (previamente situados por el narrador en el espacio sígnico, según el marco de participación que active y/o, proyectando la mirada hacia ellos), la función del tópico discursivo y el uso reiterado del cambio de rol y semi-rol. Al mismo tiempo, se observa que algunos de estos recursos ejercen también una función destacada al servicio de la coherencia narrativa. En este caso, algunos de ellos (tal es el caso del tópico discursivo, el foco enfático y el contrastivo, y el cambio de rol) forman parte

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

de patrones de estructuras paralelísticas que se van repitiendo a lo largo de este género discursivo, con un claro efecto retórico de persuasión narrativa.

Por tanto, nuestra conclusión final es que, cuando se aborda el análisis completo de un género discursivo como el de la narrativa (por lo menos, en esta lengua), no es fácil distinguir los recursos propios de la cohesión de los de la coherencia porque algunos de ellos tienen esta doble función. Por ello, creemos que es necesario realizar la investigación de estos dos fenómenos de manera conjunta. Esta perspectiva unitaria (en la línea de la propuesta teórica señalada en la introducción) nos ha permitido el análisis de la construcción de una narrativa en esta lengua tanto desde la dimensión semántico-informativa como retórico-persuasiva. El resultado ha mostrado cómo el signante ha construido, a través de los distintos recursos, una determinada visión del mundo (un “mundo textual”, como decía Werth, 1999: 180ss.), con unos personajes imaginarios, propios de la narrativa infantil, pero que actúan con los valores y contra-valores de nuestras coordenadas espacio-temporales y socio-culturales.



Figura 1: PART.ANAF

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.



Figura 2: Uso de la mirada como deíctico libre.

Aquí se muestra cómo el deíctico libre se disocia de la mirada del signante: el sol apunta a las nubes como más fuertes que él. El signante mantiene la mirada (a la derecha) correspondiente con el rol de sol, dirigiéndola al locus de padre, pero al mismo tiempo usa un deíctico dirigido a la izquierda, a otro locus distinto que crea en ese momento: las nubes.



Figura 3: Semi-rol de hija.

Se puede observar que el signante, simultáneamente, refleja el alivio que siente la hija, pero la mirada se sitúa en un locus neutro (hacia el centro), por lo que se corresponde con el narrador.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.



Figura 4: Rol de sol.

El sol habla con el padre. La mirada se dirige hacia un espacio marcado (abajo izquierda).



Figura 5: Rol de padre.

El padre habla con el sol. La mirada se dirige hacia un espacio marcado (arriba derecha).

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

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 léxico-gramatical. El guión 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 acompaña 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 (correspondería a lo que Liddell 2003 denomina <i>list buoys</i>).
_____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.
ATAR _{con un lazo muy fino, grueso, etc.} ABRIR _{una puerta, un paquete, etc.}	El subíndice se utiliza para indicar que el clasificador predicativo es todavía productivo.
_____t_ PENSAR	Elemento topicalizado.

Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.

<u>t. cond</u> 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.
<u>p</u> <u>foco</u> CUÁL SER PEUGEOT <u>1pf</u> <u>foco</u> CHASCO SER PEUGEOT	Las dos estructuras posibles de foco: pronombre interrogativo o 1pf (primera parte: tensión) y foco (respuesta: distensión).
Apos	Aposición
<u>Mirada: izq. “piedra”</u> PIEDRA BONITO BRILLO	El signante dirige su mirada a una piedra que está situada a su izquierda.
<u>neg</u> PENSAR HABER.NO SABER.NO	Negación a través del componente no manual. Forma verbal con valor negativo (signo monomorfémico). Forma compuesta: verbo y negación.
Unidades informativas	Separamos el discurso en unidades informativas, tal como es tradicional en los estudios interaccionales.

Agradecimiento: Damos las gracias a Miguel Carregado, la persona sorda que se ha brindado a signarnos esta preciosa narrativa; además de muchas otras experiencias de su vida, que ya hemos analizado en nuestras investigaciones previas.

Referencias

- Barberà, G. (2016): “Indefiniteness and specificity marking in Catalan Sign Language (LSC)”. *Sign Language and Linguistics*, 19 (1): 1–36.
- Barberà, G. (2015): *The Meaning of Space in Sign Language: Reference, Specificity and Structure in Catalan Sign Language Discourse*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton and Ishara Press.
- Barberà, G. (2007): *La cohesió discursiva i l’espai en la llengua de signes catalana*. Trabajo de Máster, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Barberà, G. y Quer, J. (2017): “Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives”. En Hübl, A. y Steinbach, M. (eds.): *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages*. Amsterdam: Benjamins. Disponible en: <https://gemmabarbera.files.wordpress.com/2012/10/2014-referential-value-cl-and-rs.pdf>
- Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1972): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (Eds.) (1994): *Relating events in narrative: A crosslinguistic development study*, New York: Psychology Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983): *Discourse analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991): “The narrative construction of reality”. *Critical Inquiry*, 18 (1): 1-21.

- Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.
- Bublitz, W. (2011): "Cohesion and coherence". En Zienkowski, J., Ostman, J. y Verschueren, J. (eds.): *Discursive pragmatics*, pp. 37-49. Ámsterdam: John Benjamins, 37-49.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Capra, F. (1996): *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona: Anagrama.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002): *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Comrie, B. (1981): *Universales del lenguaje y tipología lingüística: Sintaxis y Morfología*, Madrid: Gredos, 1988.
- Cormier, K., et al. (2015): "Rethinking constructed action". *Sign Language and Linguistics*, 18 (2): 167-204.
- Cuxac, C. (2000): *La Langue de signes française (LSF): Les voies de l'iconicité*, París: Ophrys.
- DeFinna, A. y Baynham, M. (2005): "Dislocations/relocations: Narratives of displacement". En Baynham, M. y DeFinna, A. (eds.): *Dislocations/relocations: Narratives of displacement*, pp. 1-10. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Dudis, P. (2011): "The body in scene depictions". En Roy, C. B. (ed.): *Discourse in signed languages*, pp. 3-45. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Fauconnier, G. (1997): *Mappings in thought and language*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Fernández Landaluce, J. (2006): *Efectos de la modalidad espacio-visual en el sistema pronominal de la lengua de signos española*. Trabajo de máster, Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Freire Rodríguez, C. (2000): *Bilingüismo lengua de signos - lengua oral: consideraciones en torno al aspecto en lengua de signos española (LSE) y en español escrito*. Tesis de Licenciatura, A Coruña: Universidad de A Coruña.
- García Riverón, R. y Marrero Montero, A. (2013): "Discurso, prosodia e intencionalidad: una visión desde la complejidad". *Llengua, societat i comunicació*, 11: 62-74. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC>
- Georgakopoulou, A. (2011): "Narrative". En Zienkowski, J., Ostman, J. y Verschueren, J. (eds.): *Discursive pragmatics*, pp. 190-207. Ámsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (2001): *Syntax*, 2 vol, Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (2014): *Halliday's introduction to functional grammar: Edición revisada y ampliada por Christian M. I. M. Matthiessen*, London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1995): *An introduction to functional grammar*, London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1981): "Text semantics and clause grammar: how is a text like a clause?" En Webster, J. (ed.): *On grammar*, pp. 219-260. London: Continuum 2002.
- Halliday, M. A. K. (1970): "Language structure and language function". En Webster, J. (ed.): *On grammar*, pp. 173-195. London: Continuum 2002.
- Halliday, M. A. K. (1967): "Notes on transitivity and theme in English". *Journal of Linguistics*, 3: 177-274.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.
- Hoffmann, C. R. (Ed.) (2010): *Narrative revisited*, Amsterdam: John Benjamins.

- Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.
- Jarque, M. J. y Pascual, E. (2016): "Mixed viewpoints in factual and fictive discourse in Catalan Sign Language narratives". En Dancygier, B., Lu, W. y Verhagen, A. (eds.): *Viewpoint and the fabric of meaning: Form and use of viewpoint tools across languages and modalities*, pp. 259- 280. Berlin: De Gruyter.
- Labov, W. (1972): "The transformation of experience in narrative syntax". En Labov, W. (ed.): *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, pp. 354-396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967): "Narrative analysis: oral versions of personal experiences". *Journal of Narrative and Live Story*, 7: 3-38.
- Larsen-Freeman, D. (2017): "Complexity theory: The lessons continue". En Ortega, L. y Zhao Hong, H. (eds.): *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman*, pp. 11-50. Amsterdam: John Benjamins.
- Liddell, S. K. (2003): *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, S. K. y Metzger, M. (1998): "Gesture in sign language discourse". *Journal of Pragmatics*, 30: 657-697.
- Martin, J. R. (2001): "Cohesion and texture". En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*, pp. 35-53. Malden, Mass: Blackwell.
- Massip-Bonet, À. (2013): "Language as a complex adaptative system: Towards an integrative linguistics". En Massip-Bonet, A. y Bastardas-Boada, A. (eds.): *Complexity perspectives on language, communication and society*, pp. 35-60. Berlin: Springer-Verlag.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990): *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*, Barcelona: Debate, 1999.
- McNeill, D. (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*, Chicago: University of Chicago Press.
- Metzger, M. (1995): "Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language". En Lucas, C. (ed.): *Sociolinguistics in Deaf Communities*, pp. 255-271. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Morales López, E. (en prensa): "The dialectics form-function in the analysis of irony in political discourse".
- Morales López, E. (2013): "Anàlisi del discurs i complexitat". *Llengua, societat i comunicació*, 11: 55-61. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC>
- Morales López, E., et al. (2012a): "Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances". *Journal of Pragmatics*, 44: 474-489.
- Morales López, E., et al. (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. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/issue/current>
- Morales López, E., et al. (2005): "Verb Typology in LSC". *Sign Language Studies*, 5 (4): 441-496.
- Morales López, E. y Floyd, A. (eds.) (2017): *Developing New Identities in Social Conflicts: Constructivist Perspectives on Discourse Studies*, Amsterdam: John Benjamins.

- Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): "Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 91-125.
- Morgan, G. (1999): "Event packaging in British Sign Language discourse". En Winston, E. (ed.): *Storytelling and conversation discourse in Deaf communities*, pp. 27-58. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Morin, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (2007): *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*, Disponible en: <http://nicol.club.fr/ciret>
- Ochs, E. (1997): *Narrativa*. En Van Dijk, T. (ed.): *El discurso como estructura y proceso*, vol. 1, pp. 271-303. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, A., et al. (2017): "Hacia una tipología de clasificadores: su emergencia desde un corpus de LSE". En CNLSE (ed.): *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017*, pp. 196-209. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pujante, D. (2003): *Manual de Retórica*, Madrid: Castalia.
- Real Academia Española, RAE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, vol. 1 y vol. 2, Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española/Espasa Libros.
- Renkema, J. (2004): *Introduction to discourse studies*, Amsterdam: John Benjamins.
- Ruiz Gurillo, L. (2013): "Narrative strategies in Buenafuentes's humorous monologues". En Ruiz, L. y Alvarado, M. B. (eds.): *Irony and humor: From pragmatics to discourse*, pp. 107-140. Amsterdam: John Benjamins.
- Sánchez Amat, J. (2015): *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educative bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sanders, T. y Spooren, W. (2009): "The cognition of discourse coherence". En Renkema, J. (ed.): *Discourse, of course: An overview of research in discourse studies*, pp. 197-212. Amsterdam: John Benjamins.
- Vermeerbergen, M. (2006): "Past and current trends in sign language research". *Language and Communication*, 26: 168-192.
- Vygotsky, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Werth, Paul (1999): *Text worlds: representing conceptual space in discourse*, New York: Longman.
- Winston, E. A. (1992): "Space and involvement in an American Sign Language lecture". En Plant-Moeller, J. (ed.): *Expanding horizons: Proceedings of the twelfth national convention of the registry of interpreters for the Deaf*, pp. 93-105. Silver Spring, MD.: Rid Public.

Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos

Esperanza Morales López
Universidad de A Coruña

Rosa María Boldú Menasanch
Investigadora y profesora de lengua de signos

María Asta García
CREDAC Pere Barnils (Barcelona)

Júlia Garrusta Ribes
Profesora de interpretación

RESUMEN

En este trabajo llevamos a cabo un análisis funcional y formal de un texto argumentativo, realizado por una persona signante, grabado en vídeo y difundido a la comunidad sorda a través de las redes sociales. La autora utiliza una gran variedad de tipos de argumentos, todos ellos incluidos en el catálogo tradicional de la teoría de la argumentación: principalmente, argumentos por medio de ejemplos, pero también un argumento pragmático, de causa-efecto y, finalmente, por analogía. Entre los principales recursos formales utilizados están el cambio de rol y el uso del espacio con locus diversos; asimismo, el uso repetido de la estructura de foco, y del foco enfático y foco contrastivo, a veces también combinado con estructuras léxicas diversas de tipo enumerativo y paralelístico; finalmente, destaca el tópico discursivo con valor cohesivo.

Palabras clave: texto argumentativo; tipos de argumentos; relación forma-función; foco contrastivo; cambio de rol.

ABSTRACT

In this work we analyze an argumentative text, made by a signer, recorded in video and disseminated to the deaf community through social networks. The author uses a great variety of types of arguments, all of them included in the traditional catalogue of argumentation theory: mainly, arguments by means of examples, but also a pragmatic argument, of cause-effect and, finally, by analogy. Among the main formal resources used are role change and the use of space with diverse locus; also, the repeated use of the focus structure, and of the emphatic and contrastive focus, sometimes combined with diverse lexical structures of a enumerative and parallelistic type; finally, the discursive topic with cohesive value stands out.

Keywords: argumentative text; types of arguments; form-function relationship; contrastive focus; change of role.

1. Introducción

El objetivo general de esta investigación es el estudio del género discursivo argumentativo en lengua de signos. De forma concreta, en este trabajo mostramos el resultado del análisis de un discurso que una persona sorda signante realiza y posteriormente cuelga en la red, con la finalidad de convencer a sus receptores (conocedores de la lengua de signos) de que lo que propone es el camino más efectivo para ser feliz en la vida (de ahí su título “¿Tu pareja te da la felicidad?”). El vídeo está disponible en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=Qqz4cv8E7p4>

Reiteramos, nos encontramos con un tipo de discurso argumentativo porque su finalidad es convencer y/o persuadir a la audiencia de un determinado punto de vista. También decimos que es un texto o discurso argumentativo espontáneo; con ello nos referimos a un discurso que realiza una persona signante sin haber desarrollado su conciencia meta-comunicativa de manera formal (es decir, en situaciones educativas). En Morales López, Prego Vázquez y Domínguez Seco (2006) y Morales López (2010: 2), definimos esta noción de conciencia meta-comunicativa (o meta-discursiva) como la capacidad para reflexionar sobre las opciones discursivas en un determinado contexto y sobre sus funciones comunicativas.

En el caso que nos ocupa, la signante (profesora titulada de alumnado con discapacidad) no ha recibido conocimiento formal sobre la argumentación y sus tipos, por lo que, cuando realiza su discurso, lo hace por los siguientes motivos: (a) es una persona signante competente en la lengua o variedad que utiliza; (b) tiene *un cierto don de palabra*; es decir, facilidad para elaborar un discurso y exponerlo ante una audiencia, debido también a los estudios de Magisterio realizados); y (c) quiere dar a conocer su posición sobre el tema en cuestión y convencer a su audiencia sobre dicho punto de vista. Este rasgo de la espontaneidad es una hipótesis de partida que consideramos oportuna en este punto de nuestra investigación, porque quizás este tipo de discurso pueda diferir de otros discursos argumentativos realizados tras un periodo de instrucción en la teoría argumentativa clásica, bien en contextos educativos o en contextos profesionales.

El discurso argumentativo que analizamos es, además, de tipo *monológico*; la signante es la única participante en la actividad comunicativa. Su autora es una mujer sorda de mediana edad, residente en el sur de España, por lo que la variedad utilizada quedaría abarcada geográficamente por la lengua de signos española. La signante subió la grabación a Internet en formato de vídeo; nosotras los descargamos de la red sin ningún contacto con la autora; posteriormente, recibimos su consentimiento para su estudio y publicación con fines investigadores; un hecho que agradecemos. Este

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

tipo de argumentación monológica se opone a la *argumentación interactiva* (o dialógica) en la que intervienen varios participantes (este segundo caso es lo que tradicionalmente se denomina un debate, un tipo de género discursivo).

En la investigación sobre las lenguas de signos, no conocemos trabajos sobre las características lingüísticas de los discursos argumentativos, a excepción de Brueggemann (1995), Massone, Martínez, Druetta y Lemmo 2012; y Massone, Mancuso y Martínez (2014), a los que nos referiremos más adelante. Por ello, nos ha parecido interesante iniciar nuestra investigación con el análisis de un discurso argumentativo espontáneo, para continuar en otras investigaciones futuras con la argumentación en contextos educativos o formales.

Desde el punto de vista discursivo, un texto argumentativo, como cualquier otro, tiene que cumplir los requisitos de la cohesión discursiva. La cohesión es una propiedad de los discursos en la que intervienen tanto las reglas morfosintácticas de una lengua como las relaciones de tipo semántico que se establecen entre las diferentes oraciones que constituyen un discurso. La finalidad de la cohesión es conseguir la progresión semántica en un texto, con el menor esfuerzo de procesamiento, en el proceso de engarzar las diferentes oraciones o proposiciones que lo componen. En las lenguas se han identificado diferentes mecanismos de cohesión. La clasificación más conocida es la de Halliday y Hasan (1976), a partir de su estudio sobre el discurso en inglés: referencia o correferencialidad, sustitución, elipsis, conjunción y sustitución léxica – más detalles en Calsamiglia y Tusón (1999) y Renkema (2004); para el estudio de la cohesión en la narración signada, puede consultarse Morales López, Mallo García y Bobillo García, en este monográfico.

Además de la cohesión (de naturaleza semántico-sintáctica), un texto (sea oral o escrito) se construye también según las características del género al que pertenece y de acuerdo con su finalidad comunicativa. Por tanto, además de la cohesión, un texto o discurso ha de tener coherencia. Por coherencia entendemos la propiedad del discurso que permite entenderlo como una unidad comunicativa. Ello implica que es un fenómeno discursivo ligado a la aceptabilidad por parte de los receptores o usuarios y a otros factores como el contexto lingüístico, el entorno socio-cultural, el principio de cooperación y de las máximas, y el conocimiento enciclopédico. Es, pues, la propiedad ligada a la interpretación de los receptores en una actividad comunicativa (Castellà, 1992; Charaudeau y Maingueneau, 2002; Bublitz, 2011). Se observa entonces que, a diferencia de la cohesión, la coherencia es una propiedad del discurso de naturaleza tanto semántico-pragmática como retórico-argumentativa (Calsamiglia y Tusón, 1999; Renkema, 2004; Sanders y Spooren, 2009). Por tanto, el estudio de la argumentación es claramente un fenómeno de la coherencia discursiva.

2. El discurso argumentativo

Perelman (1997: 21; también Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958) proponen, partiendo de Aristóteles (s. IV a. C.), una revitalización de los estudios de la argumentación con el objetivo de abarcar el estudio de los discursos dirigidos a todos los auditorios, con la finalidad de convencer y persuadir. Según Perelman, la argumentación no busca la adhesión puramente intelectual del auditorio, sino también incitar a la acción, o al menos crear una disposición para la acción. Por esta razón, la argumentación se relaciona con el diálogo, en donde la técnica de la controversia se convierte en central tanto si se dirige a un auditorio universal como particular. De aquí, conectamos también con los tipos de géneros discursivos aristotélicos según su función persuasiva: epidícticos, deliberativos y judiciales (Perelman, 1997: 25-32).

Desde esta tradición aristotélica de los *genera causarum* (‘géneros de la causa’) (expuesta en su libro *Retórica*, cap. 3), cualquier causa puede ser (1) objeto de consideración discursiva de tipo laudatorio o de vituperio (de alabanza o su opuesto; surge así el género demostrativo o epidíctico); (2) objeto de deliberación acerca de su trascendencia futura en una asamblea (hoy se concretarían en espacios como parlamentos, plenos, etc.), con la finalidad de convencer o disuadir a dicha asamblea (género deliberativo); y/o (3) objeto de juicio, favorable o desfavorable, también por parte de la asamblea (género judicial). La finalidad del primero es conmover sobre lo bello y lo feo; del segundo persuadir, convencer o disuadir sobre lo útil y dañoso; y del tercero persuadir o convencer sobre lo justo e injusto (Pujante, 2003: 83). Según Pujante (comunicación personal, 2015), la función del discurso en el primer tipo se correspondería, en la teoría de los actos de habla, con el nivel ilocutivo, mientras que los otros dos tipos se enmarcarían en el nivel perlocutivo, puesto que la consecución del acto correspondiente requiere tener en cuenta las consecuencias en la audiencia.

La función del discurso objeto de nuestro análisis es demostrativo o epidíctico, con la finalidad de convencer al auditorio. Como ya se ha anticipado en la introducción, la persona signante expone su posición sobre el tema en cuestión (la posibilidad de ser feliz en la vida), con la finalidad de convencer a su audiencia sobre su posición en este tema. Es un discurso de tipo argumentativo porque elabora una serie de premisas argumentativas para persuadirnos de su posición propia, pero la fuerza argumentativa es de tipo ilocutivo, no perlocutivo (como ocurre en el discurso judicial y deliberativo). La consecución del acto depende del reconocimiento por parte de la audiencia de la intención concreta del signante, pero no del reconocimiento de esta audiencia del acto en cuestión (como sucede en un juicio, en donde alguien es declarado culpable o inocente según la sentencia del juez).

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

Un discurso argumentativo puede ser también de tipo monológico e interactivo (o dialógico), como ya se ha indicado. El discurso de tipo monológico es el que incluye un único participante ratificado, aunque puedan existir otros participantes que observen el discurso, pero no forman parte de él (son participantes no ratificados) (Goffman, 1981). Este tipo de argumentación se opone a la *argumentación interactiva*, en la que intervienen varios participantes (ratificados, activos en la interacción). Algunos autores, tal es el caso de los especialistas en argumentación van Eemeren y Grootendorst (2004), denominan a este segundo tipo de argumentación “discusión argumentativa crítica”. Una discusión es *argumentativa* cuando las personas participantes en un debate proponen puntos de vista divergentes para ser defendidos y rebatidos, con la finalidad última de convencer a la otra parte de que la opinión propia es más adecuada para el objetivo que se persigue. Una argumentación es, además, una *discusión crítica* en el sentido que defienden van Eemeren y Grootendorst cuando los participantes muestran cierta habilidad comunicativa para conseguir consensos y avanzar hacia la resolución de sus diferencias (más detalles en Morales López, 2010).

La tradición argumentativa incluye una línea más formalista, relacionada con la tradición lógica (un ejemplo de ello es el trabajo de Toulmin, 1958) y otra línea más constructivista, principalmente surgida tras el trabajo mencionado de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), orientada al estudio de los argumentos de tipo dialéctico: razonamientos cuyas premisas se constituyen de opiniones generales aceptadas; es decir, parten de lo que es aceptado por una determinada audiencia, y tienen como fin persuadir y convencer en un contexto y cultura concretos.

Estas tradiciones argumentativas son actualizadas por van Eemeren y Grootendorst (2004) en la propuesta que denominan *Pragmadialéctica*, una combinación de la argumentación con la pragmática¹. Desde esta propuesta, consideran que la finalidad de realizar un acto de habla determinado con valor argumentativo no es exclusivamente comunicativa (orientada al reconocimiento de la intención de dicho acto), sino interaccional (orientada a la defensa del punto de vista en relación o en oposición con el resto de interlocutores).

Asimismo, la argumentación no incluye un único acto de habla, sino que ha de ser entendida como un acto ilocucionario complejo compuesto de diversos actos de habla con la finalidad de convencer a alguien del punto de vista propio (el resultado es un esquema argumentativo general). También hay que tener en cuenta que estas expresiones no son en sí mismas argumentativas a no ser que obtengan esta función

¹ Citamos el libro de estos autores del 2004, aunque sus publicaciones sobre este tema ya datan de los años ochenta. El de 2004 es un resumen bastante claro de sus posiciones; no obstante, en español hay traducciones de otros libros suyos anteriores.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

en un contexto concreto, de ahí que sea necesario cumplir las condiciones pragmáticas exigidas en dicho contexto (van Eemeren y Grootendorst, 2004: 2-3).

Para el análisis del discurso que nos ocupa, seguiremos también el modelo general de estos mismos autores (van Eemeren y Grootendorst, 2004): fase de apertura, desarrollo argumentativo (defensa de la posición propia con distintos tipos de argumentos) y conclusión. Y, para la descripción de los tipos de argumentos, nos basaremos en las propuestas de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y de Pujante (2003).

En el trabajo anteriormente mencionado de Massone *et al.* (2015), estos autores se refieren también a la perspectiva formalista de Toulmin, considerando que debe ser superada por una aproximación más pragmática y socio-semiótica en el estudio de los discursos ideológicos de ciertos líderes de la comunidad sorda (el objetivo en su artículo); justifican su postura porque su análisis revela que los líderes sordos exponen sus argumentos por medio de una “intrincada red de relaciones argumentativas que no se dan en forma secuencial” (2015: 13). Es decir, para estos autores el análisis de un texto argumentativo incluye siempre una perspectiva dialógica, con continuas inferencias a otros textos, a otros contextos y a otras ideologías. Nuestra perspectiva teórico-metodológica está también en esta misma línea más funcionalista, aunque nuestras referencias bibliográficas no siempre coincidan.

Igualmente, podríamos tener en cuenta también lo que sugiere Brueggemann (1995: 416) de que la retórica de la ASL (la lengua que investiga) está influenciada por la tradición oral (en oposición a la escrita) de la comunidad sorda, ya que las lenguas de signos no disponen de un sistema de escritura utilizado por sus usuarios. Massone *et al.* (2012) precisan mejor esta característica al considerar la lengua de signos argentina, objeto de su estudio, como lengua de carácter ágrafo, conversacional, es decir, de práctica interpersonal y, además, en contacto permanente con el español. Se trata de aspectos interesantes, pero, dado que nuestra investigación sobre este género discursivo es muy incipiente aún, no podemos por el momento aportar comentario alguno sobre estas ideas. Las tendremos sin duda en cuenta en futuras investigaciones.

3. Presupuestos teórico-metodológicos

El principio teórico-metodológico que ha guiado el análisis realizado es el de establecer una relación dialéctica entre el estudio de las funciones (en el caso del género que nos ocupa, el análisis de los tipos de argumentos y su función

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

comunicativa en el conjunto del esquema argumentativo) y de las formas o recursos lingüísticos que vehiculan tales funciones, en la línea propuesta por el lingüista anglosajón Halliday (1970). El análisis argumentativo en sí mismo es el objetivo primordial de la teoría de la argumentación, pero para quienes además nos interesamos por el objetivo anteriormente expuesto, el de la dialéctica forma-función, cualquier análisis funcional debe incluir también el análisis de la variedad de recursos formales que los hablantes utilizan, del conjunto de opciones lingüísticas posibles (más detalles en Morales López, Mallo García y Bobillo García, este monográfico).

La propuesta que hace Halliday para considerar esta relación dialéctica entre función y forma es partir de que la unidad básica de la comunicación es el acto de habla. Una noción que el hablante elige, en una situación comunicativa dada, de entre un conjunto de opciones relacionadas. Estas opciones representan el potencial de significado del lenguaje. Para Halliday, un concepto semejante a la noción de competencia comunicativa de Hymes (Halliday, 1982: 50); un potencial que se presenta de forma sistemática, constituyendo lo que se conoce como la gramática de una lengua. De las formas y construcciones posibles, el hablante selecciona una opción concreta, en relación siempre con el contexto de situación en el que se sitúa (Halliday, 1970: 174). Por tanto, como continúa diciendo Halliday en otro de sus libros (1982: 45, 51 y 66), la creatividad en el lenguaje consiste en la habilidad de un actor social para crear, en nuevos contextos de situación, otros significados a partir de las opciones semánticas que han sido codificadas como opciones gramaticales. Por esta razón también no hace distinción entre lenguaje y conducta lingüística: entre lo que el hablante “puede significar” y lo que “puede decir” (las funciones).

Procedemos, a continuación, al análisis del discurso mencionado utilizando la línea teórico-metodológica explicada.

4. Análisis discursivo

Tal como acabamos de indicar en el apartado anterior, realizaremos el análisis partiendo de las fases del esquema argumentativo típico; a continuación, señalaremos los distintos tipos de argumentos utilizados; después indicaremos los recursos discursivos utilizados por la persona signante para la construcción de tales funciones comunicativas. Estos recursos discursivos son los que construyen al mismo tiempo la cohesión y la coherencia de dicho discurso.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

4.1. Fase de apertura

Es la fase inicial, se presenta la premisa o tesis argumentativa de partida, tal como se muestra en el ejemplo (1) (remitimos al apéndice para el sistema de glosas):

(1) (0-0:15 segundos del vídeo)

_____Mirada derecha arriba. Locus [Marido]____
 _____1pf____ _foco_
 _neg____ _neg_
 NO DEIX.PERS.3 MARIDO DAR PRO.3-1 FELICIDAD NO

_____Mirada al centro, a su nivel²____
 _____Intens (“con contundencia”)³____

PRO.1 PERSONA.MISMA FELIZ SER.DEIX.PERS.1

‘No, no. Mi marido ¿me da la felicidad? No.
 Soy yo, por mí misma que soy feliz. Sí. Claro’.

Se observa que la tesis inicial se construye por medio de una estructura de foco contrastivo (más detalles en Morales López, Reigosa Varela y Bobillo García, 2012a, 2012b); esta estructura consta de una primera sub-estructura con formato pregunta-respuesta, y una segunda en donde la signante aporta el foco: la tesis argumentativa propiamente dicha (en negrita), a manera de refutación del dato inicial anterior.

4.2. Desarrollo argumentativo

A partir de este momento, se inicia la *argumentatio* (o fase argumentativa, Pujante, 2003: 120ss.), en la que se incluyen los distintos tipos de argumentos con la finalidad de defender la posición propia. En nuestro texto, hemos encontrado los siguientes argumentos:

4.2.1. Argumentación por medio de dos ejemplos relativos a situaciones familiares y amigos íntimos

Este tipo de argumentación implica presuponer la existencia de ciertas regularidades, de las cuales los ejemplos aludidos proporcionan una concretización; busca así, a partir de un ejemplo, llegar a una conclusión más general (Perelman y Olbrecht-Tyteca, 1958). Veamos los siguientes dos ejemplos (tiempo 0:17-0:23):

² A partir de este momento, no se indicará la mirada al centro, al nivel de la signante, por tratarse de la posición no marcada; por tanto, se presupone.

³ La intensificación conlleva el significado de modalidad epistémica de certeza. La marca formal incluye función del ceño, afirmación con la cabeza y realización de los signos aproximados hacia el centro del cuerpo del signante.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

(2)

_Cond. _____
 _____Mirada derecha arriba. Locus [Marido]_____
 SI PRO.1 DEPENDER POS.1 MARIDO DAR PRO.3-1 FELICIDAD
 SIGNIFICAR PRO.1 PERSONA.MISMA FELIZ HABER.NO

‘Yo... si, por ejemplo, yo dependo de que mi marido me dé felicidad, quiere decir (significa) que yo no tengo felicidad’.

(3) (Tiempo 0:24-0:35)

_____Mirada izda, a su nivel__ _____Mirada izda, a su nivel__
 SIGNIFICAR DEPENDER-LOCUS MADRE DEPENDER-LOCUS FAMILIA

_____Mirada izda, a su nivel__
 DEPENDER-LOCUS TRABAJO CUALQUIER AMIGO CUALQUIER

SABER.NO FORMAR PARTE

DEPENDER-ASP.DISTR FORMAR PARTE

PRO.1-PERSONA FELIZ HABER.NO

‘Y porque significa que esa dependencia... de la madre, de la familia, del trabajo, o de otras cosas, de los amigos, etc... es que... pienso que estoy implicada en estas dependencias y eso significa que yo no tengo felicidad’.

Estos dos argumentos se inician con la conjunción condicional SI ‘si’ (a veces vocalizada también como “por ejemplo”) y la presentación de distintos ejemplos que, según la signante, no nos hacen felices: la dependencia del marido, de la madre, familia, trabajo, amigo, etc. El carácter argumentativo del ejemplo se refuerza con la mirada hacia el locus de los distintos referentes que menciona; por tanto, se trata de una mirada con función anafórica, cohesiva entre estas distintas proposiciones. La cohesión queda reforzada con la repetición léxica del verbo DEPENDER; esta repetición de hasta cuatro veces nos hace pensar también en la construcción de una especie de estructura paralelística con función estilística y persuasiva (por tanto, al servicio de la coherencia).

Tras estos dos argumentos, la signante repite la tesis argumentativa inicial, a manera de conclusión tras los ejemplos, como en el ejemplo (4):

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

(4) (Tiempo 0:36-0:38)

Intens (“con contundencia”)____
SER.IMPORTANTE PRO.1 SABER PRO.1 SER MISMO FELIZ PRO.1 SER

‘Lo importante es saber que por mí misma puedo ser feliz’.

4.2.2. Argumento de causa-efecto

Tras los dos ejemplos iniciales, la autora aporta otra premisa argumentativa, por medio de un argumento basado en la estructura causa-efecto. Entre los enlaces de sucesión, el nexos causal (y su efecto) desempeña, según los teóricos de la argumentación, un papel esencial porque supone, cuando se trata de actos humanos, que estos son razonables. Veamos el ejemplo (5):

(5) (Tiempo: 0:39-0:44)

ELEGIR PRO.1 MISMO CAMINO SENSACIÓN ELEGIR-PLU

PREVENIR CONOCER SER PRO.1

‘Que yo elijo mi camino, que tengo cuidado en escoger lo que me conviene, porque me conozco’.

Como se observa, el nexos causal se realiza por medio de la yuxtaposición de acciones sucesivas; por tanto, una conexión entre las proposiciones de tipo semántico; en español podría utilizarse la yuxtaposición, aunque también una conjunción causal, como “porque”, tal como muestra la interpretación.

4.2.3. Argumentos por medio de un segundo bloque de ejemplos

La *argumentatio* continúa en (6) con la presentación de nuevos hechos (o pruebas) en forma de otros ejemplos argumentativos. El marcador discursivo ENTONCES y la proposición que sigue sirve de cohesión discursiva con los argumentos anteriores y de transición semántica para los nuevos ejemplos que aporta la signante, a partir del signo POR.EJEMPLO:

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

(6) (Tiempo 0:45-1:05)

_____t_____
ENTONCES VIDA REAL COSAS CAMBIAR-PLU⁴

_____ Rol: madre_____
POR.EJEMPLO HIJO-BEBÉ QUERER BONITO MIMAR HACERSE.MAYOR

CAMBIAR IRSE-PLU.DISTR

_____ Rol: hija_____
_____ Arriba. Locus [Padres]. Deixis social_____
O PADRES CUIDAR-PRO.3-1 SENTIRSE.A.GUSTO

CAMBIAR YA PADRES MORIR

CAMBIAR-PLU CUALQUIER, SEPARARSE O PRO.1 MISMO

TOCAR-PLU.DISTR CAMBIAR-ASP.PROG AMIGO JUNTOS

IRSE-PLU.DISTR⁵

‘Y claro, en la vida real, las cosas son cambiantes. Por ejemplo, cuando tienes un hijo, lo amas, lo cuidas, lo mimas, pero luego se hace mayor, su vida cambia y se va. O, mis padres, que me han cuidado, que lo he pasado muy bien con ellos, pero todo ha cambiado, ellos han muerto ya.

Cualquier cosa puede cambiar: un divorcio, algún tema personal, cualquier cosa, todo.... puede cambiar.... amigos con los que compartíamos todo, luego se casan y cada uno se va y hace la vida por su lado, todo cambia’.

Tal como se observa, en este segundo bloque de argumentación por medio de ejemplos, se introduce el recurso discursivo denominado cambio de rol. La signante se identifica (principalmente, por medio de la expresión facial) con los personajes de madre e hija para referirse a su papel de cuidadora tanto de su hijo como de sus padres ya ancianos, etapa que se acaba cuando el hijo se independiza y los padres se mueren. El recurso del cambio de rol no prosigue cuando presenta los siguientes ejemplos (una posible separación, la marcha de amigos íntimos, etc.), a manera de enumeración breve.

Este segundo bloque de ejemplos acaba con una conclusión del esquema argumentativo anterior, tal como se muestra en (7) y (8). Veamos el ejemplo (7):

⁴ El plural del referente ‘cosas’ lo hace con la reduplicación del verbo tres veces (aunque la tercera vez ya prepara las manos para la realización del siguiente signo).

⁵ El signo lo realiza de manera bimanual con las manos alternas.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

(7) (Tiempo 1:06-1:12)

____t.disc.____ 1p. foco
DEIX.LUG POR.EJEMPLO PENDER.Locus PERSONA

____ 1p. foco Foco ____
PENDER.Locus PERSONA NO

PRO.1 DEBER-SABER CAMBIAR CAMBIAR SER.ASÍ

PRO.1 ASUMIR PRO.1 DEBER SEGUIR

Foco contrastivo
PRO.1-SER-MISMA FELIZ

‘Y eso, precisamente eso, muestra que no se debe depender de unos u otros. Yo debo saber que las cosas cambian y debo asumir que he de buscar mi felicidad’.

Este ejemplo se inicia con un deíctico demostrativo que recoge anafóricamente lo afirmado en los ejemplos anteriores (por eso lo consideramos tópico discursivo; formalmente, el signante realiza el levantamiento de cejas), al que sigue una estructura de foco contrastivo: la primera parte del foco se repite dos veces, a manera de estructura enfática, le sigue la negación de esta estructura enfática y, a continuación, el foco de contraste; este recoge de nuevo el significado de la premisa (o tesis) inicial. Estructuralmente, el foco contrastivo se construye por medio de una estructura paralelística trimembre, iniciada por el pronombre de primera persona (PRO.1).

Finalmente, en (8), la conclusión acaba con un argumento que muestra la consecuencia (utiliza para ello el marcador formal POR.ESO) de los hechos expuestos previamente. Esta consecuencia se expresa por medio de tres proposiciones que resumen la actitud que la signante considera es necesario tener en la vida para ser feliz:

(8) (Tiempo 1:13-1:20)

POR.ESO IMPORTANTE (TENER).MENTE-CLARA, ESO IMPORTANTE.

____ 1pf foco ____
VIDA CAMBIAR QUÉ PRO.1 DEBER APRENDER AL.MISMO.TIEMPO

‘Por eso, es muy importante, hay que tenerlo claro. Y es importante saber que la vida es cambiante y que debemos aprender al mismo tiempo’.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

La glosa muestra las tres proposiciones de esta segunda conclusión, en torno a los predicados TENER.MENTE-CLARA, VIDA CAMBIAR y DEBER APRENDER. Como en los ejemplos anteriores, la estructura de foco vuelve a repetirse.

4.2.4. Argumentos por medio de un tercer bloque de ejemplos

El siguiente bloque de ejemplos se construye por medio de una enumeración, que la signante inicia con el clasificador típico, señalando el dedo índice. Son ejemplos que concretan la generalización realizada al final del número 8.

(9) (tiempo 1:20-1:32)

CL.enumeración

AMAR

PERDER-ASUMIR IRSE O SEGUIR-AMAR MEJOR

O CONSOLAR

_____cnm: ‘aceptación’
AMAR PERDER-NO.PASAR.NADA

PRO.1 SABER-PERSONAR PERDER-PERDER.EL.CONTACTO

CONTACTAR ESTAR.BIEN.

“volver”

‘[Porque debemos aprender al mismo tiempo] a amar y a aceptar la pérdida cuando alguien se va, o a amar y continuar (que es mucho mejor), a consolarse de la pérdida, a perdonar, a perder el contacto y volver a conectar’.

La enumeración consta de una serie de verbos, con función predicativa, por medio de los cuales la autora muestra las situaciones cambiantes de la vida. Se trata de una especie de boya de lista, aunque solamente realizada en los dos primeros casos. Estos ejemplos dan paso a una nueva generalización, en la que repite su tesis inicial (con función paralela a los 7 y 8 anteriores).

4.2.5. Argumento pragmático

En esta generalización, la autora construye un argumento de tipo pragmático, aquel que, según Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958), permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables. En este caso, la signante resalta la consecuencia favorable que supone aceptar las experiencias diversas de la vida porque nos enriquecen y aprendemos de ellas, como en el ejemplo (10):

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

(10) (Tiempo 1:33-1:41)

SER.IMPORTANTE UNA COSA CUALQUIER EXPERIENCIA VIDA
 CUALQUIER SITUACIÓN DEIX.LUG DAR PRO.3.deix.lug-1 RIQUEZA
 APRENDER CONTINUAR-ASP.DUR SER.IMPORTANTE SABER
 PRO.1 SER.FELIZ CUIDAR PRO.1 SER.MISMO.

‘Son importantes todas esas cosas que nos dan experiencia de la vida y estas situaciones nos enriquecen. Aprender a seguir adelante es importante para ser feliz y cuidar de una misma’.

Formalmente, destaca al inicio del argumento la estructura de tipo paralelístico con la repetición del adjetivo indefinido CUALQUIER. Y una segunda repetición, esta vez del pronombre personal PRO.1 al final del mismo.

4.2.6. Argumentos por medio de un cuarto bloque de ejemplos

Finalmente, la *argumentatio* acaba con un cuarto bloque de ejemplos, en este caso se detallan hechos que le pueden pasar a una persona individualmente; la mayoría de los casos anteriores eran sobre situaciones familiares: hijos, padres, etc.:

(11) (Tiempo 1:44-2:07)

_____ cnm: “con desagrado” _____
 ENTONCES MUCHA GENTE DECIR GENTE POR.EJEMPLO

_____ cnm: “con desagrado”/entonación rítmica _____
 PRO.1-SER.MISMA FELIZ-NO POR ENFERMEDAD

_____ cnm: “con desagrado” /entonación rítmica _____
 O POR DINERO-NO.HABER O POR PRO.1 CALOR FELIZ-NO:

_____ cnm: “con desagrado” _____
 - MIRAR-PRO.3-1-ASP.DUR SENTIR INFELIZ O NO
 “infeliz”

_____ cnm: “con desagrado” /entonación rítmica _____
 - MIRAR PRO.3-1 NO.HACER.CASO-ASP.DUR PRO.1 SENTIR

_____ cnm: “con desagrado” /entonación rítmica _____
 PRO.1 DECEPCIONAR FELIZ-NO

_____ cnm: “con desagrado” /entonación rítmica _____
 - O LLAMAR PRO.3.1 NADA-ASP.DUR PRO.1 DECEPCIONAR INFELIZ
 “infeliz”

_____ cnm: “con desagrado” /entonación rítmica _____

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

- O PRO.3.1 VALORAR NADA NO.HACER.CASO PRO.1 DECEPCIONAR

cnm: “con desagrado”
PRO.1 INFELIZ

‘Algunas personas dicen que no son felices porque están enfermas, porque no tienen dinero o porque hace calor; porque las miran demasiado o porque nadie las mira o no les hacen caso y se disgustan. O porque nunca las llaman por teléfono o porque alguien no las valora suficiente... se decepcionan y son infelices’.

Este nuevo bloque de ejemplos comienza con un marcador discursivo con función cohesiva, pero lo relevante en este apartado es el del signo POR.EJEMPLO, con el que se inicia la enumeración de acciones de por qué la gente no es feliz. Por tanto, tales acciones funcionan como causas de tal estado psicológico negativo. Desde el punto de vista discursivo, este apartado se construye por medio de la enumeración, la repetición léxicas y una especie de ritmo entonativo similar a lo largo de la enumeración.

4.3. Fase final

A partir de este momento, la autora inicia la conclusión de su esquema argumentativo; sin embargo, va a ser una conclusión larga porque construye en ella nuevos argumentos con los que seguir defendiendo su tesis inicial. Consta de las siguientes cuatro partes:

4.3.1. Conclusión 1

Comienza esta primera parte con un pronombre deíctico de lugar, con función anafórica. El referente es la serie de ejemplos últimos que la gente suele aducir como causa de su infelicidad. Tras la evaluación negativa de dichos ejemplos (los califica como tonterías), contrapone de nuevo su posición vital en este tema por medio de una serie de estructuras proposicionales de foco: la primera parte de este contraste es una proposición concesiva (AUNQUE...) y, a continuación, la conclusión focalizada:

(12) (Tiempo 2:09-2:34)

DEIX.LUG.lo dicho neg⁶
SER.TONTERÍA

Intens 1pf
EN.REALIDAD PODER SER.FELIZ QUÉ

foco
- AUNQUE PERSONA PRO.3-1 GUSTAR-NO NO.ME.IMPORTA

⁶ Esta negación se refiere a todo lo expuesto anteriormente, con un matiz de cierto desprecio.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

_____foco_____
NO.HACER.CASO PRO.1 PODER CONTINUAR PRO.1-PERSONA

_____foco_____
- **AUNQUE** ESTAR.ENFERMA NO.ME.IMPORTA ACEPTAR

_____foco_____
- **AUNQUE** HACER.CALOR ACEPTAR O DINERO-NO.HAY

_____foco_____
SOLUCIONAR (o BUSCAR.SOLUCIONES) ECONOMIZAR YA.ESTÁ

_____foco_____
_____Intens_____
- PRO-3-PLU-1 CONTRADECIR (o LLEVAR.CONTRARIA)

_____foco_____
NO.HACER.CASO

_____foco_____
CL.escudo⁷/ REBOTAR (o DEJAR.CORRER) IMPORTANTE

_____foco_____
PRO.3-1 AMAR-NO NO.ME.IMPORTA

_____foco_____
PRO.1-3 AMAR MISMO NO.HACER.CASO

_____foco_____
POR.EJEMPLO PRO.3-1 NO.VALORAR NO.ME.IMPORTA

_____foco_____
PRO.1-MISMO CUIDARME PRO.1-VALER PRO.1-PERSONA

‘Todo esto son tonterías... En realidad, se puede ser feliz... ¿Cómo? aunque yo no le guste a alguien, no hago caso y puedo seguir adelante conmigo misma. Aunque esté enferma, acepto la enfermedad. Aunque haga calor, lo acepto. O si no tengo dinero... pues debo planificar mis gastos y economizar.... Si me contradicen o me insultan, no hago caso y me aparto de esas personas; si me dicen que no me aman, no importa, yo puedo seguir amando; si no me valoran, no hago caso, yo misma debo cuidar de mi valor’.

Toda esta relación de estructuras focales construye de nuevo un argumento por medio de ejemplos diversos; con ellos, apoya reiteradamente la tesis inicial.

⁷ Este clasificador lo hace con la palma de la mano, opuesta al signante. Se trata de una metáfora; literalmente ‘algo que rebota en un escudo’.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

4.3.2. Conclusión 2

En (13) aporta de nuevo otra conclusión con una nueva estructura de foco enfático.

(13) (Tiempo 2:36-2:47)

_____cnm: “evidencia”_ 1pf _____foco_
 POR.TANTO EN.RESUMEN CUÁL SER.IMPORTANTE PRO.1-PERSONA

_____Intens_ ___cnm: “con cariño”_
 MISMO QUERER BESAR-REFLEXIVO VALOR **PRO.1-MISMO**

LOS.DEMÁS NO.IMPORTAR-PLU YA.ESTÁ

PRO.1-PERSONA FELIZ CUIDAR-REFLEXIVO PRO.1-PERSONA MISMO

_____Imperativo_ _____Intens_
RECORDAR SER.IMPORTANTE OLVIDAR-NO TENER.EN.CUENTA (o EH)

‘En resumen, para mí lo importante es quererse uno mismo, como si se pudiera besar uno mismo, valorarse uno mismo. El resto de la gente no importa. Debemos centrarnos en nosotros mismos, cuidar de nosotros. Pensadlo bien y no lo olvidéis’.

El énfasis de la estructura de foco se refuerza además con la triple repetición del pronombre personal PRO.1-PERSONA MISMO, PRO.1-MISMO y PRO.1-PERSONA MISMO, y con el comentario meta-discursivo final, una especie de aviso a la audiencia: RECORDAR IMPORTANTE... Con ello consigue dar más contundencia a esta conclusión.

4.3.3. Conclusión 3. Argumento por analogía

En (14) vuelve a construir una nueva conclusión, aunque no tan enfática como la anterior, pero en la que aporta un nuevo argumento, esta vez por analogía. El resultado es una metáfora con la que identifica la situación que está explicando con ir montada en bicicleta:

(14) (Tiempo 2:47-3:05)

_____cnm: “evidencia”_ _____1pf_
 EN.RESUMEN QUERER-DECIR TEMA IMPORTANTE CUÁL

_____foco_
 PERSONA POR. EJEMPLO VIDA AVANZAR CAMINAR-ASP.DUR

_____foco_
CL.bicicleta/ MONTAR BICICLETA ASP.DUR VIDA AVANZAR-ASP.DUR

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

_____foco_____ _Mirada dcha arriba: rol persona en bicicleta_
_____expresión negativa_
BICICLETA ASP.DUR GENTE PRO.3-1 DECIR

Mirada dcha arriba: rol persona en bicicleta
SORPRENDERSE-DECEPCIONARSE⁸

Mirada dcha arriba: rol persona en bicicleta
PRO.1 BICICLETA/ HACER.TAMBALEAR BICICLETA PARAR

Mirada dcha arriba: rol persona en bicicleta
_____1pf_ _foco_
CL.bicicleta/ CAER NO

_____1pf_ _foco_
HUNDIR NO

CORTAR APARTAR

_____Reafirmación_
DEIX.LUG.lo dicho SABER CL.escudo/ REBOTAR YA.ESTÁ

BICICLETA SEGUIR MAL QUÉ.LE.VAMOS.A.HACER GOLPE

APRENDER VIDA NUEVA AVANZAR

‘Que el tema importante es, que debemos seguir avanzando en nuestra vida, caminando o... en bicicleta, y si alguien nos dice alguna inconveniencia y nos decepcionamos, no debemos parar de andar o de pedalear, porque nos caeríamos. Hay que ignorarla, apartarnos de esa persona y seguir nuestro camino y si nos hemos equivocado, aprender una nueva vida’.

La conclusión que construye con la estructura de foco se corrobora con el mencionado argumento por analogía, a partir del signo clasificador de bicicleta: hay que seguir avanzando en la vida de la misma forma que se avanza en una ruta con bicicleta. Esta identificación metafórica se construye con el cambio de rol: la signante se transforma en una ciclista que encuentra dificultades en su camino, pero que decide sortearlos para seguir adelante. La analogía termina con la repetición de la conclusión 4, es decir, la proposición que ha dado pie a la creación metafórica: la necesidad de seguir avanzando en la vida.

⁸ Es una expresión hecha, indica que el significado no es exactamente “decepcionarse” sino “el de decir algo desagradable que uno no esperaba”.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

4.3.4. Conclusión 5

El esquema argumentativo de todo el discurso acaba con la repetición de la tesis inicial por medio del marcador formal EN.RESUMEN y una estructura de foco enfático:

(15) (Tiempo 3:08-3:16)

_____Intens_____
_____1pf_____foco_____
EN.RESUMEN IMPORTANTE QUÉ PRO.1 ACTITUD SABER
_____foco_____
ELEGIR SER.FELIZ PRO.1-MISMO CONTROLAR IMPORTANTE.

‘Finalmente, lo importante es nuestra actitud. Saber que elegimos ser felices nosotros mismos y que controlar nuestro entorno es importante’.

En esta conclusión final, al énfasis que aporta el foco se añade la repetición del pronombre personal, y la expresión facial más acentuada con la que quiere reforzar su convicción en lo dicho.

5. Interpretación y conclusiones finales

El análisis ha mostrado un esquema argumentativo, en el sentido de un acto ilocucionario complejo, en el que la autora ha utilizado una gran variedad de tipos de argumentos ya clásicos en la teoría de la argumentación: principalmente, argumentos por medio de ejemplos, pero también un argumento pragmático, de causa-efecto y, finalmente, por analogía.

Igualmente, entre los recursos formales utilizados para el fin ilocucionario que esta autora perseguía con su discurso, observamos como principales el de cambio de rol y el uso del espacio con locus diversos; asimismo, es muy relevante por lo repetido de su uso la estructura de foco como forma de organización de la información en las proposiciones (en forma de estructura binaria ya estudiadas en otros tipos de discurso, Morales *et al.* 2012a, b), y el uso del foco enfático y contrastivo como forma de aportar una mayor carga enfática a lo dicho; a veces también combinado con estructuras léxicas diversas de tipo enumerativo y paralelístico; finalmente, destaca el uso del tópico discursivo con valor cohesivo.

Se trata de recursos lingüísticos ya estudiados en otros tipos de discursos (conversación espontánea y narrativas, principalmente) en distintas lenguas de signos y también en las variedades signadas en España. Por tanto, queda corroborada la

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

afirmación de van Eemeren y Grootendorst (2004: 2-3), aludida en la sección 2, de que no hay estructuras discursivas en sí mismas de tipo argumentativo; su valor argumentativo (o narrativo, conversacional, etc.) se obtiene en función de sus condiciones pragmáticas y de su contexto concreto; también, añadimos nosotras, en función del género discursivo que se esté analizando.

En cuanto a la relación de estos recursos con el tipo de significado concreto que la autora quiere transmitir, se aprecia una diferencia entre los distintos personajes a los que se refiere: así, cuando en los dos primeros ejemplos se refiere en general al tema del marido o pareja (justo la relación que sirve de título al discurso que realiza), sitúa a este personaje en un locus concreto del espacio signado. Sin embargo, cuando se refiere a su hijo y a sus padres (ejemplo 6, primera parte) cambia la estructura; estos nuevos personajes ya no quedan situados en locus diversos en el espacio signado, sino que construye un cambio de rol, bien de madre que cuida a su hijo (o hija) pequeño hasta que se independiza, bien de hija que cuida a sus padres hasta que fallecen.

Por tanto, en estos dos casos, se produce un cambio de recurso discursivo para construir una narrativa con la que explica su pasado, bien de madre bien de hija.

Asimismo, cuando se refiere a otros personajes menos allegados (como los amigos) o cuando alude en general a una posible separación (ejemplo 6, segunda parte) ya no utiliza ni el cambio de rol ni el locus, sino estructuras más denotativas: el verbo SEPARARSE, sin flexión, y el término AMIGO con un valor referencial generalizador.

La estructura de cambio de rol vuelve a aparecer al final del esquema argumentativo cuando construye el argumento por analogía (ejemplo 14). Se trata de una metáfora con la que identifica la lucha para ser feliz en la vida con una caminata en bicicleta, en la que hay que ir sorteando diversos obstáculos. Parece una estrategia de personalización, con la cual agrega un cierto valor emocional a este argumento, justo ya casi al final de su discurso. Según la tradición retórica, esta es la parte denominada peroración o *peroratio* (Pujante, 2003: 180ss.) cuya función es doble: recopilar los hechos presentados y lograr influir en el ánimo de la audiencia. La mencionada metáfora, a través del cambio de rol, sirve precisamente a este segundo fin; la signante parece querer potenciar con este recurso el valor persuasivo de su discurso y convencernos de que lo que ella ha descrito nos irá bien a todos para ser más felices.

Tras esta síntesis del análisis realizado en la sección anterior, queremos hacer referencia a unas palabras de Larsen-Freeman en un artículo reciente:

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

“Los recursos lingüísticos de los aprendices/usuarios no son simplemente un registro de su experiencia pasada. Los aprendices/usuarios de una lengua tienen la capacidad de crear sus propios patrones y de expandir el potencial semiótico de una lengua dada, no sólo para adaptarse a un sistema ya hecho (2017: 27, la traducción es nuestra).

De acuerdo con estas palabras, el análisis realizado nos ha mostrado la capacidad argumentativa de esta signante a la hora de desplegar distintos tipos de argumentos para convencer a su audiencia. En este objetivo se ha permitido alguna dispensa respecto al canon discursivo de un discurso argumentativo clásico (por ejemplo, incluyendo nuevos argumentos en la fase final de su discurso, quizás por desconocimiento de estos mismos cánones o por otras razones aún no investigadas), pero ello ha permitido a su audiencia disponer de una mayor variedad de premisas argumentativas. Asimismo, constatamos que es una signante con una competencia comunicativa elevada para realizar este tipo de discurso porque ha puesto en marcha una gran variedad de recursos formales para expresar su objetivo comunicativo, recursos que son además propios del estilo discursivo de las lenguas de signos: estructuras de foco, estructuras paralelísticas, cambio de rol y metáforas, entre las principales. Por tanto, en la línea de lo que dice Larsen-Freeman en la cita anterior, estamos ante una usuaria de una lengua de signos que ha puesto en marcha toda la creatividad semiótica (lingüística, pragmática y retórico-discursiva) de la que es capaz para hacer llegar su mensaje a la comunidad de signantes. Y todo ello sin tener conocimiento explícito de la estructuración de un discurso retórico clásico y no haber desarrollado su conciencia meta-comunicativa en contextos educativos formales.

Debido a esta creatividad discursiva, en nuestro caso como investigadoras, hemos intentado también utilizar una metodología lo más integradora y rica posible para dar cuenta de esta potencialidad de significado. Para ello, hemos mostrado cómo una metodología interdisciplinaria, combinando la descripción lingüística con la retórica-argumentativa, puede explicar mejor la relación dialéctica entre las formas lingüísticas y sus funciones, porque como indica Halliday (1994: xvii-xviii) las formas lingüísticas emergen naturalmente de la realidad comunicativa; de ahí que sean siempre formas motivadas por dicha circunstancia comunicativa. Es decir, la elección de las estructuras lingüísticas que un hablante o signante realiza en un momento comunicativo concreto siempre responde a un propósito concreto, nunca es un hecho azaroso o irrelevante para la construcción de significado.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

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 SÁBADO-DOMINGO	Una palabra con dos morfemas: uno léxico y otro con función léxico-gramatical, o bien dos lexemas (como en las formas compuestas).
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 acompaña 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 (o PRO.1, 2, 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 (correspondería a lo que Liddell 2003 denomina “boya de lista” <i>list buoy</i>).
_____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: persona imitada_ IMPOSIBLE	En la función de rol, el signante está narrando literalmente lo que dice un personaje y lo imita gestualmente (estilo directo).
ATAR _{con un lazo muy fino, grueso, etc.} ABRIR _{una puerta, un paquete, etc.}	El subíndice se utiliza para indicar que el clasificador predicativo es todavía productivo.
_____t_ _____t.disc.____	Elemento topicalizado (ej. izquierda). Tópico discursivo (ej.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

PENSAR DEIX.PERS	derecha).
__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).
Apos	Aposición.
____Mirada: izq.“piedra”_ PIEDRA BONITO BRILLO	El signante dirige su mirada a una piedra que está situada a su izquierda.
____Mirada: izq.Locus[P] PIEDRA BONITO BRILLO	El signante dirige su mirada hacia el locus de un personaje concreto.
__neg_ PENSAR HABER.NO SABER.NO	Negación a través del componente no manual. Forma verbal con valor negativo (signo monomorfémico). Forma compuesta: verbo y negación.
Unidades informativas	Separamos el discurso en unidades informativas (una noción procedente de Halliday 1967), tal como es tradicional en los estudios interaccionales.

Referencias

- Aristóteles (1990): *Retórica* (s. IV a. C.), Madrid: Gredos.
- Brueggemann, B. J. (1995): “The coming out of Deaf culture and American Sign Language: An exploration into visual rhetoric and literacy”. *Rhetoric Review*, 13(2): 409-420.
- Bublitz, W. (2011): “Cohesion and coherence”. En Zienkowski, J., Jan-Ola Ostman, J. y Jef Verschueren, J. (eds.): *Discursive pragmatics*, pp. 37-49. Amsterdam: John Benjamins.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text: Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona: Empúries.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002): *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Halliday, M. A. K. (1994): *An introduction to functional grammar*, Londres: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Halliday, M. A. K. (1970): “Language structure and language function”. En (ed. Webster, J. J. (ed.): *On grammar, Michael A. K. Halliday*, pp. 173-195. Londres: Continuum.

Morales López, E., Boldú Menasanch, R. M., Asta García, M. y Garrusta Ribes, J. (2019): “Dialéctica forma-función: Análisis de un texto argumentativo espontáneo en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 126-149.

Halliday, M. A. K. (1967): “Notes on transitivity and theme in English”. *Journal of Linguistics*, 3: 177-274.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*, Londres: Longman.

Larsen-Freeman, Diane (2017): “Complexity theory: The lessons continue”. En Ortega, L. y ZhaoHong, H. (eds.): *Complexity Theory and Language Development: in Celebration of Diane Larsen-Freeman*, pp. 11-50. Amsterdam: John Benjamins.

Liddell, S. K. (2003): *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Massone, M., et al. (2014): “Estrategias argumentativas del discurso político sordo en la lengua de señas argentina”. *Lengua de Señas e Interpretación*, 5: 33-62.

Massone, M., et al. (2012): “El impacto sociopolítico del discurso de líderes sordos en Argentina”. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2: 59-75.

Morales López, E. (2010): *Comunicación desde la empresa y desde la política*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/7370>

Morales López, Esperanza, et al. (2006): *El conflicto en las empresas desde el Análisis del Discurso*, A Coruña: Universidad de A Coruña.

Morales López, E., et al. (2018): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en LSE” (en este número).

Morales López, E., et al. (2012a): “Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances”. *Journal of Pragmatics*, 44: 474-489.

Morales López, E., et al. (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. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/issue/current>

Perelman, C. (1997): *L'empire rhétorique: Rhétorique et argumentation*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958): *Tratado de la argumentación: La nueva Retórica*, Madrid: Gredos.

Pujante, D. (2003): *Manual de Retórica*, Madrid: Castalia.

Renkema, J. (2004): *Introduction to discourse studies*, Ámsterdam: John Benjamins.

Sanders, T. y Spooren, W. (2009): “The cognition of discourse coherence”. En Renkema, J. (ed.): *Discourse, of course: An overview of research in discourse studies*, pp. 197-212. Ámsterdam: John Benjamins.

Toulmin, S. E. (1958): *Los usos de la argumentación*, Barcelona: Península.

Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004): *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso

Rocío Anabel Martínez

*Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires*

RESUMEN

En este artículo me propongo realizar una reconsideración crítica de una selección de abordajes teóricos del adjetivo como clase de palabras en tres familias lingüísticas y, en función de esto, presentar una propuesta de análisis del adjetivo desde una concepción de gramática emergente. Para empezar, observo que el adjetivo ha sido una clase de palabras problemática en distintos marcos teóricos (típicamente formales). Propongo, entonces, que el adjetivo no es una categoría a priori sino una categoría que emerge del discurso como resultado de la búsqueda por lograr ciertos objetivos comunicativos del usuario de la lengua. Presento estudios de la lengua de señas argentina (LSA) que muestran que la categoría adjetivo se desarrolla en distintos puntos de un continuum de clases de palabras, cuyos extremos corresponden al polo verbal y al polo nominal.

Palabras clave: adjetivo; semántica; gramática emergente; gramática cognitiva; lengua de señas argentina (LSA).

ABSTRACT

In this article, I aim to reconsider a selection of theoretical approaches to the adjective as a word class in three different linguistic families and, then, to present a proposal in which the adjective is analyzed within an emergent grammar approach. First, the analysis show that the adjective has been a problematic category within different (and typically formal) frameworks. Then, I put forward the following proposal: the adjective is not an a priori category, but one that emerges from discourse as a result of the search of communicative objectives by the user of the language. I also discuss examples of Argentine Sign Language (LSA) that show that the adjective category develops in different places of a word class continuum, in which the verb pole and the noun pole are the opposed extremes.

Keywords: adjective; semantics; emergent grammar; cognitive grammar; Argentine Sign Language (LSA).

1. Introducción

La categoría adjetivo constituye una clase de palabras problemática para la disciplina lingüística. Las limitaciones se ponen de manifiesto especialmente si consideramos su abordaje desde las diferentes concepciones de la gramática. El presente artículo posee un doble objetivo. En primer lugar, realizar una reconsideración crítica de una selección de abordajes teóricos del adjetivo como clase de palabras en tres familias lingüísticas (lenguas orales indoeuropeas, lenguas orales no indoeuropeas y lenguas de señas). En segundo lugar, presentar una propuesta de análisis del adjetivo desde una concepción de gramática emergente del discurso (Hopper, 1988). Para dar cuenta del primer objetivo, desarrollo distintos problemas teórico-metodológicos que se observan de forma consistente en una selección de bibliografía sobre el adjetivo como clase de palabras en lenguas que pertenecen a distintas familias lingüísticas. Para el segundo, realizo una propuesta de análisis de esta clase de palabras, en estrecho diálogo con las problemáticas teórico-metodológicas antes planteadas.

En función de este doble objetivo, el artículo se encuentra organizado en dos partes. Específicamente, en la primera parte, realizo una reconsideración crítica de una selección de abordajes teórico-metodológicos del adjetivo como clase de palabras en tres grandes familias de lenguas: lenguas orales indoeuropeas, lenguas orales no indoeuropeas y lenguas de señas. Esta reconsideración crítica de antecedentes sobre el tema da respaldo al siguiente diagnóstico: el adjetivo ha sido una clase de palabras problemática en los estudios de lenguas pertenecientes a distintas familias lingüísticas. En relación con esto, observo que las aproximaciones teórico-metodológicas formales, que son las que se han utilizado en mayor medida para el estudio de lenguas pertenecientes a distintas familias lingüísticas, no resultan particularmente adecuadas para explicar el significado y la forma del adjetivo.

En la segunda parte de este trabajo, presento una propuesta de análisis del adjetivo que parte de una concepción de gramática como la estructuración y simbolización de contenido semántico (Langacker, 1987) y como emergente del discurso (Hopper, 1988). Desde este marco, propongo que el adjetivo no es una categoría *a priori* sino una categoría que emerge del discurso, como resultado de la búsqueda por lograr ciertos objetivos comunicativos del usuario natural de una lengua. Como aporte a esta propuesta de análisis, presento algunos resultados de estudios relativos a la gramática de la lengua de señas argentina (LSA), en los que se observa la existencia de la categoría *adjetivo* a partir de discursos reales de señantes naturales de la lengua. Entre otras cuestiones, las unidades que se observan en dichos discursos pertenecen a la categoría *adjetivo* de manera gradual. Esto significa que dichas unidades se desarrollan en distintos puntos de un *continuum* de clases de palabras, cuyos extremos

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

corresponden al polo verbal y al polo nominal, aunque no por ello dejan de pertenecer a la categoría.

2. Reconsideración crítica del adjetivo como clase de palabras

En esta primera parte, desarrollo una reconsideración del adjetivo en tres familias lingüísticas: lenguas orales indoeuropeas (§2.1), lenguas orales no indoeuropeas (§2.2) y lenguas de señas (§2.3).

2.1. El adjetivo en lenguas orales indoeuropeas

Lo primero que se observa en estudios gramaticales previos al siglo XVIII es que el adjetivo, a diferencia de otras categorías léxicas como el sustantivo o el verbo, ha sido una categoría difícil de distinguir en la gran familia de lenguas orales indoeuropeas, inclusive en las que mayor tradición de estudio poseen. De hecho, en los primeros estudios de lenguas como el latín o el griego no hay una distinción formal entre el adjetivo y el sustantivo, debido a que el primero comparte con el segundo las mismas flexiones (género, número y caso). Recién alrededor del año 1300, Tomás de Erfurt comienza a hacer la distinción en la lengua latina entre estas clases en función del género. Según el autor, el sustantivo tiene género inherente, mientras que el adjetivo concuerda con el sustantivo al que modifica. Habiendo introducido esta distinción, Erfurt comprende –al igual que estudios que lo preceden– que hay un estrecho vínculo entre sustantivo y adjetivo desde el punto de vista posicional y semántico, dado que considera que el adjetivo se encuentra adyacente al nombre y significa “un modo de adhesión a otro según el ser” (Erfurt, 1947: 55) en tanto agrega una propiedad al sustantivo.

Respecto de los estudios pioneros de distintas lenguas romances y, en términos más generales, del gran grupo de las lenguas orales indoeuropeas, los estudiosos describieron desde sus inicios al adjetivo como una clase de palabras dependiente del sustantivo. Por ejemplo, en la primera gramática del castellano, que data de 1492, Nebrija (1992) identifica el adjetivo en estrecha relación con el sustantivo: mientras el sustantivo puede aparecer solo, el adjetivo necesita un sustantivo; mientras el sustantivo lleva un artículo o, a lo sumo, dos (*el infante, la infante*), el adjetivo puede llevar tres (*el fuerte, la fuerte, lo fuerte*). En el siglo XVII, los gramáticos de Port-Royal consideran que el adjetivo y el sustantivo pertenecen a la macro-categoría del *nombre* (Laborda Gil, 1978). Para dar cuenta de las diferencias entre ambos, retoman la distinción medieval que se realiza entre las nociones de sustancia y accidente (correspondientes a sustantivo y adjetivo, respectivamente): “las sustancias subsisten por sí mismas, mientras los accidentes no son sino por las sustancias” (Laborda Gil, 1978: 138). En adición, sostienen que las nociones de sustancia y accidente son

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

conceptos mentales que dependen del modo de significar, por lo que cuando un accidente se conceptualiza en el discurso como sustancia, tendremos un sustantivo y no un adjetivo (por ejemplo, *calor* vs. *caluroso*).

Según Bosque (2015: 101), el adjetivo no constituyó una categoría independiente para las gramáticas romances hasta mediados del siglo XVIII, y aun así, años después, muchos autores lo siguieron considerando una subclase del nombre. De hecho, aunque se reconozca la diferencia entre sustantivo y adjetivo, en el *Esbozo* de la Real Academia Española (1973: §2.2.2) se sigue denominando al adjetivo como *nombre adjetivo*: la denominación común con que suelen designarse estas dos categorías de palabras: *nombre sustantivo*, *nombre adjetivo*, prueba que todavía se consideran como pertenecientes a una categoría superior, la del *nombre*, aunque hoy aparezcan casi siempre enumeradas como partes independientes de la oración. Recién en la última gramática de la Real Academia Española (2009: §13.1.1) se utiliza directamente la denominación *adjetivo*.

Ahora bien, una vez establecido el reconocimiento del adjetivo en estrecha conexión con el sustantivo en las distintas lenguas orales de la gran familia indoeuropea, comienza a observarse su gran variabilidad formal a nivel interlingüístico. En este sentido, Jespersen (1968: cap. V) realiza una enumeración de algunas de las diferencias más notables. Por ejemplo, en las lenguas romances se observan las mismas relaciones de concordancia entre sustantivo y adjetivo que en el latín, exceptuando el género neutro, que desaparece. En el francés oral las distinciones femenino/masculino se reducen, prácticamente desapareciendo. Por otro lado, en las lenguas germánicas, los adjetivos del alemán desarrollan una distinción entre formas fuertes y débiles, a partir de su relación con pronombres o artículos (*ein alter Mann, der alte Mann, alte Männer, die alten Männer*, etc.). El inglés, por el contrario, simplifica la forma del adjetivo: no marca ni género, ni número, ni se producen diferencias si están precedidos o no por un artículo definido (*an old man, the old man, old men, the old men*).

Con esto, Jespersen (1968: 74) observa que hay una gran variación formal en lenguas emparentadas. Entonces, ¿a qué denominamos *adjetivo* en cada lengua, si entre ellas se observa una gran variabilidad formal en esta misma categoría? Según este autor, no se puede encontrar una demarcación clara que separe el adjetivo del sustantivo en distintas lenguas, a la manera que los lógicos esperan. No obstante, considera que aún es posible observar una tendencia a realizar una distinción entre ambas clases de palabras y entre distintas lenguas que no se relaciona con lo formal sino con lo *nocional*. La diferencia básica se encuentra en que los sustantivos se distinguen por tener un significado más especializado, mientras los adjetivos tienen un significado

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

más general, debido a que los primeros connotan un *complejo de cualidades*, mientras que los segundos indican posesión de una *única cualidad* (Jespersen, 1968: 81).

Sin embargo, estudios como el de Jespersen, que se apoyan en criterios semánticos para dar cuenta de la distinción de clases de palabras como el adjetivo y el sustantivo en distintas lenguas, han sido ampliamente criticados, al punto tal que parece haber un axioma en los estudios lingüísticos que sostiene que las clases gramaticales solamente pueden ser distinguidas desde criterios formales, y jamás desde criterios semánticos. Retomaré esta reflexión en siguientes subapartados.

2.2. *El adjetivo en lenguas orales no indoeuropeas*

En su célebre trabajo monográfico titulado *Where have all the adjectives gone?*, Dixon (1977) parte del siguiente reconocimiento: a diferencia del sustantivo y el verbo, que son categorías que se encuentran en todas las lenguas del mundo, el adjetivo parece ser una clase inexistente en algunas lenguas. El autor observa, asimismo, que incluso en las lenguas que sí poseen la categoría hay una gran variabilidad en su productividad: hay lenguas en las que el adjetivo es una clase abierta, como el inglés o el español, y hay lenguas en las que el adjetivo es una clase cerrada, compuesta por un número pequeño de unidades, como el igbo o el hausa.

Partiendo de este diagnóstico, Dixon (1977) pretende analizar cuáles son los tipos semánticos básicos en el inglés¹, lengua que sí posee el adjetivo como clase de palabras, para luego comprender qué ocurre con las lenguas que poseen una clase cerrada o que directamente no poseen adjetivos. En el inglés, identifica siete tipos semánticos básicos (a saber, dimensión, edad, color, evaluación, propensión humana, propiedad física y velocidad). Luego, contrasta estos tipos con la gramática de 16 lenguas, identificando dos grandes grupos de lenguas: (i) lenguas en que todos los tipos semánticos básicos se asocian a una única clase de palabras (mayormente, al adjetivo o al verbo); (ii) lenguas en que los tipos semánticos se dividen en más de una clase de palabras (como el adjetivo, el verbo y/o el sustantivo).

Ahora bien, veintisiete años más tarde, el mismo Dixon (2006) realiza una reformulación de su postura inicial. Puntualmente, el autor propone una tesis que contrasta radicalmente con su postura clásica, puesto que sostiene que el adjetivo es

¹ En el trabajo de Dixon (1977), los tipos semánticos son universales lingüísticos, esto es: cada lengua tiene el mismo grupo de tipos semánticos con aproximadamente los mismos contenidos semánticos generales. Cada tipo semántico tiene una conexión básica o normativa con una única clase de palabras y, luego de establecida esta asociación uno a uno, es posible identificar un número de propiedades extensionales, que se aplican a algunos miembros del tipo. La conexión básica o normativa es profunda mientras que las derivaciones extensionales se denominan superficiales. Por ejemplo, en la lengua inglesa el tipo semántico MOVIMIENTO se asocia al verbo, por lo que *march* es un verbo en el nivel profundo y en la superficie puede ser tanto un verbo como un sustantivo.

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

una clase de palabras que puede ser reconocida en todas las lenguas humanas. Desde esta nueva postura, considera que siempre hay criterios gramaticales que permiten distinguir la clase de los adjetivos de otras clases de palabras.

Este cambio radical de postura por parte del investigador puede comprenderse mejor a partir de la presentación de estudios concretos sobre una lengua oral no indoeuropea, como es el caso del chino mandarín. La hipótesis inicial sobre el chino mandarín, y la que ha sido mayormente replicada en estudios tipológicos, es que en dicha lengua todos los adjetivos son verbos (ver, por ejemplo, Hockett, 1958: 223; Lyons 1968: 324-25). Los fundamentos de esta propuesta inicial parten de la similitud de este grupo de palabras con la clase de los verbos del chino mandarín, es decir, lo que, en términos de Dixon (2006), serían adjetivos con un funcionamiento cercano al verbo. Sin embargo, esta postura fue variando a medida que se fue desarrollando el estudio lingüístico del chino mandarín, debido a que comenzaron a identificarse evidencias gramaticales que, aunque sutiles, marcan un contraste entre adjetivos y verbos en dicha lengua.

Por ejemplo, en el chino mandarín el verbo tiene que utilizar el nominalizador de cuando funciona dentro de una estructura de relativo en un nominal, mientras para gran parte de los adjetivos no se utiliza esta partícula. Li y Thompson (1981: 119-123) explican que hay dos posibles motivos que justifican la inexistencia de la partícula *de* en este grupo de adjetivos del chino mandarín: por cercanía semántica del significado del adjetivo con el del sustantivo o por cuestiones de estilo. Respecto de la cercanía semántica, los autores señalan que en ocasiones la construcción [Adj + N] tiende a mostrarse como el nombre de la entidad, lo que, en otras palabras, mostraría primeros procesos de lexicalización. En un trabajo más reciente (Thompson y Tao, 2010), se profundiza esta última explicación.

Ante estos antecedentes, cabe preguntarse por qué el adjetivo ha resultado hasta el momento una categoría tan difícil de identificar en lenguas orales no indoeuropeas, tal como se observó en el chino mandarín. Según Dixon (2006), esto ha ocurrido por varios motivos, que enumero brevemente a continuación:

En principio, hay una actitud *eurocéntrica* en los estudios lingüísticos. Dixon (2006: 13) sostiene que la lingüística moderna está centrada en el estudio de lenguas europeas. Asimismo, sus investigadores son, generalmente, hablantes naturales de esas lenguas. En consecuencia, ha surgido la idea de que, de existir la categoría *adjetivo* en una lengua perteneciente a otra familia lingüística, esta debería ser similar al adjetivo de lenguas europeas, es decir, debería modificar directamente al sustantivo en el nominal, ser complemento de un verbo cópula y mostrar propiedades morfológicas similares a las del sustantivo (número, caso, etc.) y diferentes a las del

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

verbo (tiempo, aspecto, etc.). Entonces, en las lenguas en que el adjetivo tiene categorías más cercanas a las del sustantivo, como el género, no hay grandes inconvenientes en su clasificación, puesto que se asemejan a las de mayor tradición de análisis lingüístico. Por el contrario, en lenguas que tienen un funcionamiento más alejado del descripto en la tradición lingüística surgen problemas a la hora de abordar esta clase de palabras.

En segundo lugar, comparado con el sustantivo y el verbo, las “expectativas funcionales para los adjetivos son más complejas y variadas” (Dixon, 2006: 10-11). Según el autor, mientras el sustantivo siempre se relaciona con argumentos y el verbo con el predicado, los adjetivos tienen típicamente dos roles en las gramáticas: (a) establecer que algo tiene una cierta propiedad y (b) especificar el referente de un nominal.

Respecto de (a), existen dos funciones sintácticas: complemento de una cópula (como el ejemplo 1a) y predicado intransitivo (como el ejemplo 1b). Según Dixon (2006: 8), la diferencia entre los ejemplos en (1) consiste en que mientras en (1a) hay un verbo cópula (*ser*) que posee dos argumentos (un sujeto, *mi padre*, y un complemento, *alto*), en (1b) hay un predicado intransitivo cuyo núcleo es el adjetivo *balavu* y un único argumento (el sujeto, *a tama-q*).

(1)	(a)	Mi padre	es	alto	[español]
		sujeto	cópula	complemento de la cópula	
	(b)	e balavu		a tama-q	[fiyiano]
		3sgS alto		artículo padre-1sg.poseedor	
		predicado intransitivo		sujeto	
		“Mi padre es alto.”			

(Ejemplos adaptados de Dixon, 2006: 7)²

Respecto de (b), el adjetivo especifica el referente de un nominal cuando funciona como su modificador. En los ejemplos 2a y 2b, los modificadores se encuentran subrayados.

² Convenciones de glosado utilizadas en el ejemplo 1b: 1 = primera persona; 2 = segunda persona; 3 = tercera persona; sg = singular; pl = plural; S = sujeto de un verbo intransitivo.

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

- | | | | | |
|-----|-----|--------------------------|------------------------|-----------|
| (2) | (a) | El hombre <u>alto</u> | se rio. | [español] |
| | | sujeto (nominal) | predicado intransitivo | |
| | (b) | e aa drede | a tagane <u>balavu</u> | [fiyiano] |
| | | Predicado intransitivo | sujeto | |
| | | “El hombre alto se rio.” | | |

(Ejemplos adaptados de Dixon, 2006: 10)

En muchas lenguas, los adjetivos tienen ambas funciones (a y b), pero en otras los adjetivos pueden cumplir con sólo una de ellas, lo cual dificulta el reconocimiento. Además de estas dos funciones, algunas lenguas pueden tener también construcciones comparativas (3a), la posibilidad de modificar verbos, ya sea en su forma básica (3b) o derivada (3c), entre otras posibilidades.

- | | | | |
|-----|-----|--|--------------------|
| (3) | (a) | Este libro es más entretenido que este otro. | [español] |
| | (b) | He speaks (real) bad. | [inglés americano] |
| | (c) | He speaks (really) badly. | [inglés británico] |

(Ejemplos adaptados de Dixon, 2006: 11)

Por último, según Dixon (2006: 11), de lengua en lengua los adjetivos varían ampliamente en sus propiedades morfológicas. En algunos casos, los adjetivos en predicado intransitivo pueden tomar algunas o todas las marcas morfológicas típicamente verbales (tiempo, modo, aspecto, etc.). En otras lenguas, los adjetivos dentro de nominales pueden tomar algunas o todas las marcas morfológicas típicamente nominales (número, caso, género, etc.). Existen lenguas en las que estas dos posibilidades se combinan: los adjetivos toman flexiones del sustantivo dentro de un nominal y flexiones verbales dentro del predicado. Por último, hay lenguas en las que los adjetivos no comparten propiedades morfológicas ni con sustantivos ni con verbos.

2.3. *El adjetivo en lenguas de señas*

Los estudios de clases de palabras, a diferencia de lo que ocurre con otros aspectos gramaticales, han sido muy poco desarrollados en investigaciones de distintas lenguas de señas. Como sostiene Meir (2012: 86), a pesar de que términos tales como *sustantivo*, *verbo* o *adjetivo* son abundantes en la literatura sobre distintas lenguas de

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

señas del mundo, existen pocas aproximaciones teóricas a su clasificación y, como si esto fuera poco, solamente algunos investigadores definen de forma explícita qué criterios utilizan para sostener que algo es un sustantivo, un verbo o un adjetivo. Dentro del grupo de lingüistas que sí se ha ocupado del estudio de clases de palabras en alguna lengua de señas, se observa como común denominador la utilización de criterios morfológicos y sintácticos.

Respecto del adjetivo en particular, la situación de distintas lenguas de señas resulta similar a lo planteado en el subapartado anterior para las lenguas orales no indoeuropeas. Debido a que las señas a las que podría atribuírsele la categoría *adjetivo* suelen tener un funcionamiento más cercano al del verbo, no hay un acuerdo respecto de su categorización. En este sentido, las distintas denominaciones que se le ha dado a este grupo de términos en diferentes lenguas de señas constituyen una primera evidencia respecto de la dificultad que esta clase de palabras representa para la disciplina lingüística. Entre otras, he identificado denominaciones como predicados adjetivales (Klima y Bellugi, 1979), *verbos de estado* (Curiel y Massone, 1993; Fojo y Massone, 2012; Massone y Machado, 1994) y *adjetivos* (Cruz Aldrete, 2008; Johnston y Schembri, 2006; MacLaughlin, 1997; Padden, 1988; Schwager y Zeshan, 2008; Sutton-Spence y Woll, 2013). Me interesa detenerme en dos temas que los autores recién mencionados han desarrollado en torno a este grupo de señas: la intensificación (§2.3.1) y el funcionamiento sintáctico (§2.3.2).

2.3.1. La intensificación

Para empezar, si bien en estos estudios se observan distintas clasificaciones de este grupo de señas, es posible encontrar una coincidencia entre los distintos autores: todos señalan que la *intensificación* es una propiedad básica de la categoría adjetivo. De hecho, en su estudio sobre la lengua de señas americana (ASL), Padden (1988) define el adjetivo por su posibilidad de flexionarse para recibir aspecto intensivo. En palabras de la autora: “Only adjectives can be inflected for intensive aspect” (Padden, 1988: 106).

Asimismo, en uno de sus estudios pioneros sobre la ASL, Klima y Bellugi (1979: §11) abordan lo que denominan *modulaciones* aspectuales en predicados adjetivales. Estos autores entienden en términos amplios la noción de *aspecto*, en tanto incluye no solamente maneras de entender la estructura interna de un estado o cualidad sino también su permanencia, duración, inicio, completitud, grado y manera (Klima y Bellugi, 1979: 393). En este trabajo, Klima y Bellugi encuentran dos subgrupos de predicados adjetivales en la ASL: uno, que no puede llevar ninguna modulación aspectual, exceptuando el aspecto intensivo, como es el caso de las señas LINDO, FEO o ALTO de la ASL; otro, que sí puede modificar su estructura interna para dar

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

cuenta de distintas modulaciones aspectuales, como sucede con las señas ENOJADO o ENFERMO de la ASL. La explicación que dan para esta subdivisión es que los predicados adjetivales que no se modifican (a excepción del aspecto intensivo) refieren a *características inherentes o cualidades de mucha duración*, mientras que los que sí pueden hacerlo son *estados incidentales o temporarios* (Klima y Bellugi, 1979: 252). Luego de presentar esta distinción, los autores centran su análisis en las modificaciones aspectuales del segundo grupo, que parece tener un funcionamiento más cercano al verbal, y no abordan el funcionamiento del primero, del que solamente sabemos que puede llevar aspecto intensivo. Frente a este análisis, surge un interrogante: ¿Por qué sólo el aspecto intensivo es capaz de modificar a ambos grupos, mientras el resto de los aspectos se observa en el segundo grupo de predicados adjetivales?

En este sentido, MacLaughlin (1997: 191-2) realiza un aporte desde el punto de vista de la función que cumplen los predicados adjetivales en la ASL, según la denominación de Klima y Bellugi, o adjetivos, según la denominación de MacLaughlin: se observan estos aspectos cuando los adjetivos forman parte de cláusulas, pero resultan agramaticales si se utilizan en adjetivos dentro del nominal, con excepción de la intensificación. De hecho, según MacLaughlin, la intensificación es la única flexión que pueden mostrar los adjetivos dentro del nominal en la ASL.

En la lengua de señas argentina (LSA) se observa un fenómeno parecido: en los primeros estudios de la lengua, Curiel y Massone (1993) y Massone y Machado (1994) muestran que la única marca morfológica que pueden tener los denominados verbos de estado es la *flexión intensiva*. Massone y Machado (1994: 133) describen la intensificación como una detención inicial, tensa y prolongada, añadida a la realización no marcada de la seña. El movimiento propio de la seña se realiza luego en forma rápida y con rasgos no manuales, y termina con una detención tensa final. Esta flexión da cuenta del grado máximo de predicación y se traduce al español de dos maneras: con el adverbio muy más un adjetivo o con el adjetivo en grado superlativo. De esta manera, SER-CARO_(intens) se traduce como “muy caro” o “carísimo”. A pesar de la especialización de esta flexión, que solamente se observa en este grupo de verbos de estado, pero no en otros subtipos de verbos (en los que se observan otros tipos de flexiones gramaticales, tales como persona, número, tiempo, modo y otros aspectos, distintos del intensivo), las autoras no consideran que exista evidencia suficiente para considerar a este grupo de señas como una clase de palabras distinta.

Esta vacilación respecto de la categorización de adjetivos y el rol de la intensificación en esa posible distinción también se observa en el estudio de Morales López *et al.* (2005) sobre la lengua de señas catalana (LSC). Morales López *et al.* (2005)

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

proponen dos criterios para delimitar el verbo respecto del nombre y el adjetivo: primero, el verbo tiende a un mayor uso del parámetro fonológico ‘movimiento’; segundo, los verbos incluyen información aspectual y/o de manera. Haciéndose eco del estudio de Klima y Bellugi (1979: 11) sobre modulaciones aspectuales en predicados adjetivales, los autores señalan que en algunos casos resulta difícil diferenciar el adjetivo del verbo dado que el primero puede flexionar tanto con un morfema de manera (intensificador) como con morfemas aspectuales. Para mostrar esta dificultad, dan dos ejemplos de la LSC donde la seña CLARO de la LSC se encuentra modificada morfológicamente por manera (4a) y aspecto (4b):

(4) _____cnm: intens_____ [LSC]
 (a) VIAJE EGIPTO, ROPA CLARO-INTENS

“Si viajas a Egipto, mejor llevar ropa muy clara”

_____t_ [LSC]
 (b) ROPA, SOL SOL COLOR CLARO-ASP.GRADUAL

“El sol decolora la ropa”

(Ejemplos adaptados de Morales-López *et al.*, 2005)

Esta distinción a través de criterios morfológicos parece ser un tanto problemática porque no permite dar cuenta de las diferencias que existen entre una unidad que contribuye a restringir la designación, como CLARO-INTENS en 4a, de una unidad que se instancia como un proceso de cambio de estado (*aclarar*) como en CLARO-ASP.GRADUAL en 4b. Asimismo, cabe reflexionar sobre cómo distinguir unidades con el mismo contenido semántico general (como CLARO-INTENS y CLARO-ASP.GRADUAL) pero que pueden (o no) pertenecer a distintas clases de palabras. Revisaré estas cuestiones en la segunda parte de este artículo (sección 3).

2.3.2. Funcionamiento sintáctico

En segundo lugar, aunque estrechamente relacionado con lo recién presentado, se encuentra el tema del funcionamiento sintáctico de este grupo de señas. Varias investigaciones de distintas lenguas de señas sostienen que este puede cumplir funciones atributivas y predicativas. Este es el caso, por remitirme a autores ya trabajados, de Curiel y Massone (1993), y Massone y Machado (1994) para la LSA, y de Fojo y Massone (2012) para la lengua de señas uruguaya (LSU). Para estos autores, referirse a la función atributiva y la función predicativa significa que, por un lado, la seña puede funcionar modificando directamente al núcleo sustantivo dentro de un nominal (en la LSA, sería el caso de VERDE en TAZA VERDE IX ₂DAR_{1(imp)} “dame la taza pequeña”) y, por otro lado, puede funcionar como núcleo del predicado (en la LSA, sería el caso de VERDE en IX TAZA IX VERDE “esa taza es verde”).

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

Ahora bien, la adscripción de este grupo de señas a la categoría verbal en la LSA y en la LSU surge como respuesta al siguiente problema: no hay verbos copulativos que puedan servir como núcleo del predicado en estructuras caracterizadoras, equivalentes a “Juan es médico” o “el árbol es alto” en el español y otras lenguas indoeuropeas, razón por la cual no se reconoce al adjetivo como una clase de palabras independiente. No obstante, esta explicación no resulta satisfactoria, puesto que, para empezar, ya sea que las lenguas de señas tengan o no verbos cópula, se está utilizando un criterio externo para dar cuenta de gramáticas que se alejan de ese modelo, por lo que debería encontrarse otra justificación, interna a la gramática de cada lengua de señas, sin recurrir al tema de los verbos cópula. Además, el adjetivo no es una categoría dependiente de la existencia (o no) de verbos cópula. En todo caso, si el problema es la no existencia de verbos cópula que completen su significación con predicativos de naturaleza adjetiva, habría que evaluar cómo funciona este grupo de palabras de cada lengua de señas en particular cuando forma parte del predicado verbal y si pueden observarse similitudes y diferencias con otros subtipos de verbos de la misma lengua.

Asociado a este primer inconveniente, se encuentra otro: la existencia de verbos de estado que modifican *directamente* al núcleo de un nominal. En otras palabras, se plantea la existencia de verbos subordinados a un núcleo sustantivo dentro de un nominal, sin ningún tipo de partícula que intermedie (como el relativo *que* en el español). En relación con esto, sabemos que existen evidencias de estructuras de relativo en distintas lenguas de señas, tales como la ASL (Liddell, 1980: §5.2) o la lengua de señas australiana (Auslan) (Johnston y Schembr,i 2006: §7.10.2), que tienen una estructura diferente de la de los verbos de estado o adjetivos en función atributiva.

En el caso de la LSA, disponemos de primeras descripciones de estructuras de relativo, a partir de las cuales otros subtipos de verbos, distintos de los verbos de estado, pueden incluirse dentro de una estructura nominal (De Bin, Massone y Druetta, 2011; Martínez, Curiel y Druetta, 2015). Contrastando el grupo de verbos de estado con estas primeras descripciones de estructuras de relativo, se observa que, si bien en ambas existe una relación de subordinación con el núcleo sustantivo y una función discursiva equivalente (esto es: restringir la designación), el verbo de estado en función atributiva y la estructura de relativo son estructuras diferenciables entre sí. Mientras el verbo de estado en función atributiva consiste en un lexema que modifica directamente al sustantivo dentro de un nominal (por ejemplo, SER-NUEVO modifica a AUTO en el ejemplo 5a), la cláusula de relativo (como la resaltada en negrita en el ejemplo 5b) es una construcción compuesta por un relativo (glosado como MISMO), que, además de introducir la subordinada, posee un antecedente (el hombre llamado Lagomarsino), una serie de rasgos no manuales (ojos semicerrados,

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

cejas hacia arriba, cabeza hacia atrás) en el transcurso de la estructura subordinada y marcas manuales (a través de índices, glosados como IX) y no manuales (pausa y/o pestañeo, glosados como / y x, respectivamente) que remiten nuevamente al antecedente en el cierre de la subordinada. Entonces, si SER-NUEVO en 5a no corresponde a una construcción de relativo sino a una construcción más simple, compuesta por una única seña subordinada a un sustantivo, vale reconsiderar su funcionamiento.

(5) (a) PRO1 PRIMERA-VEZ AUTO SER-NUEVO COMPRAR_(perf.) [LSA]

“Era la primera vez que compraba un auto nuevo.”

(Frase extraída de Martínez, 2017)

(b) IX_L HOMBRE_L IX_L PERSONA_L L-A-G-O-M-A-R-S-I-N-O [LSA]

OJsc,CEarr.CAatr. x
MISMO_L DAR_{n(perf)} ARMA_L DAR_n N-I-S-M-A-N_n IX_L /

₃CONTAR_(perf.) DIARIO PÁGINA 12 IX_p JUNTO JUEZ IX_i CONTAR [...]

“Lagomarsino, quien le dio el arma a Nisman, contó al diario Página/12 junto a un juez [...]”

(Frase extraída de Martínez, Curiel y Druetta, 2015)

Lo cierto es que, más allá de la función que cumplan (atributiva o predicativa), en la literatura clásica sobre la LSA los verbos de estado siempre se glosan junto a una partícula copulativa (SER- o ESTAR-), lo que representa en la transcripción en glosas la marca más clara de su pertenencia a la clase de los verbos y, en conexión con esto, a su relación con el tiempo (SER-AZUL, ESTAR-PREOCUPADO). Por dar sólo un ejemplo, en el nominal AUTO SER-NUEVO, fragmento extraído del discurso de una señante natural de la LSA (5a), hay un verbo de estado en función atributiva (SER-NUEVO) que modifica al sustantivo AUTO en el nominal. Sin embargo, la seña SER-NUEVO parece estar funcionando en el discurso con la función de recortar la designación. Es decir, de todos los posibles autos, la señante restringe los posibles candidatos al especificar una cualidad (*auto nuevo*). Entonces, ¿por qué SER-NUEVO se categoriza como un verbo, si en el discurso funciona como un especificador atributo, modificando directamente al sustantivo, cuestión que no parece ser posible en otros tipos de verbos de la misma lengua (como DAR en 5b), que necesitan de una estructura de relativo para poder incluirse dentro de un nominal y así cumplir la misma función? ¿Por qué esta seña posee una partícula verbal (SER-) en la glosa, si no parece haber ningún componente temporal perfilado? ¿Por qué señas

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

como SER-NUEVO se analizan como si pertenecieran *a priori* a la clase de palabras de los verbos de estado, sin importar la naturaleza de su perfil instanciado en el discurso? Procederé a contestar estas preguntas en los siguientes subapartados.

2.4. Diagnóstico

Esta reconsideración crítica de antecedentes sobre el tema da respaldo al siguiente diagnóstico: el adjetivo ha sido una clase de palabras problemática en los estudios de lenguas pertenecientes a distintas familias lingüísticas. En el caso de las lenguas orales indoeuropeas, observo (i) la mayor dificultad que el adjetivo ha generado en su identificación, a diferencia de otras clases de palabras como el verbo o el sustantivo, (ii) la gran variabilidad formal del adjetivo existente entre estas lenguas y (iii) la preeminencia de aproximaciones formales al análisis de esta clase de palabras, que no logran describir y analizar acabadamente el adjetivo en distintas lenguas emparentadas.

Luego, en el caso de las lenguas orales no indoeuropeas y de las lenguas de señas existe el mismo debate teórico-metodológico respecto de la existencia o no del adjetivo como clase de palabras. Tal como lo plantea Dixon (2006), el debate surge también en virtud de que estas lenguas poseen un funcionamiento que se aleja del de las lenguas orales indoeuropeas, que son los objetos de estudio con mayor tradición en la disciplina lingüística y que se erigen como modelos de análisis. Dependiendo de la lengua, este grupo de señas o palabras comparte propiedades gramaticales con otras clases de palabras (generalmente, con el sustantivo y/o con el verbo). Por este motivo, los investigadores han categorizado frecuentemente a este grupo de palabras o señas como un subtipo de verbo y, en menor medida, como un adjetivo.

Al igual que en los estudios de lenguas orales indoeuropeas, observo que la mayor parte de estas propuestas de análisis en estas lenguas orales no indoeuropeas y en distintas lenguas de señas parten de concepciones formales de la gramática, es decir: son aproximaciones teórico-metodológicas que entienden la gramática como un producto cuyas partes se pueden estudiar de forma aislada; con unidades que tienen condiciones necesarias y suficientes de pertenencia a una categoría. En términos de

Hopper (Hopper, 1988), estas serían mayormente consideradas *gramáticas a priori*. Estas aproximaciones teórico-metodológicas formales resultan particularmente problemáticas cuando abordan la cuestión de la categorización (Lakoff, 1987). Las teorías formales suelen entender las clases de palabras como contenedores abstractos con condiciones necesarias y suficientes de pertenencia. La pertenencia a una categoría es discreta, es decir, un miembro pertenece o no pertenece a la categoría, sin posibilidad de intermedios. No obstante, se evidencian palabras o señas de distintas

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

lenguas que no parecen cumplir con todas las propiedades que, se supone, son condición necesaria de pertenencia a una clase de palabras determinada.

Ante esto, una posible alternativa a los planteos formales son los criterios semánticos de análisis de clases de palabras. Sin embargo, como mencioné en §2.1, estos han sido fuertemente criticados, al punto tal que aún hoy en muchas propuestas de análisis lingüístico se considera que no es posible pensar en una categorización de clases de palabras que parta desde la semántica. Entonces, ¿qué aproximación teórico-metodológica conviene elegir, si tanto en los planteos formales como en los semánticos se observan inconvenientes de distinta índole?

Como respuesta a esta problemática, Langacker (1990) considera que los argumentos tradicionales que se han esgrimido contra una clasificación semántica de las clases de palabras resultan superficiales y dependientes de una serie de tácitas y dudosas presunciones. En principio, la inadecuación de ciertas definiciones semánticas (como, por ejemplo, que el sustantivo nombra un objeto, el adjetivo cualidades y el verbo acciones) no debería llevar a la conclusión de que ninguna definición semántica es posible. En todo caso, el punto criticable de este tipo de definiciones no debería centrarse en el hecho de ser semánticas, sino en el hecho de que resultan específicas de algunos miembros de la clase (los mejores ejemplos o miembros prototípicos), sin lograr obtener un patrón común que los incluya a todos (es decir, un esquema de sustantivo, de adjetivo o de verbo).

Siguiendo a Langacker (1990), otra cuestión para tener en cuenta es que entre los típicos argumentos contra las clasificaciones semánticas se presupone una visión objetiva del significado, que ignora la capacidad del usuario para construir una misma situación en modos alternativos. Se ha esgrimido como evidencia contundente contra las clasificaciones semánticas la existencia de expresiones lingüísticas de distinta clase gramatical que poseen igual contenido semántico general como, por ejemplo, *destruir* y *destrucción*. No obstante, este razonamiento se sostiene en una premisa falaz, que podría formularse de la siguiente manera: la expresión lingüística es semánticamente equivalente si hay una referencia a un mismo evento. Este razonamiento resulta erróneo dado que, aunque expresiones como *destruir* y *destrucción* contienen igual contenido semántico general, en ambos casos existe una diferencia semántica que radica en la manera en que se construye cada expresión: a diferencia de *destruir*, que pone en foco el evento como un proceso, *destrucción* realiza una abstracción del proceso, presentándolo como un todo (en términos cognitivos, como una *cosa*)³.

³ En la gramática cognitiva de Langacker (1987), una cosa es una entidad percibida como una unidad (aunque en su interior pueda tener interconexiones); es el producto de la agrupación y de la reificación.

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

3. Propuesta de análisis

En respuesta a las problemáticas antes planteadas, presento una propuesta de análisis del adjetivo que parte de una concepción de gramática que se aleja de las aproximaciones formales. En esta propuesta, la gramática *emerge del discurso* en respuesta a necesidades comunicativas de hablantes o señantes de la lengua (Hopper, 1988). Esto significa que la gramática no es entendida como un producto, ni como un pre-requisito para generar discurso, sino que consiste en un *proceso* con regularidades relativamente estables en el que las distintas unidades se actualizan en cada situación discursiva.

En adición, en esta propuesta, el significado no es entendido como una entrada de diccionario objetiva, fija e independiente de la experiencia, sino, precisamente, como la razón de ser de la gramática. Tal como sostiene Langacker (1987: 5), un tema fundamental en la teoría lingüística es la naturaleza del significado. En este sentido, el significado no corresponde a un reflejo objetivo del mundo, sino a una forma de construirlo; es dinámico y flexible, se basa en el uso y en la experiencia.

Partiendo de esta aproximación teórico-metodológica, que reúne la visión emergentista de la gramática de Hopper y la centralidad de la semántica de la gramática cognitivista de Langacker, las clases de palabras (como cualquier otra categoría) no son necesariamente dicotómicas ni deben encontrarse claramente definidas. Esta aproximación nos permite considerar, por ejemplo, diferencias de comportamiento de las palabras o señas que se incluyen en la misma clase. Así, aunque desde el punto de vista morfológico, los sustantivos del español se caracterizan por manifestar número, existen casos que no flexionan para esa categoría (como *caos* y *cenit*), sin dejar por eso de pertenecer a la clase.

Respecto del problema del adjetivo, desde esta perspectiva, se considera que éste puede definirse semánticamente, al igual que otras clases de palabras como el sustantivo, el verbo o el adverbio. Esto significa que, si la comunidad de usuarios de una lengua ha lexicalizado el adjetivo en respuesta a ciertas necesidades comunicativas, deberían poder identificarse ciertas regularidades en el funcionamiento de un número de unidades en discursos reales. El estudio parte, entonces, de discursos auténticos de usuarios de la lengua, dado que solamente de esta forma es posible comprender las motivaciones que favorecen o no la aparición de ciertas unidades en el discurso. Por el contrario, nunca recurre a ejemplos creados *ad-hoc* o a frases, palabras o señas descontextualizadas.

Por ejemplo, desde esta perspectiva de análisis, es posible identificar un funcionamiento particular en un grupo de señas extraídas de discursos reales de

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

señantes de la lengua de señas argentina (LSA) que, junto con lo señalado en §2.3 para los denominados *verbos de estado* en esta lengua, nos permite observar la existencia del *adjetivo* como una categoría gradual (Martínez, 2017)⁴.

Para empezar, observo que las señas bajo estudio que forman parte de nominales de la LSA cumplen la función de recortar la designación de referentes discursivos que, en mayor medida, se presentan como información nueva. Los señantes del cuerpo de datos evalúan, en mayor medida, que su interlocutor tiene un bajo grado de conocimiento de los objetos designados en los nominales que poseen al menos un adjetivo en su interior, por lo que tienden a presentarlos como información nueva. Este funcionamiento discursivo también ha sido observado en adjetivos dentro de nominales en otras lenguas no emparentadas (cf. Thompson, 1989)⁵.

Luego, observo que estos adjetivos que se incluyen en nominales del cuerpo de datos pueden agruparse en tres conjuntos, debido a regularidades en su funcionamiento en el discurso. En el primer conjunto, observo señas que poseen un funcionamiento más próximo al del sustantivo, al punto tal que comparten características con sustantivos prototípicos: designan una única cualidad física (en el sentido de experimentable con los sentidos), estable en el tiempo, sin estructura de actantes asociada, que se atribuye a un participante focal también físico, estable temporalmente, discreto, opaco y autónomo (como CASA PEQUEÑA en 6a)⁶. De hecho, hay unidades que son tan intrínsecas al objeto designado que se conceptualizan dentro de la misma estructura del sustantivo, como es el caso de los sustantivos con morfemas de dimensión (como CAJA-GRANDE-ALTA en 6b y en la Imagen 1) y de los sustantivos que describen partes del cuerpo (como TROMPA-GRANDE_(ME.inf) en 6c y la Imagen 2.

(6) (a) BUSCAR_(cont.) ENCONTRAR_(pret.) CASA PEQUEÑA [LSA]

“Luego de mucho tiempo de búsqueda, encontré una casa pequeña.”

(b) MD: ABRIR-PUERTA (sost) [LSA]
MA: ASOMARSE MIRAR-AFUERA-POR-TODOS-LADOS / NO-HABER / MIRAR-AL-SUELO / CAJA-GRANDE-ALTA

⁴ El cuerpo de datos se encuentra compuesto por 47 videos de discursos reales de 32 señantes de la LSA de las regiones pampeana, central y del litoral de la República Argentina, principalmente. Los videos han sido grabados en el período 2008-2014.

⁵ Por ejemplo, en el inglés y en el chino mandarín se observa que los adjetivos cumplen la función de introducir un nuevo referente discursivo, como así también la función de predicar una propiedad de un referente discursivo ya establecido (por ende, información conocida) (Thompson 1989).

⁶ El participante focal primario (o trajector) es una entidad construida como el foco primario de la relación; es lo que está siendo localizado, evaluado o descripto. En ocasiones, se construye un participante focal secundario, con un grado menor de prominencia (también denominado *landmark*) (cf. Langacker 1991).

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

“Abrió la puerta, se asomó y miró para todos lados. No había nada. Miró hacia abajo y vio una caja grande y alta.”

(c) TRES ELEFANTES HABER / PRO₁ FORMA EXPLICAR CÓMO [LSA]
CUERPO / TROMPA-GRANDE_(ME.inf) OREJAS MOVERSE-DE-UN-
LADO-A-OTRO COLMILLOS-LARGOS /

“Hay tres elefantes. Voy a explicar cómo son físicamente. Tienen una trompa muy grande, orejas que se mueven hacia los costados y colmillos largos.”

(Ejemplos extraídos de Martínez, 2017)



Imagen 1. CAJA-GRANDE-ALTA



Imagen 2. TROMPA-GRANDE

Cabe aclarar que no cualquier sustantivo de la LSA es capaz de incluir un morfema de dimensión a su estructura interna, como es el caso de CAJA-GRANDE-ALTA, sino que solamente pueden hacerlo un grupo de señas pertenecientes a esquemas

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

nominales concretos, comunes e inanimados, que han sido creadas con un tipo de mecanismo metonímico particular (CARACTERÍSTICA PROTOTÍPICA POR EL OBJETO) y que presentan ciertos parámetros fonológicos asociados a la forma y al contacto entre los articuladores: tienden a ser señas bimanuales que se realizan en el espacio señante sin contacto con otro articulador (Martínez, 2014 y 2017).

En el caso de las señas que describen partes del cuerpo (como TROMPA-GRANDE), se observan algunas diferencias respecto del grupo de señas que incluye morfemas de dimensión como CAJA-GRANDE-ALTA. En la matriz segmental y articulatoria de las unidades que describen partes del cuerpo pueden distinguirse dos morfemas: el parámetro Ubicación (UB) designa la parte del cuerpo en cuestión ([NARIZ-], [OREJA], [TROMPA], etc.) mientras que el resto de los parámetros fonológicos conceptualiza el atributo ([-PUNTIAGUDA], [-GRANDE], [-LARGA], etc.). A diferencia del grupo anterior (donde se encuentra el ejemplo CAJA-GRANDE-ALTA), que tiene mayor movilidad en el espacio señante y, por lo tanto, puede modificar la ubicación para añadir un atributo (entre otros parámetros), este grupo de señas de partes del cuerpo tiene ubicaciones fijas. Por ejemplo, la seña TROMPA-GRANDE –que comienza en una ubicación próxima a la nariz del señante [RADIO MA proxEnf NA] y culmina en una ubicación medial– no puede realizarse en otra ubicación manteniendo el significado de [TROMPA-]. Luego, el resto de los parámetros fonológicos de la matriz segmental y articulatoria (movimientos y detenciones, configuración manual, orientación, dirección y rasgos no manuales) conceptualiza la forma (redondeada) y la cualidad (grande).

Tanto en señas que incluyen morfemas de dimensión (CAJA-GRANDE-ALTA) como en señas de partes del cuerpo (TROMPA-GRANDE), cabe preguntarse si hay una distinción entre la denominación que nombra el objeto [N] (habiendo lexicalizado la cualidad) y la que lo nombra y también lo especifica [N/A] (objeto + cualidad). ¿Cómo sería, por ejemplo, la diferencia entre la seña ELEFANTE y la seña TROMPA-GRANDE_(ME.infl) en la LSA? Cuando la intención es denominar al animal (sin especificadores), la seña ELEFANTE está fija, no acepta cambios en ningún parámetro fonológico, no se observan rasgos no manuales asociados a dimensión (como mejillas infladas, etc.) ni marcas de intensificación. Por el contrario, cuando la seña contiene una especificación del objeto, estos cambios sí pueden producirse (como ocurre en la Imagen 2).

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

- (7) (a) ACÁ ARGENTINA ANTIGUAMENTE BANDERA NO-HABER / [LSA] PUEBLO ESPAÑA MISMO / SIGNIFICAR HIJO CONQUISTADO /

“Acá en Argentina antiguamente no había bandera. Perteneíamos a España, es decir, éramos un hijo conquistado.”

- (b) VENIR(2M) POLICÍA PATRULLEROS_(2M) IR-A-LOC / QUÉ-PASAR / [LSA] PUERTA-CERRADA /

“Al lugar vinieron policías en patrulleros y se encontraron con la puerta cerrada.”

(Ejemplos extraídos de Martínez, 2017)



Imagen 3. PUERTA-CERRADA

En el segundo conjunto de unidades de la LSA, hay señas que poseen un funcionamiento más cercano al del verbo. En un estudio previo, Massone y Martínez (2012) analizan su valor participial, en tanto tienen un doble funcionamiento: verbal y adjetivo. Estas unidades son las que más se acercan a las interacciones energéticas, base conceptual del prototipo de verbo (como HIJO CONQUISTADO en 7a). Sin embargo, aunque estas unidades estén cercanas o directamente se deriven de una relación temporal y traigan consigo una estructura de actantes (características semánticas típicas de una interacción energética, prototipo de un verbo)⁷, al instanciarse en el nominal conceptualizan un proceso que es visto como *atemporalizado*, puesto que el tiempo (aunque existente) se encuentra en un segundo plano. Esto significa que (i) el contenido semántico de la base pierde su desarrollo

⁷ El actante es una abstracción teórica que nos permite identificar la manera en que el señante/hablante conceptualiza los distintos participantes de un evento (Langacker 1991: §7.1). Desde esta perspectiva, el predicado no ‘pide’ ni ‘exige’ una estructura argumental, porque no hay obligatoriedad en la lengua, sino rutinas exitosas que se gramaticalizan y que todo el tiempo están siendo renegociadas en el discurso.

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

temporal pleno, debido a que integra un nominal, recortando la designación de un sustantivo; (ii) se restringe el perfil a una característica que el participante focal no poseía previamente, es decir, hace foco en el resultado de un cambio de estado; (iii) sólo hay un participante focal, cuestión imprescindible para la categoría adjetivo.

En los procesos que incluyen más de un participante (como es el caso de DESORDENAR o CONOCER), en la estructura nominal donde se instancia la unidad se pone en foco uno solo de ellos, que no es el participante focal primario del verbo (el agente o el experimentante) sino su participante focal secundario (el paciente o el tema)⁸. Entonces, aunque posean características que las acerquen a la zona verbal, estas unidades no dejan de pertenecer a la categoría adjetivo. Incluso se evidencian casos de unidades que son tan cercanas semánticamente al sustantivo que se incorporan en la estructura de este (como PUERTA-CERRADA en 7b y en la Imagen 3). Para que esto pueda producirse, entre la cualidad y el objeto debe existir una relación muy cercana. En el caso de PUERTA-CERRADA, primero, el sustantivo (*puerta*) se encuentra conformado a partir de un mecanismo metonímico relacionado a la acción de cerrar la puerta (ACCIÓN PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO).

Luego, en el contexto en el que se encuentra la seña PUERTA-CERRADA, el objeto *puerta*, la acción de *cerrar* y los agentes que llevan adelante dicha acción (manifestantes sordos que habían tomado la Universidad de Gallaudet) ya han sido presentados previamente a la seña bajo análisis, por lo que cuando esta se instancia en el discurso, hay un grado de conocimiento del interlocutor muy alto respecto del objeto designado. Este contexto discursivo es importante debido a que nos deja claro que la seña PUERTA-CERRADA refiere al resultado de una acción que un actante llevó a cabo previamente.

Por último, el tercer conjunto tiene unidades que se encuentran en un punto más central, no están ni tan cercanas al sustantivo ni tan cercanas al verbo. Se encuentran en zonas intermedias, con unidades que se dispersan hacia una dirección o hacia otra de acuerdo con las variables cualitativas contextuales que comparten con zonas más sustantivas o más verbales (como COLORES HERMOSOS (*intens*) en 8a). Estas son unidades simbólicas que tienden a (i) designar una cualidad relativa a la experiencia mental; (ii) ubicar al participante focal en una escala que se apoya en mayor medida en la percepción subjetiva del conceptualizador; (iii) designar propiedades del participante focal con una estabilidad temporal relativa (y si bien no se puede observar un desarrollo temporal en la información perfilada, como sí ocurre en el caso

⁸ Además del participante focal primario (o trajector), en ocasiones, se construye un participante focal secundario, con un grado menor de prominencia (también denominado *landmark*) (cf. Langacker 1991).

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

de las unidades más cercanas a los verbos, en algunos casos puede encontrarse información temporal en su base, en función de su significado temporal, como por ejemplo MUJER VIEJA (intens) en 8b); (iv) su único participante focal (trajector) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (rol semántico cero).

(8) (a) LORO GRANDE / TENER COLORES HERMOSOS_(intens) / [LSA]

“El loro grande tiene colores hermosos.”

(b) IX_F FOTO_F EN-PRIMER-PLANO MUJER VIEJA_(intens) PIEL- [LSA]
ARRUGADA_(intens) SURCO-LOC-CARA_(pl)

“En esta foto en primer plano hay una mujer muy vieja, con la piel muy arrugada y con distintos surcos en la cara.”

(Ejemplo extraído de Martínez, 2017)

A partir de estos estudios, puede sostenerse que las unidades que se observan en discursos reales de señantes de la LSA que forman parte del cuerpo de datos pertenecen a la categoría *adjetivo* de manera gradual, es decir, se desarrollan en distintos puntos de un *continuum* de clases de palabras, cuyos extremos corresponden al polo verbal y al polo nominal, aunque sin dejar por ello de pertenecer a la categoría.

4. Conclusiones

En este trabajo, he realizado una reconsideración crítica de antecedentes sobre el tema del adjetivo en lenguas que pertenecen a distintas familias lingüísticas. Esta reconsideración crítica da respaldo al siguiente diagnóstico: el adjetivo ha sido una clase de palabras problemática para la disciplina lingüística. La raíz de dicha problemática surge de las aproximaciones teórico-metodológicas formales, debido a que, ya de por sí, no describen acabadamente el adjetivo en lenguas orales indoeuropeas, que son las de mayor tradición de estudio lingüístico, y resultan particularmente inadecuadas cuando se utilizan en lenguas de otras familias lingüísticas, que se encuentran más alejadas del funcionamiento típico de las mayormente estudiadas.

En respuesta a este problema, realizo una propuesta que se aleja de las aproximaciones formales y que integra dos escuelas funcionalistas: la gramática como emergente del discurso (Hopper, 1988) y la centralidad de la semántica de la gramática cognitivista (Langacker, 1987 y 1990). Cabe aclarar que, desde esta

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

perspectiva, no se propone el adjetivo como una categoría *a priori*, independiente del discurso, de la lengua o de la comunidad que se esté estudiando. El adjetivo, por el contrario, es un emergente de las necesidades discursivas de los hablantes o señantes naturales de cada lengua en particular, en un momento socio-histórico en particular y en una comunidad de hablantes o señantes en particular. Para ello, deben poder identificarse ciertas regularidades en un momento determinado que den cuenta de este funcionamiento discursivo en la lengua de una comunidad concreta.

Por último, el adjetivo no corresponde, obligatoriamente, a una categoría discreta, con propiedades necesarias y suficientes de pertenencia, sino que puede conformarse como una categoría gradual, con miembros más y menos prototípicos, entre los cuales no necesariamente van a observarse las mismas propiedades.

Agradecimientos

A la Dra. María Ignacia Massone, por su guía. A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por abrir espacios de reflexión. A Diego Morales, María Rosa Druetta, Pablo Lemmo y Alejandro Makotrinsky, señantes naturales de la LSA, por contribuir activamente en todo el proceso de reflexión de su lengua.

Martínez, R. A. (2019): “El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

Anexo

Convenciones de glosado (adaptación de Massone y Machado, 1994: 94-95).

Transcripción	Significado	Ejemplo
Línea superior	Rasgos no manuales con función sintáctica o discursiva (interrogación, negación, topicalización, etc.).	_____int CONOCER
Línea central	Producción lingüística de los articuladores por excelencia: las manos	CINE
Línea inferior	Indica persona y número en verbos pronominales o pronombres personales. Indica locaciones en el espacio del señante. Da información sobre conexiones con otros designados (subíndices alfabéticos).	₁ DAR ₃ PRO _{1sg} CASA _{der} IX _j HOMBRE _j
G-L-O-S-A	Deletreo manual	C-R-I-S-T-I-N-A
GLOSA	Significado más aproximado al de la seña	PELOTA
GLOSA-GLOSA	Significado más aproximado al de la seña	PELOTA-GRANDE
GLOSA^GLOSA	Identificación de compuestos (señas con un alto grado de lexicalización)	OIDO^NO-TENER (= SORDO)
GLOSA+GLOSA	Identificación de colocaciones (señas con un grado bajo de lexicalización)	HABITACIÓN+DORMIR (=cuarto)
GLOSA-NUM	Variantes de la misma seña	TIEMPO-1
GLOSA _(glosa)	Marcas flexivas: Plural = pl Singular = sg Continuativo = cont. Habitual = hab. Intensificación = intens. Perfectivo = perf.	PERSONA _(pl.) , COMER _(cont.)
IX _(glosa)	Índice que se conecta con otras señas (indicadas con el mismo subíndice).	IX ₁ HOMBRE ₁ IX ₁ CORRER
/	Pausa breve	AMARILLO NO / CELESTE
//	Pausa más larga	RARO //
x	Pestañeo	AMARILLO NO / x CELESTE
MA / MD	Mano Activa / Mano Débil	La MA normalmente es la derecha en una persona diestra y la izquierda en una persona zurda.

Martínez, R. A. (2019): "El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.

Referencias

- Bosque, I. (2015): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*, Madrid: Síntesis.
- Cruz Aldrete, M. (2008): *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México.
- Curiel, M. y Massone, M. I. (1993): "Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 31: 27-53.
- De Bin, E., Massone, M. I. y Druetta, J. C. (2011): "Evidencias de subordinación en Lengua de Señas Argentina". *Lengua de Señas e Interpretación*, 2: 5-19.
- Dixon, R. M. W. (2006): "Adjective Classes in Typological Perspective". En Dixon, R. M. W. y Aikhenvald, A. Y. (eds.): *Adjective Classes: A Cross-linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, R. M. W. (1977): "Where Have All the Adjectives Gone". *Studies in Language*, 1: 19-80.
- Erfurt, T. de. (1947): *Gramática especulativa*, Buenos Aires: Losada.
- Fojo, A. y Massone, M. I. (2012): *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguayana*, Montevideo: Publicaciones de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Hockett, C. F. (1958): *A course in modern linguistics*, New York: Macmillan.
- Hopper, P. (1988): "Emergent Grammar and the A priori Grammar Postulate". En Tannen, D. (ed.): *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Jespersen, O. (1968): *La filosofía de la gramática*, Barcelona: Anagrama.
- Johnston, T. y Schembri, A. (2006): *Australian Sign Language (Auslan): An Introduction to Sign Language Linguistics*, New York: Cambridge University Press.
- Klima, E. y Bellugi, Ú. (1979): *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- Laborda Gil, X. (1978): *La gramática de Port-Royal: Fuentes, contenido e interpretación*, Universidad de Barcelona.
- Lakoff, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1990): *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive basis of Grammar*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive grammar: Descriptive application*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Li, C. N. y Thompson, S. A. (1981): *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*, Berkeley: University of California Press.
- Liddell, S. K. (1980): *American Sign Language Syntax*, The Hague: Mouton.
- Lyons, J. (1968): *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacLaughlin, D. (1997): *The structure of Determiner Phrases: Evidence from American Sign Language*, Boston University.

- Martínez, R. A. (2019): "El adjetivo como clase de palabras problemática: Diagnóstico y propuesta de análisis desde una gramática emergente del discurso". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 150-175.
- Martínez, R. A. (2017): *Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina*, Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Martínez, R. A. (2014): "La dimensión en esquemas nominales concretos de la Lengua de Señas Argentina". *Exlibris*, 3: 135-149. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido/9.i.martinez.pdf>
- Martínez, R. A., Curiel, M. y Druetta, M. R. (2015): *Subordinación y coordinación en la LSA: Material didáctico para la materia Lingüística de la LSA III. Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSA-Español*, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Massone, M. I. y Machado, E. M. (1994): *Lengua de Señas Argentina: Análisis y Vocabulario Bilingüe*, Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M. I. y Martínez, R. A. (2012): *Curso de Lengua de Señas Argentina*, Mendoza/Berlin: Cultura Sorda.
- Meir, I. (2012): "Word classes and word formation". En Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (eds.): *Sign Language: An International Handbook*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter.
- Morales-López, E., Boldú Menasanch, R. M., Alonso Rodríguez, J. A., Gras Ferrer, V. y Rodríguez González, M. A. (2005): "The Verbal System of Catalan Sign Language (LSC)". *Sign Language Studies*, 5(4), 441-496.
- Nebrija, A. de (1992): *Gramática castellana*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Padden, C. (1988): *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*, New York/ London: Garland.
- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Schwager, W. y Zeshan, U. (2008): "Word classes in sign languages Criteria and classifications". *Studies in Language*, 32(3), 509-545.
- Sutton-Spence, R. y Woll, B. (2013): *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction* (12da ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, S. A. (1989): "A discourse approach to the cross-linguistic category of 'Adjective'". En Corrigan, R., Eckman, F. y Noonan, M. (eds.): *Linguistic Categorization*, pp. 245-265. Amsterdam: John Benjamins.
- Thompson, S. A. y Tao, H. (2010): "Conversation, grammar, and fixedness: Adjectives in Mandarin revisited". *Chinese Language and Discourse*, 1(1), 3-30.

Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral

Carolina Plaza-Pust

Johann Wolfgang Goethe-Universitaet Frankfurt am Main

RESUMEN

En este artículo abordamos la relación compleja de factores internos y externos que determinan el bilingüismo lengua de signos–lengua oral (LS-LO), entre los cuales destacamos la oferta educativa. Analizamos los distintos enfoques teóricos adoptados y los resultados obtenidos en los estudios realizados sobre la adquisición bilingüe LS-LO en aprendices sordos. Mientras los estudios realizados desde una perspectiva educativa han aportado evidencias del posible papel facilitador de la LS en la adquisición de la lectoescritura, la investigación que se llevado a cabo desde un enfoque evolutivo de la adquisición de lenguas ha contribuido a una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen a la dinámica del desarrollo bilingüe y ha mostrado cómo los aprendices de lenguas orquestan hábilmente los recursos lingüísticos disponibles.

Palabras clave: adquisición del lenguaje; lengua de signos; lectoescritura; contacto de lenguas; desarrollo bilingüe.

ABSTRACT

In this article we elaborate on the complex interaction of internal and external factors that determine sign language-oral language bilingualism (SL-OL), among which we underscore the role of education. We discuss the main theoretical approaches adopted and results obtained in the studies undertaken on the bilingual SL-OL acquisition in deaf learners. While the studies conducted from an educational perspective have provided evidence for a potential facilitating role of SL in the acquisition of literacy, the investigation carried out from a developmental linguistics perspective has contributed to a better understanding of the dynamics of bilingual development in deaf learners, and has shown how they creatively orchestrate their linguistic resources.

Keywords: language acquisition; sign language; literacy; language contact; bilingual development.

1. Introducción

En la investigación sobre el contacto de lenguas es común destacar que el bilingüismo no es la excepción sino más bien la norma en la mayoría de la población mundial (Baker, 2001, Grosjean, 1982; Romaine, 1996; Siguán, 2001). En el mundo actual existen entre unas 5000 y 6000 lenguas y unos 200 estados independientes. Esta relación indica que una buena parte de la población mundial utiliza dos o más lenguas en su vida cotidiana y que la mayoría de las lenguas se encuentran en una situación de contacto con otras lenguas.

Es imprescindible tener en cuenta la dinámica que subyace en las situaciones de lenguas en contacto para entender cómo las normas que rigen el uso de las lenguas en distintos grupos lingüísticos pueden cambiar a lo largo de un tiempo determinado e incidir en el vigor de las lenguas en el espacio social en el que son utilizadas o en el grado de bilingüismo a nivel individual. El desarrollo y el uso de más de una lengua a nivel individual se han relacionado con ventajas y con inconvenientes (Baker, 2001; Petitto y Holowka, 2002). Para unos, la mezcla de elementos de dos lenguas en el habla de individuos bilingües refleja una competencia lingüística incompleta o parcial. Para otros, la capacidad de expresar ideas a través de una combinación sofisticada de elementos de dos lenguas distintas requiere un alto grado de competencia en ambas. Entre estas dos posturas extremas encontramos posiciones intermedias que subrayan la diversidad de las situaciones y los resultados del contacto de lenguas, y que proponen el uso del concepto de "continuo" para designar la variedad de fenómenos observados (Grosjean, 2001; Romaine, 1996; Siguán, 2001; Winford, 2003).

Dentro de la investigación que se ha llevado a cabo sobre el contacto de lenguas destacan los trabajos sociolingüísticos, cuyos resultados han contribuido a una mejor comprensión de los factores que inciden en las actitudes positivas y negativas ante el bilingüismo y el contacto de lenguas. Los trabajos realizados desde esta perspectiva sociolingüística también han mostrado cómo la alternancia de códigos es utilizada por las personas bilingües como un recurso comunicativo en situaciones determinadas. En el área de investigación del contacto de lenguas el concepto de la alternancia o cambio de código se refiere al uso alterno de elementos de dos lenguas dentro de una misma intervención o en los cambios de turno en el discurso de personas bilingües (Muysken, 2011). Este fenómeno es especialmente frecuente en comunidades de hablantes con un alto grado de dominio de las dos lenguas (el caso de la comunidad puertorriqueña en Nueva York) (Montrul, 2013).

Para la lingüística descriptiva basada en la noción idealizada del hablante/oyente monolingüe, sin embargo, la yuxtaposición de dos lenguas distintas en el habla de

personas bilingües supone un desafío. Así, por ejemplo, se plantea el interrogante acerca de las posibles restricciones gramaticales sobre las mezclas de lenguas, es decir, las combinaciones de elementos lingüísticos de diferentes códigos en un mismo enunciado.

Los estudios psicolingüísticos centrados en la producción y comprensión del lenguaje muestran una gradación en cuanto a la posible inhibición de una de las dos lenguas en el procesamiento lingüístico de las personas bilingües (Grosjean, 1997; De Groot, 2002). En el área de investigación sobre la adquisición bilingüe en la niñez una cuestión muy debatida es si las dos lenguas se desarrollan por separado desde el principio o si la separación de los dos sistemas ocurre en el transcurso del desarrollo bilingüe (Meisel, 1994; Petitto y Holowka, 2002).

Los estudios realizados dentro de las distintas disciplinas han aportado un mejor entendimiento del contacto de lenguas. Sin embargo, en la investigación que se ha llevado a cabo hasta el momento prevalecen los estudios sobre el contacto de lenguas orales. No obstante, cabe destacar aquí, que en el curso de las últimas dos décadas ha aumentado el número de estudios sobre el contacto de lenguas que implica una lengua de signos desde la perspectiva sociolingüística y, más recientemente, desde una perspectiva psicolingüística. Aparte del interés científico que conlleva el estudio de las similitudes y las diferencias de lenguas de distinta modalidad de expresión, el valor de los trabajos realizados reside en la aportación a una mejor comprensión de un grupo lingüístico, cuyo bilingüismo se ha ignorado por mucho tiempo a nivel institucional y académico.

La implantación de programas de educación bilingüe lengua de signos-lengua oral (LS-LO) a finales del siglo XX abre una nueva perspectiva en la investigación sobre la adquisición del lenguaje en aprendices sordos y el bilingüismo LS-LO, denominado también –sobre todo en la literatura anglosajona– bilingüismo bimodal o multimodal (Pérez Martín, Valmaseda Balanzategui y Morgan, 2014). Los dos términos subrayan las diferentes modalidades de expresión utilizadas y no deben confundirse con la denominación de “comunicación bimodal” que se refiere al sistema de comunicación aumentativo o de apoyo utilizado en el aula (en este monográfico, Morales López utiliza el término bilingüismo intermodal para evitar una posible confusión). Frente a una comprensión idiosincrática del desarrollo del lenguaje basada en una visión patológica de la sordera, el interés científico en los perfiles bilingües de los aprendices se sitúa en el ámbito más amplio de la investigación sobre el bilingüismo para abordar cuestiones relacionadas con la interrelación entre las lenguas y el posible papel facilitador que pudiera asumir la lengua de signos durante el desarrollo bilingüe.

Los aprendices sordos en educación bilingüe LS-LO están expuestos a una variedad de lenguas y códigos. Aparte de las lenguas naturales, entre las que figuran la lengua de signos y la lengua oral utilizadas en su entorno, también se utilizan en el aula sistemas o códigos lingüísticos artificiales creados para apoyar el desarrollo del lenguaje oral. Entre los sistemas aumentativos de la comunicación cabe destacar el sistema de comunicación bimodal que implica el empleo simultáneo del habla y de signos, tomando como base la lengua oral. ¿Cómo reaccionan frente a esta diversidad en el input lingüístico? ¿Qué es lo que su comportamiento lingüístico evidencia sobre su desarrollo bilingüe? Para Padden (1998: 103, nuestra trad.) es imprescindible entender “la adquisición del lenguaje como el desarrollo de sistemas que interactúan, cada uno con sus usos específicos sociales”. Esta visión implica una comprensión dinámica del desarrollo bilingüe según la cual los aprendices de lenguas se enfrentan a la tarea de orquestar hábilmente los recursos lingüísticos disponibles; es decir, en cada etapa del desarrollo, deberán integrar el conocimiento adquirido en los distintos niveles del análisis lingüístico y utilizarlo para distintos fines discursivos.

En este artículo pretendemos profundizar en la dinámica del desarrollo bilingüe LS-LO poniendo especial atención en como los aprendices sordos usan los recursos lingüísticos a su alcance. Con esta finalidad nuestros objetivos son, en primer lugar, identificar las similitudes y las diferencias del desarrollo bilingüe en aprendices sordos y oyentes. En este contexto abordaremos la diversidad de factores internos y externos que determinan el desarrollo bilingüe LS-LO y destacaremos la relevancia de la oferta educativa. En segundo lugar, nos ocuparemos del desarrollo bilingüe LS-LO. La adquisición del lenguaje en niños sordos se ha investigado desde distintos enfoques teóricos. Abordaremos primero las cuestiones debatidas desde una perspectiva educativa en torno al posible papel facilitador de la lengua de signos en la adquisición de la lectoescritura. A continuación, trataremos las características del desarrollo bilingüe LS-LO desde un enfoque teórico evolutivo en el área de la adquisición de lenguas. En este ámbito, la investigación se ha centrado en la adquisición de dos lenguas de distinta modalidad y el papel de las mezclas de lenguas en el curso del desarrollo bilingüe. Como veremos más adelante, los fenómenos de contacto pueden servir como indicadores útiles para una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al aprendizaje de las dos lenguas.

2. Bilingüismo lengua de signos-lengua oral

2.1. El bilingüismo en la comunidad sorda

La ruta del bilingüismo en las comunidades sordas no es una trayectoria unidireccional que va desde la familia a la escuela (Mahshie, 1997). Una relación compleja de factores determina el aprendizaje y el uso de dos o más lenguas en las

personas sordas. El desarrollo reciente de una visión cultural de la sordera y el concepto de comunidad sorda están relacionados con la socialización de las personas sordas entre sí y el uso de una lengua propia, la lengua de signos (Lane, Hoffmeister y Bahan, 1996; Muñoz-Baell y Ruiz, 2000; Padden, 1998). Como otras lenguas minoritarias, la lengua de signos no sólo es percibida como un medio de comunicación sino también como un signo de identidad social. A partir de este entendimiento sociocultural de la sordera las personas sordas forman parte de una minoría lingüística y cultural. La relación de ésta con el grupo mayoritario de personas oyentes está condicionada por diferencias lingüísticas y culturales y no, como sería el caso desde una perspectiva clínica, por diferencias en cuanto a las capacidades físicas. Por tanto, las reivindicaciones de los miembros de la comunidad sorda se orientan a una superación de las barreras de comunicación que existen entre las dos comunidades e incluyen, prioritariamente, el reconocimiento oficial de las lenguas de signos, así como su inclusión en la educación de los niños sordos (Storch de Gracia y Asensio, 2004; véase también Esteban y Ramallo, en este monográfico).

Aun así, y hasta finales del siglo XX la planificación y la política lingüística respecto a las personas sordas se ha dedicado casi exclusivamente a adoptar medidas dedicadas a la educación y el uso monolingüe de la lengua oral escrita (Lane *et al.*, 1996; Reagan, 2001). A excepción de Suecia, país en el que se establece a nivel institucional la educación bilingüe LS-LO a comienzos de los años ochenta del siglo XX, la inclusión de la lengua de signos dentro de una concepción bilingüe de la educación de los sordos es el resultado de actividades de abajo-arriba (*bottom-up*) por parte de asociaciones de padres de niños sordos y otros grupos relacionados.

2.2. Perfiles lingüísticos de los aprendices sordos

La población de estudiantes sordos se caracteriza por un alto grado de variación con respecto a sus perfiles lingüísticos. Los motivos de esta variación tienen que ver con factores tan diversos como la edad y el grado de pérdida de la audición, la edad de exposición a las respectivas lenguas, el entorno lingüístico familiar, y, significativamente, la educación del niño sordo (Emmorey, 2002; Fernández Viader y Pertusa Venteo, 2004; Fischer, 1998).

Como consecuencia de la pérdida de audición, la lengua de signos es la lengua accesible, es decir, la lengua natural de las personas sordas (Bavelier, Newport y Supalla, 2003; Knight y Swanwick, 1999; Lane *et al.*, 1996). Las personas sordas pueden adquirir la lengua de signos natural y espontáneamente debido a que su percepción y su producción ocurren a través de la modalidad de expresión visogestual, la cual, a diferencia de la modalidad oral-auditiva, es plenamente accesible para ellos.

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

Las ventajas de la lengua de signos en relación con su accesibilidad contrastan con su estatus en la transmisión familiar (Pertusa Venteo y Fernández Viader, 2004). Más del 90% de los niños sordos son hijos de padres oyentes. Por consiguiente, sólo una minoría de las personas sordas tiene la posibilidad de adquirir la lengua de signos como lengua materna. Los hijos sordos de padres oyentes suelen adquirir la lengua de signos a una edad más avanzada, durante la atención temprana, en la edad preescolar o en la educación primaria.

La adquisición exitosa de la lengua de signos dependerá de factores diversos. La adquisición natural de una lengua durante el período crítico representa un requisito fundamental para la adquisición de una segunda lengua a una edad más avanzada (Fischer, 1998; Leuninger, 2000). Muchas personas sordas educadas en el método oralista han tenido un acceso limitado a un input lingüístico natural durante el período crítico y han adquirido una competencia parcial en su lengua primera lo cual repercute en la adquisición tardía de la lengua de signos (Morford y Mayberry, 2000).

2.3. Educación bilingüe

Entre los factores relacionados con la diversidad de perfiles lingüísticos de las personas sordas destacamos la oferta educativa. Ciertamente, la educación desempeña un papel clave en el desarrollo del bilingüismo en general (Baker, 2001; Romaine, 1996). Sin embargo, en el caso de las personas sordas, la política lingüística adoptada adquiere un significado particular, porque la lengua de signos y la lengua oral no representan códigos equitativos para los individuos sordos (Fischer, 1998; Reagan, 2001; Grosjean, 2001).

A nivel programático, el concepto de educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral implica el propósito de promover el aprendizaje de la lengua de signos como lengua base o materna. Esto parecería un objetivo prioritario en vista de la relevancia de un input natural durante el período crítico para la adquisición del lenguaje. Pero un estudio más minucioso de los programas bilingües LS-LO que se están llevando a cabo (Plaza-Pust, 2004, 2016b) muestra que estos programas difieren en cuanto a dónde, cuándo, y cómo los estudiantes sordos son expuestos a la lengua de signos y lengua oral escrita respectivamente. La diversidad observada parece indicar que los programas bilingües difieren en cuanto al tipo de bilingüismo que prevén para los alumnos sordos.

A partir de un estudio realizado a principios del siglo XXI sobre el estatus de la lengua de signos en la educación de los sordos constatamos una creciente diversificación de contextos o métodos educativos utilizados en la educación de los sordos con respecto a las lenguas utilizadas en el aula (Plaza-Pust, 2004). Sin embargo, el proceso de dicha diversificación que observamos a comienzos de siglo no

ha culminado en una oferta estable de las distintas opciones. En la mayoría de los estados como, por ejemplo, en España la inclusión de la lengua de signos no ha resultado en una situación homogénea, sino en una oferta educativa en la que coexisten diversas opciones (Morales López, 2008). Como indicamos en Plaza-Pust (2016b) la opción bilingüe es una opción vulnerable en la medida en que no suele estar institucionalizada y la continuidad de muchos programas bilingües se ve afectada por diversos factores, entre los cuales destacan los avances tecnológicos (implante coclear) y la creciente heterogeneidad de la población de estudiantes sordos.

3. Desarrollo bilingüe: estudios sobre la adquisición bilingüe lengua de signos-lengua oral en aprendices sordos

En la investigación sobre aprendices oyentes es común utilizar la edad de exposición a la lengua como criterio para la diferenciación de distintos tipos de adquisición: la adquisición simultánea de dos lenguas (los aprendices son expuestos a las lenguas desde su nacimiento), adquisición precoz de segundas lenguas (los aprendices son expuestos a una segunda lengua alrededor de los tres años), y la adquisición de segundas lenguas en la edad adulta (exposición a una segunda lengua en la juventud/edad adulta) (Paradis, Genesee, Crago, 2011). Sobre la base de esta diferenciación los estudios se han centrado en las posibles repercusiones de la edad de exposición y conocimientos disponibles en otras lenguas sobre el desarrollo del lenguaje.

Mientras que en la definición de la L1 de los aprendices oyentes se da por supuesto un acceso pleno a la lengua, en los estudios sobre el bilingüismo LS-LO en aprendices sordos es común definir el estatus de las lenguas según su accesibilidad. Así, la lengua de signos es considerada como la lengua más natural y lengua L1 aun cuando la lengua oral, en su modalidad hablada, representa la primera lengua a la cual los aprendices son expuestos dado que la mayoría son hijos de padres oyentes no signantes. Debido al acceso limitado a la lengua oral, la adquisición se concibe como L2 a una edad tardía (escolar) en su modalidad escrita.

La variación en la edad de exposición a una primera lengua supone una diferencia fundamental entre aprendices sordos y oyentes, de la cual se desprende una cuestión fundamental relacionada con el posible impacto de una exposición tardía sobre la trayectoria del desarrollo de la lengua (Mayberry, 2007). Los estudios de Mayberry y colaboradores ponen de manifiesto la relevancia de la edad de exposición para el desarrollo del bilingüismo LS-LO. La falta de una lengua accesible durante el periodo sensible de la adquisición del lenguaje se manifiesta en la adquisición de primeras y segundas lenguas. Mientras los estudios muestran un dominio similar de la L2

independientemente de la modalidad de la lengua disponible en la edad temprana, los resultados de aprendices que no obtuvieron un input adecuado en la edad temprana reflejan la falta de un input adecuado durante el periodo crítico de la adquisición del lenguaje. Los efectos se manifiestan en la L1 y la L2, en todos los niveles de análisis lingüístico, por lo cual, como constata Mayberry (2007: 543), hay un sentido fundamental de la interdependencia de las dos lenguas.

En los siguientes apartados profundizamos en la adquisición bilingüe de los aprendices sordos y las aportaciones de los estudios realizados desde distintos enfoques teóricos, entre los que destacamos el de la lingüística educativa y el de la adquisición de lenguas.

3.1. Lingüística educativa

Desde una perspectiva educativa se han analizado las competencias lingüísticas en la LS y en la LO así como su posible interrelación para determinar si la educación bilingüe supone un beneficio para los aprendices sordos. Una cuestión muy debatida es si la lengua de signos asume una función facilitadora en la adquisición de la lectoescritura, componente clave para los aprendizajes escolares de los alumnos sordos. Es importante destacar en este contexto que el desarrollo de la lectoescritura no solo implica el aprendizaje de un sistema notacional sino también una variante del lenguaje, el lenguaje académico. Esta variante del lenguaje es caracterizada comúnmente como 'descontextualizada' por no estar ligada a una situación comunicativa concreta. A diferencia del lenguaje cotidiano está sujeta a "exigencias comunicativas y cognitivas propias" (Meneses Arévalo y Ow González, 2012: 244).

El fundamento teórico para la inclusión de la lengua de signos dentro de una concepción bilingüe de la educación de los sordos se ha basado principalmente en la hipótesis de la interdependencia desarrollada por Cummins (1991). Esta hipótesis versa sobre la diferenciación funcional del uso del lenguaje que acabamos de exponer entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico, y las medidas compensatorias que pudieran ser necesarias para que todos los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas necesarias en el entorno escolar.

Es importante tener en cuenta que los alumnos en Primaria desarrollan sus habilidades comunicativas no sólo en la escuela sino también fuera de ella. Entre las experiencias alfabetizadoras previas a la escolarización que influyen en el desarrollo del lenguaje académico cabe resaltar los hábitos de lectura y escritura creados en el contexto familiar. Como apunta Teberosky (2001: 72): "El conocimiento de lo escrito empieza mucho antes de que la escuela lo enseñe". Por ejemplo, a través de experiencias de lectura compartida de libros en la familia los niños aprenden a estructurar un texto como un cuento (Teberosky, 2001: 56).

En el desarrollo del lenguaje académico que constituye una herramienta clave para el dominio de las tareas a las que se enfrentan en el contexto escolar, no todos los aprendices se pueden beneficiar de prácticas letradas en su entorno familiar. Para superar el "desajuste lingüístico" (Cummins, 1983: 83) entre las prácticas comunicativas en el hogar y en la escuela serán necesarias medidas compensatorias. Como indica Cummins este desajuste lingüístico también se puede dar en el caso de alumnos escolarizados en contextos multilingües según el nivel alcanzado en la L1 en el entorno familiar. Así, según Cummins (1983: 53), mientras niveles altos en el dominio pre-escolar de la L1 propician altos niveles también en la L2 en programas de inmersión, "... para los niños de lengua minoritaria que no han sido expuestos a un entorno de la L1 culto antes de asistir a la escuela, el medio inicial de enseñanza puede serles vitalmente importante".

Cummins considera que la enseñanza en la lengua minoritaria L1 es indispensable para fomentar el uso académico del lenguaje en los aprendices mientras adquieren la lengua mayoritaria L2. Según la hipótesis de la interdependencia desarrollada por este autor (1983), los aprendices se podrán beneficiar entonces de la transferencia de sus conocimientos en la L1 a la L2 ya que las habilidades académicas desarrolladas en una lengua son transferibles a otra lengua porque forman parte de la competencia lingüística común que subyace las dos lenguas.

Como apuntábamos más arriba, la teoría de Cummins se ha utilizado en el ámbito de la educación de aprendices sordos para impulsar la promoción de la lengua de signos como primera lengua o lengua base (L1) debido a las limitaciones en el acceso a la lengua hablada, aun cuando esta lengua no es la lengua vehicular en la familia para la mayoría de los estudiantes sordos.

En el área de investigación sobre la adquisición de lenguas es común distinguir la noción de lengua primera y segunda lengua según el orden de adquisición de las lenguas. Entendemos por lengua materna o primera lengua la lengua adquirida desde la infancia en el ámbito familiar y utilizamos los términos segunda o tercera lengua para referirnos a las lenguas adquiridas después de la lengua materna. Desde una perspectiva más funcional, como la primera lengua no siempre es la lengua que más utiliza el aprendiz multilingüe, algunos autores proponen el uso de la noción de lengua primaria para designar la lengua más utilizada por el aprendiz cuando esta no es idéntica a la lengua primera (Montrul, 2013: 3).

La concepción de una educación bilingüe LS-LO según la cual se promueve exclusivamente la lengua de signos durante una etapa inicial (hasta la educación primaria) también se ha basado en la teoría de Cummins. Este es el caso del modelo bilingüe implementado a comienzos de los años ochenta del siglo pasado en Suecia

(Svartholm, 1993). Además, la hipótesis de la interdependencia también se ha utilizado en numerosos estudios sobre la relación entre la lengua de signos y la lengua escrita con el objetivo de identificar el posible papel facilitador que pudiera asumir la lengua de signos en el desarrollo de la lectoescritura y, por consiguiente, de las habilidades académicas. Esta hipótesis ha sido fuertemente criticada por parte de Mayer y colaboradores (Mayer y Leigh, 2010). Dada la falta de un sistema escrito de la lengua de signos que se utilizara en actividades relacionadas con la lectoescritura estos autores consideran que no puede haber una transferencia de habilidades de la lengua de signos a la lengua hablada.

Otros autores, por el contrario, consideran que las correlaciones positivas entre los resultados obtenidos para la lengua de signos y la lengua oral corroboran el supuesto de que las habilidades en las dos lenguas están ligadas. Estas correlaciones se han observado en estudios sobre aprendices bilingües en ASL-inglés (Hoffmeister 2000; Strong y Prinz, 2000) y otros pares de lenguas (véase Dubuisson, Parisot y Vercaingne-Ménard, 2008 para LSQ, Langue de Signes Québécoise, lengua de signos de Quebec-francés; Niederberger, 2008 LSF-francés). En cuanto a las habilidades específicas que pudieran estar relacionadas, se han considerado competencias a nivel narrativo (Wilbur, 2000). Para otros autores la interacción de las dos lenguas implica habilidades lingüísticas más específicas que se manifiestan en la producción y en la comprensión de la lengua de signos y la lengua oral (Chamberlain y Mayberry, 2000; Hoffmeister 2000; Strong y Prinz 2000). El estudio de Dubuisson *et al.* (2008) muestra correlaciones entre el uso de marcadores espaciales en LSQ y la habilidad de inferir información en la lectura. Otros estudios destacan las puntuaciones obtenidas en pruebas de vocabulario en lengua de signos y lengua escrita que exhiben correlaciones positivas. Hrastinski y Wilbur (2016) identifican el conocimiento del vocabulario como mejor indicador de un buen pronóstico por encima del estatus auditivo de los padres. Según Hermans, Ormel, Knoors y Verhoeven (2008) el conocimiento del léxico en la lengua de signos asume un papel facilitador en la adquisición del vocabulario lector. Los autores basan este supuesto en un estudio que muestra que niños con un amplio vocabulario en NGT (Nederlandse Gebarentaal, lengua de signos neerlandesa) también exhiben un amplio vocabulario en holandés escrito. Hermans *et al.*, (2008: 525, nuestra trad.) constatan que "los niños interpretan el sentido de vocabulario lector nuevo dentro de los sistemas lingüísticos y conceptuales existentes".

En general, las correlaciones positivas entre habilidades lingüísticas en la lengua de signos y la lengua oral se han interpretado como evidencia del beneficio de una exposición temprana a la lengua de signos para el desarrollo de la lectoescritura (Niederberger, 2008). Otros autores han apuntado que las correlaciones no aportan información sobre relaciones causales entre las variables investigadas (Plaza-Pust,

2016a). Además, destacan que la cuestión acerca de la separación o conexión de habilidades lingüísticas en el desarrollo bilingüe debe estar fundamentada en una teoría lingüística que permita discernir las relaciones entre propiedades lingüísticas de distintos niveles lingüísticos. Como apuntamos en Plaza-Pust (2016a) el dominio del lenguaje académico no es una destreza monolítica. Más bien abarca diversas características específicas de las lenguas a nivel de terminología, estructuras sintácticas y mecanismos discursivos que los aprendices deberán de aprender. La comunicación para fines académicos está organizada en géneros discursivos complejos. Su dominio implica recursos lingüísticos específicos, es decir, una selección determinada de elementos léxicos y de estructuras sintácticas y discursivas específicas a las distintas áreas curriculares (Meneses Arévalo y Ow González, 2012: 235). Como apunta Tolchinsky (2008: 48) los alumnos necesitan “comprender y redactar textos de distinto contenido temático (...), y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones [...])”. Estas observaciones ponen de relieve la importancia de promover el lenguaje académico en la educación bilingüe de los alumnos sordos como requisito para un buen rendimiento escolar.

3.2. Adquisición del lenguaje

A lo largo de las últimas décadas la investigación en el área del bilingüismo se ha centrado en contribuir a un mejor entendimiento de la organización de la competencia multilingüe. Los estudios realizados corroboran el supuesto de que no hay una diferencia cualitativa en las trayectorias del desarrollo de las lenguas en aprendices monolingües y bilingües. Una cuestión muy debatida en el área de investigación sobre la adquisición bilingüe en la niñez es si las dos lenguas se desarrollan por separado desde el principio o si la separación de los dos sistemas ocurre en el curso del desarrollo lingüístico.

Desde una concepción modular de la organización del lenguaje (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995) el desarrollo lingüístico está ligado a dispositivos que establecen las equivalencias y las diferencias necesarias entre los distintos niveles lingüísticos. Estos procesos de integración y de diferenciación de la estructura del conocimiento lingüístico se manifiestan por igual en la organización interna de un sistema lingüístico y en la organización del conocimiento multilingüe. Esta visión implica que la separación o la fusión de dos lenguas en la adquisición bilingüe no representan dos opciones alternativas. Más bien, parece apropiado suponer que la fusión o la integración pueden afectar a componentes lingüísticos específicos en fases determinadas en el curso del desarrollo.

Los resultados obtenidos en los estudios recientes sobre el tema corroboran estos supuestos (Döpke, 2000; Gawlitzek-Maiwald y Tracy, 1996; Müller, 2003). Así, por

ejemplo, en cuanto al desarrollo de la competencia pragmática, los trabajos coinciden en que los niños son capaces de elegir la lengua apropiada según su interlocutor desde la temprana edad de 2 años (Lanza, 1997; Meisel, 1994). En lo que se refiere a la competencia gramatical una integración parcial de los dos sistemas es probable en el caso de que los niños estén expuestos a un input ambiguo o como resultado de posibles asincronías en el desarrollo de las dos lenguas (Hulk y Müller, 2000; Tracy y Gawlitzek-Maiwald, 2000). Este último caso es de especial relevancia para el tema que nos ocupa. El supuesto es que el aprendiz recurre a la lengua más desarrollada para suplir temporalmente las lagunas que aún tiene en la otra lengua. El uso de esta estrategia de alivio (Meisel, 1994; Tracy y Gawlitzek-Maiwald, 2000) ha sido ampliamente documentado en el caso de lagunas a nivel del léxico. Una estrategia similar se observa en el caso de asincronías en el desarrollo de las dos lenguas en el nivel morfosintáctico. Algunos autores destacan que los fenómenos de contacto en las lenguas de los aprendices sirven como indicadores de los procesos de aprendizaje subyacentes en el desarrollo bilingüe. Las "influencias" entre las lenguas no afectan a los sistemas en su conjunto, sino a componentes lingüísticos específicos y están ligadas a las distintas etapas en el desarrollo lingüístico. Como exponemos en los apartados siguientes, estos supuestos permiten una evaluación más específica del papel del contacto de lenguas en la adquisición bilingüe LS-LO en los aprendices sordos.

3.2.1. Adquisición de la lengua de signos

La evaluación de la competencia en la lengua de signos en los aprendices bilingües constituye una cuestión clave, más aún cuando desde un enfoque bilingüe se le atribuye a esta lengua el estatus de lengua primaria (Hermans *et al.*, 2009). Sin embargo, la investigación hasta el momento ha sido relativamente escasa. Esta situación se debe, por un lado, a la falta de métodos estandarizados para la evaluación de estas lenguas y, por otro lado, a los pocos estudios cualitativos realizados sobre el desarrollo de las lenguas de aprendices de padres sordos nativos. Además, aún está pendiente el análisis descriptivo de las características específicas de muchas de estas lenguas (véase también Valmaseda Balanzategui y Pérez Martín, este monográfico).

Desde un enfoque teórico formal y en el ámbito de la adquisición de lenguas se han realizado estudios sobre el desarrollo gramatical en la LS de niños de padres sordos signantes. En general, los estudios coinciden en que el desarrollo de la lengua de signos se caracteriza por una sucesión de etapas similar a la observada en la adquisición de lenguas habladas por aprendices oyentes (Baker, van den Bogaerde y Woll, 2005). También indican que la identificación de las unidades y las reglas de combinación en los distintos niveles de análisis lingüístico constituye una tarea que trasciende la modalidad de expresión de las lenguas (Mayberry y Squires, 2006).

La investigación realizada también aporta información sobre los retos a los que se enfrentan los aprendices de lenguas de signos relacionados con las características tipológicas de estas lenguas. Así, los estudios muestran que el dominio del uso lingüístico del espacio es el resultado de un proceso prolongado. En particular, el dominio de las propiedades lingüísticas de las lenguas de signos que implican la interfaz entre la sintaxis y el discurso se observa a una edad avanzada.

Una característica de las lenguas de signos es la asociación de referentes con puntos en el espacio (locaciones referenciales), un proceso denominado establecimiento de referencia (Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady y van Hoek, 1990). Los puntos elegidos en el espacio por pronombres y verbos de concordancia (o verbos direccionales) codifican información sintáctica y discursiva. La modulación de los verbos de concordancia, por ejemplo, expresa rasgos de persona y número compartidos por el verbo y sus argumentos. Esta información es de relevancia en el nivel morfosintáctico. La elección del mismo punto en el espacio se utiliza para marcar identidad referencial, una información que es de relevancia en el nivel discursivo.

El uso apropiado de los verbos de concordancia, verbos espaciales y construcciones clasificatorias implican un uso consecuente y contrastivo de las locaciones referenciales para indicar identidad referencial en el discurso. Estudios realizados sobre la adquisición de la lengua de signos, entre los que destacamos las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la ASL, BSL, DGS, y NGT, muestran que el dominio de estos componentes lingüísticos y las restricciones pragmáticas sobre su uso en el discurso es el resultado de un desarrollo prolongado (Hänel, 2005; Lillo-Martin, 1999; Mayberry y Squires, 2006; Morgan, 2006; Plaza-Pust, 2016a; Slobin, 2008). Los verbos de concordancia, por ejemplo, aparecen primero en su forma neutra alrededor de los dos años, a veces en combinación con expresiones léxicas de sus argumentos. Los aprendices empiezan a marcar los verbos de concordancia a edades comprendidas entre los 2;6-3;6 años, primero en enunciados con referentes presentes y más tarde (entre los 3;6 y 5 años) en enunciados con referentes ausentes. Pero sólo será tras unos cuantos años, ya en el periodo escolar, cuando hagan un uso consecuente de las locaciones referenciales. Hasta entonces, cometerán errores en la diferenciación de dichas locaciones referenciales respecto a referentes distintos o el uso de la misma locación para la expresión de la identidad de referencia. Estos errores reflejan un déficit en el nivel del discurso.

Otros estudios coinciden en la observación de variación en la elección de formas para la expresión de las distintas funciones referenciales a nivel narrativo (introducción, mantenimiento, reintroducción de referentes), y la expresión de relaciones espaciales.

El conocimiento sobre las primeras fases en el desarrollo de la lengua de signos en los aprendices sordos en educación bilingüe es limitado, dado que los estudios se han centrado en las habilidades lingüísticas a edades más avanzadas. Algunos estudios constatan un retraso en la adquisición de las características de la lengua. Tuller, Blondel y Niederberger (2007), por ejemplo, observan un alto grado de variación en el uso de construcciones clasificatorias por estudiantes sordos bilingües en LSF-francés, así como dificultades en el mantenimiento de referentes a lo largo de las producciones narrativas. Según las autoras, el retraso se debe al uso no nativo de la lengua de signos en el hogar y más tarde en el ámbito escolar, un supuesto que queda por verificar sobre la base de datos comparativos de aprendices hijos de padres signantes nativos. Como indicábamos más arriba, siguen siendo muy escasos los estudios sobre la adquisición de las lenguas de signos en el entorno familiar.

Los datos recogidos en el estudio longitudinal que realizamos con aprendices sordos aportan información adicional sobre la adquisición de la lengua de signos alemana (DGS, *Deutsche Gebärdensprache*) en un contexto bilingüe (DGS-alemán) (Plaza-Pust, 2016a). Los datos del corpus DGS-alemán fueron producidos por estudiantes que estudiaban en un programa de educación bilingüe en un colegio de sordos en Berlín, en el que se utilizaban la DGS y el alemán hablado como lenguas vehiculares, así como el sistema de comunicación LBG (*Lautsprachbegleitendes Gebärden*). El LBG o alemán signado es un sistema artificial elaborado para la visualización del alemán. En la comunicación en LBG se sigue fiel la estructura sintáctica del alemán y cada palabra hablada se acompaña con un signo. Aparte de los signos de la DGS, se utilizan signos creados para la visualización de palabras funcionales del alemán para los cuales no existe un signo equivalente en DGS (para la visualización de prefijos y sufijos se puede utilizar la dactilología).

Además, durante 15 horas a la semana se practicaba la docencia compartida (*team teaching*). El trabajo en equipo por parte de un profesor sordo y un profesor oyente constituye un componente clave del modelo de educación bilingüe adoptado en el programa de educación bilingüe en Berlín. Los dos profesores actúan como modelos lingüístico-culturales para los alumnos sordos. No sólo promueven las dos lenguas y sus usos sino también las culturas de las comunidades lingüísticas que representan.

En cuanto al procedimiento, recogimos narrativas en DGS y en alemán escrito a partir de una historia visualizada en viñetas (la famosa historieta de la rana "*Frog, where are you?*", Mayer, 1969), utilizada en un amplio estudio sobre el desarrollo narrativo en distintas lenguas habladas y signadas (Berman y Slobin, 1994). Para el análisis cualitativo de los datos utilizamos criterios diagnósticos establecidos basados en la investigación realizada sobre la adquisición de las dos lenguas y los análisis descriptivos de las mismas.

En términos generales, las narrativas signadas de los aprendices que ya tenían una edad avanzada al inicio del estudio (entre 8 y 10 años) evidencian el dominio de la estructura sintáctica meta de la DGS y los procesos gramaticales relacionados, como, por ejemplo, la flexión verbal, la señalización del cambio del rol, la subordinación y la interrogación. La evidencia del dominio de la estructura meta plantea el interrogante acerca del uso de los recursos lingüísticos disponibles para fines discursivos. Respecto a esta cuestión los datos ponen de manifiesto cierta variación individual. Así, los datos de algunos aprendices muestran un uso correcto de elementos lingüísticos como, por ejemplo, las localizaciones y expresiones referenciales a nivel local (de la oración), a la vez que permiten discernir la falta de dominio de las restricciones sobre su uso en el nivel del discurso. Otros aprendices, por el contrario, dominan la orquestación de los recursos disponibles para la creación de cohesión y coherencia a nivel discursivo.

Los ejemplos en (1)-(3) reflejan las distintas estrategias de los aprendices. Muhammed, por ejemplo, hace un uso consecuente del espacio. El locus asignado por DETLOC en (1) es también el locus hacia el que es dirigido el verbo VER y DETEXISTENCIA en (2), así como el locus al que es dirigido el verbo TOMAR que incluye un clasificador en (3).

- | | | | | |
|--|------|---|------|------------------------|
| (1) QUIZÁS | RANA | [DET _{LOC}] _E | | (DGS, Muh., muestra 1) |
| ‘Quizás la rana está ahí’ | | | | |
| (2) ENTONCES | VER | [DET _{EXISTENCIA}] _E | RANA | (DGS, Muh., muestra 1) |
| ‘Entonces (él) ve (que) hay una rana’ | | | | |
| (3) ENTONCES | | [TOMA _{CL:μ}] ₁ | | (DGS, Muh., muestra 1) |
| ‘Entonces (él = el niño) coge la rana’ | | | | |

El uso del espacio por parte de Muhammed permite una identificación inequívoca de los diferentes protagonistas de la historieta a los cuales hace referencia durante su narración. El uso consecuente y contrastivo de *loci* por parte de Muhammed contrasta con la asignación de loci por parte de Hamida. Esta participante hace un uso extenso de cambios de rol durante su narración. Utiliza marcadores no manuales – cambio de orientación corporal y dirección de la mirada – para señalar los cambios de rol. Utilizamos en este contexto la noción de marco referencial para designar la serie de loci utilizados en un discurso particular (Bellugi *et al.*, 1990). Diferenciamos, además, el *marco referencial fijo* (MRF) del *marco referencial desviado* (MRD). Entendemos por *marco referencial fijo* la selección de localizaciones y expresiones referenciales utilizadas cuando el discurso se desarrolla desde la perspectiva del narrador; para

designar el marco referencial que implica un cambio o desvío de las locaciones para la expresión de la perspectiva de un protagonista de la narración utilizamos el término de *marco referencial desviado*.

Volviendo a la producción narrativa de Hamida observamos que mientras diferencia correctamente los marcos referenciales con marcas no manuales, no asigna los loci en el espacio de manera contrastiva. Al asociar los distintos protagonistas con el mismo locus en el espacio enfrente de ella, se dificulta la comprensión de su narración, sobre todo cuando la introducción o re-introducción de los personajes no ocurre por otra vía léxica.

Año y medio más tarde, las narrativas de los participantes evidencian su progreso en el dominio de la lengua de signos, no sólo en cuanto al uso de elementos lingüísticos que implican la interfaz entre la sintaxis y el discurso, sino también en cuanto a las funciones que pueden desempeñar los elementos lingüísticos. Así, expresan relaciones causales y temporales de los eventos de la historia, utilizan construcciones sintácticas complejas para la expresión de las emociones y los pensamientos de los personajes y hacen un uso sofisticado del espacio con fines narrativos. Los ejemplos de Christa en (4) y (5) ilustran el progreso observado. En (4) la signante nos cuenta que el perro y el niño están cansados y desean ir a la cama. El adverbio DE-PRONTO es un recurso estilístico para destacar la relación temporal entre este evento y los anteriores. En (5) la construcción con el verbo modal PODER proporciona información sobre la reflexión del perro sobre su situación (con la cabeza metida en un recipiente de cristal).

(4) a. DE-PRONTO LOS-DOS CANSADOS (DGS, Chri., muestra 3)

‘De pronto los dos están cansados.’

b. DESEAR: CAMA DORMIR

‘Quieren ir a la cama, dormir.’

(5) PERRO DARSE-CUENTA: PODER_{NEG} BIEN VER (DGS, Chri., muestra 3)

‘El perro se da cuenta de que no ve bien.’

Los resultados obtenidos van de acuerdo con la evidencia recogida en estudios sobre el desarrollo narrativo en otras lenguas de signos (véase Vercaingne-Ménard, Godard y Labelle, 2001 para un estudio sobre aprendices de la LSQ y Becker 2009 para un estudio sobre aprendices de la DGS). Ahora bien, los criterios diagnósticos utilizados permitieron un análisis detallado de las competencias lingüísticas de los aprendices a partir del cual se pudieron identificar las lagunas aún existentes en el dominio de la

lengua. Además, como veremos más adelante, desde una perspectiva evolutiva, el uso de un mismo marco teórico para el análisis de la lengua de signos y la lengua escrita en aprendices bilingües permite determinar el alcance de la asincronía en el desarrollo de las dos lenguas.

3.2.2. Adquisición de la lengua escrita

Ciertamente, la adquisición de la lengua escrita implica problemas de aprendizaje de variada naturaleza (Pertusa Venteo y Fernández Viader, 2004). En la mayoría de los trabajos realizados estas cuestiones se abordan desde una perspectiva monolingüe, lo cual está relacionado en parte con el predominio de la opción monolingüe oralista en la educación de los sordos que hemos expuesto al principio de este artículo. La inclusión de la opción bilingüe en la educación de los sordos, empero, abre una perspectiva distinta en la investigación sobre la lectoescritura en los aprendices sordos.

Los niños sordos educados en el método bilingüe adquieren la lengua escrita sobre una base lingüística y comunicativa diferente (Chamberlain, Morford y Mayberry, 2000; Günther, 1999; Hoffmeister, 2000; Padden y Ramsey, 2000; Pertusa Venteo y Fernández Viader, 2004; Strong y Prinz, 2000). El acceso a la lengua de signos como lengua base les permite un desarrollo apropiado de la facultad del lenguaje y les proporciona, en la medida en que la lengua de signos es lengua vehicular en la familia, el beneficio de una comunicación rica y estimulante.

Como apuntábamos más arriba, la familia juega un papel clave en la medida en que ayuda "a construir los cimientos de la lengua escrita durante la etapa de educación infantil" (Pertusa Venteo y Fernández Viader, 2004: 290). Pero también la escuela desempeña un papel importante en el aprendizaje de la lengua escrita como vehículo de transmisión de conocimientos y como objeto de conocimiento. La alfabetización es uno de los objetivos primordiales de la escuela (Pertusa Venteo y Fernández Viader, 2004: 289). Para que ésta se pueda desarrollar con éxito, debe facilitar y fomentar situaciones favorables al uso creativo y funcional de la lectura y de la escritura.

En la literatura sobre la adquisición de la lengua escrita por aprendices bilingües sordos se aprecia una falta de consenso en torno a dos cuestiones clave. Una de las cuestiones más debatidas que ya hemos mencionado con anterioridad se refiere a la naturaleza de la interacción entre las dos lenguas (LS y LO), cuestión ampliamente discutida en relación con la hipótesis de la interdependencia de Cummins. La segunda se refiere a la relación entre la modalidad escrita y la modalidad hablada de la lengua oral. Básicamente, se diferencian tres hipótesis al respecto (para una elaboración detallada ver Plaza-Pust 2016a). Para unos autores, la falta de acceso a la lengua hablada afecta a la adquisición de la lengua escrita a distintos niveles (sistema

notacional, conocimiento de las propiedades de la lengua meta, uso de la lengua para el aprendizaje de contenidos académicos). Estos autores parten del supuesto de que la conciencia fonológica representa un requisito para la adquisición de la escritura (Mayer, 2007). Para otros, la relación entre el habla y la escritura no es unidireccional, un supuesto que implica la posibilidad de que aprendices sordos y oyentes aprovechen diferentes rutas en su aprendizaje de la escritura. Esta hipótesis es compatible con una visión bidireccional de la relación entre la lengua escrita y la conciencia fonológica, según la cual la conciencia fonológica no sólo facilita la adquisición de la lengua escrita en las etapas iniciales, sino también es el resultado del desarrollo de la lectoescritura (Riches y Genesee, 2006).

Para otros, la lengua escrita y la lengua hablada tienen el mismo estatus en la medida en la que ninguna de las dos está relacionada más directamente con el conocimiento de la lengua. Por consiguiente, los aprendices sordos, para los cuales la modalidad viso-grafémica es plenamente accesible, pueden adquirir la lengua oral por medio de la lengua escrita. Esta visión de la lengua escrita no descarta su relación con la lengua hablada, pero sí destaca su estatus como sistema semiótico independiente (Günther, 2003).

Desde una perspectiva de la lingüística evolutiva el centro de atención reside en la investigación de las similitudes y diferencias cualitativas en la trayectoria del desarrollo de la lengua en distintos tipos de adquisición (adquisición monolingüe y bilingüe a una edad temprana o de segundas lenguas a una edad tardía). En el ámbito de la adquisición de lenguas en aprendices sordos, en cambio, las investigaciones realizadas sobre esta cuestión son prácticamente inexistentes. Para Plaza-Pust (2016a), empero, esta cuestión ocupa un lugar central en su estudio sobre el desarrollo bilingüe DGS-alemán en aprendices sordos. En el marco de este estudio recogimos narrativas escritas sobre la base del mencionado libro de viñetas de la historieta de la rana. El estudio abarca los datos recogidos durante los primeros dos años de la investigación longitudinal.

Sobre la base de análisis cualitativos y cuantitativos de los datos recogidos se diferencian etapas evolutivas similares a las etapas diferenciadas en el desarrollo del alemán en otro tipo de aprendices. Es importante recordar en este contexto que los aprendices se enfrentan a la tarea de adquirir una estructura meta (en este caso, el alemán) que les permita producir estructuras sintácticas simples y complejas en la que los verbos aparecen en posiciones distintas según el tipo de oración; además, las formas verbales de tiempos compuestos o verbos con prefijos separables se distribuyen en distintas posiciones en la oración. A modo de ilustración, recogemos en el ejemplo (6) una oración simple en la que el verbo finito (en este caso el verbo auxiliar *hat*) aparece en segunda posición y la forma no finita (el participio

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

aufgesetzt) en posición final (distribución comúnmente denominada “paréntesis verbal”). La posición del verbo en segunda posición (V2) en este tipo de oraciones es obligatoria, independientemente de si en primera posición aparece el sujeto o un complemento. El ejemplo (7) muestra como el verbo finito aparece en posición final en una oración subordinada.

(6) *Den Hut hat die Frau nicht aufgesetzt.*

el sombrero ha la señora no puesto

’La señora no se ha puesto el sombrero’

(7) *Ich weiß, dass die Frau den Hut nicht aufgesetzt hat.*

yo sé que la señora el sombrero no puesto ha

’Yo sé que la señora no se ha puesto el sombrero’

El dominio de la asimetría característica de las estructuras sintácticas en alemán implica el aprendizaje de las restricciones sobre el orden de palabras; para ello, la distinción entre formas verbales finitas y no finitas será clave.

Los perfiles individuales elaborados a partir de los criterios diagnósticos establecidos muestran el grado de variación con respecto al dominio de la estructura meta entre los aprendices al inicio del estudio. Mientras el participante Simon sólo produce estructuras sintácticas elementales (ejemplo (8)), la participante Maria produce estructuras complejas como se muestra en el ejemplo (9). Esta es la única participante con un dominio de la estructura meta ya desde el inicio de la investigación.

(8) *Timo gehen ein Loch* (Sim., muestra 1)

Timo ir un agujero

’Timo va hacia el agujero.’

(9) *weil Max und Bello mag nicht allei schlafen.*

porque Max y Bello quiere no sólo dormir

’... porque Max y Bello no quieren dormir solos.’ (Mar., muestra 1)

La comparación de los datos recogidos con la evidencia disponible de otros tipos de aprendices muestra similitudes y diferencias en el desarrollo del alemán.

Durante una etapa inicial, por ejemplo, los aprendices del alemán como L1 ponen de manifiesto su preferencia por la posición final del verbo. Los datos de los aprendices sordos, por el contrario, reflejan una preferencia por una estructura básica sujeto, verbo, objeto (SVO). Dado que este formato no representa una estructura gramatical en la lengua de signos alemana, es poco probable que se trate de un préstamo de la DGS. Más bien, y así lo confirmaron los profesores en comunicación personal, este formato es el resultado de prácticas de enseñanza del alemán en el aula con el objetivo de que los aprendices adquieran una estructura sintáctica básica. Para el tema que nos ocupa resulta interesante destacar que los aprendices que adquieren la estructura del alemán sobre la base de este formato se enfrentan a la tarea de una reestructuración similar a la que observamos en otros aprendices del alemán como segunda lengua con una lengua L1 románica, con una estructura básica SVO. Los errores que observamos en los datos de los aprendices sordos corroboran este supuesto.

Como en otros tipos de adquisición, también observamos variación en las producciones de los aprendices durante las fases transitorias entre dos etapas en el desarrollo de la lengua meta; es decir, en estas fases los aprendices producen enunciados correctos con respecto a determinadas propiedades de la lengua meta, a la vez que siguen utilizando estructuras erróneas.

A modo de ilustración de la variación observada con respecto a la distribución de formas finitas y no finitas en la oración y la restricción de V2, recogemos en (10)-(13) ejemplos de los participantes en nuestro estudio. Los ejemplos posteriores en (14)-(16) muestran la variación documentada también en la adquisición monolingüe del alemán por niños oyentes (ejemplos de Fritzenschaft, Gawlitzek-Maiwald, Tracy y Winkler 1991: 89, nuestra trad.).

(10) Jason *hat* *auf* *Peter* *geschimpft* (Fua., muestra 4)

Jason ha sobre Peter reñido

‘Jason ha reñido con Peter.’

(11) Peter *schnell läuft* *weil* *Bienen sauer* *auf* *Peter*

Peter rápido corre porque abejas enfadada sobre Peter

(Fua., muestra 4)

‘Peter corre rápido porque las abejas están enfadadas con Peter.’

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

(12) *Am Morgen wacht Tim und Tom auf.* (Mar., muestra 2)

en mañana despierta Tim y Tom sobre

‘Tim y Tom se despiertan por la mañana.’

(13) *Am Nacht Pia wünscht weg läuft.* (Mar., muestra 2)

en noche Pia desea marchado anda

‘Por la noche Pia desea irse.’

(14) *hab ich großen traktor* (aprendiz L1)

tengo yo grande tractor

‘Yo tengo un tractor grande’

(15) *du hast eine schere dabei* (aprendiz L1)

tu tienes una tijera contigo

‘Tu llevas unas tijeras contigo.’

(16) *hier ich des mal holen* (aprendiz L1)

aquí yo eso ptl. coger

‘Yo voy a coger esto de aquí.’

Desde una perspectiva evolutiva cabe destacar que la variación observada pone de manifiesto como el desarrollo del lenguaje en los aprendices sordos también está sujeto a procesos de aprendizaje que conocemos de otras situaciones de adquisición del lenguaje. Aun cuando el desarrollo de la lengua meta es mucho más lento en algunos participantes en este estudio, la dinámica subyacente es similar a la observada en otros tipos de adquisición.

3.2.3. Contactos lingüísticos en la adquisición bilingüe LS-LO

Aparte del interés en las trayectorias de desarrollo de las dos lenguas, en la investigación sobre la adquisición bilingüe LS-LO surgen cuestiones relacionadas con el papel que el contacto de lenguas puede desempeñar en el desarrollo bilingüe.

Desde una perspectiva sociolingüística, la alternancia de códigos está relacionada con los patrones de uso lingüístico en una determinada comunidad lingüística. Las normas que rigen el uso de las lenguas varían de comunidad en comunidad y afectan a la frecuencia y el tipo de mezclas de las dos lenguas. Cabe recordar, en este contexto, que el contacto de lenguas en la comunidad sorda es el resultado de la estrecha y

compleja relación entre la comunidad sorda y la comunidad oyente, una relación que implica, según Grosjean (1998: 32, nuestra trad.), que “los sordos raramente se encuentran en el extremo monolingüe... estarán frecuentemente con otras personas bilingües y, por consiguiente, en el modo bilingüe”.

Los cambios de código en las interacciones de personas sordas bilingües con interlocutores sordos u oyentes pueden darse por distintos motivos estilísticos y pragmáticos. En interacciones con otros interlocutores signantes es frecuente el uso simultáneo de componentes hablados o de la dactilología, por ejemplo, para un mejoramiento de la eficacia comunicativa. La posibilidad de una mezcla simultánea de elementos de las dos lenguas, que surge a partir de la diferencia en la modalidad de expresión de las dos lenguas, contrasta con el carácter secuencial que comúnmente es atribuido a la mezcla de lenguas.

Los estudios sobre signantes bilingües adultos muestran que las alternancias y mezclas de códigos suponen un recurso adicional en la comunicación con su entorno. Desde una perspectiva evolutiva se plantea el interrogante acerca de cómo los signantes bilingües adquieren esta competencia y en qué medida las mezclas de lenguas pueden servir como indicadores para los mecanismos de aprendizaje subyacentes.

Apuntábamos al comienzo de este artículo que los estudios realizados sobre el desarrollo bilingüe de aprendices sordos en el ámbito familiar son prácticamente inexistentes. Una excepción notable es la investigación realizada por Beppie Van den Bogaerde (Baker y Van den Bogaerde 2008); este estudio longitudinal centrado en la relación del input y el output de niños sordos y oyentes con madres sordas pone de manifiesto como madres e hijos combinan elementos signados y hablados de una manera sofisticada. Además, los datos recogidos aportan evidencia de la dinámica del contacto de lenguas y su evolución a lo largo del tiempo de acuerdo con el desarrollo bilingüe de los aprendices.

Otros autores de estudios realizados en el ámbito educativo destacan la relevancia de considerar las mezclas de las dos lenguas en las producciones de los aprendices bilingües para la evaluación de sus competencias lingüísticas. Así, Klatter-Folmer, Van Hout, Kolen y Verhoven (2016), sobre la base de los valores de LME (longitud media del enunciado) obtenidos a lo largo de un estudio longitudinal, constataron que el desarrollo más significativo se observa en enunciados mixtos NGT-holandés. Según Klatter-Folmer *et al.* (2016: 245), las mezclas de las dos lenguas suponen una herramienta comunicativa importante para los niños sordos; sería este uso de las lenguas el que mejor reflejaría su competencia lingüística, con respecto a la complejidad léxica y sintáctica expresada. Ahora bien, Klatter-Folmer *et al.* (2016) no

tratan la posible relación del comportamiento lingüístico de los aprendices con el tipo de comunicación al que son expuestos. Por consiguiente, surge el interrogante acerca de la medida en que las mezclas en los datos de los aprendices pudieran reflejar el contacto de lenguas en su entorno lingüístico. Otros autores, por el contrario, sí que mencionan esta relación. Rinaldi, Caselli, Onofrio y Volterra (2014), por ejemplo, indican que la separación de lenguas según el principio una persona-una lengua es poco frecuente en el aula por motivos de eficacia comunicativa.

Desde una perspectiva evolutiva, como hemos apuntado en el apartado anterior, los préstamos entre las lenguas están ligados a determinadas etapas en el desarrollo de las dos lenguas. Cuando las dos lenguas no se desarrollan a la misma velocidad, es decir, en el caso de asincronías en el desarrollo bilingüe, estos fenómenos de contacto sirven como indicadores de los procesos de aprendizaje subyacentes. Este es el caso de los niños sordos signantes que se enfrentan a la tarea de la adquisición de la lengua escrita. En Plaza-Pust (2016a) analizamos la evolución de las mezclas bimodales en el transcurso del desarrollo de los aprendices bilingües en DGS-alemán. En las narrativas signadas las mezclas de lenguas son poco frecuentes. En cuanto al orden de palabras observamos una alternancia de patrones sintácticos erróneos y estructuras sintácticas correctas. Los ejemplos (17) y (18), más abajo, ilustran el tipo de variación observado respecto al orden de palabras; la secuencia de signos en (17) recuerda al orden palabras del alemán (ignorando el adverbio al inicio, no integrado en lo que tendría que ser una estructura V2 para ser aceptable en alemán), un orden que no es posible en la DGS, lengua que sitúa el verbo siempre al final de la oración. En (18), por el contrario, el orden de signos es correcto. El uso del signo artificial ES del sistema signado alemán (ejemplo (19)), para expresar el verbo copulativo, representa otro fenómeno de contacto. Al inicio del estudio, Christa utiliza este signo en un episodio narrativo en el que relata que el niño pregunta dónde está la rana. Sobre la base del análisis de los datos de esta muestra, que evidencia el uso correcto de la DGS para expresar existencia, suponemos que el uso del signo ES en combinación con DÓNDE representa una fórmula utilizada para fines narrativos.

(17)ENTONCES NIÑO BUSCAR+++ [DET_{LOC}]_{IN} BOSQUE (DGS, Fua., muestra 1)

’Entonces el niño busca en el bosque.’

(18)[DET_{LOC}]_E AGUA [CAE_{CL:A}]_{EN-E} (DGS, Fua., muestra 1)

’Ahí, al agua, caen.’

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

- (19) $\text{I} < \text{-----} >^1$
 LLAMA: DÓNDE ES RANA (DGS, Chri., muestra 1)
 '(el niño) llama: ¿dónde está la rana?'

Destacamos la relevancia del conocimiento de la investigación realizada sobre la adquisición de lenguas en otros tipos de aprendices para evitar conclusiones precipitadas sobre la naturaleza de los errores de los aprendices sordos. Así, por ejemplo, el fenómeno del verbo nulo que se observa en las narrativas escritas de los participantes en el estudio (ejemplo (20)) podría interpretarse como efecto de una influencia de la lengua de signos en la lengua escrita dado que la DGS carece de verbos copulativos. Ahora bien, como también se han observado enunciados similares en aprendices oyentes monolingües (ejemplo (21)) y bilingües (ejemplo (22)) del alemán es más plausible la interpretación de la omisión del verbo (en la mayoría de los casos del verbo copulativo) como un fenómeno evolutivo, especialmente durante la fase inicial del desarrollo de la lengua.

- (20) *da ein veil Frosch.* (Fua., muestra 1)
 ahí un mucho rana
 'Ahi hay muchas ranas.'
- (21) *da nase* (Stephanie, 1;10.1)
 ahí nariz (Tracy, 1991: 156)
- (22) *Das Wasser kalt.* (Caroline, C4/5,4)
 el agua fría (Diehl *et al.*, 2000: 75)

La omisión del verbo en sofisticadas combinaciones hipotácticas con proposiciones subordinadas como en el ejemplo (23), en el que también se observa el uso de la conjunción *weil* ('porque'), empero, marcan una diferencia entre aprendices L1 y L2.

- (23) *Der Junge weg weil da Eule.* (Ham., muestra 1)
 el niño marcha porque ahí búho
 'El niño se marcha porque ahí hay un búho.'

¹ Indica el cambio de rol.

Suponemos que los aprendices L2, más avanzados en su desarrollo narrativo, expresan contenidos complejos por medio de una concatenación de estructuras elementales, superando de esta manera las limitaciones que aún caracterizan su conocimiento sintáctico y léxico de la L2. El uso de estructuras similares en etapas más avanzadas en el desarrollo de la L2, cuando los aprendices ya dominan el uso de la cópula, no sólo evidencia que las estructuras "antiguas" siguen disponibles. El posible refuerzo de una opción errónea en una lengua L2 por parte de la L1 en la que esta opción es gramatical es un fenómeno conocido en el ámbito del desarrollo bilingüe y segundas lenguas en aprendices oyentes.

Cabe destacar en este contexto que las mezclas de lenguas en las narrativas de los participantes en este estudio son poco frecuentes. Ahora bien, la relevancia de estas mezclas radica en la información que aportan sobre el conocimiento y el uso de las lenguas por parte de los aprendices bilingües. Enunciados como los que se recogen en (24)–(25), muestran que los aprendices utilizan los recursos lingüísticos a su alcance. En (24), por ejemplo, observamos no sólo el préstamo de una estructura sintáctica de la DGS sino también la repetición de la expresión nominal "ciervo" a falta de dominio del sistema pronominal. En otros casos, los elementos lingüísticos que parecen combinados al azar representan traducciones de expresiones complejas con clasificador en DGS (ejemplo (25)). Nótese que lo que se expresaría simultáneamente en la DGS es traducido a una secuencia lineal de elementos léxicos disponibles en la lengua del aprendiz. Ejemplos como estos nos permiten discernir los conocimientos léxicos y sintácticos del alemán por parte de los aprendices.

(24) *der ein Hirsch Paul liegen mit Hirsch*
el un ciervo Paul estar-echado con ciervo
'Paul está tendido sobre el ciervo' (Muh., muestra 1)

(25) *der Hund Glas den Kopfen in* (Sim., muestra 3)
el perro vaso la cabeza en
'El perro mete su cabeza en el vaso'

A modo de ejemplo de que las mezclas observadas no son exclusivas al bilingüismo DGS-alemán también incluimos ejemplos de aprendices sordos LSE-español ($n = 8$) de 9 a 12 años de edad que atendían un centro escolar de educación bilingüe. Cada sujeto realizó una tarea de composición a partir de la misma historieta de la rana que también utilizamos en el estudio sobre el desarrollo bilingüe en DGS-alemán.

Como se aprecia en la siguiente relación de ejemplos de los participantes en este estudio (a los que nos referimos con las abreviaturas EA, EB, EE y EG) la variación individual con respecto a los patrones sintácticos utilizados va desde la ausencia total de un patrón sintáctico en los ejemplos de EB (ejs. (26) y (27)) (las narrativas en este nivel consisten básicamente en una encadenación de palabras sin ninguna estructura), el uso de patrones por defecto en los ejemplos de EG (ejs. (28) y (29)), el préstamo de patrones sintácticos de la LSE en los ejemplos de EA (ejs. (30) y (31)) hasta el uso creativo de diversos tipos de oraciones en los ejemplos de EE (ejs. (32) - (34)).

(26) mañana rana bote	(EB)
(27) nino grito rana ventana perro	(EB)
(28) después Ricardo coger su botas	(EG)
(29) y Perro esta caer con pecera	(EG)
(30) perro, niño ver un vantena	(EA)
(31) el suelo del jardin muy grande busca	(EA)
(32) se preocupó y preguntó a su madre:	(EE)
(33) Mama, has visto a mi rana preferida.	(EE)
(34) Y su madre respondió que no habia visto.	(EE)

Los enunciados como los que se recogen en (30) y (31) son especialmente interesantes en la medida en que indican una transferencia del orden de palabras de la LSE a la lengua escrita. En el ejemplo (31) se observa la posición inicial de la información espacial característica de la LSE, así como la posición final del verbo. A modo de ejemplo proporcionamos en (35) una versión equivalente de este enunciado en LSE.

(35) JARDIN MUY-GRANDE BUSCAR.EN.EL.SUELO

En términos generales, los datos recogidos ponen de manifiesto que los fenómenos de contacto inter-modales (es decir, entre lenguas de distinta modalidad) al igual que los fenómenos de contacto intra-modales (es decir, entre lenguas que utilizan la misma modalidad de expresión) están restringidos por los aspectos contrastivos de las lenguas implicadas. Además, las diferencias individuales con respecto a la frecuencia y el tipo de fenómenos de contacto observados evidencian que los aprendices se encuentran en distintas etapas del desarrollo. Estos fenómenos sirven, pues, como indicadores de los procesos de aprendizaje subyacentes en la adquisición bilingüe.

Estos supuestos permiten una evaluación más específica del papel del contacto de lenguas en la adquisición bilingüe LS-LO. Por otro lado, si tenemos en cuenta la diversidad de perfiles lingüísticos que encontramos en las comunidades sordas deberemos interpretar los errores y los contactos lingüísticos en los datos de los aprendices sordos con precaución. Desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo que observamos en los datos recogidos nos permite concluir que estos fenómenos son transitorios en la medida en que la dinámica que subyace el desarrollo de las lenguas lleva a una reestructuración posterior de las gramáticas de los aprendices conforme a la lengua oral meta. En otros casos, las lenguas de los aprendices pueden permanecer estables, aunque difieran de la lengua meta.

4. Conclusiones

Iniciamos este artículo destacando que la ruta del bilingüismo a nivel individual o social no está predeterminada. La implantación de proyectos educativos bilingües a finales del siglo XX ha hecho posible que muchas personas sordas puedan emprender esta ruta y beneficiarse de las experiencias fascinantes que ésta les puede ofrecer. Más recientemente, el screening o cribado auditivo neonatal universal y los implantes cocleares han abierto nuevas perspectivas con respecto a las posibilidades de los aprendices sordos para adquirir y utilizar la lengua hablada y, como consecuencia de ello, está cambiando profundamente nuestro entendimiento del signante bilingüe y de los factores que determinan el desarrollo y el mantenimiento del bilingüismo LS-LO.

Estos cambios también se reflejan en la diversificación de las prácticas educativas que se está llevando a cabo. La educación de los sordos vuelve a estar en una fase de transición. Este desarrollo es positivo en la medida en que la creciente heterogeneidad de perfiles lingüísticos que caracteriza la población de aprendices sordos tiene cabida en el marco educativo. Sin embargo, en las instituciones con alumnos sordos, se observa una tendencia creciente a utilizar la lengua de signos como medio de apoyo. En general, esta tendencia está relacionada con el propósito de dar una respuesta más flexible a las habilidades comunicativas del alumno sordo. Desde una perspectiva psicolingüística, empero, el uso de una lengua como sistema de apoyo no es suficiente para la adquisición natural de esta lengua. Como hemos explicado en este artículo, el desarrollo de la facultad lingüística está ligado al acceso a un input lingüístico natural. Este requisito es necesario independientemente de la modalidad de expresión del lenguaje. El uso de una mezcla de códigos sin tener antes un conocimiento fundamentado en las dos lenguas no constituye una base adecuada para el desarrollo bilingüe. Por otro lado, para muchos estudiantes sordos sin acceso a la lengua de signos en el ámbito familiar, los cambios en la oferta educativa suponen una falta de exposición al input lingüístico necesario para el desarrollo exitoso de esta lengua.

Finalizamos este artículo constatando que el conocimiento de dos o más lenguas supone un enriquecimiento para las personas sordas y para las personas oyentes. El retrato del aprendiz sordo bilingüe que se desprende de la investigación realizada sobre su desarrollo bilingüe contrasta claramente con el perfil de confusión y retraso que los adversarios a una promoción de la lengua de signos atribuyen a los estudiantes en educación bilingüe LS-LO. Los estudios realizados desde distintos enfoques teóricos coinciden en la observación del uso creativo que los aprendices hacen de los recursos lingüísticos que tienen a su alcance.

En este sentido, la lingüística que se dedica al estudio de lenguas en contacto nos proporciona algunas de las herramientas necesarias para especificar lo que este enriquecimiento supone para el desarrollo y el uso de dos lenguas en las personas sordas. La facultad innata del lenguaje pone a disposición los procedimientos necesarios para el desarrollo lingüístico, y la mente humana está bien equipada para la orquestación de los recursos lingüísticos disponibles en situaciones de lenguas en contacto. En el transcurso del desarrollo bilingüe los aprendices sordos adquieren dos sistemas lingüísticos diferentes, pero también interrelacionados. También aprenden a utilizar apropiadamente las lenguas en diferentes situaciones comunicativas y adquieren un conocimiento metalingüístico sobre las lenguas que dominan. Concluimos pues con la esperanza de que todos aquellos que aportan al desarrollo del bilingüismo LS-LO de una u otra manera sigan interesados en contribuir a su mantenimiento y con ello a un mejor entendimiento de este tipo de bilingüismo.

Referencias

- Baker, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, A. y van den Bogaerde, B. (2008): "Code-mixing in signs and words in input to and output from children". En Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, pp. 1-28. Amsterdam: Benjamins.
- Baker, A., van den Bogaerde, B. y Woll, B. (2005): "Methods and procedures in sign language acquisition studies". *Sign Language and Linguistic*, 8: 7-58.
- Bavelier, D., Newport, E. L. y Supalla, T. (2003): "Signed or spoken, children need natural languages". *Cerebrum*, 5: 19-32.
- Becker, C. (2009): "Narrative Competences of Deaf Children in German Sign Language". *Sign Language & Linguistics*, 2: 113-160.
- Bellugi, U., Lillo-Martin, D., O'Grady, L. y van Hoek, K. (1990): "The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language". En Edmondson, W. y Karlsson, F. (eds.): *SLR '87: Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*, pp. 16-25. Hamburg: Signum.

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chamberlain, C. y Mayberry, R. I. (2000): "Theorizing about the relation between American Sign Language and reading". En Morford, J. O. y Mayberry, R. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 221-260. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chamberlain, C., Morford, J. P. y Mayberry, Rachel I. (eds.) (2000): *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cummins, J. (1991): "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children". En Bialystok, E. (ed.): *Language Processing in Bilingual Children*, pp. 70-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje*, 21: 37-61.
- De Groot, A. M. B. (2002): "Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User". En Cook, V. (ed.): *Portraits of the L2 User*, pp. 29-64. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. y Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer.
- Döpke, S. (ed.) (2000): *Cross-linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*, Amsterdam: John Benjamins.
- Dubuisson, C., Parisot, A. y Vercaingne-Ménard, A. (2008): "Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French". En Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 51-71. Amsterdam: John Benjamins.
- Emmorey, K. (2002): *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995): *Sintaxis y cognición: Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid: Síntesis.
- Fernández Viader, M. P. y Pertusa Venteo, E. (eds.) (2004): *El valor de la mirada: sordera y educación*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fischer, S. D. (1998): "Critical Periods for Language Acquisition: Consequences for Deaf Education". En Weisel, A. (ed.): *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*, pp. 9-26. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Fritzenschaft, A., Gawlitzek-Maiwald, I., Tracy, R. y Winkler, S. (1991): "Wege zur komplexen Syntax". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 9: 52-134
- Gawlitzek-Maiwald, I. y Tracy, R. (1996): "Bilingual Bootstrapping". En Müller, N. (ed.): *Two Languages: Studies in Bilingual First and Second Language Development*, pp. 901-926.
- Grosjean, F. (2001): "The Bilingual's Language Modes". En Nicol, J. (ed.): *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, pp. 1-22. Oxford: Blackwell.

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

- Grosjean, F. (1998): "Living with Two Languages and Cultures". En Parasnis, I. (ed.): *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, pp. 20–37. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1997): "Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models". En de Groot, A. y Kroll, J. (eds.): *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, pp. 225–254. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Günther, K. (2003): "Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern". *Forum*, 11: 35–70.
- Günther, K. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.
- Hänel, B. (2005): *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache: Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverbkongruenz in DGS*, Tübingen: Gunter Narr.
- Hennies, J. (2013): *Kommentierte Literaturliste für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS)*, Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Hermans, D., Knoors, H. y Verhoeven, L. T. (2009): "Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2): 107-119.
- Hermans, D., Ormel, E., Knoors, H. y Verhoeven, L.T. (2008): "The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4): 518-530.
- Hoffmeister, R. J. (2000): "A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 143–163. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hrastinski, I. y Wilbur, R. (2016): "Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21 (2): 156–170.
- Hulk, A. y Müller, N. (2000): "Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics". *Bilingualism: Language and Cognition*, 3 (3): 227–244.
- Klatter-Folmer, J., van Hout, R., Kolen, E. y Verhoeven, L. T. (2016): "Language Development in Deaf Children's Interactions With Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2): 238-251.
- Knight, P. y Swanwick, R. (1999): *The Care and Education of A Deaf Child*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H., Hoffmeister, R. J. y Bahan, B. (1996): *A Journey into the Deaf-World*, San Diego: DawnSignPress.
- Lanza, E. (1997): *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*, Oxford: Clarendon Press.
- Leuninger, H. (2000): "Mit den Augen lernen: Gebärdenspracherwerb". En Grimm, H. (ed.): *Enzyklopädie der Psychologie. Vol. 3: Sprachentwicklung*, pp. 229–270. Göttingen: Hogrefe.

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

- Lillo-Martin, D. (1999): "Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language". En Ritchie, W. y Bhatia, T. (eds.): *Handbook of Language Acquisition*, pp. 531-567. San Diego, CA: Academic Press.
- Mahshie, S. N. (1997): "*A First Language*": A Sharing Ideas series paper by the Laurent Clerk National Deaf Education Center, Gallaudet University, Washington D.C.
- Mayberry, R. I. (2007): "When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning". *Applied Psycholinguistics*, 28: 537-549.
- Mayberry, R. I. y Squires, Bonita (2006): "Sign language acquisition". En Lieven, E. (ed.): *Language Acquisition: Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 11, pp. 291-296. Oxford: Elsevier.
- Mayer, C. (2007): "What really matters in the early literacy development of deaf children". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12: 411-431.
- Mayer, C. y Leigh, G. (2010): "The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy". *International Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2): 175-186.
- Mayer, M. (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Meisel, J. (1994): "Code-Switching in Young Bilingual Children: The Acquisition of Grammatical Constraints". *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 413-439.
- Meneses Arévalo, A. y Ow González, M. (2012): "Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24: 233-247.
- Montrul, S. (2013): *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Morales-López, E. (2008): "Sign bilingualism in Spanish deaf education". En Plaza-Pust, C. y Esperanza Morales-López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 223-277. Amsterdam: John Benjamins.
- Morford, J. P. y Mayberry, R. I. (2000): "A reexamination of "Early Exposure" and Its Implications for Language Acquisition by Eye". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 111-128. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morgan, G. (2006): "The development of narrative skills in British Sign Language". En Schick, B., Marschark, M. y Spencer, P. (eds.): *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children*, pp. 314-343. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, N. (ed.) (2003): *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*, Amsterdam: John Benjamins.
- Muñoz-Baell, I. M. y Ruiz, M. T. (2000): "Empowering the deaf: Let the deaf be deaf". *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54: 40-44.
- Muysken, P. (2011): "Code-switching". En Mesthrie, R. (ed.): *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, pp. 301-314. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niederberger, N. (2008): "Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data". En Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign*

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

- Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 29-50. Amsterdam: John Benjamins.
- Padden, C. (1998): "From the Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community". En Parasnis, I. (ed.): *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, pp. 79–98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padden, C. y Ramsey, C. (2000): "American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 165–189. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paradis, J., Genesee, F., y Crago, M. B. (2011): *Dual language development and disorders*, Baltimore: Brookes.
- 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 Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 368-395. Oxford: Oxford University Press.
- Pertusa Venteo, E. y Fernández Viader, M. P. (2004): "La lengua escrita en el niño sordo: la escritura". En Fernández Viader, M. P. y Pertusa Venteo, E. (eds.): *El valor de la mirada: sordera y educación*, pp. 287–329. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Petitto, L. A. y Holowka, S. (2002): "Evaluating Attributions of Delay and Confusion in Young Bilinguals: Special Insights from Infants Acquiring a Signed and a Spoken Language". *Sign Language Studies*, 3 (1): 4–33.
- Plaza-Pust, C. (2016a): *Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Plaza-Pust, C. (2016b): *Sign Bilingualism in Education: Challenges and Perspectives along the Research, Policy, Practice Axis*, Ishara Press.
- Plaza-Pust, C. (2004): "The path towards bilingualism: Problems and perspectives with regard to the inclusion of sign language in deaf education". En Van Herreweghe, M. y Vermeerbergen, M. (eds.): *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Communities*, pp. 141–170. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Reagan, T. (2001): "Language planning and policy". En Lucas, C. (ed.): *The Sociolinguistics of Sign Languages*, pp. 145–180. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riches, C. y Genesee, F. (2006): "Literacy: Crosslinguistic and Crossmodal Issues". En Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M. y Donna, C. (eds.): *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*, pp. 64-108. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinaldi, P., Caselli, M. C., Onofrio, D. y Volterra, V. (2014): "Language acquisition in bilingual deaf preschoolers: Theoretical and methodological issues and empirical data". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Education*, pp. 54-73. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (1996): "Bilingualism". En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 571–601. San Diego: Academic Press.
- Siguán, M. (2001): *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*, Alianza: Madrid.

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 176-208.

- Slobin, D. I. (2008): "Breaking the Moulds: Signed Languages and the Nature of Human Language". *Sign Language Studies*, 8: 114-130.
- Storch de Gracia y Asensio, J. G. (2004): "Estatuto jurídico de las lenguas de señas". En Viader, M. P. y Pertusa, E. (eds.): *El valor de la mirada: sordera y educación*, pp. 211-249. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Strong, M. y Prinz, P. (2000): "Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?" En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 131-141. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Svartholm, K. (1993): "Bilingual education for the Deaf in Sweden". *Sign Language Studies*, 81: 291-332.
- Teberosky, A. (2001): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: ICE-Horsori.
- Tolchinsky, Liliana (2008): "Usar la lengua en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46: 37-54.
- Tracy, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Tübingen: Narr.
- Tracy, R. y Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): "Bilingualismus in der frühen Kindheit". En Grimm, H. (ed.): *Enzyklopädie der Psychologie. Vol. 3: Sprachentwicklung*, pp. 495-535. Göttingen: Hogrefe.
- Tuller, L., Blondel, M. y Niederberger, N. (2007): "Growing up bilingual in French and French Sign Language". En Ayoun, D. (ed.): *French Applied Linguistics*, pp. 334-376. Amsterdam: John Benjamins.
- Vercaingne-Ménard, A., Godard, L. y Labelle, M. (2001): "The emergence of narrative discourse in three young deaf children". En Dively, V., Metzger, M., Taub, S. y Baer, A. (eds.): *Signed Languages: Discoveries from International Research*, pp. 120-133. Washington: Gallaudet University Press.
- Wilbur, R. (2000): "The use of ASL to Support the Development of English and Literacy". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1): 81-104.
- Winford, D. (2003): *An Introduction to Contact Linguistics*, Oxford: Blackwell.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas

Marian Valmaseda Balanzategui

Mar Pérez Martín

Equipo de Orientación Específico de Discapacidad Auditiva. Comunidad de Madrid

RESUMEN

En las últimas décadas, la lengua de signos ha tomado un mayor protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las alumnas y alumnos sordos en algunas escuelas de nuestro país, lo que ha conllevado la puesta en marcha de experiencias educativas bilingües (lengua oral-lengua de signos) así como el diseño de propuestas curriculares y didácticas específicas para la lengua de signos. Resulta imprescindible, en este proceso, contar con instrumentos de evaluación que nos permitan conocer la competencia y los progresos lingüísticos de los alumnos. Por ello, desde el ámbito de actuación de nuestro Equipo de Orientación Educativa, estamos trabajando en la adaptación a la lengua de signos española (LSE) de algunas pruebas y test previamente desarrollados para otras lenguas de signos. En este artículo exponemos el estado actual de nuestro trabajo en este ámbito.

Palabras clave: lengua de signos; evaluación; adaptación; vocabulario; morfosintaxis; narrativa.

ABSTRACT

In the past few decades, sign languages have taken a greater role in the teaching-learning processes of deaf students in some schools. In our country this has meant the start of bilingual education (Oral Language/Sign Language) and the design of specific uses of Sign Language in the curriculum and the classroom. It is essential, in this process, to have evaluation tools that allow us to know the competence and the linguistic progress of the students. In this article we describe our work in developing Spanish Sign Language (LSE) evaluation instruments adapting some tests previously developed for other sign languages.

Keywords: sign language; evaluation; adaptation; vocabulary; morphosyntax; narrative.

1. Introducción

En este artículo exponemos el trabajo que venimos desarrollando en los últimos años en el marco de trabajo del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid en relación a la elaboración de instrumentos de evaluación de la lengua de signos española (LSE). Comenzaremos por justificar brevemente la necesidad de contar con pruebas de evaluación y plantearemos algunas de las dificultades que implican la elaboración y/o adaptación de tales pruebas. Posteriormente expondremos los cuatro instrumentos de evaluación en los que estamos trabajando.

2. ¿Por qué necesitamos evaluar la lengua de signos en el contexto educativo?

A finales de los años 90 se pusieron en marcha, en nuestro país, las primeras experiencias educativas bilingües de lengua de signos – lengua oral (en adelante LS-LO) (recogidas en sendas publicaciones de las Jornadas organizadas por la *Associació de pares de nens sords de Catalunya*, en Apanse 1998, 1999). A diferencia de lo que sucede en otras modalidades de educación bilingüe unimodal oral (como por ejemplo las propuestas de educación bilingüe inglés–español actualmente en marcha en buena parte de las comunidades autónomas del Estado), la educación bilingüe bimodal o intermodal (términos sinónimos, según Morales López, presente monográfico), referida a la enseñanza en una lengua oral y una lengua de signos no fue diseñada o planificada por la administración educativa, sino que surgió más bien, como señala Morales López (2008) de “abajo–arriba”, desde la iniciativa de las escuelas, la comunidad sorda y las familias, sin orientaciones ni normativa oficial con respecto al currículo, la organización de las enseñanzas o la evaluación.

En ese contexto y teniendo, además, en cuenta la escasez que en aquel momento había de investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas de la LSE, y su falta de estatus oficial, que no llegaría hasta el año 2007 con la ley 27/2007, los profesionales de los centros educativos se enfrentaron a una situación en la que prácticamente todo estaba por hacer. Tratar de organizar la enseñanza en lengua de signos del alumnado respondiendo a las preguntas básicas de qué y cómo enseñar y evaluar, se convirtió en objetivo de trabajo de los nuevos departamentos de LSE que se organizaron en los centros. En esta tarea, cabe destacar las aportaciones realizadas desde la Fundación CNSE proporcionando pautas, orientaciones y materiales curriculares educativos (<http://www.fundacioncnse.org/educa/>). Aunque valiosos y necesarios, los materiales disponibles, resultan a todas luces insuficientes si comparamos el bilingüismo bimodal o intermodal (LS-LO) con el bilingüismo unimodal de inglés-español al que hemos hecho referencia y para el que, desde las administraciones educativas y desde

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

el conjunto de las editoriales, se han producido y continúan produciéndose numerosos materiales.

Previamente a la puesta en marcha de estas experiencias bilingües LS-LO, siempre hemos tenido en las aulas alumnos procedentes de familias sordas signantes, cuya lengua materna es, por tanto, la lengua de signos. Algunos de estos niños son sordos, pero otros muchos son oyentes, los denominados CODA (Children of Deaf Adults) que deben ser considerados, en mayor o menor medida, como niños bilingües. Tradicionalmente, el bilingüismo en los niños se ha considerado una condición más negativa que positiva para el desarrollo lingüístico, especialmente si, como ha sucedido con las lenguas de signos, una de las lenguas es una lengua con escaso reconocimiento social o cultural. Esta visión llevaba a considerar que cualquier retraso o dificultad lingüística y/o académica que los niños presentaran podía estar relacionada con la condición de bilingüismo en la que estaban inmersos. Esta consideración ha cambiado de manera bastante radical en los últimos años. Actualmente sabemos que, además de los beneficios sociales que supone tener competencia en varias lenguas, las personas bilingües presentan también algunas ventajas de tipo cognitivo; muestran mejores habilidades de control ejecutivo debido a la constante experiencia en el control e inhibición lingüística que su cerebro debe realizar de manera continuada (para una revisión ver Bialystok 2009; Bialystok, Craik y Luck, 2012).

Ahora bien, Hoff y Core (2015) indican que aprender dos lenguas lleva más tiempo que aprender una y que, cuando los niños adquieren dos lenguas simultáneamente, la tasa de desarrollo en cada lengua es algo más lenta que la tasa de desarrollo de una sola lengua de los monolingües. Como resultado, los niños bilingües pueden mostrar ligeros desfases respecto a los monolingües de la misma edad en su desarrollo gramatical y de vocabulario cuando se evalúan en cada lengua por separado, aunque eso no sucede con las habilidades fonológicas o con habilidades narrativas. Dada la evidencia de que la tasa de desarrollo del monolingüe depende de la cantidad de input que tienen los niños, no debe sorprender que a los niños bilingües, que reciben menos input en cada lengua, les lleve más tiempo aprender cada una de las lenguas, comparándolo con lo que lleva aprender sólo una lengua a los niños monolingües. Como señalan diversos autores (López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal y Martínez, 2005; Oller, 2005; Pearson, 1998), las habilidades lingüísticas de los niños bilingües pueden estar distribuidas de manera desigual en las lenguas que utilizan, por lo que, para tener una idea más precisa de sus competencias comunicativo-lingüísticas, es preciso evaluar ambas lenguas. Tomando como ejemplo el vocabulario, es recomendable calcular una puntuación compuesta de las palabras que los niños dicen en una y otra lengua, bien tomando en cuenta el vocabulario conceptual (Marchman y Martinez-Sussmann, 2002; Pearson, 1998) o el vocabulario

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

total (Core, Hoff, Rumiche y Señor, 2013). Las investigaciones indican que cuando se evalúa de esta manera, los resultados en producción llegan a ser comparables con los obtenidos por los niños monolingües.

Como señala Nieva (2015) existe un conflicto en la práctica de los terapeutas del lenguaje para diferenciar entre las particularidades que puede presentar el desarrollo bilingüe y la presencia de dificultades que pueden ser consideradas una patología del lenguaje. Los logopedas y otros especialistas del lenguaje deben conocer el desarrollo típico en niños bilingües y monolingües, administrar e interpretar una valoración formal e informal, y reconocer y comprender la variabilidad y los aspectos culturales que pueden afectar a la interacción terapéutica y familiar. Contar con procedimientos de evaluación que permitan conocer la competencia de los bilingües en lengua de signos resulta imprescindible para poder iniciar esta compleja tarea de discriminar entre las peculiaridades del desarrollo bilingüe y los posibles problemas de lenguaje.

Por tanto, la necesidad de evaluar la lengua de signos se hace patente no sólo en los entornos educativos bilingües (LS-LO), sino también en el ámbito clínico del lenguaje. Cada vez es más frecuente que logopedas o psicólogos del lenguaje se encuentren con niños que consultan por dificultades en la lengua oral, pero que cuentan con cierta competencia en lengua de signos, competencia que, sin embargo, no suele evaluarse. Esta ausencia de información puede llevar a minusvalorar las competencias lingüísticas de esos niños, o a pasar por alto que las dificultades mostradas en la lengua oral pueden también observarse en la lengua de signos, lo que permitiría aludir tal vez a un problema más global en la competencia lingüística. De hecho, investigaciones recientes señalan que algunos niños sordos signantes presentan dificultades atípicas en el desarrollo de la lengua de signos, apuntando a un posible trastorno específico del lenguaje (TEL) también en esta lengua (Woll y Morgan, 2012; Quinto-Pozos, Singleton y Hauser, 2017).

Desde el marco del trabajo de orientación educativa y psicopedagógica que desarrollamos en nuestro equipo, en el curso 2009-2010 nos planteamos iniciar un seguimiento longitudinal de un grupo de niños sordos de educación infantil (0-6) a los que se les había realizado un implante coclear (IC) antes de los tres años de edad y que estaban escolarizados en alguno de los cuatro centros de educación compartida (sordos y oyentes) con proyectos bilingües de LSE-LO de la Comunidad de Madrid (la escuela infantil “Piruetas”, el colegio de educación infantil y primaria “El Sol” y los colegios concertados “Ponce de León” y “Gaudem”). Se trata de centros que no integran, como es lo habitual, uno o dos alumnos sordos por aula, sino que educan, de manera conjunta, un pequeño grupo de 5-6 alumnos sordos junto a sus compañeros oyentes, proporcionándoles una educación en lengua de signos y en lengua oral (Pérez, De la Fuente, Alonso y Echeita, en prensa; Pérez, Valmaseda y Morgan, 2014;

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009). Nos movía el objetivo de conocer cuál era la evolución de estos niños respecto a las dos lenguas a las que estaban siendo expuestos (castellano y LSE) y ello por dos razones: por un lado, porque este grupo constituía, a priori, un grupo con buenas condiciones para ser bilingüe y, presentaba, por tanto, unas condiciones muy interesantes de analizar; por otro lado, para confirmar o contrastar los datos proporcionados por otras investigaciones respecto al desarrollo de la lengua oral en niños sordos con implante coclear expuestos también a la lengua de signos (ver Valmaseda, 2016).

A la hora de planificar la evaluación de este grupo de niños, no tuvimos dificultad para disponer de un conjunto de pruebas que nos permitieran evaluar la funcionalidad auditiva y la competencia en diferentes elementos de la lengua oral (vocabulario comprensivo y expresivo y competencia gramatical). Sin embargo, no sucedía lo mismo con la LSE. Puede parecer extraño que, después de casi 15 años desde el inicio de las primeras experiencias educativas bilingües LS-LO, no contáramos con pruebas para evaluar la competencia de las alumnas y alumnos en una de las lenguas empleadas para comunicar y para aprender en las aulas de los centros en los que estaban escolarizados. En algunos países de nuestro entorno cultural que cuentan también con experiencias educativas bilingües bimodales LS-LO las administraciones educativas y grupos de investigadores universitarios han llevado a cabo proyectos de seguimiento y evaluación de las experiencias con la consiguiente elaboración de instrumentos de evaluación (Hermans, Knoors y Verhoeven, 2010; Niederberger, 2008). Lamentablemente no era ésta la situación en nuestro país. Los únicos instrumentos de evaluación disponibles, en aquel momento, para el seguimiento que nos proponíamos realizar, eran procedimientos internos elaborados por los propios centros y muy vinculados a las programaciones o unidades didácticas elaboradas para grupos específicos de alumnas y alumnos o análisis descriptivos, a partir de la recogida de muestras de lenguaje (LSE) espontáneo.

Ante esta falta de instrumentos, desde nuestro equipo decidimos iniciar un proceso de traducción-adaptación de pruebas o instrumentos existentes. Tobias Haug, en su excelente página web (www.signlang-assessment.info), clasifica las pruebas de evaluación de lengua de signos en función de los objetivos con que estas fueron creadas y establece tres categorías. Nuestro interés se centra en las pruebas para valorar la adquisición de la lengua de signos por parte de los niños. En los siguientes apartados expondremos brevemente cada una de las pruebas en cuyo proceso de adaptación a la LSE estamos trabajando; pero antes conviene que hagamos algunas consideraciones globales respecto a los retos y dificultades a la hora de elaborar y adaptar pruebas que evalúan la lengua de signos.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

3. ¿Qué retos y dificultades presenta la elaboración y/o adaptación de pruebas para evaluar la lengua de signos?

En comparación con lo que sucede en las pruebas de evaluación de la lengua oral, elaborar y adaptar pruebas de evaluación de lengua de signos conlleva mayores retos y dificultades. Como señalan diversos investigadores (Enns, Haug, Herman, Hoffmeister, Mann y McQuarrie, 2016; Mann y Haug, 2015), estos retos están relacionados básicamente con dos factores: por un lado, con la falta de investigación y documentación respecto a la lingüística y a los procesos de adquisición de las lenguas de signos; y, por otro lado, con las dificultades para establecer muestras normativas dado el reducido número de niños signantes nativos y la gran diversidad existente en la población de niños sordos.

Respecto al primer factor, a pesar del notable incremento en las investigaciones lingüísticas de las LS desde que en 1960 Stokoe publicara la primera descripción lingüística de la lengua de signos americana (ASL), aún contamos con un corpus limitado, si lo comparamos con el conocimiento existente para las lenguas orales mayoritarias, y otro tanto podemos decir de las investigaciones relacionadas con los procesos de adquisición de las lenguas de signos y en particular de la LSE. Esta falta de datos afecta al desarrollo de pruebas, pero también a la adaptación de las ya existentes en una lengua de signos a otra diferente ya que la adaptación no es una simple traducción, sino que implica tomar en consideración las diferencias lingüísticas, culturales y sociales; cuando se adapta, se trata de mantener los constructos de la prueba original, pero incorporando las necesidades específicas de la nueva población a la que la prueba va dirigida (véase el artículo de Lara, en este monográfico).

Un segundo reto se relaciona con la dificultad de obtener muestras suficientemente amplias de sordos signantes nativos para establecer las normas de los tests ya que la población de niños signantes es pequeña y muy diversa. La muestra reducida complica la aplicación de los procedimientos estadísticos que suelen emplearse para evaluar las propiedades psicométricas de los test. A la hora de establecer medidas estadísticas es importante determinar si se da una distribución normal de la muestra; en el caso de una muestra pequeña, es más difícil que esté normalmente distribuida. A excepción de EEUU y otros países con elevada población, resulta muy difícil obtener una muestra representativa de niños sordos signantes; esta, además, se encuentra dispersa en zonas geográficas amplias, lo que hace que las investigaciones consuman mucho tiempo, recursos y energías. Esta situación se complica aún más en el caso de países en los que existe más de una lengua de signos, como es nuestro caso con la lengua de signos española y la lengua de signos catalana.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

La noción de "signante nativo" es central para la investigación lingüística y la descripción de las lenguas de signos (véase al respecto Costello, Fernández y Landa, 2008). Sin embargo, en el contexto educativo este grupo de niños sordos es muy minoritario (entre un 5-10%) y la diversidad constituye "la norma". Se plantean, así, numerosas preguntas: ¿qué población debe constituir la muestra? ¿debe la prueba ser baremada únicamente con niños nativos hijos de padres sordos? ¿sólo deben incluirse niños sordos o también oyentes, los denominados "coda"? Algunos autores consideran que, aunque ambos grupos de niños son signantes nativos, constituyen en realidad muestras diferentes, ya que mientras los niños oyentes son bilingües tempranos, los niños sordos son inicialmente monolingües. Por otra parte, es preciso tener en cuenta la gran variabilidad en las experiencias lingüísticas de la población de niños sordos, variabilidad que se ha incrementado con la puesta en marcha de los programas de detección precoz de la sordera y con el desarrollo tecnológico de las ayudas auditivas (audífonos digitales e implantes cocleares). En este contexto, ¿en qué medida se pueden ajustar estas pruebas a los diferentes subgrupos de signantes (sordos-oyentes nativos, sordos signantes hijos de padres oyentes, etc.)? ¿es posible establecer normas separadas para distintos subgrupos?

Una posible solución a estas dificultades consiste en recopilar datos de los mismos individuos en largos periodos de tiempo (remitimos a la investigación de Plaza Pust, en este monográfico). Re-evaluar es una manera de solucionar el problema de obtener una muestra lo suficientemente amplia como para poder aplicar medidas estadísticas para evaluar las propiedades psicométricas de un test.

Otra medida utilizada es combinar grupos de signantes nativos y no nativos. Así lo hicieron Hermans *et al.* (2010) en Holanda cuando desarrollaron varias pruebas de lengua de signos holandesa para el ámbito educativo; y también Herman, Holmes y Woll 1999 en el Reino Unido para la lengua de signos británica. Hermans *et al.* contaron con una muestra de 32 niños sordos signantes nativos y 298 signantes no nativos hijos de oyentes. Del total de 330, 163 fueron evaluados en 3 años consecutivos, 76 en dos y 91 en uno. Los datos así obtenidos constituyen la norma de referencia empleada en la actualidad. Por su parte, Herman *et al.* realizaron el estudio piloto con niños signantes nativos, pero posteriormente, en el proceso de baremación, incorporaron niños no nativos, aunque con exposición temprana a la LS, antes de los 3 años de edad.

Otra alternativa consiste en desarrollar perfiles de usuarios de acuerdo a sus diferentes experiencias lingüísticas, esto es, diferentes marcos comparativos para signantes nativos y no nativos o para signantes tempranos y tardíos. Aunque esto no resuelve el problema de obtener suficientes datos como para establecer normas, puede servir como un primer paso. De hecho, esta parece ser una práctica que también se lleva a

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

cabo en la evaluación de ciertas lenguas orales minoritarias con escaso número de hablantes y con gran variabilidad en su población, como es el caso de niños oyentes bilingües del galés y el inglés (Thomas *et al.*, 2013, citados por Mann y Haug, 2015).

Por otra parte, el progreso en las tecnologías multimedia/digital y la creciente accesibilidad de estas tecnologías para los usuarios en los contextos educativos proporciona interesantes posibilidades tanto para el desarrollo de las pruebas de evaluación como para los procesos normativos. A través del acceso *web* es posible evaluar de forma simultánea niños de distintas zonas geográficas y obtener, de este modo, un mayor número de datos para posteriores análisis estadísticos.

Además de los retos y dificultades mencionados, el proceso de adaptación de pruebas de lengua de signos implica, como hemos señalado, tomar en consideración aspectos lingüísticos y socio-culturales. En este proceso resulta imprescindible contar con la colaboración de expertos usuarios de la lengua de signos vinculados con la investigación y/o con la enseñanza de la LS. Este panel de expertos sería el responsable de revisar los ítems para verificar que los estímulos (imágenes, vídeos, producciones signadas) representan los constructos que se quieren evaluar, y que se ajustan a las condiciones lingüísticas, sociales y culturales de la población a la que se quiere evaluar. Para una descripción pormenorizada de los pasos y procedimientos que se pueden seguir en el proceso de adaptación, consultar Haugh (2011) (http://www.signlang-sessment.info/tl_files/signlanguage/adaptation_sl_tests.pdf).

En los siguientes apartados exponemos las pruebas en las que estamos trabajando y que se encuentran en distintas fases del proceso de adaptación (ver tabla 1). Las dos primeras *Inventario de vocabulario temprano* y *Test de vocabulario* tienen como objetivo evaluar el vocabulario. La tercera *Adaptación del RST a la LSE* evalúa la comprensión de aspectos gramaticales y, por último, el *Test de Producción Narrativa* tiene como objetivo evaluar la producción narrativa de los niños.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

Nombre de la Prueba	Objetivo	Formato	Edades de aplicación	Población a la que se ha aplicado
Inventario de vocabulario temprano para la LSE (Adaptación del CDI)	Evaluación vocabulario temprano: Comprensión y producción	Vídeo. Inventario en papel. Ambos disponibles en: http://www.fundacioncnse.org/cdi/	8-36 meses	55 niños signantes nativos (17 sordos y 38 oyentes).
Test de vocabulario de LSE	Evaluación vocabulario (relaciones semánticas)	Vídeo. Versión en formato <i>web</i> en proceso de desarrollo.	8-16 años	22 niños sordos (11 signantes nativos- SS)
LSE RST (Test de Habilidades Receptivas)	Comprensión de elementos morfosintácticos de la LSE (número/ distribución; distinción nombre-verbo; negación; verbos espaciales y clasificadores).	Vídeo. Versión en formato <i>web</i> en proceso de desarrollo.	4-12 años	Primer pilotaje: 34 niños sordos (SS y SO) Segundo pilotaje: 36 niños. Tres grupos: (SS), (SO) y (OO).
LSE PT (Test de Producción)	Evaluación de habilidades narrativas y uso de elementos gramaticales de la LSE (verbos espaciales, verbos de concordancia, modo, aspecto y cambio de roles)	Vídeo para obtener la narrativa y grabación de vídeo de la producción para su análisis posterior.	4-12 años	25 niños signantes nativos (SS).

Tabla 1. Pruebas de evaluación de LSE que se describen en este artículo.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

4. Inventario de vocabulario temprano de LSE. Adaptación de los inventarios McArthur-CDI

Los inventarios MacArthur-Bates, también denominados CDI, fueron inicialmente desarrollados y publicados en los EEUU para el inglés oral (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick y Reilly, 1993; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal y Pethick, 1994). Se trata de unas listas de comprobación para cumplimentar los padres, que han sido adaptadas a más de 50 lenguas orales de todo el mundo y que permiten obtener, con suficientes garantías científicas, medidas de desarrollo comunicativo y lingüístico de niñas y niños entre los 8 y los 30 meses de edad. Además de con propósitos investigadores, los CDI son ampliamente utilizados tanto en contextos educativos como clínicos, ya que presentan una serie de ventajas sobre otros instrumentos y técnicas que evalúan las capacidades de niños muy pequeños. En primer lugar, la mayoría de los niños en los estadios tempranos del desarrollo del lenguaje no hablan ni signan mucho. Por tanto, es difícil obtener un repertorio representativo de las capacidades lingüísticas en niños pequeños, mediante la observación esporádica o la recogida de muestras espontáneas. Las sesiones habituales de 30-60 minutos de grabación pueden infravalorar su repertorio lingüístico además de suponer un alto costo temporal para el profesional que evalúa. Por otro lado, los padres o cuidadores habituales, debido al contacto prolongado que tienen con los niños, conocen bien los recursos comunicativos y lingüísticos que éstos usan y proporcionan una información fiable y representativa de las capacidades lingüísticas de los niños. Por último, conviene destacar que, por lo general, estas escalas son relativamente breves y fáciles de aplicar.

En el Estado español contamos con una adaptación al español realizada por López-Ornat *et al.* (2005). También se ha trabajado en adaptaciones para otras lenguas oficiales: para el gallego (Pérez-Pereira y García Soto, 2003), para el euskera (García, Arratibel, Barreña y Ezeizabarrena, 2008) y, para el catalán (Serrat, Sanz-Torrent, Badia, Aguilar, Olmo, Lara, Andreu y Serra, 2010). En cuanto a la población de niños sordos, en EEUU cuentan con una validación del CDI de inglés oral para la población de niños sordos (Mayne, Yoshinaga-Itano y Sedey, 2000; Mayne, Yoshinaga-Itano, Sedey y Carey, 2000).

En lo que respecta a las lenguas de signos, la primera adaptación fue la desarrollada para la lengua de signos americana (ASL) por Anderson y Reilly (2002) con niños sordos de 8-36 meses. Posteriormente, investigadores del Reino Unido llevaron a cabo una versión para la lengua de signos británica (BSL) (Woolfe, Herman, Roy y Woll, 2010). Ambas adaptaciones se realizaron con muestras de niños sordos nacidos en familias sordas signantes y, por tanto, nativos de la lengua de signos. En la

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

actualidad se están realizando adaptaciones a otras lenguas de signos (consultar <https://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html>).

El proceso de recogida de inventarios lingüísticos de niños sordos signantes nativos y el análisis subsiguiente proporcionan una valiosa información acerca de los procesos de adquisición normal del vocabulario en la población signante; permite investigar las trayectorias de desarrollo del vocabulario temprano y contemplar si se observan procesos similares a los descritos en las lenguas orales, como el de aceleración del vocabulario.

Respecto a estas cuestiones, Anderson y Reilly (2002) observaron pocas diferencias entre el proceso de adquisición del inglés oral por parte de los niños oyentes y la lengua de signos americana por parte de los niños sordos signantes. Aunque constataron un vocabulario expresivo mayor en los niños sordos menores de 18 meses, esta diferencia se equilibraba a los 24 meses siendo a esa edad el vocabulario similar en ambas poblaciones y lenguas. Estas autoras no aportan evidencia de que exista una aceleración en el vocabulario, sino más bien, un incremento gradual y lineal. Por su parte, Woolfe *et al.* (2010), encuentran una gran variabilidad entre los niños, tanto en el momento en que comienza el desarrollo, como en el ritmo de adquisición que siguen. Asimismo, presentan datos en los que aparece cierta evidencia de que las trayectorias de los niños que adquieren la BSL muestran aceleraciones similares a las observadas en el caso de niños oyentes que adquieren el inglés oral. Esta discrepancia entre ambas investigaciones puede ser debida al número de niños estudiados, así como a la diferencia en los intervalos de edad establecidos en cada uno de los inventarios.

4.1. Proceso de adaptación a la LSE

La primera versión adaptada de los inventarios CDI a la LSE se realizó en un grupo de trabajo compuesto por las dos autoras que firman este artículo y cuatro especialistas de LSE sordas con experiencia educativa en la etapa de educación infantil¹. Esta versión se centró en el vocabulario, y se realizó a partir de la comparación y análisis de las edades, bloques y campos de los inventarios disponibles: para el español oral, para ASL y BSL. Tras este análisis se tomaron algunas decisiones: realizar un único inventario (8-36 meses) ampliando, por tanto, la edad al igual que se había hecho para las versiones del ASL y BSL; evaluar la comprensión y la producción en todas las franjas de edad y eliminar el bloque de partes del cuerpo dado que en su mayor parte se realizan con signos léxicos producto

¹ Agradecemos la desinteresada colaboración de Ana Victoria Álvarez, Mar Píriz, Mayte San Juan y Arancha Díez.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

de un proceso de lexicalización de deícticos que señalan directamente las partes referidas y, por tanto, tienen un alto grado de transparencia semántica.

Posteriormente, pasamos a realizar un exhaustivo análisis del vocabulario propuesto en cada una de las versiones eliminando o introduciendo términos para ajustarlos lingüística y culturalmente a la LSE. El grueso del vocabulario referido a alimentos, juguetes, prendas de vestir, animales, etc. es compartido por las diferentes lenguas, sin embargo, otros términos requieren ser modificados. Así, introducimos o eliminamos signos de acuerdo a las condiciones lingüísticas y culturales de nuestro contexto. Por ejemplo, introducimos el signo de “REYES MAGOS” existente en la versión oral española pero no en las signadas, eliminamos algunos signos de animales como “MOFETA” más propio de la fauna americana o el término “coco” existente en la versión oral para hacer referencia al personaje que asusta dado que no tiene correspondencia en la LSE. Finalmente, dispusimos de un inventario piloto de 20 categorías con un total de 532 signos.

La primera versión del inventario fue utilizada en el seguimiento de un reducido grupo de niños sordos con implante coclear escolarizados en contextos de educación compartida bilingüe en la Comunidad de Madrid. Contar con este instrumento, además del CDI para la lengua oral, permitió analizar el vocabulario conceptual de estos niños y comprobar que, como han señalado otras investigaciones, cuando se evalúan conjuntamente los vocabularios de las diferentes lenguas que los niños están adquiriendo, sus resultados son comparables a los de la población monolingüe (Pérez, Valmaseda, De la Fuente, Montero y Mostaert, 2013).

Dada la envergadura del proyecto de adaptación y la necesidad de contar con una muestra lo más amplia posible de niños menores de 36 meses, nativos signantes de la LSE de todo el Estado, de forma que se posibilitara un auténtico proceso de adaptación y baremación del CDI a la lengua de signos española, la dirección del proyecto fue asumida desde la Universidad de Sevilla por Isabel R. Rodríguez Ortiz, siendo financiado por la Junta de Andalucía². Se realizó un estudio piloto con una muestra de 12 niños signantes nativos pertenecientes a todos los intervalos de edad que abarca el cuestionario (8-11 meses; 12-15 meses; 16-19 meses; 20-23 meses; 24-27 meses; 28-31 meses; 32-36 meses), con objeto de comprobar si el listado de signos contemplados en el inventario inicial eran los que realmente se observan en los niños signantes de esas edades. Como consecuencia, se incorporaron algunos signos previamente no incluidos en ningún CDI, como es el caso del signo para IPAD. El inventario quedó finalmente compuesto por 27 frases de comprensión temprana y 569 signos divididos en 20 categorías (juegos y rutinas [28 signos], animales [42],

² Referencia: SEJ-7417. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresas dentro de su convocatoria de Proyectos de Excelencia.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

personas [29], juguetes [17], vehículos [14], alimentos y bebidas [62], ropa [30], lugares a los que ir [21], cosas del exterior [24], pequeñas cosas de casa [41], muebles y habitaciones [22], signos de acción [96], signos descriptivos [64], tiempo [15], pronombres [16], signos para preguntar [8], preposiciones y locativos [17], cuantificadores [11], verbos auxiliares [9] y signos de conexión [3]). En la página <http://www.fundacioncse.org/cdi/>) puede consultarse el inventario definitivo completo tanto en versión escrita como signada.



Figura 1. Imagen de la página web del CDI LSE.

Una vez que las familias signantes fueron contactadas, aceptaron participar en el estudio y autorizaron la recogida de datos de sus hijos, recibieron la visita de una investigadora de la Universidad de Sevilla que les explicó cómo usar el inventario y enviar el resultado de sus observaciones al equipo investigador. Los primeros datos preliminares correspondientes a una muestra de 37 participantes se recogen en Rodríguez, Cantillo, Valmaseda, Díez, Moreno, Montero, Pardo, Saldaña y Pérez (2015).

Debido a la dificultad de encontrar muestras amplias de niños signantes nativos con edades comprendidas entre los 8 y los 36 meses se optó por recoger varias observaciones del desarrollo comunicativo de los niños, siguiendo un procedimiento similar al aplicado por Anderson y Reilly (2002) en su adaptación del CDI a la ASL y por Woolfe *et al.* (2010) en su adaptación a la BSL. De esta manera, cada niño fue evaluado cada cuatro meses hasta cumplir la edad de 36 meses. Este procedimiento permite realizar un análisis de los datos transversal (por grupos de edad) y longitudinal (por evolución de cada grupo de edad) optimizando la reducida muestra. Esperamos que la publicación final de los resultados (actualmente en fase de análisis) proporcione información acerca de las pautas evolutivas de los niños signantes nativos en la adquisición temprana del vocabulario y de las posibles diferencias existentes entre oyentes y sordos. Asimismo, estos datos constituirán un primer marco normativo sobre el vocabulario temprano de la LSE.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

5. Prueba de Vocabulario. Adaptación de la prueba de vocabulario de la Batería PEALE a la LSE

La adaptación de la prueba de vocabulario de la Batería Peale a la LSE surge en el contexto de trabajo y colaboración de la segunda autora de este artículo y del Colegio Gaudem de Madrid, en un proyecto de investigación dirigido por Ana Belén Domínguez de la Universidad de Salamanca sobre dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita y análisis de las estrategias lectoras de las personas sordas.

Los modelos teóricos plantean que la habilidad lectora puede ser descrita por dos componentes, uno específico, constituido por el conjunto de mecanismos de identificación de palabras escritas, y otro, no específico, el de la competencia lingüística que también participa en la comprensión de la lengua oral. De entre los conocimientos lingüísticos, el vocabulario y la sintaxis parecen ser los más explicativos del nivel de comprensión lectora (Domínguez, Carrillo, Pérez, y Alegría 2014). Estas relaciones entre competencia lingüística general y competencia lectora también han sido descritas en el caso de las lenguas de signos. Así, Mayberry (1994) y Neiderberg (2008), entre otros, señalan la existencia de una fuerte correlación entre la comprensión de lengua de signos y la lectura.

El interés por evaluar las habilidades y estrategias que usan tanto los escolares oyentes como sordos para leer llevó al equipo de investigación de Domínguez a elaborar una batería de pruebas denominada PEALE – Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita – (Domínguez, Alegría, Carrillo y Soriano, 2013). Una de las pruebas incluida en esta batería es la denominada Prueba de vocabulario, que tiene el objetivo de evaluar en castellano la profundidad del vocabulario. Con ella se pretende evaluar no el número de entradas léxicas o amplitud de vocabulario que tiene el niño, sino la extensión de las representaciones semánticas subyacentes, es decir, la profundidad del conocimiento que el niño tiene de las palabras que ha incorporado a su vocabulario. Como señala Ouellette (2006), esta distinción es importante porque los niños pueden almacenar una palabra sin comprender bien su significado.

Algunos investigadores (Hoffmeister, Caldwell-Harris, Henner, Benedict, Fish, Rosenburg, Conlin-Luippold y Novogrodsky, 2014) plantean que la amplitud y profundidad del vocabulario en ASL son elementos que predicen la habilidad lectora en inglés. No obstante, otros cuestionan que esta relación sea directa y establecen que la relación se da entre el vocabulario de lengua de signos y el vocabulario de lengua oral, adjudicando al vocabulario de lengua de signos un papel mediador e influyente en el vocabulario de lengua oral y en la comprensión lectora (Hermans, Knoors, Ormel y Verhoeven, 2008; Holzinger y Fellinguer, 2014). Domínguez, Carrillo,

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

González y Alegría (2016), al aplicar su prueba de vocabulario en español a distintos grupos de alumnos sordos, encuentran que todos ellos, incluido el de alumnos con implante coclear temprano, presentan un importante retraso al compararlo con el grupo de oyentes. Este grupo de investigación encuentra asimismo correlaciones significativas entre los resultados obtenidos en esta prueba de vocabulario y en sus pruebas de lectura, tanto en alumnos sordos como en alumnos oyentes. Esta correlación ha sido también descrita en un reciente trabajo de investigación (Tapia Montesinos, 2017). Contar con una adaptación de la prueba de Vocabulario de la batería PEALE a la LSE permitirá analizar las relaciones entre el vocabulario oral, el signado y la comprensión lectora.

Tal y como lo describen los propios autores (Domínguez *et al.*, 2016), la prueba de vocabulario de castellano consta de 42 ítems (nombres, verbos y adjetivos) cada uno de los cuales está compuesto por la palabra estímulo y tres palabras que la acompañan, la respuesta correcta y dos distractores. Los niños tienen que elegir, de entre tres palabras, la que tiene una relación semántica más fuerte con la palabra estímulo. Por ejemplo, para la palabra valiente los participantes tienen que escoger entre cansado, guapo y atrevido. En otro ejemplo, para la palabra éxito, los alumnos deben elegir entre victoria, ilusión y placer. Todas las palabras se presentan en forma oral y escrita. Los ítems que forman la prueba están organizados por orden de frecuencia, de modo que, a medida que se avanza en la prueba, los ítems van siendo menos frecuentes y, por tanto, más complicados de resolver. Para la selección del vocabulario se utilizaron diccionarios con palabras de uso frecuente en edades escolares. La prueba ha sido administrada a un total de 690 niños oyentes con edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años.

5.1. *Proceso de adaptación a la LSE*

Se constituyó un grupo compuesto por profesionales del colegio Gaudem (expertos sordos e intérpretes de LSE), una investigadora de la Universidad de Salamanca y una profesional de nuestro equipo. Este grupo analizó los ítems y signos de la versión original, realizándose la grabación en LSE con de la colaboración de la Fundación CNSE. Al no contar con un corpus de vocabulario frecuente en LSE para primaria y secundaria, se optó por respetar la selección realizada para el castellano. No obstante, en el proceso de adaptación a la LSE se modificaron un total de 20 ítems de la versión inicial de la prueba de vocabulario. Estos cambios vinieron motivados por dos razones: por un lado, porque el ítem estímulo y su respuesta correcta tenían una misma forma en LSE, y por tanto permitían al niño acceder muy fácilmente al significado en la versión signada; por otro lado, porque no se contaba con un signo para un significado concreto y la forma de representar en LSE algunas de las palabras de la lengua castellana seleccionadas, era haciendo uso de la naturaleza descriptiva de

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

la LSE, es decir, mediante paráfrasis (Herrero, 2009). Es interesante señalar que, como consecuencia del proceso de adaptación a la LSE, se incluyeron modificaciones también en los ítems de la versión final de la prueba para el castellano, con el objetivo de que ambas versiones evaluaran realmente el mismo tipo de vocabulario.

Esta prueba se administró a seis signantes adultos sordos y a seis niños signantes sordos. A raíz del análisis se planteó la necesidad de revisar nueve ítems que no parecían funcionar, así como ciertos aspectos relacionados con el componente no manual en la presentación de los signos. También se tomó la decisión de realizar una nueva grabación con un formato que permitiera visualizar simultáneamente los cuatro signos de cada ítem en la pantalla. Se elaboraron, asimismo, las instrucciones y las hojas de registro definitivas (para más detalle ver Pérez y Kasmi, 2015).

La tarea que se plantea en LSE es similar a la del castellano, aunque en este caso los estímulos se presentan en formato vídeo. En la pantalla, un adulto produce un signo y posteriormente tres más. La instrucción que se le da al niño es la siguiente “Lo que tienes que hacer es encontrar entre esos tres SIGNOS que están debajo de la pantalla, uno que tenga el significado más parecido al SIGNO que aparece arriba”. El niño deberá elegir de entre ellos cuál es el que guarda una relación semántica más fuerte con el signo estímulo. Los cuatro signos que constituyen cada ítem quedan presentes en la pantalla, de forma que el niño pueda recordarlos y no haya una influencia excesiva de la memoria a la hora de seleccionar la respuesta correcta. La figura 2 ejemplifica el ítem 7 con el signo estímulo ENCONTRAR (situado en la parte de arriba), y en la parte inferior los tres signos relacionados: PERDER, LOGRAR y RECOGER.

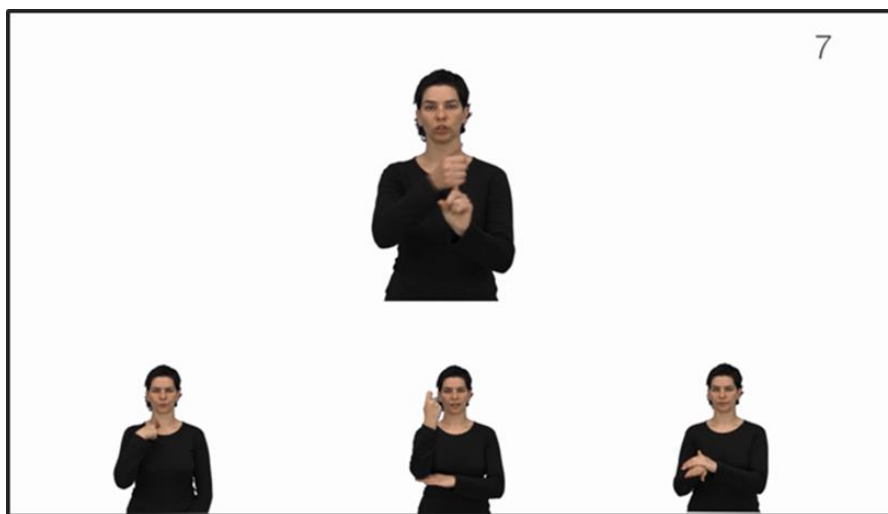


Figura 2. Ejemplo del Ítem nº 7 de la prueba de Vocabulario de la LSE

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

La prueba se encuentra en este momento en fase piloto y ha sido administrada, hasta el momento, a 22 niños sordos en edades comprendidas de 8 a 16 años de edad de los cuales once son signantes nativos y once no nativos, pero con exposición temprana a la LSE. Los datos recogidos hasta el momento indican que se produce un incremento en el número de respuestas correctas a medida que se incrementa la edad de los participantes y que se observan diferencias en las puntuaciones entre signantes nativos y no nativos a favor de los primeros. Sin embargo, debemos esperar a contar con más datos y poder realizar algunos análisis estadísticos para confirmar estas tendencias. Asimismo, se está iniciando el proceso de alojar la prueba en formato web de forma que pueda ser utilizada de manera más amplia y, por tanto, aplicada a un mayor número de población signante. El objetivo es contar en un futuro con datos que permitan comparar los resultados de un alumno concreto con un cierto grupo de referencia.

6. LSE RST. Test de Habilidades Receptivas (Adaptación del BSL Receptive Skill test a la LSE)

El *BSL Receptive Skill Test* fue el primer test de lengua de signos estandarizado para una población de niños sordos por lo que, desde su publicación (Herman *et al.*, 1999), ha suscitado un gran interés por la posibilidad de adaptación a otras lenguas de signos. En su versión original está dirigida a niños de edades comprendidas entre los 3 y los 12 años de edad y tiene como objetivo evaluar la comprensión de diversos aspectos morfosintácticos (negación, número y distribución, morfología verbal-espacial, distinción nombre-verbo, clasificadores de forma y tamaño, y clasificadores manipulativos) que se presentan en forma de frases. La prueba original contiene dos partes:

1. Chequeo de un listado de vocabulario. Antes de pasar a administrar las tareas de comprensión, el evaluador comprueba que el niño conoce el vocabulario básico que se va a emplear y que se le presenta en forma de dibujos.
2. Test de Habilidades Receptivas. La versión original consta de 40 ítems organizados en orden de dificultad y cuya presentación se hace utilizando un vídeo; ello asegura la homogeneidad en el input de los enunciados. Ante la presentación de una frase signada en el vídeo, el niño debe responder señalando, entre 3 y/o 4 dibujos, cuál de ellos cree que es más adecuado para representar dicha frase. Se comienza con 3 ítems de entrenamiento, para que el niño comprenda bien en qué consiste la tarea³.

³ En la actualidad tiene también presentación en formato web <https://dcalportal.org/tests>

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

El desarrollo y pilotaje del test se realizó con 48 niños nativos de la lengua de signos británica: niños sordos y niños oyentes de familias sordas signantes. Los resultados del estudio piloto indicaron que, entre estos dos grupos de niños, no existían diferencias significativas, por lo que todos ellos fueron incluidos en la posterior fase de estandarización que contó con un total de 135 niños procedentes de Inglaterra, Escocia e Irlanda de Norte.

El test proporciona una puntuación total que, traducida a puntuación típica, permite situar a un niño en relación a lo esperado para su grupo de edad. La prueba ha sido adaptada o está en proceso de serlo a varias lenguas de signos: italiana, australiana, alemana (Haug, 2011) y americana (Enns y Herman, 2011), siendo estas dos últimas las más documentadas⁴. Asimismo, y como puede comprobarse en Lara Escudero (en el presente monográfico), actualmente está también en proceso de adaptación a la lengua de signos catalana (LSC).

6. 1. Proceso de adaptación a la LSE

El trabajo de adecuación del vocabulario y de los ítems a una primera versión de la prueba se realizó en estrecha colaboración con un grupo de especialistas sordos. Respecto al vocabulario, a diferencia de la versión original, no nos planteamos valorar las posibles alternativas regionales que pudieran existir en nuestro país, sino que seleccionamos los signos que consideramos generalizados en todo el territorio y que están recogidos, desde hace años, en numerosos materiales elaborados y difundidos desde la Fundación CNSE a los centros educativos de todo el país; entre ellos, el Diccionario Normativo de la LSE (CNSE, 2011). En cuanto a los ítems se analizó el ajuste de los distractores de la versión original a la LSE.

Una vez realizada, en colaboración con la Fundación CNSE, la grabación de una primera versión de la prueba a la LSE se aplicó a un grupo de 34 niños sordos de 3 a 12 años, escolarizados en contextos educativos bilingües (LS-LO), 9 hijos de padres sordos signantes (por tanto, nativos de la LSE), y 25 hijos de padres oyentes con contacto temprano con la LSE (la edad media en la que iniciaron el contacto con la LSE fue de 25 meses). Esta misma versión fue aplicada a un reducido grupo de sordos adultos que no habían participado previamente en el proceso inicial de adaptación. Estos informantes adultos explicaron y debatieron sobre las razones de sus elecciones y proporcionaron *feedback* sobre la presentación de la prueba, los dibujos, los enunciados en LSE y los distractores empleados. Las evaluaciones realizadas nos permitieron comprobar que la prueba en formato vídeo era aplicable y motivadora para los niños sordos, incluso en la etapa de educación infantil; que el vocabulario y los dibujos resultaban familiares a los niños y que los dibujos de los

⁴ Consultar: <http://www.signlang-assessment.info/index.php/tests-of-11-development.html>

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

Ítems parecían claros y no provocaban ninguna “extrañeza” cultural. Nos permitió asimismo valorar la efectividad de los distractores propuestos. En esta fase de análisis, además del panel inicial de especialistas sordos, se consultó a expertos en la lingüística de la LSE. Como consecuencia de este análisis se modificaron ítems y también algunos distractores dando lugar a 21 signos y 42 ítems (a los que se añaden los 3 ítems de práctica).

La figura 3 ejemplifica el ítem 4: ante el estímulo PELOTA ENCIMA MESA, el niño debe de elegir entre los cuatro dibujos que aparecen en la pantalla.

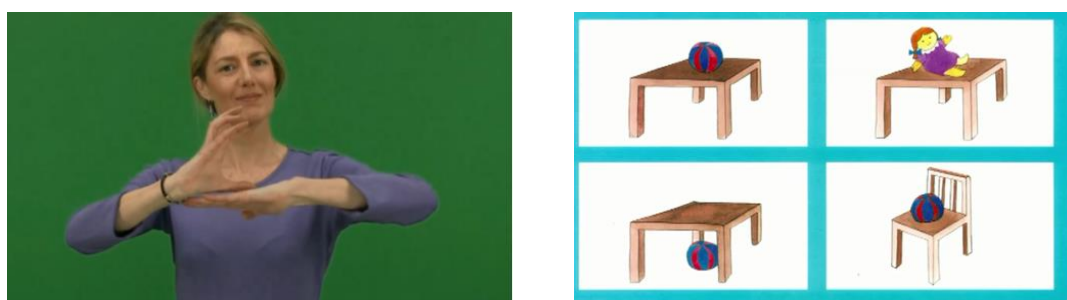


Figura 3. Ejemplo del ítem 4. LSE RST. Test de habilidades receptivas.

Esta versión fue utilizada en un nuevo estudio piloto (Ramírez, 2013; Valmaseda Pérez, Herman, Ramírez y Montero, 2014) que perseguía tres objetivos: analizar la validez discriminativa de la adaptación realizada, validar de forma discriminativa las cinco categorías gramaticales que componen este instrumento de evaluación y determinar el nivel de dificultad de cada ítem de la prueba para poder organizar la misma por orden de dificultad. La muestra seleccionada para el estudio estaba compuesta por 36 niños de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años de edad, distribuidos en tres grupos según el criterio de “grado de uso” de la LSE: niños nativos en LSE (SS), niños sordos hijos de padres oyentes (SO) escolarizados antes de los cuatro años de edad en los colegios con programas de educación bilingüe de la Comunidad de Madrid, y niños oyentes sin ningún contacto previo con la LSE (OO).

Los datos revelan que, cuando comparamos los dos grupos de niños sordos (SS y SO), no se obtienen diferencias significativas en el porcentaje medio de aciertos. Este dato, similar al obtenido por Herman *et al.* (1999), podría explicarse por el hecho de que el grupo de niños sordos no nativos había sido expuesto a la LSE tempranamente (la media de edad a la que inician su contacto con la LSE era de 25 meses) en contextos educativos bilingües en los que se les proporcionaría un *input* lingüístico de calidad.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

Respecto a la correlación entre la edad cronológica de los participantes y el porcentaje de aciertos en la prueba observamos que era significativa en todos los grupos lingüísticos.

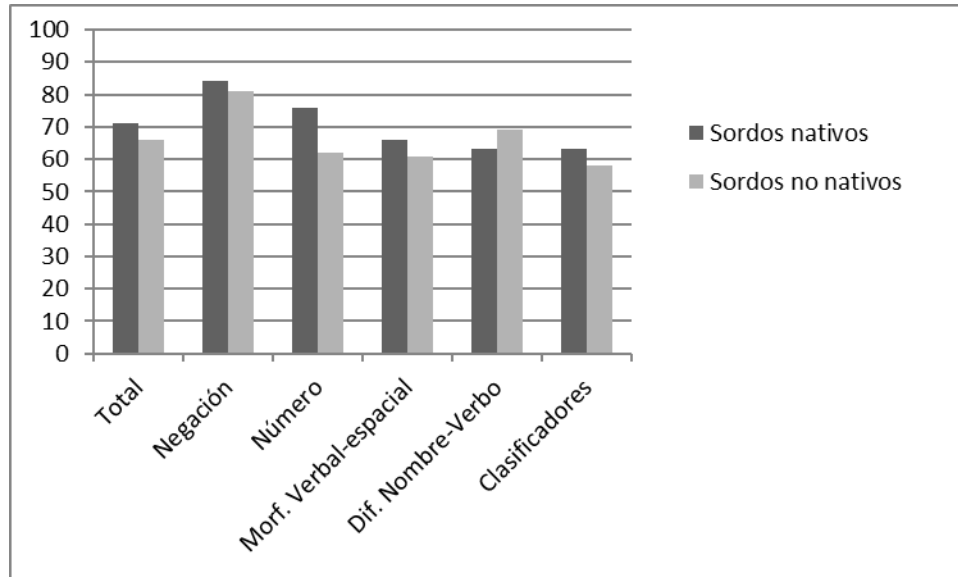


Gráfico 1. Diferencias en el porcentaje de aciertos entre sordos nativos y no nativos en cada una de las categorías.

Con el objetivo de determinar el orden de dificultad de los ítems, se realizó un análisis de porcentaje de aciertos de los participantes sordos en cada ítem. Este análisis nos permitió identificar aquellos ítems que resultan más discriminativos y establecer un orden de dificultad de los mismos con el que se realizó la última versión disponible de la prueba adaptada.

En la actualidad, nuestro objetivo se centra en poder alojar el material de evaluación en formato *web*, de forma que pueda ser utilizada por profesionales interesados en la evaluación de la competencia de la LSE de sus alumnas y alumnos, no solo de la Comunidad de Madrid sino también del conjunto del Estado. Nuestra intención es que, a través de este formato, podamos obtener datos de un número suficiente de alumnos con los que abordar una futura estandarización de la prueba.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

7. Test de Habilidades Narrativas/LSE PT (Adaptación del BSL Production Test)

Este test (Herman, Grove, Holmes, Morgan, Sutherland y Woll, 2004) tiene como objetivo evaluar las habilidades narrativas y el uso de la gramática de la BSL mediante una tarea en la que se le pide a los niños que produzcan una narración. Este test está diseñado para niños entre 4 y 11 años de edad. La prueba es empleada en el Reino Unido tanto con fines educativos como con fines investigadores, ya que proporciona una línea base de las habilidades productivas de la BSL, permite detectar dificultades del lenguaje, así como guiar los procesos de intervención (Herman, 2016). Al igual que sucede con el test RST, está siendo adaptado a otras lenguas de signos: lengua de signos australiana (Hodge, Schembri y Rogers, 2014), lengua de signos americana (Enns, Boudreault, Zimmer, Broszeit y Goertzen, 2014) así como a algunas lenguas orales, como es el caso de la versión inglesa (Jones, Herman, Botting, Marshall, Toscano y Morgan, 2015) y la versión para el catalán (Caballero, Sanz-Torrent y Morgan, 2015).

La prueba consiste en que el niño ve un vídeo a través del ordenador o la pantalla de TV. El vídeo presenta una historia denominada “La araña” en la que un chico y una chica representan una serie de acciones sin hablar entre ellos (ni oralmente, ni mediante signos). Al niño se le dice que verá una historia que luego tendrá que contársela a un profesor signante que no la conoce. Además, a fin de obtener información complementaria, se le pide que conteste a tres preguntas relacionadas con el vídeo. Se graba en vídeo la producción signada del niño para proceder posteriormente a su análisis. La administración de la prueba es breve, unos 10 minutos, pero su corrección requiere una importante inversión de tiempo por parte del evaluador, ya que implica visionar varias veces la grabación a fin de analizar los distintos elementos implicados en la narración. Es imprescindible que los evaluadores cuenten con una buena competencia en lengua de signos y, en el caso de la versión original para BSL, haber superado un curso de formación con el objetivo de aprender a analizar e interpretar los datos. Solo después de haber superado esa formación se proporciona la prueba y el permiso para utilizarla en el ámbito escolar. En la producción obtenida se analizan tres elementos:

1. Contenido narrativo. Se trata de ver si el niño incluye los distintos episodios narrativos que configuran la historia.
2. Estructura narrativa. Se analiza si el niño toma en cuenta los elementos básicos de una narración (presentación, situación problemática y desenlace) a partir de unos indicadores: presentación de personajes y contexto, acciones que se complican, clímax de la historia, resolución, evaluación y secuencia.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

3. Gramática de la LS. En la prueba original para BSL se evalúa el correcto uso de flexiones morfológicas: verbos espaciales (incluyendo clasificadores), verbos de concordancia, modo y aspecto. También se analiza el uso por parte del niño de marcadores que permiten realizar el cambio de roles.

La puntuación directa obtenida una vez corregida la prueba puede transformarse en percentiles. Asimismo, de cara a la intervención el análisis de la producción permite identificar y analizar las fortalezas y debilidades del niño en aspectos narrativos y gramaticales. En la elaboración de la versión original se realizó un primer pilotaje con 41 niños nativos signantes y, posteriormente, se administró a 75 niños sordos para poder establecer los datos normativos.

7.1. Proceso de adaptación a la LSE

Se constituye un grupo de trabajo formado por profesionales de nuestro equipo y de especialistas sordos del Departamento de LSE del Centro Ponce de León. De las dos versiones de vídeo disponibles (para la evaluación de la BSL y ASL), optamos por trabajar con la desarrollada para la ASL por ser más actual y atractiva. Se pidió a un grupo de cuatro adultos sordos signantes nativos que narraran la historia. La revisión de sus producciones junto al análisis comparativo de los componentes gramaticales de la BSL y la LSE proporcionó información acerca de qué elementos gramaticales era preciso realizar en la versión para la LSE, en particular los relacionados con el modo y el aspecto verbal. Respecto a la prueba original, dos de los tres componentes de los que consta (contenido, estructura y gramática narrativa), sufrieron algunas modificaciones:

1. En el apartado de “contenido narrativo” se decidió incluir un ítem más en el caso de que el niño aportara información sobre estados emocionales y mentales/ planes/intenciones de los personajes (por ejemplo, si el niño signa “la niña estaba harta, la niña piensa, la niña tiene una idea”).
2. El apartado e indicadores para evaluar la “estructura narrativa” quedó igual que la versión para la BSL.
3. En el apartado de “gramática” añadimos y/o modificamos algunos ítems relativos al modo, aspecto y cambio de roles. Por ejemplo, incluimos un indicador para contabilizar la producción de “aspecto durativo” por considerarlo relevante en el proceso narrativo. Asimismo, introdujimos un nivel más en los establecidos para el cambio de roles. La prueba original contempla tres niveles: no hay empleo de cambio de roles / el cambio de roles está empezando a desarrollarse / el cambio de roles está bien establecido o desarrollado. Consideramos que entre las dos últimas podría identificarse un nivel intermedio para el que establecimos varios indicadores.

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

En la tabla 2 quedan reflejados el número total de indicadores que se analizan en cada uno de los tres apartados de la producción narrativa que los niños realizan.

CONTENIDO	Contenido narrativo	/17	Total Contenido narrativo	/23
	Preguntas	/6		
ESTRUCTURA NARRATIVA			Total Estructura narrativa	/12
GRAMÁTICA LSE	Verbos espaciales	/12	Total Gramática LSE	/31
	Verbos de concordancia	/4		
	Aspecto	/6		
	Modo	/5		
	Cambio roles	/4		

Tabla 2. Total indicadores en cada apartado.

La prueba ha sido pilotada con una muestra de 25 niños nativos signantes con edades entre los 4 años y los 12 años 11 meses, todos ellos escolarizados en centros con bilingüismo (LO-LSE) en la Comunidad de Madrid. Dado que, o bien no se contaba con muestra de todas las edades, o bien había pocos niños en algunos rangos de edad, se agrupó la muestra en grupos de edad (4-7 años y 8-12 años) obteniendo una diferencia significativa entre los dos bloques de edad y entre los tres componentes de la prueba (probabilidad $P > 0.05$). Se realizó el estudio de fiabilidad inter-jueces estableciendo dos grupos de evaluadores que revisaron y puntuaron las narraciones de 10 niños, obteniéndose una correlación de 0.9 entre las puntuaciones de los dos grupos. En cuanto a la correlación entre los tres bloques que evalúa la prueba (Contenido, Estructura y Gramática), resultó ser de 0.94 al nivel de significatividad de < 0.05 .

A medida que la prueba pueda aplicarse a un número más amplio de sujetos, podremos contar con más información sobre algunos aspectos de la evolución de la narrativa en la LSE y con datos comparativos que permitan detectar posibles dificultades en el desarrollo lingüístico de algunos niños. La principal limitación en este proceso es que, a diferencia de las pruebas expuestas con anterioridad, ésta no puede ser alojada sin más en un formato web y requiere, por parte de la persona que evalúa una alta competencia en la LSE y una formación muy específica en la aplicación, transcripción e interpretación de la prueba.

7. Conclusión

El lector o lectora habrá podido comprobar que, aunque las pruebas descritas en los apartados anteriores evalúan aspectos diferentes de la LSE, comparten algunas fases y elementos en su proceso de adaptación: En primer lugar, el contar con un panel de expertos que desde el principio incluyera profesionales signantes sordos; en segundo lugar, adecuar los estímulos (vídeos, dibujos etc.) de acuerdo a nuestro contexto cultural; y, en tercer lugar, revisar y realizar la adecuación lingüística a la LSE de cada uno de los ítems e indicadores. En este proceso, han sido fundamentales los siguientes aspectos:

1. Las aportaciones de las investigaciones y descripciones lingüísticas disponibles de la LSE: revisión de publicaciones e investigaciones y consultas con lingüistas expertos en LSE.
2. Las aportaciones procedentes de un primer pilotaje aplicando las pruebas a un grupo reducido de niños y, en algunos casos, a un pequeño grupo de adultos sordos signantes. Estos pilotajes han resultado imprescindibles ya que, en ocasiones, no contábamos, a priori, con suficientes datos lingüísticos y evolutivos por lo que era necesario “comprobar” el uso de la lengua que de manera natural realizan los signantes nativos.

Como ya se ha señalado previamente en el apartado dos de este artículo, uno de los problemas más importantes a los que nos enfrentamos en el proceso de elaboración-adaptación de pruebas es el de disponer de una muestra representativa para poder establecer normas comparativas que nos permitan decidir si un alumno o alumna presenta un desarrollo de la LSE dentro de la norma poblacional o si, por el contrario, se observan dificultades y precisa poner en marcha medidas de intervención. Esperamos que los formatos web faciliten la evaluación de población signante de distintos puntos geográficos de nuestro país y, en consecuencia, la ampliación de datos. Sería muy interesante poder analizar cómo los niños bilingües de LSE-Lengua castellana se comportan en una misma prueba para la que se disponga de versiones para ambas lenguas; como, por ejemplo, los inventarios CDI o la Prueba de Vocabulario.

En cualquier caso y mientras no contemos con muestras representativas o baremos, utilizar procedimientos de evaluación como los descritos en este artículo o los elaborados por la CNSE⁵ y por otros profesionales (Ardura, Huertas, y Nieto, 2016), puede ser de gran ayuda para describir y analizar de forma cualitativa los puntos fuertes y débiles del alumnado y, como consecuencia, ajustar nuestra intervención

⁵ <http://www.cnse.es/actividadesenlse/evaluacion/evaluacion.php>

Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.

educativa. Como señalan Enns *et al.* (2016: 212), “contar con pruebas válidas y fiables que midan la lengua de signos, no solo da más valor y credibilidad a las lenguas de signos, sino que permiten crear estrategias (de intervención educativa) basadas en las fortalezas visuales de los niños sordos”.

Referencias

- Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009): “El Proceso de un Centro Específico de sordos hacia una educación más inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1): 167-187.
- Anderson, D. y Reilly, J. (2002): “The Mac-Arthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (2): 83-119.
- APANSCE (coord) (1999): *II Jornadas de Educación bilingüe en el niño sordo*, Barcelona: Ediciones Mayo S.A.
- APANSCE (coord.) (1998): *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*, Barcelona: Ediciones Mayo S.A.
- Ardura, A., Huertas, J. A. y Nieto, C. (2016): “Inventario para una evaluación global de las principales competencias lingüísticas de la lengua de signos española”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36: 3-14.
- Bialystok, E. (2009): “Bilingualism”. *Language and cognition*, 12 (1): 3-11.
- Bialystok, E., Craik, Fergus I. y Luk, G. (2012): “Bilingualism: Consequences for Mind and Brain”. *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (4): 240–250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001.
- Caballero, M., Sanz-Torrent, M. y Morgan, G. (2015): “Desarrollo narrativo en niños de habla catalana: Adaptación del test “Spider Story” (Catalan Narrative Development)”. *Póster presentado en el IV Clinical Linguistics International Congress, Universidad de Barcelona*.
- CNSE (2011): *Diccionario normativo de la LSE*, Madrid: CNSE (versión DVD, 2008).
- Core, C., Hoff, E., Rumiche, R. y Señor, M. (2013): “Total and conceptual vocabulary in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: Implications for assessment”. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56 (5): 1637-49.
- Costello, B., Fernández, J. y Landa, A. (2008): “The non-(existent) native signer: sign language research in a small deaf population”. En de Quadros, R. (ed.): *Sign languages: Spinning and unravelling the past, present and future: TISLR 9: Papers from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference*, pp. 77-94. Petrópolis: Arara Azul.
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M. S., y Soriano, M. J. (2013): *PEALE Pruebas de evaluación analítica de lengua escrita*, Salamanca: Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4067.
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., González, V. y Alegría, J. (2016): “How Do Deaf children with and without cochlear implants manage to read sentences: The key word strategy”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21 (3): 280–292.

- Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.
- Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., Pérez, M. y Alegría, J. (2014): “Analysis of reading strategies in Deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills”. *Research in Developmental Disabilities*, 35: 1439–1456.
- Enns, C., Boudreault, P., Zimmer, K., Broszeit, C., y Goertzen, D. (2014): “Assessing children’s expressive skills in American Sign Language”. *Comunicación presentada en el Annual Meeting of the Association of College Educators – Deaf/Hard of Hearing, Washington, DC*.
- Enns, C., Haug, T., Herman, R., Hoffmeister, R., Mann, W. y McQuarrie, L. (2016): “Exploring Signed Language Assessment Tools in Europe and North America”. En Marschark, M., Lampropoulou, V. y Skordilis, E. K. (eds.): *Diversity in Deaf Education*. Oxford: Oxford University.
- Enns, C. y Herman, R. (2011): “Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test into American Sign Language”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3): 362-374.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. y Pethick, S. J. (1994): “Variability in Early Communicative Development”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5).
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S. y Reilly, J. S. (1993): *The MacArthur Communicative Development Inventories: User’s guide and technical manual*, San Diego: Singular Publishing Group.
- García, I., Arratibel, N., Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J. (2008): “Adaptación de los inventarios MacArthur-Bates al euskara: Desarrollo comunicativo entre los 8 y 30 meses”. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4): 411-424.
- Haug, T. (2011): “Approaching Sign Language Test Construction: Adaptation of the German Sign Language Receptive Skills Test”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3): 343-361.
- Herman, R. (2015): *Language Assessment of Deaf Learners*. En Knoors, H. y Marschark, M. (eds.): *Educating Deaf Learners*. Oxford University Press.
- Herman, R., Holmes, S., y Woll, B. (1999): *Assessing BSL Development: Receptive Skills Test*, Coleford, UK: Forest Books.
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H., y Woll, B. (2004): *Assesing BSL Development: Production Test (Narrative Skills)*, London: City University.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E. y Verhoeven, L. (2008): “The Relationship between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (4): 518-530.
- Hermans, D., Knoors, H., Verhoeven, L. (2010): “Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (2): 107-119.
- Herrero, Á. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: S.M.
- Hodge, G., Schembri, A. y Rogers, I. (2014): “The Auslan (Australian Sign Language) Production Skills Test: Responding to Challenges in the Assessment of Deaf Children’s Signed Language Proficiency”. *Presentation at Disability Studies in Education Conference, July, Melbourne, Australia*.
- Hoff, E. y Core, C. (2015): “What Clinicians Need to Know about Bilingual Development”. *Seminars in Speech and Language*, 36 (2): 89-99.

- Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.
- Hoffmeister, R.J., Caldwell-Harris, C.L., Henner, J., Benedict, R., Fish, S., Rosenburg, P. Conlin-Luippold, F. y Novogrodsky, R. (2014): "The American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI): Progress report and preliminary findings". *Working paper: Center for the Study of Communication and the Deaf*.
- Holzinger, D. y Fellinguer, J. (2014): "Sign language and Reading Comprehension, no Automatic Transfer". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 424-441. New York: Oxford University Press.
- Jones, A., Herman, R., Botting, N., Marshall, C., Toscano, E. y Morgan, G. (2015): "Narrative Skills in Deaf Children: Assessing Signed and Spoken Modalities with the Same Test". *Presentation at SRC D Preconference: Development of deaf children, Philadelphia, USA*.
- 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, pp. 43251- 43259.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005): *Inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur: Manual técnico y cuadernillo*, Madrid: Ediciones TEA.
- Morales-López, E. (2008): "Sign Bilingualism in Spanish Deaf Education". En Paza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 223– 276. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mann, W. y Haug, T. (2015): "New Directions in Sign Language Assessment". En Marschark, M. y Spencer, P. E. (eds.): *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York: Oxford University Press.
- Marchman, V. A. y Martinez-Sussmann, C. (2002): "Concurrent Validity of Caregiver/ Parent Report Measures of Language for Children who are Learning both English and Spanish". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45: 983-997.
- Mayberry, R. I. (1994): "The Importance of Childhood to Language Acquisition: Insights from American Sign Language". En Goodman, J.C. y Nusbaum, H. C. (eds.): *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Words*, pp. 57-90. Cambridge: MIT Press.
- Mayne, A., Yoshinaga-Itano, C., y Sedey, A. (2000): "Receptive Vocabulary Development of Infants and Toddlers who are Deaf or Hard of Hearing". *Volta Review*, 100 (5): 29–52.
- Mayne, A., Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. y Carey, A. (2000): "Expressive Vocabulary Development of Infants and Toddlers who are Deaf or Hard of Hearing". *Volta Review*, 100 (5): 1–28.
- Niederberger, N. (2008): "Does the Knowledge of a Natural Sign Language Affect Deaf Children's Learning to Read and Write? Sights from French Sign Language and Written French Data". En Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 29-50. Amsterdam: John Benjamins.

- Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): "Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.
- Nieva, S. (2015): "Orientaciones para la intervención logopédica con niños bilingües". *Revista de Investigación en Logopedia*, 2: 71-111. Disponible en: <http://revistalogopedia.uclm.es>
- Oller, K. (2005): "The Distributed Characteristic in Bilingual Learning". En Cohen, J., McAlister, K.T., Rolstad, K. y MacSwan, J. (eds.): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ouelette, G. P. (2006): "What's Meaning Got to do with It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 98(3): 554-566.
- Pearson, B. Z. (1998): "Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers". *The International Journal of Bilingualism*, 2: 347-372.
- Pérez, M., De la Fuente, B., Alonso, P., Echeita, G. (2019): "Four Co-Enrollment Programs in Madrid: Differences and Similarities". En Marschark, M., Antia, S. y Knoors, H. (eds.): *Co-Enrollment in Deaf Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasmi, N., et al. (2014): "Proceso de adaptación de una prueba de vocabulario a la LSE". En CNLSE (ed.): *Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española: Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: http://www.siis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf#page=151
- Pérez, M., Valmaseda, M., De la Fuente, B., Montero, I. y Mostaert, S. (2013): "Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral-signado". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34: 85-97
- Pérez, M., Valmaseda, M., y Morgan, G. (2014): "Sign Bilingual and Co-enrollment Education for Children with Cochlear Implants in Madrid, Spain". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and bilingual deaf education*, pp. 368-395. Nueva York: Oxford University Press.
- Pérez-Pereira, M. y García Soto, X. R. (2003): "El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego". *Psicothema*, 15 (3): 352-361.
- Quinto-Pozos, D., Singleton, J. y Hauser, P. (2017): "A Case of Specific Language Impairment in a Native Deaf Signer of American Sign Language". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2): 204-218.
- Ramírez, N. (2013): *Adaptación del Test de Habilidades Receptivas de la Lengua de Signos Española: Un estudio de validez discriminativa*, Trabajo de fin de Master, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, I., Cantillo, C., Valmaseda, M., Díez, M. A., Moreno, F. J., Montero, I., Pardo, M. J., Saldaña, D. y Pérez, M. (2015): "La evaluación del desarrollo temprano del vocabulario en LSE". En CNLSE (ed.): *Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española: Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: http://www.siis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf#page=119

- Marian Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019): “Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 209-237.
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, M. F., Andreu, L. y Serra, M. (2010): “La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical”. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4): 435-448.
- Stokoe, W. (1960): *Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, Buffalo: Univ. Paper 8.
- Tapia Montesinos, M. M. (2017): *La concepción simple de la lectura: predictores de la comprensión lectora en alumnado de primer y tercer curso de primaria*, Tesis Doctoral, Universidad de Navarra.
- Valmaseda, M. (2016): “Variabilidad en el desarrollo de la lengua oral de los alumnos con implante coclear: Algunas reflexiones para el ámbito educativo”. En López-Higes, R. y Martín-Aragoneses, M. T. (eds.): *Claves de la logopedia en el Siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Valmaseda, M. Pérez, M. Herman, R. Ramírez, N. y Montero, I. (2014): “Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso de adaptación del BSL- Receptive Skill Test (Test de Habilidades Receptivas)”. En CNLSE (ed.): *Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013*, pp. 209-224. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: [http://www.siiis.net/documentos/documentacion/INFLenguaSignos\(online\).pdf#page=209](http://www.siiis.net/documentos/documentacion/INFLenguaSignos(online).pdf#page=209)
- Woll, B. y Morgan, G. (2012): “Language Impairments in the Development of Sign: Do they Reside in a Specific Modality or are they Modality-independent Deficits?”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1): 75–87.
- Woolfe, T., Herman, R., Roy, P., y Woll, B. (2010): “Early Vocabulary Development in Deaf Native Signers: a British Sign Language Adaptation of the Communicative Development Inventories”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (3): 322–331.

Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención

Natalia Cárdenas Navarro

Psicóloga educativa-formadora freelance

RESUMEN

Se han realizado importantes avances en cuanto a la detección precoz de la sordera en España, sin embargo, es importante analizar la atención ofrecida al niño tras el diagnóstico, dado que los modelos y programas de intervención son muy dispares, en función del lugar en el que nos encontremos. Ofrecer una respuesta ante la sordera basada, exclusivamente, en la (re)habilitación del lenguaje es propio de modelos centrados en el déficit, bastante superados, aunque no completamente. Por ello, en el presente artículo abordamos las necesidades tempranas del niño sordo y su familia desde una perspectiva biopsicosocial y ofrecemos orientaciones que podrían guiar el desarrollo de programas de atención precoz especializados basados en un modelo ecológico de atención centrado en la familia.

Palabras clave: Atención temprana; sordera; lengua de signos; intervención centrada en la familia.

ABSTRACT

Important advances have been made in the early detection of deafness in Spain. However, it is important to analyze the care offered to the child after the diagnosis, since, depending on the place, the models and intervention programs are very different. Offering a response to deafness based exclusively on the (re)habilitation of language is typical of deficit-based models. They are theoretically superseded, but still sometime applied. This article addresses the early needs of the deaf child and his family from a biopsychosocial perspective and offers guidelines that could guide the development of specialized early care programs based on an ecological model of family-centered care.

Keywords: Early attention; deafness; sign language; intervention focused on the family.

1. Introducción

Si queremos entender el estado actual de la atención temprana al niño sordo en España, es necesario atender también, de manera paralela, a los cambios sociales y culturales que se han producido en la sociedad con relación a la discapacidad en general.

La atención temprana, tal y como la entendemos hoy en día, tiene unos treinta años de historia. En este periodo de tiempo, ha cambiado la manera general en la que nuestra sociedad concibe a las personas con discapacidad y por tanto también la respuesta que la sociedad da a sus necesidades. Según la Convención de la ONU (2006: 01. Preámbulo e) se entiende la discapacidad como:

“un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud de las personas y a las dificultades de acceso del entorno, que dificultan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás”.

Por lo tanto, la discapacidad es el resultado de la ecuación que se da entre las características del individuo en interacción con su medio. Se trata de una definición muy diferente a la que manejábamos en la década de los ochenta, basada en toda una conceptualización sobre la normalización. Muestra de ello es la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (OMS, 1980), una clasificación que gira en torno al concepto de enfermedad y las dificultades que ésta genera respecto a la capacidad del individuo para desempeñar las funciones y obligaciones que socialmente se esperan de él. Así la discapacidad era entendida como la desviación de la norma en el estado y funcionamiento biomédico de individuo.

Es decir, en estos treinta años hemos pasado de conceptualizar la discapacidad de una manera individual a una manera social. Este cambio de paradigma ha influido, por tanto, también en la atención temprana, centrada al inicio de su historia reciente en el individuo desde la óptica rehabilitadora, donde el profesional de atención temprana ejercía de “experto”, a la concepción actual basada en un modelo centrado en la familia, que entiende al niño dentro de su contexto y que es éste el que le proporciona múltiples oportunidades de aprendizaje. La diferencia entre una y otra opción se muestra en el gráfico de la Figura 1 (García-Sánchez 2015, adaptado de Jung 2003).

Cárdenas Navarro, N. (2019): “Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 238-268.



Figura 1. Evolución de la concepción, a lo largo de la historia, sobre el formato de intervención con el niño con discapacidad en atención temprana.

Tras haber observado la evolución que ha dado nuestra sociedad en cuanto a la conceptualización de la discapacidad y las modalidades de intervención temprana, vamos a hacer un breve repaso de cuál ha sido la historia de la educación de los niños sordos en España, para después tratar de clarificar cuales son las necesidades de la infancia temprana con discapacidad auditiva, así como las diferentes formas de darles respuesta.

Los inicios de la educación de los niños sordos en España datan del siglo XVI. Un fraile, Pedro Ponce de León (1520-1584), será quien inicie la educación de los sordos, con el objetivo de enseñar a hablar, leer y escribir a dos niños sordos, procedentes de familias nobles. Dada la época, el objetivo de esta intervención educativa era proporcionar a los niños sordos la posibilidad de rezar y acceder a las enseñanzas religiosas. Posteriormente, se dieron cuenta de las importantes posibilidades de aprendizaje de los niños sordos y se fueron ajustando progresivamente los objetivos educativos, hasta igualarlos a los objetivos curriculares de los alumnos oyentes (Plann, 1997; Gascón y Storch de Gracia, 2004).

La educación de los alumnos sordos siempre ha sido polémica y polarizada en dos modalidades comunicativas, entre los defensores del oralismo y los defensores de la lengua de signos. Esta polarización históricamente ha estado marcada por el dogmatismo y el uso sesgado de los argumentos científicos.

Algunos acontecimientos históricos han marcado de manera notable las tendencias educativas en torno a los niños y niñas sordos, entre los que destacamos dos. En

primer lugar, el Congreso de Milán de 1880, que reunió a los profesores de alumnos sordos de toda Europa, en el que se posicionaron radicalmente y declararon que la única modalidad válida en la enseñanza de los sordos era el oralismo y prohibió el uso de la lengua de signos en las escuelas. Y, un siglo después en 1980, en el Congreso de Hamburgo, se declaró como "error histórico" la decisión tomada en Milán, dados los resultados nefastos obtenidos en la educación puramente oralista. A partir de este momento, se reconoce el valor lingüístico y comunicativo de la lengua de signos para los alumnos sordos.

Estos ejemplos podrían llevarnos a pensar que la historia nos ha hecho aprender y la evolución científica nos ha facilitado datos para mejorar el sistema y la calidad de la educación que ofrecemos a los alumnos sordos a día de hoy. Sin embargo, actualmente en España, la situación más frecuente a nivel escolar es la siguiente. El alumno sordo se escolariza en modalidad de "integración individual" y el sistema de comunicación mayoritario es el oral puro, es decir, sin contacto con la lengua de signos ni con sus hablantes; esto quiere decir que el niño sordo asiste en la escuela de su barrio, en la que normalmente es el único niño sordo (y así como lo es probablemente de su barrio o pueblo); utiliza audífonos o implante coclear; comparte la clase, los aprendizajes y el patio con los compañeros oyentes; y algunas horas a la semana sale del aula para recibir el apoyo de logopedia o apoyo curricular. La familia, la logopeda, las profesoras y los compañeros se comunican en lengua oral. Por su lado, el niño con pérdida auditiva podrá haber desarrollado una lengua oral eficaz o no.

En el caso de que el desarrollo de la lengua oral no sea completamente eficaz (situación que se estima se da en aproximadamente el 50% de los casos), la interacción comunicativa se hará procurando hablarle más lentamente y en posición frontal para favorecer la lectura labial, utilizando el gesto natural y la expresión corporal para facilitar la comunicación. Esta situación comunicativa supone una ruptura de la fluidez comunicativa, una importante pérdida de información y sentimientos de frustración ante las dificultades de comprensión. La interacción comunicativa estará marcada por el esfuerzo, así como por la pérdida del placer e interés por parte de todas las personas implicadas.

Actualmente, la lengua de signos española y la lengua de signos catalana están reconocidas como lenguas co-oficiales en el Estado español (Jarque, Bosch-Baliarda y González, 2019), un gran logro a nivel de equiparación de derechos, pero el hecho de que los alumnos sordos se "integren" de manera individual en las escuelas ordinarias, hace que no existan hablantes de la lengua de signos en contacto entre sí, es decir no es posible el uso de la lengua de signos en la mayoría de las escuelas, en las familias ni en los barrios; una reiteración del error histórico que deja a las

personas sordas del siglo XXI en una situación muy similar a la que vivieron las personas sordas en el siglo XIX (más datos sobre la situación de la educación sorda en España en el artículo de Esteban y Ramallo, en el presente monográfico).

2. ¿Qué es la atención temprana y cuáles son sus objetivos?

El Grupo de Atención Temprana (GAT), actualmente constituidos como Federación Estatal de Profesionales de la Atención Temprana (AT), cuenta desde sus inicios con el respaldo del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. El grupo, inicialmente constituido por profesionales, expertos y referentes, de las diversas disciplinas relacionadas con la atención temprana (psicología infantil, logopedia, fisioterapia y trabajo social) de toda España, fueron los responsables en el año 2000 de la elaboración del Libro Blanco de la Atención Temprana (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT, 2000). Este documento es, con seguridad, el texto oficial más importante para la disciplina. Se trata de un instrumento fundamental para la comprensión y el desarrollo de la atención temprana, que ha posibilitado la definición de unas líneas generales de actuación para todos los servicios de atención temprana del Estado. Además de haber contribuido a reforzar el consenso profesional, y favorecido el diseño de planes específicos de atención temprana en numerosas Comunidades Autónomas que aún no contaban con ellos.

En él, la atención temprana aparece definida como: "el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos" (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, GAT, 2000: 7).

Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. La atención temprana debe llegar a todos los niños que presentan cualquier tipo de trastorno o alteración en su desarrollo, sea éste de tipo físico, psíquico o sensorial, o se consideren en situación de riesgo biológico o social. Todas las acciones e intervenciones que se llevan a cabo en atención temprana deben considerar no sólo al niño, sino también a la familia y a su entorno. De este amplio marco se desprende el conjunto de objetivos propios de la atención temprana (Cuadro 1):

1. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
2. Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
3. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
4. Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y del entorno en el que vive el niño.
6. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.

Cuadro 1. Objetivos de la atención temprana

Es, por tanto, fundamental atender las necesidades detectadas en la primera infancia incluso antes de que éstas produzcan efectos evidentes en el desarrollo, y es aquí donde atención temprana y prevención se unen. La prevención intenta, mediante un conjunto de actuaciones, eliminar o disminuir las consecuencias negativas derivadas de la condición (sea enfermedad, trastorno o discapacidad) del individuo. Estas actuaciones se organizan en tres niveles diferenciados de prevención: prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria.

La prevención primaria se refiere a todos los planes y acciones destinados a disminuir la incidencia de una enfermedad trastorno o déficit en una determinada población. En este sentido, la atención temprana interviene sobre la población de alto riesgo, que aún no ha manifestado un déficit o aún no se les ha detectado. Estas medidas suelen tener un carácter universal y su objetivo es llegar a toda la población. Con respecto a la discapacidad auditiva son ejemplos de prevención primaria los planes de vacunación contra ciertas enfermedades y los programas para reducir la exposición al ruido.

La prevención secundaria intenta que, ante la probabilidad de aparición de un trastorno o enfermedad, se desarrollen actuaciones destinadas a evitarlo o a disminuir al máximo sus efectos. En atención temprana estaríamos hablando fundamentalmente de detección precoz. Con respecto a la discapacidad auditiva, nos referimos por ejemplo a la incorporación del *screening* auditivo, dentro del protocolo de evaluación

perinatal, a todos los neonatos. Ésta es una estrategia de prevención secundaria y promoción de la salud en el caso de Cataluña, la comunidad en la que desarrollo mi actividad profesional.

La prevención terciaria intenta reducir los efectos de una deficiencia. Trata de evitar que empeoren las consecuencias de cualquier alteración una vez ya es manifiesta. En este sentido, estaríamos hablando de la (re)habilitación e incorporación social del niño mediante programas y servicios de atención temprana.

Los niños con discapacidad auditiva disponen de servicios y programas de atención temprana que son muy heterogéneos en función del lugar de España en el que nos encontremos.

La mayoría de los programas de atención temprana para niños y niñas sordos se han centrado fundamentalmente en la detección y el diagnóstico de la sordera. Hoy sabemos que la detección precoz ha de ir seguida de una intervención terapéutica temprana, que aproveche al máximo el periodo de máxima plasticidad neuronal, una atención temprana específica, que contemple las necesidades de desarrollo globales del niño sordo, más allá de las estrictamente ligadas a la comunicación y el lenguaje, en los primeros años de vida.

Sin embargo, hay una serie de circunstancias que a menudo impiden o retrasan que esto se produzca, tales como:

- a) Las tendencias banalizadoras ante la detección por parte de las familias de los primeros signos de alarma, en aquellas comunidades que no tienen instaurado el programa de *screening* auditivo universal en neonatos.
- b) El temor o la resistencia a iniciar un proceso diagnóstico y terapéutico para evitar "etiquetar" de forma precoz, aun reconociendo la existencia de "problemas".
- c) El mensaje de curación de la sordera mediante la intervención médico-protésica que dificulta la comprensión profunda de las implicaciones de la sordera, así como la aceptación de la condición y el normal proceso de duelo por parte de las familias ante el diagnóstico de discapacidad.
- d) El modelo de atención centrado en el déficit que entiende que el niño sordo necesita exclusivamente rehabilitación auditiva y (re)habilitación logopédica, ignorando el resto de las necesidades derivadas de la falta de audición precoz en su desarrollo global.

- e) El largo periodo de tiempo que transcurre desde la detección hasta el aprovechamiento funcional de las prótesis auditivas. En general, cuando el proceso (detección, diagnóstico, implantación, habilitación) sigue un desarrollo óptimo, el diagnóstico se da entre los 0 y los 6 meses de edad, la implantación quirúrgica de la prótesis auditiva ocurre al año, y el implante coclear da un rendimiento funcional sobre los 18 o 24 meses. El niño llega a los dos años al servicio de atención temprana específico (en el caso de que exista en su territorio), habiendo desaprovechado los dos o tres primeros años de vida, fundamentales para su desarrollo global.
- f) El desconocimiento por parte de los profesionales de herramientas y procedimientos de trabajo específicos para la población infantil sorda avalados por las investigaciones internacionales, especialmente las provenientes de la lingüística y la neurociencia.
- g) El desconocimiento y la negación del sufrimiento psíquico del niño derivado de la falta de comunicación y comprensión de su entorno.

Estos factores, entre otros, contribuyen a que buen número de niños y niñas, que presentan discapacidad auditiva en España, sean detectados tarde o no sean atendidos en programas o servicios de atención temprana, con lo que sufren el riesgo de que pueda producirse un agravamiento de sus dificultades, al no acceder a los recursos y servicios que necesitan.

3. Personas destinatarias de la atención temprana

Son personas destinatarias de los servicios de atención temprana todos los niños y niñas de 0 a 6 años que presenten alguna deficiencia auditiva diagnosticada o tengan riesgo de padecerla. En este último grupo se incluirían aquellos niños que presenten factores de riesgo de hipoacusia infantil, especialmente aquellos considerados de alto riesgo.

Según la Comisión para la Detección Precoz de la Sordera Infantil (CODEPEH), una comisión científica, integrada por representantes de las sociedades científicas de otorrinos y pediatras y promovida por la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), entidad que trabaja para dar respuesta a las necesidades de las familias de las personas con discapacidad auditiva, son diversos los indicadores de riesgo auditivo. Tras revisar la prevalencia y la incidencia de la sordera sobre población infantil española, la CODEPEH indica los factores que listamos en el

Cuadro 2, entre los cuales se encuentran factores de muy alto riesgo de sordera postnatal y que marcamos con asterisco.

- Sospecha familiar de sordera*
- Historia familiar de sordera
- Hipotiroidismo
- Estancia en Unidad de Cuidados Intensivos Infantil (UCIN) mayor de 5 días
- Exposición a ototóxicos
- Ventilación asistida
- Otitis persistente
- Infecciones perinatales* (citomegalovirus-CMV, herpes, rubeola, sífilis y toxoplasmosis)
- Meningitis bacteriana*
- Síndromes con sordera*
- Enfermedades neurodegenerativas*
- Anomalías craneofaciales*
- Ventilación con membrana extracorpórea*
- Trauma craneal grave*
- Hiperbilirrubinemia* con exanguinotransfusión
- Quimioterapia

Cuadro 2. Factores de riesgo de sordera

Actualmente, es infrecuente que en estos casos los niños reciban atención temprana de manera preventiva por el riesgo de hipoacusia. Sin embargo, son derivados a los servicios de atención temprana por la presencia de alguna otra alteración o retraso en el desarrollo, lo que posibilita la detección de los problemas auditivos a posteriori.

4. La atención temprana en el niño sordo diagnosticado

La presencia de la discapacidad auditiva de manera congénita o durante el periodo de adquisición del lenguaje, entre los 0 y los 3 años, genera una afectación severa en el desarrollo global, cuando el grado de pérdida auditiva es tal que hace inaccesible el

rango acústico de la palabra, y de manera sustitutiva el niño no tiene acceso total a ninguna lengua (sea esta oral o signada).

Es común pensar que la pérdida auditiva (pre-perinatal de grado severo-profundo) afecta exclusivamente al lenguaje y a la comunicación. Sin embargo, el desarrollo del niño ocurre de manera global, por lo que la falta de audición y la privación lingüística durante los primeros años de vida afectarán al desarrollo global de la persona.

En los siguientes subapartados, recuperamos los objetivos centrales de la atención temprana, para concretar las medidas y acciones que son necesarias de cara a poder ofrecer al niño y niña sordos y a sus familias un servicio de atención temprana específico e integral.

4.1. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño

Para reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño se podrían generar protocolos de trabajo interdisciplinar entre las unidades médicas especializadas en diagnóstico auditivo y los recursos psicopedagógicos en cada una de las comunidades autónomas. El niño sordo tendría que llegar al recurso de atención temprana de manera consecutiva a la detección de la deficiencia auditiva. Es necesario que la intervención temprana con el niño y la familia se inicie antes de los 6 meses de edad, como ocurre en el caso de otras discapacidades que se detectan perinatalmente.

Actualmente, sabemos que muchos niños no inician la intervención hasta pasados los 2 años, por lo que creemos que este periodo ha de reducirse para evitar consecuencias negativas tanto en el desarrollo del niño como en su familia.

4.2. Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño

Comentábamos anteriormente que, en la mayoría de los casos, aun cuando el proceso médico rehabilitador es óptimo, el niño sordo no accede al lenguaje hasta los dos años. Sin duda, esta ausencia de lenguaje temprano afectará al resto de las áreas del desarrollo.

Si observamos el desarrollo normativo del lenguaje de un niño sobre los 24 meses de edad podemos encontrar entre otras las características en el cuadro 3 (Fuente: CDC, Centro para el control y la prevención de enfermedades)¹:

¹ Disponible en: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/index.html>

- Posee un vocabulario de unas 190 palabras aproximadamente.
- Puede formular frases de dos palabras.
- Puede pedir verbalmente la comida y la bebida.
- Realiza preguntas.
- Se llama por su propio nombre.
- Puede verbalizar lo que está haciendo.
- Identifica imágenes.
- Comprende el nombre de algunos animales, partes del cuerpo y vestidos.
- Comienza a utilizar ciertos pronombres personales (*yo, tú, él, ella*).

Cuadro 3: Principales hitos del desarrollo lingüístico a los 24 meses

Estas adquisiciones, a su vez, posibilitan que se alcancen otros hitos de desarrollo a nivel cognitivo (Cuadro 4) y social (Cuadro 5).

- Permanencia del objeto
- Clasificaciones por formas y colores
- Completar las frases y las rimas de los cuentos que conoce
- Juegos de imaginación de manera sencilla
- Construcción de torres de 4 bloques o más
- Lateralidad
- Seguimiento de instrucciones con dos consignas
- Nombra las ilustraciones de los libros

Cuadro 4: Principales hitos del desarrollo cognitivo a los 24 meses

- Imita a otras personas, especialmente a los adultos y a los niños mayores.
- Se entusiasma cuando está con otros niños.
- Demuestra ser cada vez más independiente.
- Demuestra un comportamiento desafiante (hace lo que se le ha dicho que no haga).

- | |
|--|
| <p>- Juega principalmente al lado de otros niños, aunque empieza a incluirlos en juegos como correr y perseguirse.</p> |
|--|

Cuadro 5: Principales hitos del desarrollo social a los 24 meses

Numerosas investigaciones indican que, a partir de la consolidación del balbuceo sobre los 8 meses de edad, empieza a distanciarse cuantitativa y cualitativamente el desarrollo del bebé sordo del bebé oyente. Por lo que la intervención temprana debería iniciarse antes de los 8 meses para favorecer no solo el desarrollo comunicativo- lingüístico, sino también el desarrollo cognitivo y socioafectivo, dado que mantienen relaciones de influencia mutua.

Todo esto nos lleva a concluir que es fundamental que todos los niños con dificultades de acceso a la lengua oral, debidas a la presencia de un déficit auditivo antes de los 3 años, han de tener acceso a la lengua que les es natural, es decir aquella que es completamente accesible a sus sentidos, y para la que no tienen discapacidad alguna, en este caso la lengua de signos. Si un niño sordo no dispone de una lengua, de un código que le permita comunicarse y representar la realidad, su desarrollo cognitivo se verá afectado, y esto a su vez repercutirá de manera negativa en el propio desarrollo del lenguaje y la socialización.

La imposibilidad de asegurar qué resultado obtendrá el niño con las prótesis auditivas hace imprescindible que aseguremos que el niño tenga acceso al menos a una lengua completa, así como contacto con sus hablantes, dado que ello le permitirá como señala Vygotsky (1982) formular y comprender ideas, planificar y adaptar la conducta, y comprender las de otras personas.

4.3. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas

Actualmente, las familias de los niños sordos candidatos a ser portadores de implante coclear son orientadas por los profesionales médicos para que eviten el contacto con la lengua de signos, dado que consideran que el aprendizaje de la lengua de signos repercute negativamente en el desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, no existen investigaciones que avalen esta creencia, basada probablemente más en la costumbre que en la evidencia científica. Y, por el contrario, numerosas otras investigaciones revelan de manera consistente la influencia positiva del aprendizaje de la lengua de signos en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral.

Las lenguas orales y las lenguas de signos son equivalentes y equiparables. En un artículo de Mayberry y Squires (2006), en el que hacen un recorrido por diferentes investigaciones realizadas en hasta nueve lenguas de signos diferentes, se refleja que, en todas ellas, las fases de adquisición y desarrollo de la lengua de signos ocurren de forma similar a las de la lengua oral: balbuceo manual (que así denominan) alrededor de los 10 meses de edad, primeros signos alrededor de los 12 meses, etc.

En trabajos de Virole (1996, citado en Rodríguez, 2005) podemos también leer conclusiones sobre la influencia de la presencia temprana de la lengua de signos en el rendimiento académico. Los estudios que han comparado el rendimiento académico de los hijos con sordera con progenitores signantes y de los hijos con sordera de progenitores oralistas han encontrado que el rendimiento es mayor en el primer caso.

La conclusión general es que los niños sordos que adquieren la lengua de signos como primera lengua y de manera temprana muestran un desarrollo lingüístico, cognitivo y social superior que aquéllos que no la adquieren de manera temprana (Guillén y López, 2008). Finalmente, Morales López (2008: 179) afirma que "el bilingüismo es un modelo que puede llegar a resolver el analfabetismo crónico del alumnado sordo". Y, además no se conoce ningún estudio cuyo resultado pueda indicar que este enfoque educativo implique algún riesgo o fracaso en los resultados (véase Morales López, en este monográfico).

Concluimos, por tanto, que es obligación de los estados garantizar que todos los niños y niñas sordos tengan acceso de manera precoz a una lengua que les sea completamente accesible, como es la lengua de signos. En el caso de que la lengua oral alcance el desarrollo óptimo, será el propio niño, como cualquier sujeto bilingüe, el que elegirá cuál será su primera lengua. Pero, en cualquier caso, poseerá una lengua completa, una lengua de signos, que le permitirá no solo la comunicación, sino también el andamiaje de su pensamiento, la comprensión de las normas y convenciones sociales, así como los usos y maneras de proceder propios de su cultura.

Los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras en la primera infancia, podrían ser entre otros:

- Escuelas infantiles donde la lengua de signos conviva con la lengua oral como lengua vehicular
- Centros de desarrollo infantil y atención temprana específicos, cuyos profesionales conozcan en profundidad la discapacidad auditiva, así como las diferentes modalidades de comunicación. Así en ellos, se podrá dar respuesta

a todas las necesidades que van surgiendo y acompañar a la familia durante todo el proceso.

- Centros de educación infantil y primaria bilingües intermodales (lengua oral/escrita y lengua de signos) con profesores sordos, profesionales especializados y medios técnicos que garanticen la accesibilidad comunicativa y la información.
- Acceso a ayudas económicas que posibiliten la supresión de las barreras de comunicación e información en el domicilio familiar.

Es importante clarificar, en este momento, algunos conceptos relacionados con el bilingüismo que se usan con frecuencia:

- Bilingüismo simultáneo. Se refiere a la presentación de la lengua oral y la lengua de signos en el mismo período.
- Bilingüismo sucesivo. Cuando la segunda lengua se presenta una vez que el niño ya ha adquirido una primera lengua de manera completa
- Bilingüismo funcional. Hace referencia a la adquisición de una segunda por necesidad, para poder funcionar en el contexto mayoritario

También se utilizan otros conceptos con el de semilingüismo, término introducido por Hansegard, para describir aquellos niños bilingües oyentes que poseen una baja competencia en ambas lenguas (para más información ver Fernández-Viader y Yarza 2006).

4.4. Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo

Estudios neurológicos sobre el recién nacido y el lactante muestran lo siguiente:

- El niño nace con unas aptitudes psicofísicas que se manifiestan en la medida en la que el entorno ofrece la adecuada estimulación sensorial
- Estos inputs sensoriales penetran la corteza y contribuyen a su desarrollo
- El cerebro del lactante está tan organizado que, ante los estímulos del exterior, extrae lo más relevante para su desarrollo psicomotor.

La experiencia acumulada en torno a la educación de los niños sordos y los estudios muestran que:

- La ausencia de lenguaje, durante los primeros años de vida del niño sordo, genera dificultades a nivel cognitivo, conductual y en el desarrollo socio-afectivo.

- Los niños sordos, cuya lengua materna es la lengua de signos, poseen un patrón de desarrollo paralelo al del niño oyente.
- El aprendizaje de la lengua oral en el niño sordo siempre ocurre con un importante desfase cronológico, y la progresión en muchas ocasiones conlleva una gran inversión de tiempo y esfuerzo. Ello implica que otros aspectos relevantes en la vida del niño se sacrifiquen.
- La lengua oral la adquieren como resultado de un proceso de instrucción especializado, no mediante un proceso de adquisición natural, como en el caso del niño oyente.
- El resultado final alcanzado en el desarrollo del lenguaje dependerá de la interacción de múltiples factores biopsicosociales, lo que conlleva la necesidad de una mayor individualización en cuanto a las recomendaciones y actuaciones.
- En el desempeño a nivel lecto-escritor habitualmente los niños sordos no alcanza unos resultados equiparables a sus compañeros oyentes.
- La autoimagen y la autoestima de los niños sordos es significativamente baja en comparación con sus pares.

Cuando a las familias se las recomienda y optan por modalidades exclusivamente orales, suele haber consecuencias negativas en otros ámbitos de la vida del niño, tales como la vida emocional, el proceso de socialización, el desarrollo cognitivo y los aprendizajes escolares.

Todo ello nos debería llevar a trabajar con modelos de atención temprana para el niño sordo centrados en él y en su familia, especializados, basados en evidencias científicas, que contemplen la necesidad de la adquisición de la lengua de signos, así como el aprendizaje de la lengua oral. Asimismo, necesitamos modelos que ofrezcan a las familias información veraz, neutral y plural, que favorezcan la comprensión de las importantes implicaciones que tiene, o puede llegar a tener, la sordera en el niño que no pueda acceder a los recursos necesarios para frenar los déficits secundarios asociados a la sordera.

4.5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño

Tras el diagnóstico de sordera en una familia oyente sin antecedentes de sordera (situación que oscila entre el 80 y el 90% de los casos), las relaciones familiares suelen distorsionarse, suscitando actitudes de rechazo, sobreprotección, negación, etc., derivadas de los sentimientos de culpa, ansiedad e inseguridad que pueden sentir los padres ante una situación para ellos absolutamente desconocida e inesperada. Expresan dudas e inquietudes que con frecuencia están ligadas a la comunicación, la socialización y la escolarización. La labor profesional con los padres es de

acompañamiento y asesoramiento, durante el largo proceso, dando respuesta a las inquietudes según van surgiendo:

- Los padres requieren información sobre la propia sordera: explicar el diagnóstico, conocer sus implicaciones, etc.
- Aprender lengua de signos o medios alternativos y aumentativos de comunicación
- Conocer pautas para adaptar el entorno familiar a la nueva situación (señales lumínicas, contacto visual, etc.)
- Información sobre las ayudas económicas que ofrecen las diferentes administraciones para facilitar la accesibilidad y/o la participación de los niños sordos tales como ayudas para audífonos, mantenimiento del implante coclear, programas de becas, etc.
- Conocer recursos de apoyo social generales y específicos.
- Modalidades de escolarización, etc.

Estas demandas intentan satisfacer el deseo que todos los padres y las madres tienen de elegir lo mejor para su hijo. La mejor opción para cada niño ha de ser estudiada de manera individual, dado que no existen respuestas únicas ni buenas para todos los niños. Esta circunstancia, en múltiples ocasiones, genera confusión dado que la incertidumbre se suma a la falta de recursos y a las dificultades emocionales derivadas del diagnóstico.

Ofrecerles información completa y veraz sobre todas las opciones disponibles, así como promover la existencia de un espacio de apoyo y acompañamiento emocional a las familias durante los primeros años de la vida del niño, es fundamental para posibilitar el tránsito por las distintas fases del duelo emocional por el que atraviesan todas las familias tras el diagnóstico de discapacidad. Ello posibilitará la aceptación de su hijo, así como de su condición.

4.6. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención

El niño no puede ser visto exclusivamente desde la óptica de la discapacidad. Por encima de todo, es un niño y sus necesidades han de ser tenidas en cuenta. Según el constructivismo social (Coll 1996), estas necesidades son las siguientes:

Necesidad de actividad-autonomía

El niño necesita moverse y es, a través de este movimiento y de toda la información sensorial que recibe, organiza su mente y adquiere aprendizajes. Cuando hablamos de autonomía en el niño pequeño, nos referimos a la capacidad de autodirigirse de manera adecuada, en función de la edad y de su capacidad de entender el entorno que le envuelve, autorregularse y solucionar problemas que se presentan en su día a día.

Para que el niño alcance progresivamente la autonomía es necesario el desarrollo de aprendizajes y logros en las diferentes áreas: desarrollo psico-motor, lingüístico, afectivo y social.

En atención temprana la autonomía se favorece gracias a los siguientes aspectos:

- El trabajo en un entorno estructurado, favorecedor de los aprendizajes, accesible al niño con y sin mediación del adulto.
- La anticipación de todos los acontecimientos, gracias al uso de las rutinas de trabajo, al uso de claves visuales, y de una lengua de signos como lengua natural y accesible para la adquisición de aprendizajes en el niño con problemas auditivos, sin por ello dejar de trabajar de manera paralela el entrenamiento auditivo para el acceso a la lengua oral.
- La adquisición de hábitos, así como la comprensión de los porqués de todo aquello que se le pide regularmente: vestido y desvestido, movimiento y desplazamiento, hábitos básicos de higiene y control de esfínteres, hábitos de actividad, pautas de interacción, reacciones emocionales de iguales o adultos, entre otros.

Necesidad de individuación

Gracias al desarrollo global, el niño toma conciencia de que es una persona diferente del resto tanto a nivel físico como a nivel mental. Este proceso es fundamental para la construcción de la personalidad, el autoconcepto y la autoestima, y se produce especialmente a lo largo de los cinco primeros años de vida. Es lo que se observa en los logros listados en el Cuadro 6:

- El niño descubre su cuerpo
- Tiene conciencia de que es distinto a los demás
- Orgullo y autoestima. Egocentrismo
- Establece relaciones mentales, emocionales y sociales
- Comienza a aceptar su diferencia del resto del mundo, a confiar en sí mismo y a ser autosuficiente.

Cuadro 6

La sordera suele suscitar dificultades para consolidar una adecuada autoimagen personal y social (Hola, Morales y Soteras, 2004). Estas dificultades comienzan con la resistencia de los padres a aceptar la sordera de sus hijos. Es por ello por lo que se

hace fundamental incorporar modelos de atención temprana centrados en la familia que permitan intervenir tanto con el niño como con su contexto, y acompañar a las familias durante el crecimiento de sus hijos con discapacidad auditiva.

El modelo médico-rehabilitador actual, centrado en el déficit y en la adaptación protésica como única vía de intervención, dificultan la aceptación de la sordera. Los audífonos y los implantes son prótesis auditivas muy avanzadas que permiten al niño acceder al sonido, pero en ningún caso curan la sordera ni vuelven al niño oyente. La sordera es una condición que acompañará al niño y a la familia durante toda la vida. Saber sobre ella, aceptar sus implicaciones y hablar abiertamente, facilita la flexibilidad en la toma de decisiones y minimiza el sufrimiento de todos los miembros del sistema familiar.

El niño sordo que se desarrolla en una familia con adultos que valoran la expresión oral por encima de cualquier otra forma de comunicación provoca en dicho niño una constante sensación de frustración e inadecuación. Estas circunstancias repercuten en el desarrollo de un bajo autoconcepto y autoestima (Herrera Hernández, 2009). Por ello, el contacto con otros niños, así como con adultos con su misma condición, dará al niño la posibilidad de construir su identidad personal alejada del déficit, basada en características, habilidades y aptitudes intactas en el niño sordo.

Necesidad de socialización

La socialización es el proceso a través del cual el niño adquiere habilidades de interacción, conoce normas, valores y hábitos que le permiten desarrollarse y adaptarse a la sociedad en la que vive. Esta va a depender de las características personales y experiencias del niño, así como de los agentes sociales con los que se relaciona (familia, escuela, grupos de iguales y los medios de comunicación, en especial, la televisión). La ausencia temprana de lenguaje influirá de manera muy intensa en la socialización.

Los adultos que no poseen una lengua con la que interactuar con el niño sordo de manera efectiva tienden a reducir la cantidad de explicaciones y argumentaciones, así como el porqué de las cosas, quedando las interacciones reducidas a consignas concretas y directivas: "No", "Ven", "Siéntate", "Espera", "No toques", "No grites", etc. Este tipo de interacciones generan una menor comprensión de las normas sociales y en muchas ocasiones provocan alteraciones conductuales que no están asociadas a la presencia de la discapacidad auditiva, sino a la falta de comprensión, derivada de la ausencia de una lengua que posibilite la socialización.

También es importante señalar que muchos niños y en general personas sordas no tienen acceso a la información incidental; es decir aquella que, aun no estando

directamente dirigida a nosotros, recibimos por vía auditiva de diferentes fuentes, tales como conversaciones ajenas, medios de comunicación, etc., y que aportan información sobre normas, valores, causas y consecuencias del comportamiento de las personas en general.

Los niños sordos solo se benefician de la información que se dirige de manera directa a ellos, lo que enlentece y dificulta el proceso de socialización y aculturación. Generalmente los adultos que interactúan con niños sordos versan sus conversaciones sobre el contexto inmediato, evitando referencias a acontecimientos del futuro o del pasado próximo. De esta manera, y de forma involuntaria, se limitan las posibilidades de planificar, entender secuencias temporales, desarrollar reversibilidad del pensamiento, elaborar pensamiento abstracto, etc.

La atención temprana debe ofrecer al niño sordo la oportunidad de hacerse responsable de sus conductas, de comprender las razones y marcar clara y explícitamente los "límites" de su autonomía, con el fin de motivar una actitud madura y menos egocéntrica (Herrera Fernández, 2009).

El juego

El juego es el medio natural del niño, para él, juego y aprendizaje son indisolubles por las siguientes razones:

- Favorece las relaciones humanas.
- Favorece el aprendizaje.
- Facilita el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.
- Favorece el equilibrio mente-cuerpo.
- Reduce la inseguridad frente al error o el fracaso.
- Nos sirve para conocer la situación personal del niño, sus inquietudes y descubrir sus habilidades...

El juego del niño sordo, durante el periodo sensoriomotor no muestra diferencias significativas en comparación con el niño oyente, normalmente se manifiestan algo más bruscos en la manipulación de los materiales y en las interacciones con los iguales en la etapa preverbal. Pero es en el momento en el que aparece el juego simbólico cuando se perciben diferencias (Casby y McCormarck, 1985; Darbyshire, 1977; Gregory y Mogford, 1981; Marchesi, 1987; Marchesi *et al.*, 1995; Navarro y Clemente, 1989). Los datos obtenidos por estos autores indican, en líneas generales, las siguientes conclusiones referidas a la evolutiva del juego de los niños sordos, de familias oyentes, que no posee una lengua completa de manera temprana:

- Su nivel de coordinación y organización del juego (integración) es menos maduro y avanzado que el juego de niños oyentes de la misma edad (Casby y McCormack, 1985).
- La diferencia en el juego del niño sordo se manifiesta en su habilidad para realizar secuencias de juego previamente planificadas (Gregory y Mogford, 1981; Marchesi, 1987).
- Tienen dificultad para sustituir objetos, por ejemplo, el hacer que un plátano sea un avión (Darbyshire, 1977; Marchesi, 1987).
- Se observa una clara preferencia por los juegos constructivos más que por los socio-dramáticos (Higgenbotham y Baker, 1981). Gregory y Mogford (1981), por ejemplo, indicaron que los niños sordos oralistas de familias oyentes, de quince a treinta meses, podían jugar simbólicamente, pero con diferencias respecto a los oyentes de su misma edad, las diferencias se centraban en la dificultad de planificar su propia acción y, por tanto, en hacer secuencias largas y coherentes.

La falta de información sobre las causas y consecuencias del comportamiento, así como la anticipación de acontecimientos, es decir la falta de comprensión del mundo que los envuelve, a la que hacíamos referencia en el apartado de necesidades de socialización, podría estar en el origen de las dificultades para planificar y realizar secuencias elaboradas en el juego simbólico. Tal y como señala Darbyshire (1977) las dificultades de comunicación con los adultos y los iguales que impiden la posibilidad de planificar y de mejorar el simbolismo presente en el juego.

De nuevo, la relación entre lenguaje y pensamiento pone de manifiesto la necesidad de que los niños sordos se vean inmersos en un mundo comunicativamente accesible de manera precoz:

a) Aprendizajes significativos

El aprendizaje significativo supone para el niño relacionar de forma sustantiva, no arbitraria, todos los nuevos aprendizajes nuevos con aquellos esquemas de conocimiento que ya posee de anteriores experiencias y aprendizajes. No es por tanto una acumulación de información, vocabulario o aprendizajes, sino la posibilidad de aprender significativamente nuevos conocimientos.

Para que se produzcan tales aprendizajes significativos, se han de tener en cuenta al menos las siguientes condiciones:

- El aprendizaje debe producirse en la medida de lo posible en el contexto natural donde el niño está habitualmente, es decir su casa, en el colegio, en el

parque... Se trata de aprovechar las rutinas que el niño lleva a cabo a lo largo del día, en los diferentes entornos en los que se desenvuelve, considerando las rutinas una oportunidad para realizar aprendizajes de manera lúdica y significativa.

- Las actividades que se plantean al niño han de ser motivadoras y útiles para favorecer su autonomía personal.
- A nivel conductual se ha de hacer uso de estrategias de apoyo conductual positivo.
- A nivel emocional se ha de potenciar y favorecer la creación de vínculos emocionales positivos entre el niño y sus figuras de apego.
- A nivel relacional empoderar y capacitar a las familias para ejercer con seguridad su rol. Es fundamental incorporar a los hermanos que tienen un papel fundamental.

Conseguir que se den estas condiciones en ambientes artificiales, como lo son las consultas, las salas de logopedia o de rehabilitación, es altamente improbable. Por ello el modelo ecológico de intervención centrada en la familia aboga por la intervención en los contextos naturales del niño, en la que el profesional referente en lengua oral o en lengua de signos es el que se desplazan al domicilio, escuela o cualquier otro tipo de recurso en el que el niño pueda tener oportunidades de aprendizaje. Para intervenir directamente y para modelar la intervención de otras figuras vinculares.

5. Modelos de intervención en atención temprana y su presencia actual en los diferentes territorios

Una vez descritas las necesidades tempranas del niño sordo, es necesario pasar a describir la respuesta que actualmente estamos ofreciendo a estas necesidades. Para ello es necesario apuntar que, a pesar de en algunos lugares han ido pasando de un modelo teórico a otro de manera progresiva, en aras de buscar el mejor modelo posible en función de los resultados aportados, en muchos lugares coexisten varios modelos teóricos con mayor o menos grado de amplitud en cuanto a su aplicación.

5.1. Modelo clínico-rehabilitador

Este enfoque teórico referido a la atención temprana se centra fundamentalmente en la patología y la intervención es esencialmente (re)habilitadora. Este modelo posee las siguientes características:

- Es un modelo proveniente del ámbito médico.

Cárdenas Navarro, N. (2019): "Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 238-268.

- Ha favorecido la clasificación, el etiquetaje y la comparación de los sujetos mediante grupos normativos.
- La intervención está centrada exclusivamente en el/los déficits del niño.
- La intervención consiste en tratamientos rehabilitadores complementados con atención médica pediátrica y protésica.

Un ejemplo de este modelo lo encontramos, por ejemplo, en Cataluña y Navarra, entre otras comunidades de España.

Si nos centramos en la primera, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña ofrece respuesta educativa a los niños y niñas sordos en edad escolar y preescolar, mediante los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos, CREDA. Las funciones de estos centros de recursos son las siguientes: detectar, valorar y ofrecer atención logopédica; asesorar a los profesores y orientar a las familias; y elaborar materiales educativos adaptados, y catalogar los recursos educativos específicos.

Estas funciones se ejercen con los centros públicos y privados concertados, incluidos dentro del ámbito de las competencias del Departamento de Educación. Según se menciona en el documento marco de actuación de los CREDA: Criterios y objetivos de intervención (1999, actualmente en revisión), el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, la atención temprana al niño sordo se lleva a cabo así:

“... en el caso de los niños de 0 a 3 años, a pesar de que los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAP) sean los responsables de la atención de los niños de estas edades, las necesidades tan específicas de estos alumnos justifican la intervención desde el CREDA en diferentes áreas: valoración audiológica y adaptación protésica, valoración lingüística, atención logopédica con recursos específicos y generales” (pág. 4).

Es decir, no se ofrece atención específica a las necesidades cognitivas, sociales, emocionales o motoras. Porque los CDIAPs y los CREDA no son centros con funcionamientos homólogos.

Esto unido a los datos publicados por el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, de la Generalitat de Cataluña, referidos al diagnóstico principal de los niños atendidos en CDIAPs (Centros de desarrollo infantil y atención precoz) en 2013 (últimos datos disponibles), la cantidad de niños sordos supone un 0,35% del total de niños atendidos en CDIAPs en todo el territorio de Cataluña. Ello nos lleva a concluir que la situación de los niños sordos con edades comprendidas entre 0-3 años, en Cataluña es la siguiente:

- De manera generalizada los niños sordos no son atendidos en los CDIAPs (donde podrían recibir: estimulación cognitiva, logopedia, fisioterapia, Intervención social, apoyo a familias...).
- Reciben esencialmente intervención logopédica y audio-protésica.
- La intervención logopédica es de alta frecuencia (1 hora diaria), mediante intervención individualizada, generalmente fuera del aula ordinaria, pero dentro de la escuela y del horario escolar.
- La intervención está centrada fundamentalmente en dar respuesta al déficit biológico.
- No interviene de manera preventiva en el resto de las áreas del desarrollo.
- No se contempla, desde los servicios ofrecidos por la administración pública con carácter general, la necesidad de la adquisición de una lengua completa precoz, accesible que prevenga el amplio abanico de dificultades referidas anteriormente y derivadas de la ausencia de ésta, con independencia de la evolución que realicen las protolisis auditivas y el propio lenguaje oral.

5.2. Modelo Psicopedagógico

Pretende superar la atención exclusiva al niño que ofrecía el modelo clínico incorporando actuaciones dirigidas al niño, su familia y la comunidad mediante la intervención de equipos multidisciplinares, que ofrecen tratamiento rehabilitador y psicopedagógico, desde los centros de atención temprana (CAT) y desde la escuela infantil. Se entiende así al niño desde la globalidad y se atiende las ya clásicas cuatro áreas de desarrollo mediante los correspondientes profesionales: Área motora (fisioterapeuta, psicomotricista), Área Cognitiva (técnico en estimulación), Área Lingüística (logopeda) y Área Social (psicóloga).

La intervención en los CAT se realiza generalmente de manera ambulatoria, con una frecuencia moderada (2-3 veces la semana) y de manera individualizada (normalmente con la presencia de los padres durante la intervención) o en pequeños grupos. En este modelo la atención a los padres se considera fundamental por lo que se les ofrece formación y supervisión para la crianza y educación del niño, así como atención y apoyo psicológico de manera continuada de manera individual y/o grupal. Como ejemplo de este modelo, podemos citar el caso de la Comunidad de Madrid que cuenta con un centro de Atención temprana preferente para niños sordos (ASPAS Madrid), que cuenta con 54 plazas concertadas con la Dirección General de atención a personas con discapacidad de la Consejería de Políticas Sociales y Familia. Los perfiles profesionales y las intervenciones que se realizan son las propias de la atención temprana, la lengua vehicular de la intervención es la lengua oral y/o la lengua de signos; se cuenta además de con los profesionales habituales con la presencia de profesionales sordos que realizan formación y consultoría con las familias para mejorar la comunicación y la accesibilidad del entorno.

Este servicio realiza sus funciones de manera paralela a la Escuela Infantil (0-3) Piruetas que lleva a cabo un proyecto educativo bilingüe en el que conviven niños sordos y oyentes de 0 a 3 años. Se considera bicultural, bilingüe e inclusiva, cuenta con dos referentes por aula (uno eminentemente de lengua oral y el otro de lengua de signos), propulsando de una educación compartida entre niños/as sordos y oyentes.

5.3. Modelo Ecológico

Es un modelo de atención más amplio y flexible en el que las unidades sociales, las personas y los acontecimientos que suceden no funcionan de manera aislada, sino que cada uno de ellos ejerce una influencia en el otro (Dunst y Trivette, 1998).

Bajo este modelo, el apoyo social, las relaciones entre las redes sociales, y el apoyo de la administración en interrelación contribuyen a mejorar el bienestar individual, familiar y comunitario (Cohen y Syme, 1985). En este modelo, los ámbitos prioritarios de atención temprana son: los ambientes naturales del niño (casa, escuela...); las situaciones y actividades cotidianas (rutinas diarias, juegos...); y las habituales relaciones interpersonales (relaciones madre/padre-hijo, relaciones entre hermanos, entre iguales...).

En este modelo los padres son tan protagonistas como los hijos, los profesionales de atención temprana han de lograr crear una relación de confianza y apoyo que les permita trabajar de manera estrecha y colaborativa.

Para encontrar ejemplos de este tipo, nos tenemos que desplazar a Orlando (en EE. UU.), donde existen programas de atención temprana centrados en la familia para niños sordos e hipoacúsicos, desde hace aproximadamente una década. Esta nueva manera de entender la respuesta que se ofrece a los niños sordos y a sus familias está conduciendo a profesionales a cuestionarse y a repensar los servicios que ofrecen.

Para construir en España un programa de atención temprana centrado en la familia para niños sordos siguiendo el modelo de Orlando, tendríamos que contar con los elementos relacionados en el Cuadro 7:

1. **Screening auditivo universal:** Todos los neonatos han de pasar el cribado auditivo en el momento del nacimiento y ser derivados para realizar estudios más pormenorizados en caso de sospecha, reduciendo los tiempos de espera al máximo posible.
2. **Punto único de acceso a la intervención temprana:** Una vez que el niño tiene un diagnóstico de sordera o problemas de audición, los profesionales médicos han de disponer de un centro de referencia claro al que derivar a todas las familias. Con ello se garantiza que el niño y la familia recibirán los servicios de intervención temprana que necesitan. Este centro ha de tener un liderazgo fuerte e inspirador al frente, que pueda soportar el desafío de crear y

- comenzar un programa que satisfaga efectivamente las necesidades de todos los niños y todas las familias.
3. **Instrumentos y protocolos sistemáticos para monitorear y seguir el progreso.** Es fundamental que el progreso y los resultados de las intervenciones realizadas sean transparentes y contrastables; para ello se ha de monitorear el progreso del niño, el progreso familiar, el progreso del personal, el progreso del programa...
 4. **Selección de un cuerpo científico sólido** que justifique las decisiones y las intervenciones ofrecidas a las familias en función de las necesidades individuales de familia / niño.
 5. **Conseguir que el programa sea sostenible económicamente** a corto y a medio plazo, mediante fuentes de financiación que permitan a los profesionales el libre ejercicio de la profesión.
 6. **Colaboración interinstitucional:** Los niños sordos e hipoacúsicos y sus familias necesitan el apoyo de múltiples profesionales que generalmente trabajan para entidades e instituciones diferentes. Para establecer un programa de intervención temprana eficaz y sostenerlo, es necesaria una colaboración estrecha, que en muchas ocasiones puede resultar complicada pero que es absolutamente necesaria.
 7. **Acuerdo, confianza y autocuestionamiento:** Los profesionales relacionados con la discapacidad auditiva estamos cargados de prejuicios y firmes convicciones. Para que un programa de intervención temprana sea verdaderamente exitoso, todas las partes involucradas deben enfocarse en las necesidades individuales del niño y la familia. Cuestionarse de manera periódica, mediante mecanismos de autoevaluación, y reciclarse, mediante programas de formación continua.

Cuadro 7: Propuestas de atención temprana.

Aunque actualmente los modelos predominantes en España están lejos de los anteriores planteamientos, resulta motivador encontrar un cuerpo sólido de buenas prácticas basadas en la evidencia, sobre las que construir un programa de atención temprana centrado en la familia para niños sordos para nuestro país. El documento ha sido elaborado por la *Family-Centred Early Intervention* (FCEI), una plataforma internacional para profesionales de la atención temprana, investigadores y familias de niños sordos e hipoacúsicos. En su sitio *web* se puede encontrar una guía de buenas prácticas y líneas de trabajo internacionalmente consensuadas anualmente en el congreso internacional.

6. Propuestas de intervención en atención temprana

Vivimos en un momento en el que el desarrollo de algunas disciplinas, en especial las neurociencias pueden ayudarnos a decidir, basándonos en evidencias, qué tipo de intervenciones llevar a cabo, dejando de lado los dogmatismos e intentando mejorar la intervención que ofrecemos a los niños y niñas sordos. En esta dirección, las conclusiones del ámbito de la neurociencia aplicables a la práctica de la intervención en Atención Temprana, según Bedregal (2004: 3), serían las siguientes:

- Importancia del establecimiento de pautas en el niño desde la primera infancia.
- Importancia del juego como conducta exploratoria típica de la especie humana e importancia de fomentar, a través de él, la interacción del niño con los adultos, con otros niños y con el ambiente en general.
- Cuidado con no sobreestimar al niño, sino facilitarle la cantidad y calidad de estímulos necesarios en cada momento para que el desarrollo infantil pueda ir avanzando de acuerdo con su ritmo neuroevolutivo.
- Respeto por el ritmo evolutivo de cada niño y su nivel de maduración neurológica para la planificación de la adquisición de habilidades.
- Importancia de aprovechar los periodos críticos para el aprendizaje de las diversas habilidades.
- Importancia de aprovechar la potencia de los procesos de plasticidad neuronal natural del sistema nervioso durante las primeras etapas de la vida.

De aquí se derivan las siguientes pautas para una intervención específica, para el niño sordo, global y centrada en la familia:

- Los niños sordos o con problemas de audición tienen derecho a tener pleno acceso a la comunicación y el lenguaje. Determinar qué oportunidades y enfoques de comunicación le permiten al niño tener acceso total a una lengua, completamente accesible (como lo es la lengua de signos para todos los niños sordos), en todos los entornos, es esencial para el éxito del desarrollo global del niño. Ayudar a los padres a comprender la importancia de esto es fundamental.
- En el caso de los niños sordos es importante sustentar la intervención en la vía visual que es la que se desarrolla como punto fuerte. Ésta permitirá que tanto el desarrollo cognitivo, como el comunicativo lingüístico alcancen el estadio que posibilite al niño sordo lograr el pensamiento abstracto.
- El verdadero lenguaje ocurre todo el día, todos los días, en cada rutina y entorno en el que el niño está involucrado. Es clave entender el valor de llevar a cabo la intervención en esos momentos, mediante la demostración, el modelado de habilidades y estrategias que capaciten a los padres progresivamente.
- Educar a los padres sobre el desarrollo del lenguaje típico y cómo se desarrollará el lenguaje en su hijo sordo o con problemas de audición, independientemente de los enfoques de comunicación / lenguaje (s) que el niño y su familia estén usando. Hay que enseñarles cómo usar técnicas favorecedoras del desarrollo de lenguaje, como el vocabulario ampliado, la sintaxis expandida, el uso de la pragmática, etc.

- Reforzar, alentar y afirmar las cosas positivas que suceden en el hogar y reforzar las muchas habilidades que los padres ya tienen y usan con sus hijos.
- Numerosas investigaciones avalan que la lengua de signos ofrece a los niños sordos el acceso garantizado a una lengua completa, a través de ella son capaces de alcanzar todas las etapas del desarrollo cognitivo, socioafectivo y comunicativo-lingüístico del desarrollo humano (Morgan y Woll, 2002; Schick, Marschark y Spencer, 2005). Consecuentemente, es esencial dotar al niño sordo, desde los primeros años de vida, de un código lingüístico visual que le permita conocer y explorar su medio, pensar, comunicarse y expresar emociones.
- Es necesario que los niños aprendan la lengua oral de su entorno, por ser el código mayoritario que les permitirá la integración y participación en la sociedad que los rodea. Y, dado que los niños sordos no aprenden el lenguaje oral de forma natural, es imprescindible planificar su enseñanza de manera sistematizada.
- Los niños sordos que, desde temprana edad son expuestos a un ambiente bilingüe (lengua de signos y lengua oral), desarrollan mayores habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas que les permiten una mejor integración social (Marschark y Spencer, 2016; Mayberry, 2007).
- Es indispensable incorporar en la educación temprana del niño sordo, a adultos sordos que intervengan educativamente con el niño ofreciéndole estrategias visuales para la interacción diádica, para el juego, las interacciones sociales, la narración de cuentos... Los modelos naturales de interacción que ofrecen las madres sordas con hijos sordos son claves de cara a modelar las interacciones de las madres/padres oyentes con sus bebés sordos.
Del mismo modo, es fundamental que los niños sordos y sus familias tengan contacto con adultos sordos que ofrezcan un modelo de identificación y ayuden a construir expectativas reales de desarrollo a la familia y al niño. Las redes sociales de apoyo han de ser amplias; por eso es importante conectar a los padres con otros padres y otras familias que tengan hijos sordos o con dificultades auditivas, mediante actividades o grupos de ayuda mutua.
- Los profesionales deben proporcionar información no sesgada, examinar continuamente sus propias creencias y prejuicios para garantizar que la información que se proporciona a la familia con respecto a las oportunidades de comunicación y lenguaje se brinda de manera abierta e imparcial. Es importante ayudar a las familias a examinar los beneficios y desafíos de cada enfoque y explorando cómo los enfoques se pueden utilizar como herramientas para mejorar el desarrollo del lenguaje del niño y la comprensión general.

Es el momento de analizar la atención temprana que se ofrece en España a los niños sordos y de plantearse otros referentes que contemplen al niño sordo más como niño, como persona que como sordo o como discapacitado. Los planteamientos centrados en la persona han llegado para quedarse tanto en el ámbito médico, educativo y social. Los profesionales de diferentes disciplinas relacionadas con la intervención temprana en el niño sordo, los investigadores y las familias, tendríamos que ser capaces de organizar redes de trabajo colaborativas que nos permitieran avanzar, reflexionar y llegar a conclusiones con las que diseñar lo que queremos que sea la atención que ofrecemos a los niños y niñas sordos de manera precoz y sus familias, para ir obteniendo progresivamente mejores resultados.

7. Conclusiones

Los principios científicos sobre los que se establecen las bases de la atención temprana se sustentan en disciplinas tan diversas como la pediatría, psicología, psiquiatría, neurología, fisioterapia o la logopedia, lo que refleja la enorme complejidad del desarrollo humano. Ofrecer a los niños sordos un programa de intervención basado fundamental o exclusivamente en la habilitación de la audición y la intervención sobre el lenguaje es un planteamiento reduccionista que hay que superar, dado que solo ofrece respuesta a una parte de las necesidades que el niño presenta.

En los últimos 20 años los implantes cocleares y los audífonos de última generación han cambiado radicalmente los resultados lingüísticos que obtienen los niños sordos, especialmente los que presentan las sorderas más profundas, pero esto no debe impedirnos ver que, actualmente, un porcentaje significativo de niños, que algunos autores cifran en valores que rondan el 50%, son considerados semilingües, es decir que tras la habilitación protésica y la rehabilitación logopédica, presentan una mala adquisición de ambas lenguas, una competencia inferior a la esperada tanto en lengua oral como en lengua de signos, con todas las dificultades cognitivas, sociales y emocionales que se derivan de esta circunstancia.

Es el momento de mejorar la atención temprana que recibe el niño sordo en España abrir canales de comunicación y repensar el modelo. Concluiré el presente artículo haciendo referencia a los siete principios de la acción pedagógica temprana que tendrían que regir la intervención con el niño sordo (Herrera Fernández, 2009: 77):

1. El niño sordo percibe y experimenta el mundo a través de la *vía visual*.
2. El niño sordo requiere *la lengua de signos como código lingüístico primario para pensar y planificar*.

3. El niño sordo necesita *aprender la lengua oral* de su entorno.
4. El niño sordo necesita desarrollar *una identidad personal y social*.
5. El niño sordo requiere *mediaciones para comprender las convenciones sociales* del entorno.
6. El niño sordo necesita *la aceptación familiar*.
7. El niño sordo necesita el *reconocimiento de su lengua natural y la aceptación social de la sordera*.

Quizás algún día podamos estar de acuerdo en que todos los enfoques de comunicación tienen valor, y todos los idiomas tienen valor; ese día podremos ver que la lengua oral y la lengua de signos tienen igual valor, y su valor proviene del hecho de ser andamio de nuestro pensamiento y permitirnos el contacto humano profundo.

Referencias

- Alonso, P. y Paniagua, G. (1995): "La educación temprana". En Marchesi, A. (ed.): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, pp. 191-220. Alianza: Madrid.
- Bedregal, P. (2004): *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*, Chile: UNICEF.
- Casby, M.W., McCormack, S.M. (1985): "Symbolic play and early communication development in hearing-impaired children". *Journal of Communication Disorders*, 18 (1): 67-78.
- Cohen, S. y Syme, S. L. (1985): "Issues in the study and application of social support". En Cohen, S. y Syme, S. L. (eds.): *Social support and health*, pp. 3-22. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Coll, C. (1996): "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Darbyshire, J. O. (1977): "Play Patterns in Young Children with Impaired Hearing". *Volta Review*, 79, 19-26.
- Departament d'Ensenyament (1999): *Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció*, Generalitat de Catalunya.
- Dunst, C., Trivette, C. y Deal, A. (1988): *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*, Cambridge, MA: Brookline Books.
- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (este monográfico): "Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 20-52.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2000): *Libro blanco de la atención temprana: Documentos 55/2000*, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Cárdenas Navarro, N. (2019): "Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 238-268.

- Fernández Viader, M. P. y Yarza, M. V. (2006): "Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas". *Estudos, Coiânia*, 33 (5/6): 487-506.
- García-Sánchez, F. A., Escorcía Mora, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada Sánchez, N. y Hernández-Pérez, E. (2014): "Atención temprana centrada en la familia". *Siglo Cero*, 45 (3): 6-27.
- Gascón Ricao, A. y Storch de Gracia y Asensio, J. G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Gotzens, A. M. (2001): "L'educació del nen sord a Catalunya: Una revisió Psicopedagògica". *Pediatrics Catalana*, 61, 188-192.
- Gregory, S. y Mogford, K. (1981): "Early language Development in Deaf Children". En Woll, B., Kyle, J. y Deuchar, M. (eds.): *Perspectives on British Sign Language and Deafness*, pp. 218-237. Londres: Croom Helm.
- Guillén, C. y López, T. (2008): "Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva". En: Centro de Profesores y Recursos de Cieza (ed.): *Atención a la diversidad: Materiales para la formación del profesorado*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Herrera Fernández, V. (2009): "Intervención temprana en niños sordos y sus familias: Un programa de atención integral". *Diálogos educativos*, 17.
- Herrera Fernández, V. (2005): "Atención y estimulación temprana en discapacidad auditiva". *Extramuros, revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 4(4): 36-42.
- Higgenbotham, J. y Baker, B. M. (1981): "Social Participation and Cognitive Play Differences in Hearing Impaired and Normally Hearing Preschoolers". *The Volta Review*, 83, 135-149.
- Hola, A., Soteras, A. y Morales, P. (2004): "Personas sordas e identidad". *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 3, 66-89.
- 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.
- Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y González, M. (2019): "Legal recognition of Catalan Sign Language". En De Meulder, M., Murray, J. y McKee, R. L. (eds.): *The Legal Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes Around the World*, pp. 268-283. Bristol: Multilingual Matters.
- Marchesi, A. (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*, Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Alonso, P., Paniagua, G. y Valmaseda, M. (1995): *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*, CIDE: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marschark, M. y Spencer, P. E. (eds.) (2016): *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Mayberry, R. I. (2007): "When timing is everything: age of first language acquisition effects on second-language learning". *Applied Psycholinguistics*, 28 (3): 537-549.
- Mayberry, R. I. y Squires, B. (2006): "Sign language acquisition". *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 11-739.

Cárdenas Navarro, N. (2019): "Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 238-268.

- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A. y Holzinger, D. (2013): "Best Practices in Family-Centered Early Intervention for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: An International Consensus Statement". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (4): 429-445.
- Morales López, E. (este monográfico): "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.
- Morales López, E. (2010): "Característiques generals del bilingüisme inter-modal (llengua de signes / llengua oral)". En Martí i Castells, J. y Mestres i Serra, J. M. (eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*, pp. 175-188. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Morgan, G. y Woll, B. (eds.) (2002): *Directions in Sign Language Acquisition*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Navarro Martínez, F. y Clemente, R. A. (1989): "El juego simbólico en niños sordos". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 9 (3):134-141.
- Rodríguez, I.R. (2005): "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1): 28-37.
- Schick, B., Marschark, M. y Spencer, P.E. (eds.) (2005): *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*, New York: Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, ONU.
- Organización Mundial de la Salud (1980): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, OMS.
- Plann, S. (1997): *A Silent Minority: Deaf Education in Spain 1550-1835*. Berkeley: University of California Press.
- Vygotsky, L.S. (1982): *Obras escogidas II*, Moscú: Editorial pedagógica.

¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?

Susana Vázquez Martínez

Universidad Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo se describen algunos aspectos relacionados con la didáctica de las ciencias, argumentación y lenguaje que pueden afectar al colectivo de estudiantes sordos en el aula inclusiva. Los resultados indican que entornos de aprendizaje que estimulan la participación en LSE en la construcción social del conocimiento favorecen la argumentación y facilitan el desarrollo de la competencia científica. Asimismo, el resultado nos genera dudas sobre la inclusión educativa de estos alumnos sin agrupamiento escolar, lo que nos lleva a señalar la necesidad de constituir grupos de trabajo multidisciplinares que colaboren en la normalización de neologismos científicos, así como la necesidad de formación continua de profesores e intérpretes para mejorar la comunicación con alumnado sordo en el aula de ciencias.

Palabras clave: Alumnado sordo; argumentación; discurso; enseñanza de las ciencias; inclusión educativa.

ABSTRACT

In this article some aspects related to argumentation, science and language didactics, which may affect deaf students in the inclusive classroom, are described. The results show that learning environments, which invigorate the participation in LSE in the social construction of knowledge, favors argumentation and facilitate the development of scientific skills. Results obtained in this research arise doubts about educational inclusion of students without school grouping in the same school. Attending this, we pinpoint about the need to build multidisciplinary groups that should collaborate in the normalization of scientific neologisms, as well as the need for continuous training of teachers and interpreters to look after the communication with deaf student in the science classroom.

Keywords: Deaf student; argumentation; discourse; science education; educational inclusion.

1. Introducción

Los resultados de distintas pruebas internacionales o la disminución progresiva de las vocaciones científicas indican que los jóvenes no cultivan el interés suficiente por el ámbito científico. Muchas son las causas: metodologías que eluden la parte experimental y de investigación, la falta de contextualización o, incluso, un futuro laboral no muy prometedor. También se achaca a las dificultades que el alumnado encuentra en las distintas disciplinas científicas.

No cabe duda de que es difícil precisar en qué medida estas trabas están relacionadas con la dificultad en la comprensión de los conceptos científicos implícitos en las preguntas planteadas por el profesorado o si se deben a un dominio insuficiente del género lingüístico discursivo necesario para responder a las preguntas. Lo que es un hecho es que el proceso de aprendizaje está directamente relacionado con el lenguaje específico de cada campo del saber, es decir, las palabras que leemos o escuchamos se deben ajustar a un patrón temático que nos resulte familiar para que adquieran sentido. Así, los resultados de distintas investigaciones corroboran que el aprendizaje de las ciencias se construye a medida que los estudiantes se aproximan a un modo de hablar científico y son capaces de construir significados con sus propias palabras (Lemke, 1997; Jiménez Aleixandre, 2010; y Sanmartí, Izquierdo y García, 1999).

Para superar estas dificultades, en el aula de ciencias se da importancia a las cuestiones relacionadas con la competencia lingüística, tanto desde el punto de vista de la comprensión lectora y la expresión escrita, como desde la argumentación; y no sólo en el alumnado sino también para que el profesorado pueda ser consciente de sus concepciones sobre la argumentación (García-Mila y Andersen, 2008).

Por otra parte, fuera del colegio, los estudiantes están siendo continuamente socializados en un repertorio de modelos de explicaciones no científicas a través de los medios de comunicación, la familia, los compañeros, etc. (Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994), justificaciones que les resultan útiles para interpretar los fenómenos cotidianos y que no desaparecen en favor de las explicaciones científicas, aun después de varios años de instrucción.

Aprender ciencias, desde esta perspectiva es un proceso de “enculturización”, un proceso social en el que los estudiantes participan en una empresa conjunta en la que se construyen significados por la interacción con otros a través del lenguaje (Solomon, 2003).

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

A tenor de estas investigaciones, parece claro que las dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias están relacionadas con aspectos lingüísticos y de construcción social del conocimiento.

Si a estos problemas se le suman dificultades en la adquisición de la lengua materna, en el aprendizaje de una segunda lengua y una menor aproximación informal a la ciencia, como ocurre con los estudiantes sordos –objeto de nuestro estudio– cabría pensar que las dificultades se incrementan notablemente.

Se podría argumentar que el aprendizaje científico no es una prioridad para los estudiantes sordos o con problemas de lenguaje. Sin embargo, la revisión de la literatura destaca que el desarrollo de la competencia científica (íntimamente ligada a la argumentativa) en los estudiantes sordos favorece, no sólo su plena participación como futuros ciudadanos del S. XXI, sino que contribuye muy positivamente al desarrollo de las competencias lingüísticas y del pensamiento crítico, a través de los procesos de argumentación e indagación en el aula de ciencias (Marschark, Lang y Albertini, 2002; Marschark *et al.*, 2006).

De manera más concreta, en este artículo se describen algunos aspectos relacionados con la didáctica de las ciencias, argumentación y lenguaje que pueden afectar al colectivo de estudiantes sordos:

En primer lugar, se abordan cuestiones relacionadas con el lenguaje, la argumentación y la comprensión en el aula de ciencias con alumnado sordo. Se resumen los resultados de algunas investigaciones acerca de la relación entre la calidad de las argumentaciones y la construcción de modelos científicos y se analizan sucintamente los patrones de interacción discursiva que aparecen habitualmente en experiencias de argumentación en el aula inclusiva con alumnado sordo.

En segundo lugar, se analizan algunas características de la terminología científica que influyen directamente en el uso e interpretación en LSE (lengua de signos española) en el aula de ciencias, se citan algunos aspectos relevantes a tener en cuenta en la normalización de neologismos científicos en LSE y se presentan algunas pautas de estandarización que han resultado efectivas en los resultados de investigaciones en países donde se ha desarrollado líneas de investigación en didáctica de las ciencias con alumnado sordo.

Por último, se describen algunas de las dificultades asociadas a la interpretación y docencia en el aula de ciencias con alumnado sordo extraídas del análisis de las percepciones de intérpretes y profesores de un estudio realizado en Galicia en el curso

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

2014-2015, como parte de mi tesis doctoral y se comentan las necesidades de formación que reclaman profesores e intérpretes educativos.

2. Argumentar e indagar para aprender ciencias

Aprender ciencias, desde la perspectiva de la argumentación, es desarrollar la capacidad de razonar acerca de las cuestiones y problemas científicos, tanto en el discurso oral como por escrito. Sin embargo, a la hora de expresar y organizar las ideas por escrito u oralmente el estudiantado encuentra a menudo dificultades para identificar argumentos significativos, distinguir el lenguaje coloquial del científico o diferenciar hechos e inferencias. Así, en las argumentaciones, el alumnado tiende a utilizar oraciones largas con dificultades de coordinación y subordinación en los textos escritos, o bien muy cortas sin justificación (Sardá y Sanmartí, 2000), a apoyar el argumento con más premisas a favor, aunque no estén conformes con él, a extraer conclusiones antes de examinar todos los datos o a considerar como más importantes los argumentos que consolidan sus creencias (Zeidler, 1997; Sadler *et al.*, 2004).

Lemke (1997) atribuye estas dificultades al desconocimiento por parte del alumnado tanto del “patrón temático” como del “patrón estructural” propio de los textos científicos y de las interrelaciones entre estos dos patrones. Y Sardá y Sanmartí (2000) sostienen que las ideas de la ciencia se aprenden y se construyen expresándolas y que el conocimiento de estos patrones permite su evolución, por lo que recomiendan que se introduzcan como objeto de aprendizaje en las aulas de ciencia para que el lenguaje formalizado propio de la ciencia tome todo su sentido para el alumnado.

En resumen, aprender ciencias, desde la perspectiva de la argumentación, es desarrollar la capacidad de razonar acerca de las cuestiones y problemas científicos, por lo que parece necesario que los estudiantes constaten hipótesis sobre una determinada investigación en el aula o discutan sobre una teoría para que sientan la necesidad de utilizar vocabulario científico y vayan construyendo paulatinamente sus argumentos y estructurando su discurso argumentativo. Además, la mejora en habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, necesita de metodologías participativas como la indagación en el aula, que propicien el desarrollo de habilidades cognitivas básicas (analizar, comparar, deducir, inferir, valorar...) a partir de la argumentación en base a pruebas (Jiménez Alexandre, 2010). Con este objetivo, la investigación en didáctica de las ciencias, especialmente en la última década, se ha enfocado hacia la práctica de la indagación y la argumentación en el aula (Duschl *et al.*, 2007) como pilares fundamentales en el aprendizaje de las ciencias. Aún así el diseño curricular sigue demasiado enfocado en el aprendizaje de contenidos científicos y da pocas

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

oportunidades para que los estudiantes desarrollen destrezas de argumentación en el aula, en detrimento de la comprensión de conceptos científicos y del desarrollo de un pensamiento crítico.

Si estas situaciones parecen afectar negativamente a los estudiantes, parece lógico pensar que, en el caso del colectivo de estudiantes sordos, las oportunidades para argumentar y desarrollar el pensamiento crítico en el aula pueden ser todavía menores que con los alumnos oyentes (Vázquez-Martínez, 2016), todavía más cuando las investigaciones muestran que muchos profesores, por falta de tiempo, formación específica y apoyos institucionales, limitan el uso de prácticas argumentativas o indagatorias en aulas de ciencias con estudiantes sordos, con quienes imparten enseñanzas expositivas con tareas de bajo nivel cognoscitivo (Hagevik *et al.*, 2011 y Lane-Outlaw, 2009).

2.1. Argumentación en la enseñanza de las ciencias a alumnado sordo

Las relativamente escasas investigaciones sobre la argumentación en clase de ciencias del alumnado sordo indican que este colectivo de alumnos es menos eficaz para pedir aclaraciones y menos propenso a hacer preguntas y participar en el aula que los estudiantes oyentes (Santaolalla, 2010) y que sus aportaciones en el discurso de aula se dirigen a justificar su postura más que a debatir (Wood, 1991). Los resultados de estos estudios indican también que generalmente intervienen poco en los debates orales, aun con la presencia de un intérprete.

Algunos autores como Molander *et al.* (2010) atribuyen estas dificultades para discutir y argumentar a que muchos estudiantes sordos no han desarrollado los hábitos de explicar sus puntos de vista o defender sus posturas a través de debates y que sus diálogos son menos elaborados que los de los alumnos oyentes. Quizás porque los diálogos entre alumnos oyentes tienen más posibilidades de convertirse en “una actividad productiva conjunta”, al disponer de un vocabulario científico mayor para argumentar y porque se comunican directamente con el profesor o profesora o entre ellos.

Así, en un aula inclusiva, el rol del profesorado es fundamental para ayudar a los estudiantes sordos a construir argumentaciones y a participar en el discurso de aula, bien potenciando la participación de los alumnos hipoacúsicos, bien a través de un intérprete en el caso de alumnado sordo profundo. Sin embargo, aunque el papel del intérprete es primordial en el aula, la incorporación de un eslabón más en el canal de comunicación, ocasiona problemas en algunas ocasiones. Por ejemplo, cuando no existe un signo para un concepto científico el intérprete utiliza la dactilología para deletrearlo, lo que puede influir en la comprensión del concepto a transmitir ya que no aporta información contextual de la que se pueda extraer significado (Jones, 2014).

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

También, la coincidencia de términos del lenguaje general y del lenguaje científico, obliga al estudiante sordo a aprender nuevas definiciones para palabras familiares lo que puede ocasionar dificultades semánticas graves a la hora de argumentar y favorecer la aparición de concepciones alternativas en el aprendizaje de los conceptos científicos. Incluso, el propio intérprete puede transmitir en su interpretación alguna idea alternativa.

Las dificultades argumentativas de los estudiantes sordos se asemejan con las de los alumnos con lenguas maternas diferentes a las oficiales y ya se han hecho investigaciones en esta línea (Andrew *et al.*, 2006). Los autores realizaron una investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua (el inglés) para alumnos sordos e hispanos y el desarrollo de técnicas efectivas de enseñanza de las ciencias, entre ellas la argumentación. Incorporaron actividades con soporte visual y fundamentadas en la investigación didáctica actual, además de incorporar elementos tecnológicos y culturales. También incorporaron cuentos populares mexicanos y biografías de científicos hispanos en su enseñanza de la ciencia o lecturas acerca de los científicos sordos y sus contribuciones a la ciencia, que fueron traducidas del inglés a la ASL (lengua de signos americana) y por vía oral al español.

Elaboraron materiales para todos los docentes del país que integraban un diseño de aprendizaje basado en problemas, incorporación de los conceptos científicos a través del currículo, vídeos con subtítulos en ASL y en español, excursiones de campo e intercambios sociales, trabajo por proyectos y apoyo tecnológico, entre otros.

Los resultados fueron muy satisfactorios, tanto en la mejora de la comprensión, la argumentación y la motivación de los estudiantes hacia las ciencias, como en la eficacia de la instrucción y la mejora la motivación de los docentes. El estudio concluye que existen muchas similitudes entre los alumnos sordos e inmigrantes como estudiantes bilingües y que la transferencia a través de conceptos científicos entre los dos idiomas (ASL e inglés o español e inglés) promueve el desarrollo del inglés como segunda lengua.

Aunque las implicaciones didácticas de estas investigaciones generan expectativas muy interesantes para la mejora de las actividades discursivas en el aula de ciencias con alumnado sordo, este colectivo de estudiantes necesita también desarrollar habilidades que mejoren su argumentación escrita a través del diseño de prácticas que le permitan pensar y escribir.

2.2. *Escribir y leer para aprender ciencias*

El alumnado sordo tiene dificultades para comprender las preguntas escritas y la simbología del lenguaje científico, y el uso de neologismos para designar conceptos

nuevos dificulta la elaboración de sus respuestas (Patalano, 2015). Por ello, escribir y leer ciencias les ayuda a consolidar sus experiencias científicas a la vez que desarrolla sus habilidades de comprensión lectora y facilita el uso de estrategias metacognitivas que les permitan generar nuevas ideas sobre un tema (Yore, 2000).

Autores como Sutton (1990) destacan algunas estrategias efectivas para la lectura, como utilizar materiales con un alto componente visual, introducir los términos científicos a partir de los conceptos que representan más que en las palabras que los definen, elaborar glosarios, contextualizar el término y relacionarlo con la vida cotidiana.

Otros estudios de mayor alcance, como el desarrollado por Lang y Albertini (2001) con estudiantes sordos de Secundaria y sus profesores en Estados Unidos, destacan algunas estrategias de escritura que potencian la construcción del conocimiento:

1. Pieza creativa. Desarrollo metalingüístico utilizando metáforas, analogías, etc.
2. Escritura libre guiada. Trabajo por etapas.
3. Doble entrada. Utilizaban un artículo de un periódico y opinaban sobre el texto.
4. Reflexión al final de clase. Presentaban tres o cuatro ideas fundamentales de lo que habían aprendido al finalizar la clase.

Los resultados de este estudio revelaron que la aplicación en el aula inclusiva de estas técnicas mejoró la comprensión de los conceptos científicos, las habilidades de predicción y observación de un fenómeno, el desarrollo de nuevos conceptos y la transformación de antiguos conceptos, así como la construcción de nuevos conocimientos. Además, con estas estrategias, los profesores eran capaces de evaluar la comprensión, y la interpretación de los fenómenos y conceptos que habían trabajado con sus alumnos sordos a partir de sus argumentaciones.

3. Uso de lenguas de signos en el aula de ciencias y argumentación

Distintas investigaciones sostienen que la lengua de signos es fundamental en el aula inclusiva con estudiantes sordos como instrumento de mediación semiótica, ya que favorece los procesos de lectoescritura y de comprensión de conceptos, además de mejorar la comunicación en el aula. Utilizar vocabulario científico y técnico en lengua de signos con alumnos sordos mejora la calidad de sus argumentaciones y asegura la correcta comprensión de las argumentaciones signadas (Marschark, Rhoten, y Fabich, 2007), además de favorecer los procesos de lectoescritura y mejorar la comunicación en el aula.

Sin embargo, el lenguaje científico no es sólo un lenguaje simbólico en el que se expresan, por ejemplo, las magnitudes, las unidades, y las relaciones entre ellas (fórmulas, gráficas...) o nociones importantes como símbolos y ecuaciones químicas, sino también un lenguaje que utiliza términos que provienen del lenguaje general a los que se les confiere un significado distinto en el contexto científico. Así, palabras como “carga” o “peso” tienen distinto significado cuando nos referimos a un campo eléctrico o gravitatorio que cuando las utilizamos en el lenguaje cotidiano. Como todos los lenguajes especializados, la única manera de aprenderlo es utilizarlo para pensar, hablar, escribir y leer.

Es, además, un lenguaje en continua evolución debido al acelerado crecimiento de la ciencia que obliga a los científicos a crear constantemente neologismos que se trasladan al aula y a los medios de comunicación en poco tiempo.

Estas dos casuísticas, la polisemia de algunos términos y el proceso de normalización de los neologismos que surgen continuamente, se han destacado como dos de las causas que dificultan la transición de los modelos alternativos utilizados por el alumnado para explicar lo que les rodea al modelo científico, aún después de la instrucción.

Por otra parte, la ambigüedad de algunos términos tampoco facilita la interpretación y necesita del trabajo en común de profesores de ciencias e intérpretes para evitar, en lo posible, transmitir ideas alternativas del propio intérprete a los alumnos, dificultades que se incrementan a medida que se utilizan términos más complejos.

3.1. Las lenguas de signos en el aula de ciencias: una oportunidad didáctica

A diferencia de otras lenguas, las lenguas de signos poseen herramientas que ayudan a mejorar la comprensión de un concepto como las expresiones faciales, la velocidad del movimiento del signo o el hecho de que están menos codificadas que la lengua oral. En muchos aspectos, ello les permite ilustrar los principios científicos complejos mejor que con las lenguas orales (Lang y Pagliaro, 2007). Citemos tres ejemplos representativos:

1. Para evitar la confusión habitual en los primeros años de instrucción el concepto de masa, intérpretes, profesores, investigadores y lingüistas especializados en ASL acordaron signar con un puño cerrado el concepto de masa, sin embargo y para indicar el peso, el puño hace un movimiento descendente hacia el suelo. La implicación de que el peso representa el efecto de la gravedad sobre la masa, queda aclarada con ese movimiento y ofrece una gran ventaja cualitativa frente a otras lenguas no viso-espaciales (Lang, Laporta, Monte, Baab y Scheifele, 2007).

2. Influencia positiva de la lengua de signos, según Roald y Mikalsen (2001), en las concepciones de los estudiantes sobre el sistema Tierra-Sol-Luna, ya que las características espaciales de las lenguas de signos permitían incorporar en el propio signo cuestiones relacionadas con los movimientos de los planetas.
3. Lang y Pagliaro (2007) indican que explicar la etimología de un signo técnico ayuda a su comprensión y su recuerdo a largo plazo, que los términos científicos se comprenden y recuerdan mejor cuando existe un signo para el concepto y la capacidad de recuerdo aumenta significativamente cuando se utiliza un único signo que cuando hay que usar una combinación de ellos o es necesario recurrir a la dactilología.

Sin embargo, al igual que la forma de signar puede ayudar a la comprensión de un término, también puede introducir significados erróneos por lo que parece necesario un trabajo conjunto de personas sordas, profesores de ciencias, intérpretes, lingüistas en lenguas de signos e investigadores de didáctica de las ciencias a la hora de construir un nuevo signo, de forma que se adecúe a las características específicas de la lengua y tenga en cuenta su significado científico (Vázquez-Martínez, 2016).

En el estado español, la Fundación CNSE ha editado una serie de glosarios de neologismos en distintas áreas del conocimiento. En las áreas de ciencias, los signos científicos normalizados se encuentran en los glosarios "Educación: Ciencias de la Naturaleza" (CNSE, 2003) y "Educación: Física y Química" (CNSE, 2003).

Otras experiencias, como la desarrollada por Lima-Salles, Salles y Bredeweg (2004), pueden orientarnos en la creación de neologismos científicos. Los autores realizaron un estudio sobre los distintos modelos que utilizaban 17 estudiantes sordos universitarios para explicar el cambio climático. Posteriormente, recogieron respuestas sobre los modelos mentales que utilizaban los estudiantes con un grupo de estudiantes sordos del mismo nivel, revisaron los modelos y los signos utilizados para introducir signos que estuviesen de acuerdo con el modelo científico y con las características de la lengua de signos brasileña (LIBRAS). Finalmente, compilaron 32 signos nuevos a modo de glosario de LIBRAS, los grabaron en un DVD y utilizaron tecnología de código QR para distribuirlo en distintas escuelas bilingües de Primaria y Secundaria en Brasil. Los resultados de la evaluación (Pereira, 2010) fueron muy satisfactorios tanto para los profesores que utilizaron el material didáctico como para los alumnos sordos y oyentes.

Por suerte, también tenemos ejemplos en el panorama educativo español y un buen ejemplo lo constituye la versión signada de los vídeos del proyecto XeoClip (<https://goo.gl/xP64A4>), un proyecto que tuvo como experiencia piloto la evaluación

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

de unos vídeos de ciencia signados para mi tesis doctoral a partir del estudio de De Toro (2015).

Sin embargo, a pesar de todas estas iniciativas, quedan muchas preguntas para responder sobre el papel de las lenguas de signos en el aprendizaje en el aula de ciencias. Por ejemplo: ¿Influye la selección de signos de los maestros e intérpretes en la construcción del significado en los estudiantes sordos durante una experiencia de aprendizaje? ¿son los estudiantes sordos capaces de reparar mentalmente los errores en el signado, cometidos por los maestros, intérpretes y/o compañeros durante un diálogo de aula o una charla del profesor?

Estas y otras preguntas forman parte de un cuerpo de investigación (Lang *et al.*, 2007), que busca respuesta a tres dimensiones del proceso de signado que pueden tener un papel determinante en el aprendizaje: la etimología del signo, la facilidad para su signado y su “contenido visual”.

3.2. *Lenguas de signos y patrones discursivos en el aula de ciencias*

Explorar cuestiones relacionadas con la construcción social del conocimiento científico, nos acerca al análisis del discurso, un área que ha resultado ser muy importante en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias (Hogan, Nastai y Pressley, 2000).

Investigaciones como la realizada en nuestro grupo de investigación (Vázquez-Martínez y García-Rodeja, 2005, o Vázquez-Martínez, 2016), en un estudio sobre el uso de la lengua de signos como vía de comunicación en el aula de ciencias entre alumnos sordos, han servido para indagar en el discurso de los estudiantes sordos como fuente de datos para examinar su razonamiento científico, concretamente la co-construcción de explicaciones, argumentos y modelos a partir de la observación y de los datos recogidos en el análisis del discurso.

Las preguntas que se plantearon fueron: ¿Qué tipo de patrones de interacción utiliza el alumnado sordo para explicar fenómenos relacionados con la transformación de la materia? y ¿qué tipo de ambiente de aprendizaje, derivado de las distintas modalidades educativas, favorece el uso de la argumentación en el aula de ciencias con estudiantes sordos?

A través de un estudio de casos múltiples, recogimos diferentes grabaciones en vídeo y entrevistas personales a 10 alumnos sordos de tres centros educativos gallegos, todos con una amplia experiencia en la integración de alumnado sordo.

La Tabla 1 describe las características de los centros participantes en este estudio:

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

Centro	Etapa/curso	Modalidad educativa
A	Ciclos formativos de FP.	Centro experimental donde se desarrollaba una experiencia piloto de agrupamiento escolar de alumnado sordo. Estos acudían a las aulas de matemáticas, física y química y lenguas en pequeño grupo de alumnado sordo y a las demás disciplinas con alumnado oyente. Los profesores eran <i>fluentes</i> en LSE.
B	Primaria /6º EP	Centro de escolarización combinada en la que los estudiantes sordos trabajaban en un grupo con alumnos oyentes en todas las asignaturas, excepto las troncales en las que trabajaban en pequeño grupo en un antiguo centro específico para sordos.
C	ESO/2º ESO	Instituto donde los alumnos sordos acudían al aula regular con un intérprete.

Tabla 1: Características de los centros participantes

Participaron los seis estudiantes Sordos del centro piloto, los dos estudiantes de Primaria en Escolarización Combinada (es decir, educación compartida de alumnado sordo y oyente) en el centro B, y dos estudiantes de ESO del centro C. El perfil de los participantes se describe en la Tabla 2:

Nombre (ficticio)	Centro	Edad	Competencia lectoescritora	Competencia en LSE	Acceso al lenguaje
Bea	A	20	Alta	Alta	Temprano
Iria	A	20	Baja	Media	Tardío
Marta	A	20	Media	Media-Alta	Temprano
Olalla	A	21	Media	Alta	Temprano
Álex	A	19	Baja	Media	Tardío
Julia	A	19	Alta	Alta	Temprano
Nacho	B	14	Alta	Alta	Tardío
Pedro	B	14	Baja	Media	Temprano
Uxía	C	18	Alta	Alta	Temprano
Pablo	C	15	Alta	Media	Temprano

Tabla 2: Perfil educativo de los participantes y centro al que pertenecen.

* Los nombres respetan el sexo.

En primer lugar, transcribimos las intervenciones y las codificamos adaptando el esquema de Hogan *et al.* (2000) a los componentes del discurso en el aula que aparecían en los resultados, identificamos los patrones de interacción y la complejidad del razonamiento de un grupo de alumnos sordos cuando discutían sobre la materia y sus transformaciones y elaboramos un mapa del discurso (Vázquez-Martínez, 2016). Encontramos correlación entre el nivel de competencia en LSE y el acceso temprano a esta lengua con el tipo de patrones de discurso. Así, el alumnado que hace más intervenciones de tipo “elaborativo” es el que tiene una mayor fluidez en LSE y ha tenido un acceso temprano a esta lengua. También relacionamos el grado y calidad de las intervenciones en el aula de los estudiantes sordos con el tipo de escolarización.

Los resultados muestran que el aula de Primaria en escolarización combinada y en el aula del grupo experimental es en donde aparecen con mayor frecuencia los patrones “elaborativos”, donde los alumnos discuten, rebaten y tienen cuenta las opiniones de los demás para elaborar sus ideas. La interacción con los alumnos oyentes y otros alumnos sordos, en esta modalidad educativa, es fluida y se consigue crear un ambiente de construcción social del aprendizaje. El ejemplo siguiente muestra un caso de patrón elaborativo en un grupo de Primaria:

(1) E: ¿Por qué se apaga la vela?

Nacho: Porque se queda sin oxígeno... sin aire.

E: ¿Por qué hace falta aire? ¿Hace falta aire para que arda?

Nacho: Sí

E: ¿Todos sabemos eso que hace falta aire para que arda?

Oyente 1: ¿Lo sabías o no?

Oyente 2: Sí, sí.

Oyente 1: Si lo sabíamos, lo dijo la profe, pero lo había explicado. hace mucho tiempo.

Nacho: Por ejemplo, un fuego en un bosque, está muchas horas quemando. Si no hubiera aire ya no habría fuego

Sin embargo, en el centro de Secundaria la situación es muy diferente, la interacción entre alumnos sordos y oyentes se reduce a presentar las ideas de cada uno y los alumnos no discuten las respuestas de los demás, aún con las intervenciones de la investigadora que los animaba a participar.

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

Los resultados sobre el grado de intervención en las aulas inclusivas de ESO coinciden con las conclusiones de los estudios realizados por Silvestre (1991), Wood (1991) y Bagga-Gupta (2000), con grupos de adolescentes españoles, ingleses y suecos, respectivamente, en inclusión escolar.

A la vista de estos resultados, concluimos que es necesario plantear cuestiones importantes que favorezcan la educación científica y general de los estudiantes sordos, como pueden ser las dos siguientes: el agrupamiento escolar y las distintas modalidades de escolarización bilingüe.

4. Interpretar y enseñar ciencias en el aula inclusiva, un reto complicado

En distintas investigaciones (Marskack y Hauser, 2008; Vázquez-Martínez, 2016), se da cuenta de las indicaciones de intérpretes acerca de que las asignaturas de ciencias y tecnologías ofrecen una mayor dificultad a la hora de interpretar y que esta dificultad se incrementa a medida que se avanza en los niveles educativos, por la elevada cantidad de neologismos en LSE que tienen que utilizar y por el nivel de abstracción inherente a determinados conceptos científicos, sobre todo en Química, Biología e Informática.

Para conocer la situación de la enseñanza de las ciencias a alumnado sordo en Galicia, diseñamos durante el curso 2014/2015 una serie de cuestionarios y entrevistas, que se enviaron a todos los intérpretes y profesores de ciencias de centros con alumnado sordo en las aulas gallegas en educación Primaria y Secundaria.

El objetivo principal era tener una visión global de los perfiles, percepciones y necesidades de los profesores de ciencias y de los intérpretes para conocer las dificultades que encontraban a la hora de ejercer su función en el aula con alumnado sordo y las estrategias didácticas utilizan para superarlas. Una vez clasificadas las respuestas, y realizada la triangulación de datos procedentes de los cuestionarios y entrevistas, nos permitió explorar la realidad de las aulas de ciencia inclusivas con estudiantes sordos en Galicia (Vázquez-Martínez, 2016).

Los resultados de las encuestas reflejan que los intérpretes en activo durante ese curso contaban con una mayor preparación académica que la exigida para ser intérprete educativo, el 99% eran mujeres jóvenes con titulación universitaria y contaban con más de cinco años de experiencia.

Respecto a las necesidades, dicho grupo de intérpretes consideraba que la formación inicial que recibieron resultaba insuficiente para la labor profesional, y que ésta debería incluirse en el ámbito universitario; respecto a la formación continua del

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

intérprete, unánimemente, aludían a la necesidad de formación específica por áreas temáticas, para mejorar la calidad interpretativa.

Reclamaban un mayor tiempo en común con el profesorado para preparar las clases y comentaban la dificultad de signar algunos conceptos científicos a medida que se avanzaba en las etapas educativas. Así, una de las intérpretes comentó:

- (2) “Las asignaturas de ciencias son las peores, sobre todo porque no tengo suficiente formación para asegurar la interpretación. Mi conocimiento de conceptos del lenguaje común, por lo que tengo que hacer un doble esfuerzo a la hora de preparar el contenido de la interpretación. No se trata de entenderlo absolutamente todo, pero sí tener un esquema mental del tema, saber qué conceptos son clave, qué ambigüedades pueden existir, etc. Esto ocurre, sobre todo, en Bachillerato”.

Las percepciones, necesidades y dificultades señaladas coinciden con las que reflejan investigaciones similares realizadas en otros países (Powel, 2013; Grooms, 2015).

Como estrategias para interpretar neologismos en el aula de ciencias, recomiendan deletrear dactilológicamente el signo, recurrir a las imágenes, dibujos y esquemas de los libros de texto, utilizar perífrasis o pactar el signo con el alumno. En ocasiones, simplemente, utilizan la inicial del concepto en español dactilológico y en otras se acuerda un signo con una raíz icónica, un clasificador, pero siempre aclarando que no es el signo estandarizado. La práctica de laboratorio no supone dificultades interpretativas para ninguna de las encuestados, aunque recomiendan el conocimiento previo por parte del intérprete del contenido de la práctica, así como de los materiales e instrumentos que se van a utilizar para evitar interferencias durante la sesión de laboratorio (algunos sin signo estandarizado) y la importancia de recordar al profesor que el alumno sólo tiene un input visual, por lo que no es adecuado ir dando indicaciones al mismo tiempo que realiza la práctica, porque supone dividir la atención. Señalan también otras estrategias interpretativas para el debate científico, exposiciones y presentaciones de contenido en el aula, todas ellas se pueden consultar en Vázquez-Martínez (2016, capítulo cinco).

Respecto al profesorado de ciencias con alumnado sordo en el aula de ciencias, al no poder disponer de datos sobre alumnado sordo integrado en Primaria y Secundaria, por la ley de protección de datos, enviamos un formulario a todos los centros de Primaria y Secundaria gallegos. Respondieron siete profesores de ciencias de centros con integración escolar y ocho docentes de antiguos centros específicos. Los resultados muestran que hay dos situaciones claramente diferenciadas: En los centros educativos con inclusión escolar hay uno o dos alumnos sordos en todo el centro; y el profesorado tiene experiencia nula o de un único curso escolar con alumnado sordo, no han recibido formación específica para atender a las necesidades de sus alumnos sordos y desconocen las características de la comunidad sorda y la LSE.

En los centros que anteriormente han sido centros específicos con alumnado sordo, el profesorado tiene una experiencia con alumnado sordo de entre cinco y veinte años, cuenta con formación específica para atender a las necesidades de dicho alumnado y también conoce la comunidad sorda y la LSE.

Se observa una gran diferencia entre las percepciones y necesidades de unos docentes y otros. Así, los docentes de los centros educativos inclusivos sin experiencia con alumnado sordo estiman que no tienen suficiente formación ni la experiencia necesaria para enseñar a los estudiantes sordos y apelan a que se les proporcionen programas formativos para atender a las necesidades de este colectivo. A los docentes les cuesta comunicarse con sus alumnos sordos al no disponer de una lengua común y encuentran dificultosa la interpretación de los textos escritos de sus alumnos sordos. Sus percepciones coinciden con las reflejadas en estudios similares (Avramidis y Norwich, 2002). Sin embargo, los docentes con experiencia con este colectivo de alumnos, procedentes de antiguos centros específicos, reclaman un mayor agrupamiento de estudiantes sordos en centros donde se disponga de recursos y de un claustro de profesorado conocedor de las características del alumnado sordo.

Respecto a las dificultades específicas de los estudiantes sordos en el aula de ciencias, el profesorado más experimentado comenta las dificultades comunicativas a la hora de explicarles fenómenos científicos que necesitan de mayor abstracción, la sobreinterpretación de los enunciados de los ejercicios, y la necesidad de tiempos extra en su función docente para elaborar resúmenes y estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades del alumnado sordo.

Uno de los profesores entrevistados, procedente de un antiguo centro específico de sordos relata:

- (3) “Fundamentalmente su dificultad radica en la comprensión de los textos...Cuando se necesita de la comprensión de conceptos relativamente abstractos surgen los problemas” [...].

Y sobre la enseñanza de las ciencias explica

- (4) “Creo que un aspecto a destacar en la enseñanza de las ciencias es la creencia, por parte de los profesores, de que su comprensión se acerca a la de los niños oyentes y también las metodologías que utilizan a veces, sobre todo, cuando se limitan al libro de texto. Además, necesitan más tiempo para asimilar determinados conceptos, por lo que se hace imprescindible establecer tiempos extra de trabajo”.

La prioridad para todos ellos es atender a la comunicación en el aula de ciencias con alumnado sordo a través de cursos de LSE y formación en didácticas específicas.

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

Como sugerencias didácticas, los profesores señalan como prioritarias las estrategias basadas en el aprendizaje visual, el uso de resúmenes y esquemas, tiempos extras, actividades muy estructuradas y uso de glosarios, entre otras.

Muy pocos profesores, sobre todo en Primaria, hacen referencia a las actividades de argumentación o de indagación en el aula, aun cuando distintas investigaciones como la realizada por Easterbrooks, Stephenson y Mertens (2006) corroboran la eficacia de los métodos de aprendizaje activo en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes sordos para garantizar un mayor entendimiento y comprensión de los conceptos científicos.

Ambos agentes, intérpretes y profesorado, sugieren disponer de más tiempo en común para colaborar entre ellos y demandan la presencia de profesores de apoyo especialistas en ciencias. Aluden a la falta de agrupamiento escolar del alumnado sordo y a la movilidad docente, como causas que les impiden desarrollar repositorios de buenas prácticas. Coincidimos en sus percepciones ya que el agrupamiento de escolares sordos en un centro educativo y la permanencia del profesorado en los centros permite crear grupos de trabajo para realizar proyectos de largo alcance y crear materiales didácticos y guías de buenas prácticas de los que se beneficiaría toda la comunidad educativa.

5. Conclusiones

Al tratarse de un estudio de casos, los resultados no se pueden generalizar, circunscribiéndose al contexto de la investigación. Se necesitan, en consecuencia, investigaciones de mayor alcance para poder hacer generalizar las conclusiones. Aun así, considero que el estudio aporta muchas ideas para hacer frente al reto de promover un modelo de enseñanza que ayude al alumnado sordo a desarrollar una comprensión más coherente, flexible, sistemática y principalmente crítica de la ciencia. Por otra parte, a través de las percepciones de intérpretes y profesores, la investigación nos acerca a la situación real del alumnado sordo escolarizado en Galicia en el aula de ciencias.

Los resultados de las distintas investigaciones que hemos citado en este trabajo parecen destacar la argumentación como un elemento clave en el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del alumnado sordo. Parece claro que escribir y leer para aprender ciencias desarrolla sus habilidades de comprensión lectora, y facilita el uso de estrategias metacognitivas que les permitan generar nuevas ideas sobre un tema.

La constante aparición de nuevos términos científicos y tecnológicos parece precisar del trabajo conjunto de personas sordas, profesores de ciencias, lingüistas de lenguas

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

de signos, intérpretes y especialistas en didáctica de las ciencias para desarrollar neologismos en lenguas de signos. Además, estas lenguas, por sus características viso-espaciales, constituyen una oportunidad didáctica en la enseñanza de las ciencias.

Los resultados parecen sugerir que el agrupamiento escolar del alumnado sordo puede ser beneficioso para estimular la argumentación en el aula de ciencias con estudiantes sordos y que la competencia lingüística en LSE favorece la aparición de patrones discursivos colaborativos en el discurso en el aula.

Respecto a las necesidades de intérpretes y profesores, ambos colectivos reclaman tiempos en común para atender a las necesidades del alumnado sordo y coinciden en priorizar los soportes visuales y en LSE en las aulas. Los intérpretes aluden a la dificultad en el signado de conceptos científicos complejos, la necesidad de aumentar el número de horas de formación inicial y una formación continua y específica en algunos campos. Las dificultades con que se encuentran los profesores en el aula de Ciencias con estudiantes sordos, atienden prioritariamente a las dificultades comunicativas y a las relacionadas con las habilidades lectoescritoras de los alumnos sordos. A los docentes les cuesta comunicarse con sus alumnos sordos, al no disponer de una lengua común y encuentran dificultosa la interpretación de los textos escritos de sus alumnos sordos, sobre todo en aquellos centros (la mayoría) que no tiene experiencia con este tipo de alumnado. Sin embargo, en las respuestas de los profesores con experiencia en este tipo de alumnado, las dificultades se encauzan hacia las dificultades comunicativas a la hora de explicarles fenómenos científicos que necesitan de mayor abstracción, a la sobre-interpretación de los enunciados de los ejercicios, y a la necesidad de tiempos extra para que el profesorado pueda elaborar resúmenes y estrategias de enseñanza adaptadas a sus necesidades.

En resumen, parece evidente que, si se eliminan las barreras lingüísticas en el aula con alumnado sordo, mejorarán sus habilidades argumentativas y se podría elevar el rendimiento académico en el ámbito científico-tecnológico.

Parece necesaria una reflexión profunda sobre la introducción de una lengua de signos estandarizada, en donde el proceso de normalización de neologismos científicos sea atendido por equipos multidisciplinares. Y que estos se aprovechen de la formación específica de profesores e intérpretes, así como de la modificación urgente en los programas escolares de metodologías didácticas y estrategias de enseñanza que favorezcan la enseñanza de las ciencias en el alumnado sordo.

Al mismo tiempo, repensar el aprendizaje de las ciencias en el alumnado sordo que dé solución a los siguientes interrogantes: ¿cómo afectan las características peculiares de

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

interacción social de la comunidad sorda en la construcción de significados personales? ¿puede un intérprete transmitir conceptos científicos alternativos cuando traduce un concepto científico dado por el profesor? ¿cómo debería ser el proceso de construcción de los neologismos científicos? ¿cómo afectan, en la construcción de significados, las características peculiares de la lengua de signos? ¿en qué medida puede influenciar en la comprensión de un término la fuerte conexión entre la forma del signo y el concepto que significa? Es esta una larga lista de interrogantes que podría desarrollar una nueva línea de investigación en Didáctica de las Ciencias con alumnado signante, cuyas implicaciones didácticas pudiesen incrementar la cultura científica y la presencia, casi anecdótica, de los estudiantes sordos en carreras técnicas y de ciencias.

Referencias

- Andrews, J. F., et al. (2006): *Bilingual Students-Deaf and Hearing- Learn about Science: Using Visual Strategies, Technology and Culture*. Disponible en: <https://goo.gl/fwxyzcn>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002): “Mainstream teachers’ attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature”. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147.
- Bagga-Gupta, S. (2000): “Visual language environments: Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools”. *Visual Anthropology Review*, 15(2): 95-120.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2003): *Glosario Nº 6 de LSE: Educación: Ciencias de la Naturaleza*, Madrid: CNSE.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2003): *Glosario Nº 9 de LSE: Educación: Física y Química*, Madrid: CNSE.
- De Toro, X. (2015): *E-learning en la Enseñanza Secundaria: Comportamientos, interacciones y actitudes de los alumnos de las Ciencias Naturales a través de las Nuevas Tecnologías*. Tesis de doctorado, A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Driver, R., et al. (1994): “Constructing scientific knowledge in the classroom”. *Educational Research*, 23: 5-12.
- Duschl, R. A., et al. (Eds.) (2007): *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*, Washington DC: National Academies Press.
- Easterbrooks, S. R., et al. (2006): “Master teachers' responses to twenty literacy and science/mathematics practices in Deaf education”. *American Annals of the Deaf*, 151(4): 398-409.
- García-Mila, M. y Andersen, C. (2008): “Cognitive foundations of learning argumentation”. En Jiménez-Aleixandre, M. P. y Erduran, S. (eds.): *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, pp. 29-43. Dordrecht: Springer.

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

- Grooms, C. (2015): *Interpreter Competencies in Science, Technology, Engineering, and Mathematics as Identified by Deaf Professionals*. Tesis de Máster, Oregon: Western Oregon University.
- Hagevik, R., et al. (2011): “Science - A missing element: Results of a time allocation study of elementary students who are deaf or hard of hearing”. Comunicación presentada en el *Annual meeting of American Educational Research Association*. New Orleans.
- Hogan, K., et al. (2000): “Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer teacher-guided discussions”. *Cognition and Instruction*, 17(4): 379-429.
- Jeanes, R. C., et al. (2000): “The pragmatic skills of profoundly deaf children”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3): 237-247.
- Jones, L. (2014): “Developing Deaf Children's Conceptual Understanding and Scientific Argumentation Skills: A Literature Review”. *Deafness and Education International*, 16(3): 146-160.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2010): *Diez ideas clave: competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona: Graó.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (1998): “Diseño Curricular: Indagación y Razonamiento con el Lenguaje de las Ciencias”. *Enseñanza de la Ciencias*, 16(2): 203-216.
- Lane-Outlaw, S. (2009): *A qualitative investigation of ASL/English bilingual instruction of deaf students in secondary science classrooms*. Tesis Doctoral, Washington, D.C.: Gallaudet University.
- Lang, H. G. y Albertini, J. A. (2001): “Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6: 258-284.
- Lang, H.G. y Pagliaro, C. (2007): “Factors predicting recall of mathematics terms by deaf students: Implications for teaching”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4): 449-460.
- Lang, H. G., et al. (2007): “A Study of Technical Signs in Science: Implications for Lexical Database Development”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1): 65-79
- Lemke, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona: Paidós.
- Lima-Salles, H., et al. (2004): “Qualitative reasoning in the education of Deaf students: scientific education and acquisition of Portuguese as a second language”. En Forbus, K. y De Kleer, J. (eds): *Proceedings of the 18th International Workshop on Qualitative Reasoning (QR04)*, pp. 97-104. Illinois: Evaston.
- Marschark, M. y Hauser, P. C. (2008): *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*, New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., et al. (2007): “Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12: 269-282.
- Marschark, M., et al. (2006): “Understanding communication among deaf students who sign and speak: A trivial pursuit?”. *American Annals of the Deaf*, 152: 415-424.
- Marschark M., et al. (2002): *Educating Deaf Student: From Research to Practice*, New York: Oxford University Press.

Vázquez Martínez, S. (2019): “¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo?”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 269-288.

- Molander, B. O., *et al.* (2010): “Ambiguity-A tool or obstacle for joint productive dialogue activity in deaf and hearing students’ reasoning about ecology”. *International Journal of Educational Research*, 49: 33-47.
- Patalano, F. (2015): *Science Based Education for Students Who Are Deaf and/or Hard of Hearing*. Tesis Doctoral, Pennsylvania: Arcadia University.
- Pereira, M. M. (2010): *Avaliação do uso de modelos qualitativos como instrumento didático no ensino das ciencias para estudantes surdos e ouvintes*. Tesis de master, Brasilia: Universidade de Brasilia.
- Powell, D. (2013): “A case study of two sign language interpreters working in post-Secondary Education in New Zealand”. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3): 1-8.
- Roald, I. y Mikalsen, O. (2001): “Configuration and dynamics of the Earth-Sun-Moon System: An investigation into conceptions of Deaf and Hearing pupils”. *International Journal of Science Education*, 23(4): 423-440.
- Sadler, T. D., *et al.* (2004): “Students conceptualisations of the nature of science in response to a socioscientific issue”. *International Journal of Science Education*, 26: 387-410.
- Sanmartí, N., *et al.* (1999): “Hablar y escribir: Una condición necesaria para aprender ciencias”. *Cuadernos de Pedagogía*, 281: 54-58.
- Santaolalla, G. (2010): *La competencia argumentativa en estudiantes sordos de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Sardá, A. y Sanmartí, N. (2000): “Enseñar a argumentar científicamente: Un reto de las clases de ciencias”. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3): 405-422.
- Silvestre, N. (1991): “Las interacciones entre profesor y adolescente sordo profundo integrado en el aula regular con los oyentes”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 11(3): 170-177.
- Solomon, J. (2003): “Home-school learning of science: The culture of homes and pupils’ difficult border-crossing”. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2): 219-233.
- Sutton, J. (1990): “Teaching Science to hearing impaired pupils”. *Deafness and Development*, 1: 3-4.
- Vázquez-Martínez, S. (2016): *Comunicación y aprendizaje de la ciencia en estudiantes Sordos: la materia y sus transformaciones*. Tesis Doctoral, Universidad Santiago de Compostela.
- Vázquez-Martínez, S. y García-Rodeja, I. (2005): “Signando juntos”. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(2): 237-250.
- Wood, D. J. (1991): “Communication and cognition: How the communication styles of the hearing adults may hinder-rather than help-deaf learners”. *American Annals of the Deaf*, 136: 247-251.
- Yore, L. D. (2000): “Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1): 105-121.
- Zeidler, D. L. (1997): “The central role of fallacious thinking in science education”. *Science Education*, 81: 483-496.

La adaptación del *British Sign Language Receptive Skills Test* a la lengua de signos catalana: estudios preliminares

Christian Lara Escudero

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es abordar el proceso de adaptación de British Sign Language Receptive Skills Test (BSL-RST) a la LSC, tratando las cuestiones lingüísticas, metodológicas y culturales relevantes. Hemos llevado a cabo dos estudios diferentes con 6 informantes: analizamos tanto la sección inicial de vocabulario (Estudio 1) como la sección de prueba del test (Estudio 2), prestando especial atención a la idoneidad de los ítems y las posibles variaciones encontradas en las respuestas de los informantes. Los resultados presentan evidencias preliminares y sugerencias para esta adaptación. Del mismo modo, proporcionamos indicaciones con respecto a cuestiones gramaticales con el objetivo de facilitar las fases subsiguientes del proceso de adaptación.

Palabras clave: habilidades receptivas; LSC; educación y lengua de signos; evaluación; BSL-RST.

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to address the process of adapting British Sign Language Receptive Skills Test into LSC as well as relevant linguistic, mythological and cultural issues. We carry two studies with 6 deaf informants: the initial vocabulary check (section 1 of the test) and the actual test items (section 2) were analysed with the focus on the suitability of the items, as well as the possible variations in informants' responses. The results present preliminary evidence and suggestions for the adaptation. Some accurate indications regarding grammatical questions are also provided to guide subsequent stages of the adaptation process.

Keywords: receptive skills; LSC; deaf education; assessment; BSL-RST.

1. La educación bilingüe intermodal (lengua de signos/lengua oral)

La educación bilingüe intermodal es el nombre que reciben los programas educativos para sordos y difiere de otros programas bilingües en los que las lenguas de instrucción usan canales de transmisión diferentes (Morales López, 2010). La educación bilingüe intermodal se basa en dos principios importantes que sostienen el bilingüismo aditivo. Este tipo de bilingüismo tiene por objetivo dotar a los aprendientes de competencia comunicativa y cultural en dos (o más) lenguas y asume que las lenguas adquiridas comparten una base común de competencias cognitivas y lingüísticas que se favorecen mutuamente en su desarrollo.

En segundo lugar, el bilingüismo aditivo se basa en la Teoría de la Interdependencia Lingüística, que sostiene que para un desarrollo futuro del conocimiento y dominio de otras lenguas es preciso haber adquirido primero un nivel de competencia y conciencia metalingüística en la lengua primera (L1), independientemente de la modalidad de éstas (Cummins, 2006; Cummins, 1981). Algunos estudios apuntan a que los programas bilingües intermodales aportan mayores beneficios lingüísticos para los alumnos sordos, a diferencia de los programas educativos oralistas que defienden el monolingüismo substractivo, esto es, programas en los que el proceso de adquisición de una lengua tiene lugar en detrimento de otra (Wolbers *et al.*, 2013). Sin embargo, la evaluación de la lengua de signos como parte del contenido curricular es un *sine qua non* para que se obtengan estos beneficios.

Con respecto a ello, Morales López (2008b) concluyó que los programas educativos para sordos implementados en el Estado español no podían considerarse programas bilingües intermodales en su totalidad porque la LSC y la LSE no eran lenguas de evaluación en el currículum escolar. Otros estudios apuntaban, además, que el personal docente en estos programas carecía de una formación adecuada y dependía de su propia experiencia a la hora de adquirir las competencias necesarias de esta especialidad (Plaza-Pust, Gras-Ferrer, y Morales López, 2006). En Cataluña, la agrupación e integración de los estudiantes sordos en la enseñanza general a través de programas educativos intermodales se inició a finales del año académico 1993-1994, después de que actores de la comunidad sorda signante detectaran y expusieran los problemas de integración que los alumnos sordos vivían en las escuelas ordinarias (Bellés, Cedillo, González de Ibarra, y Molins, 2000; Fernández-Viader, Pertusa-Venteo, Valdespino-Núñez, y Pérez-Chacón, 2004).

Sin embargo, y a pesar de las leyes de reconocimiento oficial de las lenguas de signos aprobadas en el Estado y en Cataluña en 2007 y en 2010 respectivamente, la plataforma *Volem Signar i Escoltar*, integrada por la *FESOCA (Federació de Persones Sordes de Catalunya)*, *APANSCE (Associació de Pares i Mares de Nens*

Sords de Catalunya), entre otras entidades, hizo público un comunicado en 2017 en el que expresa su preocupación por los prejuicios de las administraciones sobre el uso de la LSC a la hora de diseñar e implementar políticas educativas en los centros de educación intermodal (Volem Signar i Escoltar, 2017).

2. La adquisición de la lengua de signos

Una de las cuestiones más importantes planteada por la investigación tiene que ver con el proceso de adquisición de la lengua de signos, por ejemplo, si los niños sordos pasan por las mismas fases de adquisición que los niños oyentes de su misma edad en lengua oral. Según la familia en la que haya nacido cada niño, la comunicación temprana tiene lugar en lengua de signos, en lengua oral, o en una mezcla de las dos (Baker y Van Den Bogaerde, 2008). Solo un 5-10% de los niños sordos nacen en familias sordas donde la lengua de signos constituye la primera lengua (L1) (Singleton y Tittle, 2000). Una amplia investigación en esta área indica que el desarrollo de la lengua de signos de los niños signantes nativos es comparable al que se observa en la lengua oral de los niños oyentes. Una consideración crucial, pues, es la edad de adquisición de la L1. Los niños, sordos y oyentes, adquieren una lengua de forma natural si pueden beneficiarse de un *input* accesible.

Según la hipótesis del período crítico (o sensible), los niños que pierden la oportunidad de exposición a una lengua natural, hablada o signada, pueden experimentar dificultades en el desarrollo de las actividades cognitivas (que dependen del nivel de solidez que presenta la L1), debido a una serie de cambios en la plasticidad del cerebro que tienen lugar durante la infancia (Cormier, Schembri, Vinson, y Orfanidou, 2012; Mayberry y Eichen, 1991; Lenneberg, 1967).

Si bien el tipo de sordera y su detección temprana son factores importantes, el origen familiar y el *input* lingüístico en el contexto familiar y comunitario parecen ser los predictores significativos para la adquisición de la lengua de signos en la infancia. El progreso lingüístico del niño sordo dependerá de la accesibilidad que experimente en la comunicación familiar, así como de la calidad de la producción signada por parte de los interlocutores adultos. Los padres oyentes de niños sordos deberán decidir qué lengua(s) van a utilizar para comunicarse con el niño y, en caso de que escojan una lengua de signos, conviene tener en cuenta que serán aprendices de dicha lengua, por lo que el *input* que ofrecerán al niño será inevitablemente más pobre que el de unos padres sordos signantes. Existe, además, el hecho de que los niños sordos de padres oyentes experimentan un acceso limitado a las conversaciones en lengua oral en casa y, en consecuencia, a las estructuras lingüísticas complejas (Lederberg y Everhart, 2000).

Las habilidades de comprensión lingüística son objeto de investigación por diferentes motivos. En primer lugar, proporcionan un mayor conocimiento sobre la emergencia de los sistemas lingüísticos en los niños, es decir, medir la comprensión permite conocer cuánto sabe un niño sobre una estructura lingüística en particular antes de que llegue a producirla. En segundo lugar, la comprensión lingüística permite observar los procesos de adquisición del lenguaje; si un niño produce una determinada estructura significa que ya la ha adquirido (Haug, 2011a).

Con respecto a las habilidades gramaticales, los estudios en lengua de signos indican que la distribución y los números (p. ej., número de coches aparcados en el espacio y su distribución, bien sea en fila o en batería), la negación y los clasificadores descriptivos son aspectos lingüísticos que se aprenden de forma más rápida, seguidos de estructuras más complejas como el cambio de rol, los clasificadores instrumentales y los condicionales (Allen y Enns, 2013). La adquisición de los clasificadores sigue una trayectoria similar a la descrita para la adquisición del vocabulario: la puntuación de los niños en los tests aumenta con la edad, y los signantes nativos superan en puntuación a los signantes tempranos y tardíos (Morgan y Woll, 2007).

3. La necesidad de evaluar la lengua de signos

La necesidad de cuantificar las habilidades signadas de los niños sordos ha motivado el desarrollo de instrumentos de evaluación de la competencia signada en diversas lenguas de signos. Además de permitir la monitorización del progreso lingüístico de los niños y la planificación de intervenciones educativas, estas herramientas sirven para la investigación lingüística y también se utilizan para evaluar a los intérpretes de lengua de signos durante su formación (Haug, 2011a). Sin embargo, muchos de estos materiales no están publicados y muy pocos presentan propiedades psicométricas (Herman, Holmes, y Woll, 1999).

La falta de instrumentos afecta tanto a investigadores como a educadores. En Cataluña, no hay información oficial sobre la existencia de instrumentos para evaluar la competencia en lengua de signos catalana (LSC) (Cirera y González, 2016); hasta el momento, solo se conocen instrumentos de cribado para caracterizar comportamientos lingüísticos en LSC en relación a alteraciones del lenguaje y la comunicación (Jarque, Lagunas y Vinardell, 2017). Por otro lado, parece ser que las instituciones educativas para sordos no evalúan las habilidades lingüísticas de sus educadores ni asistentes (Sánchez-Amat, 2015). La investigación recomienda la combinación de medidas tanto formales como informales a la hora de evaluar el progreso lingüístico de los alumnos, es decir, el uso de instrumentos desarrollados y estandarizados y la observación de la lengua en contexto, desde una perspectiva más constructivista y naturalista (Jamieson y Simmons, 2011).

4. El *British Sign Language Receptive Skills Test* (BSL-RST)

La adaptación y traducción de tests lingüísticos es problemática en tanto que las lenguas difieren en sus estructuras gramaticales y léxicas y, hasta cierto punto, dependen de un contexto cultural. El BSL-RST (Herman, Holmes, y Woll, 1999) es un caso particular ya que se ha adaptado a un buen número de lenguas de signos entre los que se encuentran modelos de adaptación reconocidos por su validez y fiabilidad, como el de la lengua de signos alemana (DSG), la lengua de signos americana (ASL) y la lengua de signos australiana (Auslan). Una de las últimas adaptaciones conocidas es la que se llevó a cabo para la LSE, cuya validez fue demostrada a partir del análisis de validez discriminativa de las categorías gramaticales propuestas y la identificación del orden de dificultad de los ítems (Valmaseda *et al.*, 2013; Valmaseda y Pérez, este monográfico).

El BSL-RST es relativamente fácil de administrar, por lo que es una herramienta accesible para educadores e investigadores sin ningún conocimiento especializado en lengua de signos. El test consiste en un cuestionario con respuesta de opción múltiple, para niños de 3 a 11 años, que se divide en 2 partes: la primera es un ejercicio individual de reconocimiento de imágenes basadas en objetos y personas familiares. La administración de esta primera parte de vocabulario lleva unos 5 minutos. Si el niño no conoce 12 o más ítems, los autores recomiendan no continuar con el RST (la parte de prueba), así que es importante que la parte de vocabulario se administre primero. Por otro lado, esta parte también sirve para comprobar si los signos que el niño utiliza se corresponden con los que aparecen en el RST. Según los autores, este aspecto es importante sobre todo en lenguas como la BSL, en que el léxico presenta variaciones geográficas importantes.

La segunda parte, el RST, se administra en formato de vídeo y consta de 3 ítems de práctica iniciales seguidos de los 40 ítems que conforman el test. Para cada ítem, el niño visualiza una secuencia corta en BSL y, a continuación, debe identificar en un libro cuál de las 4 imágenes propuestas se corresponde con la frase que acaba de ver. La administración del RST dura unos 20 minutos. El investigador/educador puede contar entonces el número de respuestas correctas, obtener la puntuación sobre 40 y compararla con las puntuaciones estándares de los niños en esa franja de edad. En 25 minutos, se puede obtener el nivel de comprensión del niño. El análisis puede servir también para identificar los puntos fuertes y débiles del niño con respecto a las características lingüísticas propuestas.

5. La variación lingüística y los corpus de referencia en lengua de signos

Como hemos apuntado, la variación geográfica del léxico en BSL tuvo un impacto significativo en la creación del test original, hasta el punto de que existen dos versiones del RST: una para el norte y otra para el sur del Reino Unido. Las variaciones geográficas, sin embargo, pueden ser de menor importancia en otras lenguas de signos debido a la extensión limitada de su dominio lingüístico. Este es el caso de la LSC en Cataluña, cuyos signantes se concentran sobre todo en Barcelona, donde han estado históricamente las escuelas para sordos y las asociaciones de personas sordas con más socios (Morales-López, 2008a). No obstante, conviene tener en cuenta otros factores de tipo sociolingüístico y contextual (edad, escuela, asociación, etc.), que condicionan el uso de la lengua, sobre todo para la adaptación de elementos léxicos. Schembri y Johnston (2012) explican que, en la población sorda joven del Reino Unido, se han observado y documentado sustituciones progresivas de ciertos signos en BSL que, sin embargo, siguen presentes en el discurso de las personas sordas mayores.

En Cataluña, se ha llevado a cabo un trabajo lexicográfico extenso en LSC, cuyo resultado son los diferentes diccionarios que encontramos hoy en día. Con el objetivo de observar estos otros factores de variación lingüística, consultamos diferentes obras lexicográficas en LSC; de entre ellas nos centramos en dos. Como obra lexicográfica de referencia, consultamos el *Primer diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana* (Ferrerons, 2011), un diccionario bilingüe catalán/LSC en formato papel que proporciona información visual sobre los signos codificados en SignoEscritura: sistema de escritura que usa símbolos visuales para representar la configuración de la mano, el movimiento y la expresión facial en las lenguas de signos (Sutton, 1996).

Por otro lado, también consultamos una obra lexicográfica en formato multimedia. Las bases de datos bilingües en este formato (glosarios de signos) son recursos que resultan útiles porque proporcionan documentación visual del léxico, lo que permite observar la variación lingüística con más detalle; lo ideal es que estén alojadas en sitios web y que sean de acceso libre. El glosario de signos más completo en LSC en formato web y de libre acceso es el Mira què dic: *Diccionari interactiu multimèdia*, disponible en <http://www.edu365.cat/mqd/> (Quijo y Viana, 2007).

Este diccionario en línea recoge 3.000 signos y fue creado originalmente para niños sordos y oyentes con necesidades educativas especiales, que precisan de sistemas de comunicación alternativos y aumentativos en la escuela; es por ello que la producción de oralizaciones en los signos recogidos tiene un protagonismo notable. Al tratarse de un material de fácil acceso y orientado a la intervención educativa, que recoge elementos léxicos relacionados con la educación primaria y que se elaboró a partir de

los signos producidos por una persona sorda signante de media edad, decidimos utilizar esta obra como punto de referencia para observar la variación lingüística relativa a la edad (cambio generacional).

6. Objetivos de la investigación

La naturaleza de este trabajo es descriptiva y exploratoria y tiene por objetivo abordar las cuestiones lingüísticas, culturales, metodológicas y teóricas surgidas en la primera fase de adaptación del BSL-RST a la LSC. Los pasos y procedimientos para la adaptación de tests en lenguas de signos descritos en Haug (2011a) sirvieron de guía para tal objetivo.

Llevamos a cabo dos estudios con signantes nativos y tempranos en LSC en calidad de informantes; cada estudio se dedica a una parte del BSL-RST y, a su vez, cada uno consta de dos objetivos:

Estudio 1: la parte de vocabulario del test

1. Examinar la idoneidad de los ítems de vocabulario: en particular, posibles variaciones léxicas de los signos obtenidos en LSC entre los informantes.
2. Comprobar si existe variación diacrónica, por ejemplo, hasta qué punto las respuestas de informantes con edades diferentes coinciden.

Estudio 2: la parte de prueba del test

1. Proporcionar indicaciones para la futura traducción de los ítems a la LSC, de acuerdo con las respuestas y comentarios obtenidas de los informantes.
2. Evaluar la adecuación de las imágenes propuestas para cada ítem con el objetivo de identificar problemas culturales y de representación.

7. Método

El primer paso en el proceso de adaptación fue contactar con los autores del BSL-RST, solicitar permiso para acceder al modelo de prueba del test y usar los materiales disponibles para los objetivos de la investigación. Además de proporcionarnos acceso, los autores nos facilitaron una guía detallada y completa del proceso de adaptación.

Participantes

Contactamos siete participantes: uno (Participante 0) fue necesario para poner a prueba el proceso de obtención de respuestas tanto en el Estudio 1 como en el Estudio 2 y los otros seis para formar parte de los dos estudios como informantes. Los informantes debían haber nacido en Cataluña, preferiblemente en la provincia de Barcelona, ser signantes nativos en LSC (hijos de padres sordos) y, en caso de no ser posible, signantes tempranos con una edad de exposición ≤ 3 años (ver Tabla 1).

Participante	Edad	Sexo	Edad de la 1ª Exposición a la LSC	Lugar de nacimiento	Estatus auditivo de los padres
Participante 0	36	Hombre	18 años (a la LSE)	País Vasco	Oyentes
Informante 1	23	Mujer	Signante nativa	Cataluña (Barcelonés)	Sordos
Informante 2	29	Hombre	1 año	Cataluña (Barcelonés)	Oyentes
Informante 3	45	Hombre	3 años	Cataluña (Barcelonés)	Oyentes
Informante 4	27	Hombre	Signante nativo	Cataluña (Barcelonés)	Sordos
Informante 5	27	Mujer	Signante nativa	Cataluña (Barcelonés)	Sordos
Informante 6	19	Mujer	Signante nativa	Cataluña (Barcelonés)	Sordos

Tabla 1. Descripción de los participantes.

Tras la prueba piloto con el Participante 0, determinamos recoger datos de los seis informantes para el Estudio 1 y, para el Estudio 2, dividir la muestra en dos grupos homogéneos en número y repartición por sexos, de manera que un grupo proporcionara datos para los tres primeros ítems de prueba y los veinte primeros ítems del test y el otro para los veinte ítems restantes.

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar en las salas de estudio de la Biblioteca de la Universidad de Barcelona, donde se entrevistó a los informantes, uno a uno, en sesiones de aprox. 90 minutos. Tras informar a los informantes del objetivo del estudio y obtener su consentimiento para las grabaciones, procedimos a explicarles su participación. Para la parte de vocabulario, los informantes visualizaron las imágenes

del test original en un ordenador y proporcionaron un signo para cada uno de los veintitrés signos requeridos. En caso de que el estímulo les sugiriera más de un signo, debían proporcionar los signos en orden de preferencia de uso.

Para el Estudio 2, la parte de prueba del test, los informantes visualizaron un vídeo para cada ítem y, a continuación, señalaron la imagen que consideraban correcta. Seguidamente, se les pidió que proporcionaran una construcción en LSC equivalente a la que habían visto en BSL. Tras proporcionar la traducción, pasamos a discutir la adecuación de los materiales del test: la representación de los dibujos en las imágenes correctas y también en los distractores (alternativas incorrectas a la respuesta acertada diseñadas de manera que el evaluado considere que son plausibles). Tomamos notas de campo de todos los comentarios obtenidos y los agrupamos en dos bloques: cuestiones culturales; por ejemplo, modificar la representación de un tren de forma que resulte familiar, y problemas de representación de conceptos, cuando el dibujo no representa con claridad lo que pretendía. A pesar de haber recogido datos para la totalidad de los ítems del test, solo los veintitrés ítems de vocabulario y los veintitrés primeros ítems del test forman parte de la investigación de esta tesina, de un total de cuarentaitrés. Todos los archivos del corpus fueron anonimizados y clasificados de forma sistemática para su rápida recuperación en las fases subsiguientes.

Codificación de datos y análisis

Siguiendo las indicaciones de las *Auslan Corpus Anotation Guidelines* (Johnston, 2015), codificamos los archivos del corpus en dos niveles: la anotación básica y la anotación específica, a partir de la misma estructura que encontramos en la plantilla de transcripción del software de anotación de vídeo digital ELAN.

El primer nivel consiste en dos glosas identificativas (*ID-gloss*), una para cada mano implicada en la producción del signo. De acuerdo con las indicaciones de la obra de Johnston, adoptamos las etiquetas de mano derecha e izquierda en vez de dominante y pasiva para llevar a cabo la codificación, de forma que la mano izquierda y derecha se glosen según sea el informante zurdo o diestro. Las glosas proceden del glosario *Mira què dic*, que además nos sirvió para recoger los datos necesarios en el otro objetivo de investigación del Estudio 1 (comprobación de las respuestas de los participantes con respecto al diccionario y a la edad). Los cálculos estadísticos se llevaron a cabo mediante análisis de correlación de rango Spearman (medida estadística que permite observar la relación entre dos variables distintas con valores ordinales crecientes o decrecientes).

El segundo nivel es la anotación detallada, que consiste en etiquetar las características fonético-fonológicas de los signos. Según las necesidades del análisis para cada estudio, la anotación detallada se llevó a cabo de forma diferente. Así, para la parte de

vocabulario, codificamos parámetros como la configuración de la mano, orientación, locación y movimiento; para la parte del test, la anotación fue más exhaustiva debido al análisis léxico-gramatical: a las etiquetas de codificación utilizadas en la parte de vocabulario, añadimos las de clase gramatical y de comportamientos/gestos no manuales (subdividida en cuerpo, cabeza, cara, mirada, cejas y movimientos de la boca). Para ambas partes también recogimos datos en relación con las oralizaciones y propusimos una traducción libre para todos los ítems. La codificación de todos los datos se hizo de acuerdo con unas convenciones de anotación que distinguen signos parcialmente léxicos (combinaciones de elementos convencionales y no-convencionales cuyo significado depende en gran parte del contexto), signos plenamente léxicos y otro grupo de signos no-léxicos (signos que en esencia parecen no tener una forma/significado convencional). Igualmente, con respecto a los signos parcial y plenamente léxicos, las convenciones de anotación sirvieron también para distinguir entre compuestos sintagmáticos y léxicos y, en este último grupo, los signos se diferenciaron a la vez según su grado de lexicalización formal.

Para el análisis de la parte de vocabulario, agrupamos el número total de signos obtenidos por estímulo en categorías, a las que se asignó una *ID-gloss* seguida de un número que informa de la frecuencia de aparición de dicha categoría. Para calcular la variación diacrónica, llevamos a cabo dos análisis: uno para analizar la relación entre las respuestas de los informantes y otro para analizar el nivel de coincidencia entre las respuestas obtenidas de cada informante y el glosario multimedia *Mira què dic*, teniendo en cuenta la edad.

También analizamos la producción de oralizaciones para cada signo por separado para observar, (1), cuántos informantes coinciden en la producción de oralizaciones al signar y, (2), si dichas oralizaciones se producen en catalán o castellano.

En cuanto a la parte del test, el análisis consistió en comparar las veintitrés respuestas obtenidas de cada informante (N=3) y se llevó a cabo en términos de coherencia con respecto a los mismos ítems léxicos producidos por los informantes en la parte de vocabulario. Asimismo, analizamos el nivel de coincidencia entre las respuestas obtenidas de los informantes y sus comentarios. Las características lingüísticas evaluadas por cada ítem del BSL-RST nos sirvieron como punto de referencia para controlar la complejidad de las respuestas. De acuerdo con la coherencia, el nivel de coincidencia, la complejidad de las respuestas y la investigación lingüística existente en LSC, propusimos una glosa para cada ítem en LSC. En este estudio, también recogimos otras consideraciones y cuestiones destacadas por los informantes.

El proceso de codificación y análisis de datos contó con la supervisión de una profesora de lingüística en lenguas de signos y experta en LSC, mediante reuniones periódicas e informes.

A continuación, presentamos los resultados del análisis, divididos en dos bloques distintos de acuerdo con los dos estudios correspondientes (Estudios 1 y 2).

8. Resultados del Estudio 1: la parte de vocabulario del test

De un total de veintitrés signos, se identificaron diez que presentan niveles variables de coincidencia entre los informantes. Estos signos aparecen en orden de coincidencia descendente, es decir, el ítem 2 es el que presenta un mayor nivel de coincidencia entre los informantes (solo un informante produjo un signo diferente). En los ítems 1 y 17, dos informantes produjeron el mismo signo y cuatro coincidieron en la categoría dominante. Para el ítem 11 se obtuvieron tres categorías diferentes, dos de ellas producidas por dos informantes diferentes, y la tercera fue la categoría dominante en la que coincidieron cuatro informantes. En los ítems 6 y 9, tres informantes produjeron una categoría y los otros tres produjeron otra. En los ítems 23, 18, 15 y 19 se observa muy poca coincidencia entre los informantes (ver Figura 1).

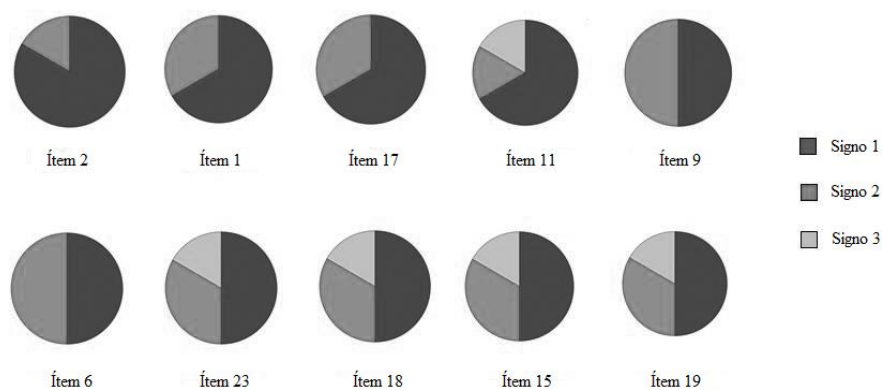


Figura 1. Ítems que presentan niveles de coincidencia diferentes entre los informantes.

Para el análisis de las oralizaciones, se tuvieron en cuenta todas las palabras producidas tanto en catalán como en castellano. El Informante 2 apenas produjo oralizaciones, un comportamiento casi opuesto al del resto de informantes. El Informante 6 fue quien produjo mayor número (ver Figura 2).

Lara Escudero, C. (2019): “La adaptación del British Sign Language Receptive Skills Test a la lengua de signos catalana: estudios preliminares”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 289-312.

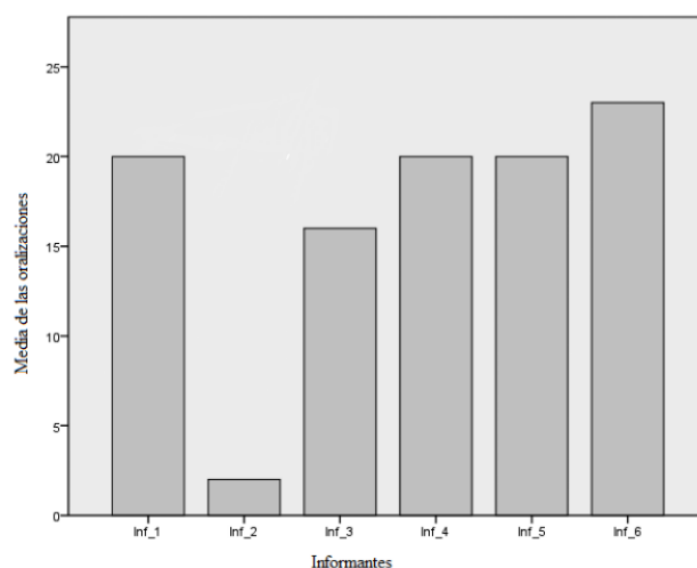


Figura 2. Número de oralizaciones por informante.

En cuanto a la lengua de las oralizaciones, los informantes las produjeron sobre todo en castellano, a excepción del Informante 6, que las produjo sobre todo en catalán (ver Figura 4).

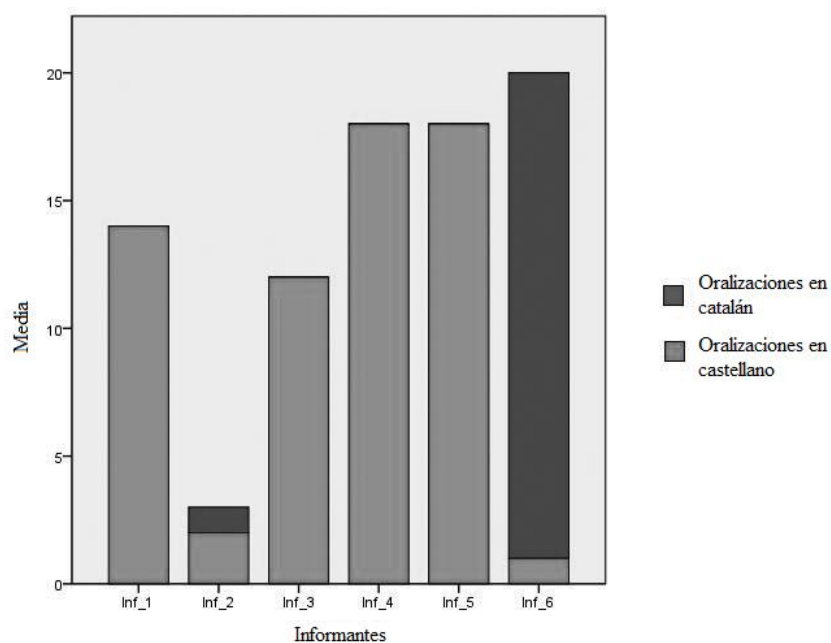


Figura 3. Lengua de las oralizaciones en cada informante.

Por último, calculamos los coeficientes de correlación de rango Spearman para determinar el grado de coincidencia entre las respuestas de los informantes. El análisis muestra que existe una relación positiva moderada entre los Informantes 2 y 6 [$r = .664$, $n=23$, $p=.001$] y una relación positiva débil entre los Informantes 3 y 4 [$r = .441$, $n=23$, $p=.035$]. A la hora de analizar el nivel de coincidencia entre las respuestas de los informantes y la base de datos lexicográfica Mira què dic, calculamos un porcentaje de coincidencia para cada participante. El ítem 17 no se incluyó en el análisis porque no está documentado en el glosario multimedia. Tras explorar la relación de estas dos variables (porcentaje de coincidencia con relación al diccionario y edad) mediante un diagrama de dispersión y hallar una aparente correlación entre ellas (en general, a más edad, mayor nivel de coincidencia), se realizó un análisis de correlación de rango Spearman cuyo resultado no fue estadísticamente significativo [$r = .735$, $n=6$, $p=.096$]. La correlación, como cuantificación del grado de relación que hay entre dos variables, es un valor entre -1 y +1. La correlación suele abreviarse con una r . Cuanto más cerca estemos de los extremos del intervalo de valores posibles: -1 y +1, más correlación tenemos, bien sea positiva o negativa. Por eso, $r = -0,9$ indica más correlación que $r = 0,8$, porque 0,9 es más grande que 0,8.

9. Resultados del Estudio 2: sección de prueba del test

Los resultados del análisis para el Estudio 2 se concretan en una tabla con las sugerencias de glosas en LSC para los 3 ítems de práctica y los 20 primeros ítems del test. Por razones de espacio, presentamos las glosas sugeridas para los 3 ítems de prueba a modo de ejemplo en esta parte de resultados (ver Tabla 2) y, en la discusión del Estudio 2, entramos en más detalle tanto por lo que respecta a las indicaciones para las futuras traducciones de los ítems en BSL a la LSC como con relación a las sugerencias y comentarios de los informantes sobre los materiales del test.

Ítem	Sugerencia de glosas en LSC
Ítem de práctica 1	NEN1 MENJAR (NIÑO1 COMER)
Ítem de práctica 2	MARE1 LLEGIR (MADRE1 LEER) Dirección de la mirada a la mano no dominante
Ítem de práctica 3	ÓS1 DSS(BENTB):PETIT3 (OSO1 DSS(BENTB):PEQUEÑO3) Sacando la punta de la lengua fuera

Tabla 2. Traducciones (glosas) sugeridas para los 3 ítems de práctica del test.

10. Discusión

Para abordar la primera fase de adaptación del BSL-RST a la LSC diseñamos dos estudios (Estudio 1 para la parte de vocabulario y Estudio 2 para la sección del test), cada uno con objetivos diferentes. El Estudio 1 tenía por objetivo evaluar la idoneidad de los ítems de vocabulario en relación con la edad de la población destinataria del test e identificar una posible variación léxica en LSC entre las respuestas de los informantes. Diez de los veintitrés signos analizados presentaron variación léxica, lo cual indica que estos diez signos requieren especial atención a la hora de llevar a cabo la adaptación. Para discutir más en detalle sobre la idoneidad de estos ítems, tomamos como obra lexicográfica de referencia el diccionario de Ferrerons (2011).

Estudio 1: sección de vocabulario del test

En relación con nuestro primer objetivo (examinar la idoneidad de los ítems de vocabulario: en particular, posibles variaciones léxicas de los signos obtenidos en LSC entre los informantes), hemos querido discutir los resultados agrupando los signos críticos (aquellos que presentan más variaciones) en tres categorías: signos que proponemos a partir del corpus obtenido y el corpus lexicográfico de referencia, signos para los que hay que recoger más datos según el corpus obtenido y el corpus lexicográfico de referencia y, por último, signos que sugerimos sustituir.

Los signos para los que hacemos una propuesta de adaptación hacen referencia a los ítems 19 (CARTA ‘carta’), 6 (CAPSA ‘caja’), 2 (PILOTA ‘pelota’) y 17 (AUDIÒFON ‘audífono’). Con respecto a los ítems 19 y 6, los informantes produjeron los signos CARTA y CAPSA bien como compuesto sintagmático (formados por dos formantes o bases léxicas) o como signo único (formado por una sola base). La composición sintagmática es uno de los procesos más frecuentes de formación de palabras en LSC y consiste en la combinación de dos signos cuyo primer elemento es, generalmente, un hiperónimo y el segundo actúa como clasificador o especificador del primero (Jarque *et al.*, 2012; Jarque, Bosch-Baliarda y Codorniu, este monográfico).

Como se explica en Jarque, *et al.* (2012), los compuestos sintagmáticos se encuentran al principio de un continuum de lexicalización, donde los signos presentan formas más transparentes y menos fusionadas. La mayoría de los informantes coincidieron en producir el signo CARTA como signo único, omitiendo el primer signo hiperónimo, lo cual puede indicar una evolución del compuesto de forma que el segundo elemento se ha consolidado semánticamente a expensas del primero. El diccionario de Ferrerons también documenta este signo con la forma de una única base.

Respecto al signo CAPSA (‘caja’), los informantes también fueron más coherentes al producir el signo como signo único. Sin embargo, en este caso y a diferencia de lo que ocurre en el signo anterior, es el primer elemento (el hiperónimo) el que se consolida semánticamente a expensas del segundo; el diccionario también lo documenta con esa forma. En cuanto a los ítems 2 y 17, los informantes mostraron un alto nivel de coincidencia en la producción de los signos PILOTA (‘pelota’) y AUDIÓFON (‘audífono’), con formas que además se corresponden con las recogidas en la obra lexicográfica de referencia.

Los signos para lo que sugerimos recoger más datos hacen referencia a los ítems 1 (POMA ‘manzana’), 18 (GELAT ‘helado’), 9 (AURICULARS ‘auriculares’) y 11 (ABRIC ‘abrigo’). El signo POMA está recogido en el diccionario con una forma que no coincide con la que presenta mayor nivel de coincidencia entre los informantes. El signo GELAT presenta variantes con respecto a la configuración de la mano. Solo dos informantes produjeron el signo como se documenta en la obra de Ferrerons (2011). Los datos obtenidos para el signo AURICULARS no son concluyentes, ya que los informantes produjeron el signo como compuesto sintagmático y como signo único por igual; en este último caso, la producción de los informantes no es coherente con respecto a la configuración de la mano. El signo tampoco está documentado en la obra lexicográfica de referencia.

En relación con los compuestos sintagmáticos y el continuum de lexicalización, el signo ABRIC merece una atención especial porque se produjo de tres formas distintas, obtenidas de tres informantes diferentes, de forma que cada signo presenta varios niveles de lexicalización. Es interesante señalar que el informante con más edad produjo el signo usando un compuesto sintagmático; otro informante lo produjo usando un compuesto sintagmático con un nivel alto de lexicalización formal (sin pausa entre los dos elementos del compuesto) y, finalmente, el tercero produjo un signo único: un compuesto léxico. En este tercer caso, el signo producido se corresponde solo con el primer elemento del compuesto, pero incorpora la marca no manual del segundo elemento en su producción. Esta fusión de parámetros de ambos elementos hace que sea un signo diferente del compuesto sintagmático y lo sitúa al final del continuum de lexicalización, donde se encuentran los signos más idiomáticos. El proceso, tal como se ilustra, está en línea con la investigación existente sobre procesos diacrónicos de lexicalización en LSC (Bosch-Baliarda, 2005; Jarque *et al.* 2012; este monográfico). Los compuestos léxicos suelen ser formas no documentadas; de hecho, el diccionario de Ferrerons tiene una entrada para el signo ABRIC que coincide con el signo más representativo obtenido de los informantes, pero no menciona el compuesto léxico.

Por último, proponemos sustituir los signos correspondientes a los ítems 23 (ÓS ‘oso’) y 15 (COLLAR ‘collar’). El primero es el que presenta más variantes, ya que los informantes produjeron, en total, dos compuestos sintagmáticos diferentes y un signo único. La obra de Ferrerons recoge el signo con la forma de signo único, que además coincide con el segundo elemento del compuesto producido por algunos informantes. Sin embargo, de acuerdo con nuestros datos, no queda claro qué forma puede ser más representativa, si el compuesto o el signo único, por lo que no llegamos a una conclusión sólida.

Por otra parte, cuestionamos la adecuación del concepto *teddy bear* (oso de peluche) y su arraigo en la cultura infantil catalana y sugerimos debatir sobre la incorporación de este signo en la adaptación. En cuanto al segundo signo, los informantes produjeron el signo COLLAR usando clasificadores descriptivos distintos, en los que las configuraciones de la mano representan, en cada caso, características visuales del objeto dibujado que difieren según la percepción visual subjetiva de cada informante. Los movimientos también difieren entre los signos producidos. En LSC, el signo COLLAR parece más una construcción con clasificadores que un signo lexicalizado con forma congelada (cuyos parámetros formativos serían menos variables). La obra de Ferrerons recoge diversas entradas para el mismo concepto, pero ninguna de ellas se corresponde con las producidas en nuestro estudio. Sugerimos sustituir este signo por otro más lexicalizado. Por último, cabe señalar una cuestión relacionada con el signo CHILD (niño/a) (ítem 3) para el que no se recogieron datos puesto que no existe un signo de género neutro equivalente en LSC. Proponemos eliminar este signo o sustituirlo por otro en fases posteriores de la adaptación si se considera necesario.

El análisis de las oralizaciones merece una atención especial a la hora de determinar la idoneidad de los ítems. El hecho de que los informantes produzcan tal número de oralizaciones en el Estudio 1 se puede explicar por la categoría gramatical de los signos obtenidos, puesto que la investigación existente apunta a que las oralizaciones se producen sobre todo en los sustantivos. Que el Informante 2 apenas produjera oralizaciones puede atribuirse a una hipercorrección motivada por el contexto de investigación, y puede ser un fenómeno no representativo de la variedad genuina de LSC usada en contextos distendidos. La mayor parte de oralizaciones se produjo en castellano, excepto en el caso del informante con menor edad. Teniendo en cuenta que la educación bilingüe intermodal se implementó en Cataluña en 1994 y que fue entonces cuando el catalán pasó a ser lengua de evaluación para los alumnos sordos en la escuela, se espera que el año de escolarización sea una variable importante en el uso del catalán. No obstante, existen otros factores sociolingüísticos que están sin duda relacionados con la elección de uno u otro idioma, como es la construcción de la identidad sorda signante en paralelo a la identidad catalana (Morales-López, 2008a).

El segundo objetivo del Estudio 1 consiste en identificar una posible variación diacrónica del léxico en LSC. Para ello se analizó el nivel de coincidencia entre las respuestas de los informantes y, a continuación, con relación a la base de datos lexicográfica *Mira què dic*. La investigación existente concluye que la edad predice de forma significativa la variación léxica en lengua de signos y resulta interesante cuando apunta que esta variación ocurre sobre todo en el léxico básico. El hecho de que las respuestas de los informantes 2 y 6, por un lado, y 3 y 4, por otro, muestren coeficientes de correlación moderada y débil respectivamente, a pesar de la diferencia de edad entre ellos, puede atribuirse a otros factores sociolingüísticos y contextuales. Como explican Schembri y Johnston, “las comunidades sordas urbanas son excepcionales entre las comunidades lingüísticas, en tanto que son siempre muy pequeñas” (2012, p. 2, traducción nuestra); así, con independencia de la edad, los informantes pueden signar de forma muy similar debido a factores tales como la escuela a la que asistieron, la asociación a la que pertenecen o el grupo de familia o amigos que comparten.

En nuestro estudio se observó variación diacrónica en los procesos de lexicalización a partir del signo ABRIC (‘abrigo’), lo que condujo a investigar este fenómeno con mayor detalle y establecer comparaciones con un inventario de signos accesible. En línea con los resultados de investigaciones llevadas a cabo para otras lenguas de signos, también se observa variación lingüística en LSC. A pesar de que los resultados obtenidos no son significativos (lo cual puede explicarse por el número reducido de participantes), el coeficiente de correlación indica una tendencia que podría confirmarse con una muestra más amplia. Por tanto, a mayor edad del informante, mayor será el grado de coincidencia con el glosario multimedia *Mira què dic*.

Este resultado apunta a dos cuestiones importantes con respecto a la lexicografía en las lenguas de signos. Primero, los estudios basados en corpus necesitan contar con datos procedentes de informantes de todas las franjas de edad, para poder controlar la variación sociolingüística en la selección y presentación del contenido. Segundo, los diccionarios en lengua de signos accesibles en línea requieren revisiones y actualizaciones periódicas. Este formato en línea permite añadir variaciones léxicas y fonológicas, consigue documentarlas mejor, la presentación es visual y además facilita su consulta, tanto para fines educativos como de investigación.

Estudio 2: la parte de prueba del test

El Estudio 2 consta también de dos objetivos. El primero consiste en proporcionar indicaciones para las futuras traducciones de los ítems a la LSC (tres ítems de práctica y los veinte primeros ítems del test), a partir de las respuestas de los informantes y sus

comentarios; el segundo, en evaluar las imágenes del test en términos de adecuación cultural, representación de conceptos y función de los distractores.

En general, las respuestas de los informantes (N=3) presentan un nivel alto de coincidencia. A pesar de que no era el objetivo de este estudio, se recogieron suficientes datos para sugerir una glosa para la traducción final de los ítems. Sin embargo, conviene tratar en detalle algunos aspectos.

En primer lugar, nos gustaría discutir la expresión de las relaciones locativas en las respuestas de los informantes. El uso de la relación fondo/figura permite mostrar la relación simultánea entre el elemento en movimiento (figura) y el elemento que actúa como punto de referencia (fondo) respecto a la figura que se mueve (Chang, Su, y Tai, 2005). Jarque *et al.* (2007) señalan que $O_{loc} S_{loc} V_{cl}$ es el orden de constituyentes esperado en LSC cuando los predicados expresan locación y movimiento, en que el fondo se corresponde con el objeto locativo y la figura, con el sujeto locativo. Por lo tanto, cuando las respuestas de los informantes fueron inconsistentes en la expresión de las relaciones locativas, optamos por tener en cuenta aquellas que expresan la relación fondo/figura, tal como se describe en la literatura (Jarque, 2011; Slobin, 2005).

Por otro lado, observamos que los informantes a menudo añadían un sujeto a sus traducciones, a diferencia de las frases originales en BSL. La investigación ha demostrado que la omisión de sujeto es frecuente en discursos signados, en que el sujeto correferente se puede recuperar fácilmente en el discurso; esta característica variable de la sintaxis puede explicarse mejor por los efectos de la información en el discurso que por la morfología del verbo (McKee *et al.*, 2011). Creemos que la presencia de sujetos en las respuestas de los informantes está motivada por la descripción de las imágenes, que dio lugar a enunciados aislados sin contexto. La decisión de no incluir los sujetos en las glosas sugeridas está justificada también por la voluntad de ser conservadores con respecto al test original y evitar modificar el tipo de ítems propuestos.

El proceso de obtención de datos planteó dificultades a la hora de asegurar la validez de las respuestas en otras ocasiones. En particular, se observaron casos de interferencia de la BSL en las respuestas en LSC, que los mismos informantes advirtieron. A pesar de ser conscientes de las influencias entre las lenguas de signos que entran en contacto, y los intentos por controlarlas, reconocemos limitaciones en el uso de los estímulos a la hora de obtener datos genuinos en LSC, tanto por el estilo descriptivo de algunos informantes (motivado por las imágenes), como por los casos de interferencia de la BSL.

Los componentes no manuales merecen también una atención especial por su relevancia en las traducciones obtenidas. En primer lugar, respecto a las construcciones topicalizadas, los informantes, en su mayoría, topicalizaron los sujetos con una elevación de cejas en construcciones con verbos simples de acción (beber, comer, leer, etc.). Las lenguas de signos se han descrito y clasificado como lenguas con prominencia del tópico, de manera que la topicalización de los constituyentes es una característica lingüística no marcada bastante frecuente, que no implica necesariamente un énfasis en el elemento topicalizado (Morales-López, Reigosa-Varela y Bobillo-García, 2012; Slobin, 2005). La topicalización también se observa con los objetos directo e indirecto en construcciones con verbos deícticos o direccionales (dar). En nuestros datos, encontramos argumentos internos topicalizados con elevación de cejas y seguidos de una pausa corta, tal como se describe en Jarque *et al.* (2007) y Jarque (2016) La investigación sobre el orden de los constituyentes en LSC ha demostrado “la existencia o inexistencia de diferencias en el orden de los constituyentes entre los tres tipos de verbos principales” (Morales-López *et al.*, 2005, p. 475). Consideramos que los ítems que presentan verbos con argumentos internos necesitan más investigación para decidir cómo han de incorporarse en el test adaptado.

En segundo lugar, los componentes no manuales fueron también relevantes para las traducciones de los ítems que evalúan la negación. La expresión de la negación en LSC, como en otras lenguas de signos, utiliza tanto la articulación manual como la no manual, que en general consiste en un movimiento lateral de la cabeza. El marcador no manual se fusiona con el verbo dando lugar a dos procesos morfológicos distintos (Boldú-Menasanch y Quer, 2006). De un lado, encontramos formas cliticizadas en las que la negación manual y el marcador no manual se añaden a la forma básica del predicado afirmativo; es decir, a partir de un verbo afirmativo, p. ej. CANTAR, se añade el signo NO, con la negación manual y el marcador no manual, resultando la forma CANTAR+NO. Por otro lado, encontramos formas supletivas (formas de negación irregulares en las que se observa un cambio de configuración manual, ubicación, orientación o movimiento). En estas formas, la negación manual no se añade al verbo, sino que queda incorporada dando lugar a una forma idiosincrática diferente, también acompañada por un movimiento lateral de cabeza (p. ej. PODER-NO). En ambos casos, el alcance del marcador no manual de la negación es léxico, puesto que se limita al verbo con el argumento topicalizado.

Por último, las oralizaciones, los movimientos de la boca y las expresiones también se incluyeron en las glosas sugeridas para cada ítem. Como ya hemos comentado en el Estudio 1, los sustantivos suelen producirse acompañados de oralizaciones; sin embargo, los predicados suelen ir acompañados de movimientos de la boca y

expresiones (mejillas hinchadas, cejas fruncidas, soplando, mostrando la punta de la lengua, etc.).

Antes de pasar a la discusión del segundo objetivo, creemos necesario comentar, respecto a las indicaciones para las futuras traducciones de los ítems a la LSC, que la adaptación del último ítem (20) está fuera del alcance de este estudio debido a la complejidad de las construcciones con verbos de concordancia como DONAR (‘dar’) o PREGUNTAR (‘preguntar’). Estos verbos incluyen información morfosintáctica, bien a través del movimiento entre puntos en el espacio signado o en el propio signante mediante el cambio de rol (*AB verbs*). Su producción requiere un uso secuencial del verbo semántico desde dos perspectivas, de forma que el componente manual y no manual codifiquen más de un referente en el mismo verbo (Morgan, Herman, y Woll, 2002). Mientras que en BSL existe una amplia investigación sobre este tipo de construcciones, en LSC contamos únicamente con estudios exploratorios que describen el cambio de rol como un mecanismo que permite relacionar los clasificadores de las narraciones signadas con sus referentes discursivos correspondientes (Jarque y Pascual, 2016; Barberà y Quer, 2018). Para encontrar modelos de traducción consistentes con respecto a esta categoría, es necesario ampliar la investigación con más participantes.

El segundo objetivo del Estudio 2 se planteó para recoger datos sobre los materiales del test (las imágenes correctas y los distractores), con la intención de identificar problemas de representación y cuestiones de adecuación cultural en los dibujos del BSL-RST. En general, los comentarios de los informantes se centraron sobre todo en los problemas de representación. Con respecto a esta categoría, son remarcables los comentarios del Informante 2 sobre determinados ítems, dirigidos a mejorar el énfasis de la expresión facial en los dibujos y a modificar algunos distractores para evitar confusiones con la imagen correcta. Los informantes no señalaron cuestiones significativas sobre la adecuación cultural de los materiales, aunque sí recomendaron evitar el uso de marcas comerciales en los dibujos para niños, como Coca-Cola, o reemplazar un teléfono fijo por un teléfono móvil.

11. Conclusión

Estos dos estudios preliminares constituyen el primer ejercicio de adaptación del BSL-RST a la LSC. El Estudio 1 demuestra que es necesario llevar a cabo un trabajo lexicográfico minucioso para abordar la variación léxica en LSC, de forma que la recogida de datos con informantes de todas las franjas de edad permita una selección más fiable de los signos que habrá que incluir en la adaptación. La LSC es una lengua poco estudiada, por lo que es necesario llevar a cabo más investigación antes de desarrollar instrumentos adecuados para medir el desarrollo lingüístico. A pesar del

extenso trabajo lexicográfico existente en LSC, se hace evidente la escasez de obras de referencia estandarizadas y en formato accesible, así como de materiales de apoyo externo como gramáticas, ya que la única gramática disponible en LSC es una obra básica no exhaustiva.

No obstante estos inconvenientes, el Estudio 2 se adentra en la complejidad de algunas características lingüísticas en LSC y proporciona indicaciones para la adaptación del BSL-RST a la lengua objetivo de acuerdo con los datos recogidos y los estudios previos existentes. Es necesario llevar a cabo investigaciones con un número mayor de participantes para poder extraer conclusiones definitivas para la versión final, tanto para la parte de vocabulario como la parte de prueba del test. Sería de gran utilidad contar con personas sordas especialistas en LSC y educadores en las fases subsiguientes del proceso de adaptación, en las que habrá que identificar los patrones de desarrollo de las estructuras lingüísticas en LSC, verificar la adecuación del sistema de puntuaciones (en caso de que ciertas categorías no sean de aplicación en LSC) y ordenar los ítems de acuerdo con su complejidad.

Referencias

- Allen, T., y Enns, C. (2013): "A psychometric study of the ASL Receptive Skills Test when administered to deaf 3-, 4-, and 5-year-old children". *Sign Language Studies*, 14: 58-79.
- Baker, A. y Van Den Bogaerde, B. (2008): "Code-mixing in signs and words in input to and output from children". En Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barberà, G. y Quer, J. (2018): "Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives". En Hübl, A. y Steinbach, M. (eds.): *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Bellés, R. M., Cedillo, P., González de Ibarra, J. y Molins, E. (2000): "The education of deaf children in Barcelona". En Metzger, M. (ed.): *Bilingualism and identity in Deaf communities*, pp. 95-113. Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Boldú-Menasanch, R. M., y Quer, J. (2006): "Lexical and morphological resources in the expression of sentential negation in Catalan Sign Language (LSC)". En *Actes del 7è Congrés de Lingüística General*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bosch-Baliarda, M. (2005): *The Phonology of compounds in Catalan Sign Language (LSC)*, Tesis de master, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Chang, J., Su, S. y H-Y Tai, J. (2005): "Classifier Predicates Reanalyzed, with Special Reference to Taiwan Sign Language". *Language and Linguistics*, 6 (2): 247-78.
- Cirera, M. y González, M. (2016): "Prova i avaluació de qualitats de la LSC per als nous alumnes". En *VI Seminari de l'LSC*. Barcelona.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D. y Orfanidou, E. (2012): "First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers:

Lara Escudero, C. (2019): "La adaptación del British Sign Language Receptive Skills Test a la lengua de signos catalana: estudios preliminares". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 289-312.

- Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language". *Cognition*, 124 (1): 50-65.
- Cummins, J. (2006): "The relationship between American sign language proficiency and English academic development: A review of the research". Unpublished paper for the Ontario Association of the Deaf, pp. 1-18.
- Cummins, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En California State Department of Education (ed.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, pp. 3-49. Los Angeles: California State University.
- Fernández-Viader, M. P. (2002): "Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos en España: el desarrollo de proyectos de educación bilingüe". *Educativa, Revista do Departamento de Educação*, 5 (2): 271-82.
- Fernández-Viader, M. P., Pertusa-Venteo, E., Valdespino-Núñez, S. y Pérez-Chacón, M. (2004): "La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña: Implicaciones en las prácticas educativas". *EMIGRA Working Papers*, 80.
- Ferrerons, R. (2011): *Primer diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana*, Girona: Documenta Universitaria.
- Haug, T. (2011a): *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test*, Hamburg: Hamburg University Press.
- Haug, T. (2011b): "Methodological and theoretical issues in the adaptation of sign language tests: An example from the adaptation of a test to German Sign Language". *Language Testing*, 29 (2): 181-201.
- Herman, R., Holmes, S. y Woll, B. (1999): *Assessing BSL development-Receptive skills test*, Coleford, England: Forest Bookshop.
- Jamieson, J. R., y Simmons, N. R. (2011): "Formal and Informal Approaches to the Language Assessment of Deaf Children". En *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*.
- Jarque, M. J. (2016): "What about? Fictive question-answer pairs across signed languages". En Pascual, E. y Sandler, S. (eds.): *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*, pp. 171-92. Amsterdam: John Benjamins.
- Jarque, M. J. (2011): "Lengua y gesto en la modalidad signada". *Anuari de filologia: Estudis de lingüística*, 1: 71-99.
- Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (este monográfico): "Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 53-90.
- Jarque, M. J., Codorniu, I., Bosch-Baliarda, M., Fernández-Viader, M. P., García, C., Serrano, E. y Segimon, J. M. (2012): "Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación". *Anuari de filologia: Estudis de lingüística*, 2: 141-76.
- Jarque, M. J., Lagunas, N. y Vinardell, M. (2017): *Els comportaments lingüístics en l'LSC: instrument i estratègies d'intervenció*, Barcelona.
- Jarque, M. J., Massone, M. I., Fernández-Viader, M. P., Bosch-Baliarda, M. y Segimon, J. M. (2007): "Orden básico de constituyentes en la lengua de signos de Cataluña". En *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, pp. 1065-74. Madrid: Arco Libros.

Lara Escudero, C. (2019): “La adaptación del British Sign Language Receptive Skills Test a la lengua de signos catalana: estudios preliminares”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 289-312.

- Jarque, M. J. y Pascual, E. (2016): “Mixed viewpoints in factual and fictive discourse in Catalan Sign Language narratives”. En Verhagen, A., Dancygier, B. y Lu, W. (eds.): *Viewpoint and the Fabric of Meaning: Form and use of viewpoint tools across languages and modalities*, pp. 259-80. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Johnston, T. (2015): “Auslan Corpus Annotation Guidelines”. *Superseded*, 84.
- Lara-Escudero, C. (2017): *Adapting the British Sign Language Receptive Skills Test into Catalan Sign Language: Preliminary Studies*, Tesis de master, Universitat de Barcelona.
- Lederberg, A. R. y Everhart, V. S. (2000): “Conversations between deaf children and their hearing mothers: pragmatic and dialogic characteristics”. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5 (4): 303-22.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*, New York: John Wiley and Sons.
- Mayberry, R., y Eichen, E. (1991): “The Long-Lasting Advantage of Learning Sign Language in Childhood”. *Journal of Memory and Language*, 30 (1): 486.
- McKee, R., Schembri, A., McKee, D. y Johnston, T. (2011): “Variable “subject” presence in Australian Sign Language and New Zealand Sign Language”. *Language Variation and Change*, 23 (3): 375-98.
- Morales-López, E. (2010): “Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos / lengua oral)”. En Martí i Castells, J. y Mestres i Serra, J. M. (eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*, pp. 175-88. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Morales-López, E. (2008a): “La llengua de signes com a vehicle de comunicació i de capital simbòlic”. En Massip, A. (ed.): *Llengua i identitat*, pp. 29-36. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Morales-López, E. (2008b): “Sign bilingualism in Spanish deaf education”. En Plaza-Pust, C. y Morales-López, Esperanza (eds.): *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, pp. 223-276. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Morales López, E., Boldú-Menasanch, R. M., Amador Alonso-Rodríguez, J., Gras-Ferrer, V. y Rodríguez-González, M. A. (2005): “The verbal system of Catalan sign language (LSC)”. *Sign Language Studies*, 5 (4): 441-96.
- Morales-López, E., Reigosa-Varela, C. y Bobillo-García, N. (2012): “Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances”. *Journal of Pragmatics*, 44 (4): 474-89.
- Morgan, G., Herman, R. y Woll, B. (2002): “The development of complex verb constructions in British Sign Language”. *Journal of child language*, 29 (3): 655-75.
- Morgan, G. y Woll, B. (2007): “Understanding sign language classifiers through a polycomponential approach”. *Lingua*, 117 (7): 1159-68.
- Plaza-Pust, C., Gras-Ferrer, V. y Morales-López, E. (2006): “Sign bilingual education in Spain: current issues and proposals for the future”. En *Theoretical Issues in Sign Language Research 8 (TISLR 8)*. A Coruña: RUC.
- Quijo, M., y Viana, P.(2007): *Mira què dic: Diccionari interactiu multimèdia*, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.edu365.cat/mqd/>

Lara Escudero, C. (2019): “La adaptación del British Sign Language Receptive Skills Test a la lengua de signos catalana: estudios preliminares”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 289-312.

Sánchez-Amat, J. (2015): *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Schembri, A., y Johnston, T. (2012): “Sociolinguistic aspects of variation and change”. En: Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (eds.): *Sign Language: An International Handbook*, pp. 788-816. Berlin: De Gruyter.

SignMET (2013): “Report on context analysis – Survey”.

Singleton, J. L. y Tittle, M. D. (2000): “Deaf Parents and Their Hearing Children”. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5 (3): 221–236.

Slobin, D. I. (2005): “Issues of Linguistic Typology in the Study of Sign Language Development of Deaf Children”. En Schick, B., Marschark, M. y Spencer, P. E. (eds.): *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children*, pp. 20-45. Oxford: Oxford University Press.

Sutton, V. (1996): SignWriting. Disponible en: <http://signwriting.org/>

Valmaseda, M., Pérez, M., Herman, R. y Ramírez, N. (2013): “Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso de adaptación del BSL-Receptive Skill Test (Test de Habilidades Receptivas)”. En CNLSE (ed.), *Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013*, pp. 209-24. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Volem Signar i Escoltar (2017): “Grave situació del alumnado sordo catalán”. *BiligSigNews*. Disponible en: <http://bilinsig.org/newsletter/>

Wolbers, K., Bowers, L. M., Dostal, H. M. y Graham, S. C. (2013): “Deaf writers’ application of American Sign Language knowledge to English”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (4).

La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos

Sara Trovato

Università di Milano-Bicocca

RESUMEN

En este artículo utilizo una metodología sociológica cuantitativa para valorar la equidad del sistema educativo español respecto a los estudiantes y las estudiantes con sordera. Doy cuenta del número de alumnos con dificultad auditiva¹ en el sistema educativo español, comparo este alumnado con el alumnado en general en dos aspectos concretos: el tiempo que necesitan para completar su proceso educativo y el título que adquieren al acabarlo. Asimismo, comparo los resultados de España con los de otros estados europeos. También abordo su transición al mercado laboral, las tasas de empleo y los porcentajes de sus ingresos mensuales. En especial, considero la situación laboral de mujeres con sordera.

Palabras clave: educación de alumnado sordo en España; éxito educativo de alumnos con sordera; empleo de personas con sordera; derechos sociales de personas con discapacidad; estudios de discapacidad.

ABSTRACT

In this article I use a sociological quantitative methodology to value the equity of the educational Spanish system with regard to students with deafness. I relate about the number of pupils with auditory difficulty in Spanish educational system, I compare Deaf population with population in general in two aspects: the time they needed to achieve their education and the degree they reached. Furthermore, I compare Spain with other European states. I approach the topic of Deaf people's transition to the labor market, their rates of employment and their monthly income. I consider Deaf women's labor situation as well.

Keywords: education of Deaf students in Spain; Deaf students' educational success; employment of Deaf people; social rights of persons with disabilities; disability studies.

¹ La autora utiliza el término “personas con dificultades auditivas” debido a la metodología de selección de la muestra empleada y, por tanto, incluye a personas sordas signantes y no signantes. Si hiciera referencia únicamente a personas signantes que no oyen, utilizaría el término “persona sorda”.

1. Introducción

Como es bien sabido en el ámbito de los derechos sociales, el sistema educativo no solo tiene funciones de instrucción (proporciona saberes y habilidades) y de educación (provee formación del carácter y competencias sociales y cívicas), sino que también desempeña un papel socioeconómico básico: traslada a cada alumno desde su origen familiar, con un determinado estatus socioeconómico, a su propio destino laboral y socioeconómico, que caracterizará su identidad social en la etapa adulta. Es decir, los sistemas educativos son los “espacios” donde se cumple la movilidad social, que es uno de los indicadores más importantes de la justicia social de un estado.

Por este motivo, estudiar los sistemas escolares, objetivo de este trabajo, por medio de una metodología sociológica cuantitativa, permite medir la equidad social de las políticas estatales, tanto en el ámbito general como en el caso de los estudiantes sordos.

Para los estudiantes con sordera, la educación tiene un valor superior a la de los estudiantes en general. Siempre que no tengan discapacidades múltiples, los niños sordos nacen con una inteligencia y potencialidad adecuadas para su desarrollo lingüístico y cognitivo (Conrad, 1979). Por esa razón, la educación lingüística y escolar de un estudiante sordo debe gestionarse con más vigilancia que la de un estudiante oyente, pues la elección adecuada de su educación puede impactar en mayor medida sobre su desarrollo potenciando o ralentizando las potencialidades personales. De esta forma, el proceso educativo de los estudiantes sordos no sólo presenta las complejidades propias de todo proceso educativo, sino también la específica necesidad de garantizar una adquisición del lenguaje lo más normalizada posible (Trovato, 2014).

Al éxito de la educación del niño sordo contribuyen muchos factores, algunos personales, otros didácticos, institucionales y ambientales. Entre ellos, en la primera infancia, la precocidad del acceso al lenguaje (Newport, 1990; Mayberry, Lock y Kazmi, 2002; Mayberry, 2007; Mayberry, 2009) y la opción de acceso al lenguaje en el momento de detectar la sordera – lengua de signos, implante coclear, audífono con logopedia, etc. Más tarde, en la edad escolar, influirán las habilidades del logopeda, los métodos didácticos en el aula, las habilidades de los docentes, la motivación para el estudio proveniente del entorno familiar y social, además de la personalidad del estudiante, de cuyo desarrollo una escuela orientada hacia una aproximación “psico-educativa”, como recomienda Ianes (2016: 28), sabrá hacerse cargo. Finalmente, a nivel institucional, hay que tener en cuenta la organización escolar: si es un proyecto bilingüe intermodal o monolingüe, la presencia o no de profesores y compañeros

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

signantes, los recursos destinados al proyecto, una planificación educativa clara y bien dirigida, así como la coordinación de los profesionales que se ocupan del estudiante sordo, entre otros.

Todos esos factores han sido sintetizados por el modelo CIF, es decir por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, de la Organización Mundial de la Salud (2001). Cada uno de esos factores de desarrollo, en cada una de las situaciones de su empleo, puede acompañarse bien de “elementos facilitadores” en el contexto de la persona que solucionen las potenciales dificultades de la sordera, bien de “barreras” en el contexto de la persona, que limiten el funcionamiento y generen discapacidad. “Facilitadores” y “barreras” son términos a los que les corresponde una definición específica, en el modelo CIF. Entre los elementos facilitadores, nos encontramos la tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, así como los servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas, entre otros. Entre las barreras aparecen los estigmas sociales, la ausencia de tecnologías adecuadas, la ausencia de servicios, etc. (Organización Mundial de la Salud, 2001: 208-209).

Examinaré datos cuantitativos, recogidos por el Instituto Nacional de Estadística de España en la encuesta europea Labour Force Survey de Eurostat (2011). Los datos fueron recabados por el Instituto entrevistando obligatoriamente a componentes de familias muestreadas, mayores de 15 años, en aproximadamente 69.000 hogares, con una muestra representativa (EUROSTAT, 2012: 11-19).

Por primera vez, he analizado los datos de la población con sordera desagregándolos de los de la población con otras discapacidades. Como se trata de informaciones cuantitativas necesarias antes de este estudio, he realizado análisis principalmente descriptivos, univariados, bivariados, con variables ordinales y cardinales.

La naturaleza de los datos cuantitativos que examinaremos, y que se limitan a registrar el resultado final del proceso educativo, no nos permitirá puntualizar el peso de cada uno de esos factores (esta tarea queda para estudios futuros). Sin embargo, esos datos contribuirán a aportarnos luz sobre el resultado del proceso educativo: si, en general, ha sido eficaz, comparando los títulos de estudio conseguidos y la situación laboral alcanzada por los españoles sordos y oyentes en el mismo grupo de edad; también si hay oportunidades de mejora, comparando los resultados de otros países europeos (para una comparación más articulada, estadio por estadio, Trovato, volumen en preparación).

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

El modelo de la Organización mundial de la salud proporciona un paradigma útil para interpretar bien cómo las instituciones educativas y socioeconómicas potencian o no la inclusión de las personas con sordera. El modelo considera la discapacidad desde una perspectiva compleja, que integra muchas disciplinas, entre ellas la sociología. A la consideración de que existen limitaciones físicas, el modelo incorpora la idea de que solo el ambiente social, con sus representaciones, prácticas y acciones, construye socialmente discapacidades.

Un trabajo insuficiente en cuanto al uso de facilitadores y con presencia de barreras y de construcción de discapacidades conducen a fracasos educativos y falta de oportunidades laborales, de participación social y de derechos de ciudadanía. Por ello, el foco de este artículo no son las personas sordas en sí mismas, sino la valoración del empeño y la eficacia de la sociedad española y de sus instituciones en integrarlas e incluirlas.

2. El alumnado con dificultad auditiva en el sistema educativo español

En este trabajo mostraremos la situación educativa y social de las personas con dificultad auditiva en España considerando principalmente los datos del Instituto Nacional de Estadística de España, recogidos en el informe europeo *Labour Force Survey* de Eurostat (2011). Veremos pronto que hay una razón por la denominación, “personas con dificultad auditiva”, y no “personas con sordera”. Anteriormente a 2011, los datos estadísticos europeos solo aportaban información sobre la población con discapacidades en general, pero para este año aparece por primera vez la oportunidad de analizarlos de forma desagregada para la población con dificultad auditiva. Sin embargo, previamente a estos datos, hacemos a continuación una breve mención a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación. En España, en la enseñanza no universitaria del curso 2015-16, había 8.469 alumnos con sordera (Ministerio de Educación, 2017a: 6). Se trataba, en palabras de la misma institución, de “alumnado matriculado... que requirió y... recibió una atención educativa diferente a la ordinaria debido a necesidades educativas especiales” (Ministerio de Educación, 2017a: 1).

El sistema educativo español ha aplicado el modelo de la integración para alumnos con discapacidades, lo que significa situar alumnos con discapacidades en clases ordinarias siempre que sea posible (Marchesi, 1987; Fernández-Viader y Fuentes, 2004). En algunos casos más difíciles se recurre a la educación especial en unidades o centros distintos, y también en estos casos se contempla la posibilidad de retorno de este alumnado a las clases ordinarias, cuando se dé la oportunidad. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 explica esta integración de alumnos con discapacidades siempre que sea posible: “la escolarización en unidades o centros de

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración” (artículo 37, 3).

Coherentemente con esta ley, el 94,1% del alumnado “con discapacidad auditiva” del curso 2015-2016 en enseñanza no universitaria estaba integrado en centros ordinarios (en comparación con el 83,0% del alumnado con necesidades educativas especiales), y solo el 5,9% en educación especial específica, es decir en unidades o centros específicos para el alumnado sordo. Cada Comunidad Autónoma (es decir, cada uno de los gobiernos regionales) integra en centros ordinarios porcentajes diferentes de alumnos con necesidades educativas especiales; así nos encontramos con el porcentaje mínimo del 62,7% en Cataluña hasta el máximo de 91,9% en Galicia (Ministerio de Educación, 2017a: 7).

La distribución de alumnos con discapacidad auditiva según la tipología de enseñanza en el curso 2015-2016 se encuentra en la Tabla 1.

	TOTAL	Alumnos con discapacidad auditiva
Total	206.493	8.469
Distribución porcentual	100	4,1
Educación infantil	20.763	1.414
Educación primaria	81.178	3.578
Educación secundaria obligatoria	55.238	2.055
Bachillerato	3.213	334
Formación profesional básica	3.693	127
Formación profesional de grado medio	3.947	318
Formación profesional de grado superior	624	116
Otros programas formativos	2.647	24

Tabla 1. Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad. España, Curso 2015-2016. Ministerio de Educación (2017a: 8).

Coherentemente con su política, nos encontramos como ejemplo con los datos de 2007, en los que se observa que el Estado invirtió en la educación segregada solo el 3,1% del total del presupuesto para la educación no universitaria primaria y secundaria (Verdugo, Jenaro y Campo, 2010: 5).

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Si nos centramos a partir de ahora en el informe mencionado de Eurostat, siguiendo el modelo de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, las personas que componen la muestra de la encuesta, realizada en 2011, se seleccionaron porque contestaron afirmativamente a la pregunta de si tenían dificultades auditivas en sus actividades básicas, incluso utilizando un audífono.

Es importante indicar que es la persona la que define a sí misma, y no un diagnóstico médico, y que la identificación es funcional, o sea pertenece a una dificultad para desarrollar actividades cotidianas; por tanto, no se define en términos de discapacidad. Coherentemente, en esta contribución denominaré a las personas sobre las que se centró la investigación "personas con dificultad auditiva". La muestra no incluye a quienes indicaron una dificultad auditiva como segunda opción, al lado de otra dificultad más importante. Ello nos habría llevado a incluir personas con una discapacidad múltiple.

La muestra seleccionada comprende una población de los 15 hasta los 59 años de edad. Seleccioné una edad menor que 59 años para no incluir a personas cuya sordera depende del envejecimiento porque, tal como los estudios epidemiológicos indican, en países occidentales, las probabilidades de pérdida auditiva se amplían con la edad (Cruickshanks, Wiley y Tweed, 1998). Obviamente, entre los excluidos había también personas mayores que habían sido siempre sordas, pero el criterio de selección no las hace diferenciables de las personas que llegaron a ser sordas con la edad. De esta manera, la muestra seleccionada es de 374 personas con dificultad auditiva.

Nos centramos en el siguiente párrafo en la situación del alumnado con dificultad auditiva en relación con el tema del abandono escolar.

3. Rendimiento educativo y tiempo de finalización de los estudios

La ley española, de forma similar a la mayoría de los estados, identifica a los alumnos con dificultad auditiva como alumnos con discapacidades, aunque enseguida veremos que esta identificación no es la única posible.

Las primeras leyes españolas sobre el alumnado con discapacidades datan de 1978, a partir de las cuales quedó establecido su derecho a la educación. Como consecuencia de ello, el sistema educativo logró gran éxito, pues una encuesta de 2007 señala que solo el 2,8 % de las personas jóvenes con discapacidades no estaban escolarizadas (según los datos del Instituto Nacional de Estadística-Base, 2008, mencionados en Verdugo *et al.*, 2010: 6). En cuanto al alumnado español en general, en 2017 las tasas

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

de escolarización a los 16 años, edad teórica en que termina la educación obligatoria, era de 95,1% (Ministerio de la Educación, 2017b: 12).

Después de este éxito inicial, es razonable plantearse un segundo objetivo cuantitativo en relación con la eficacia de su rendimiento académico: a saber, que los estudiantes con dificultades auditivas terminen su carrera con los mismos porcentajes y en un tiempo similar al de los estudiantes en general.

En términos cualitativos, la legislación en España declara que los objetivos generales de estudio para los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser los mismos establecidos para todos los estudiantes, con las adaptaciones curriculares necesarias (Verdugo *et al.*, 2010: 8).

Para conseguir ambos resultados, las políticas institucionales de integración para estudiantes en edad de escolarización obligatoria comprenden recursos diversos. Entre ellos, adaptaciones especiales de los planes de estudios, adecuado apoyo adicional proporcionado por profesionales especialistas, métodos de enseñanza y materiales especiales, grupos de clase reducidos, disposiciones especiales para la evaluación, etc. (Verdugo *et al.*, 2010: 8-10).

Si lo detallamos para el caso de alumnos con dificultades auditivas, los recursos disponibles serían los siguientes: logopedas –uno para cada 20 alumnos con dificultades auditivas serias –, y maestros, profesores y asistentes de apoyo, especializados en necesidades educativas especiales –cuyo número depende de las comunidades autónomas–. Entre los métodos de enseñanza y materiales especiales encontramos, entre otros, las lenguas de signos, empleadas en muchos casos en contextos educativos especiales.

En el caso de la educación con integración en centros ordinarios, el tamaño de clase se reduce a un máximo de dos estudiantes con discapacidad por clase y a un máximo de 25 alumnos por clase. En las clases de educación especial, hay una ratio de 10 a 12 estudiantes con dificultad auditiva seria por profesor (Verdugo *et al.*, 2010: 10).

Si confrontamos la situación de alumnos con dificultad auditiva a la de alumnos con otras discapacidades, estos recursos consiguen evitar muchos abandonos prematuros, pues el tipo de discapacidad más representada entre los estudiantes de bachillerado, después de las discapacidades físicas, es la dificultad auditiva, con un 25,7% del total (Verdugo *et al.*, 2010: 6). Sin embargo, estos datos no implican todavía un trato equitativo, pues en la comparación con el alumnado en general, el alumnado con dificultad auditiva termina sus estudios a una edad más temprana, como se muestra en el gráfico 1.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

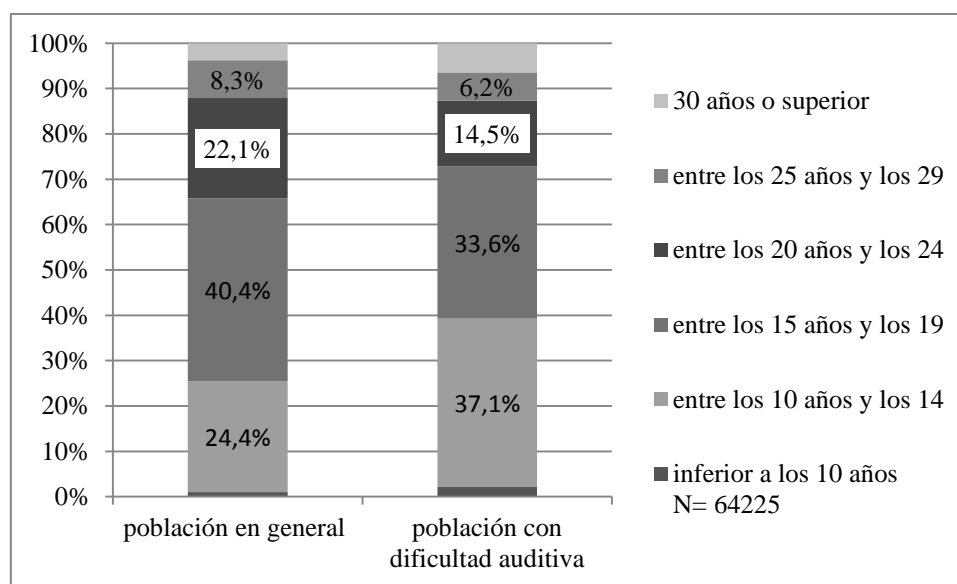
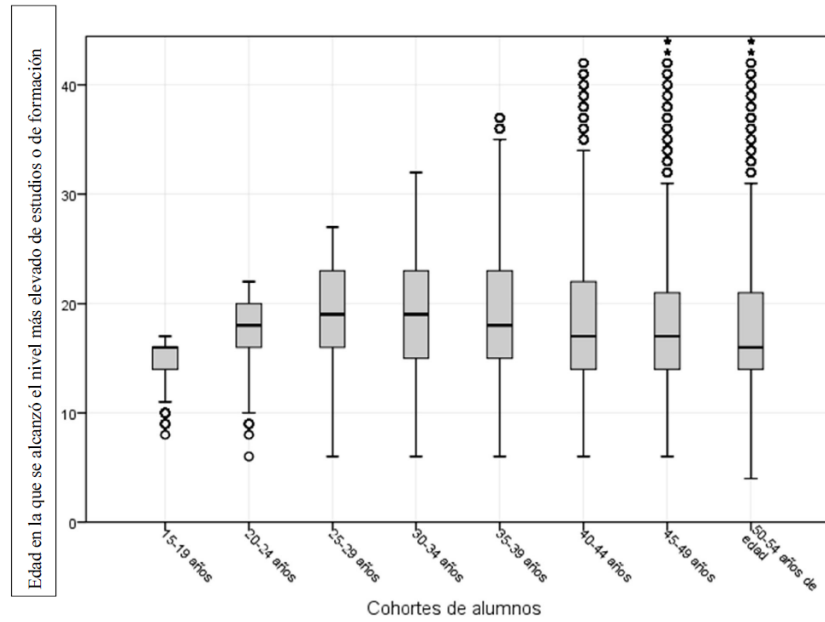


Gráfico 1. Edad en la que se consiguió el título de estudios más elevado o de formación, completado con éxito por la población en general y por las personas con dificultad auditiva; España, año 2011; población de 15 a 59 años de edad.

Como se observa, el alumnado que ha abandonado sus estudios entre los 10 y los 14 años de edad es el 24,4% del total, mientras que el que tiene dificultad auditiva representa el 37,1%; por tanto, la diferencia es de más de 12 puntos porcentuales.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

a. Población en general



b. Población con dificultad auditiva

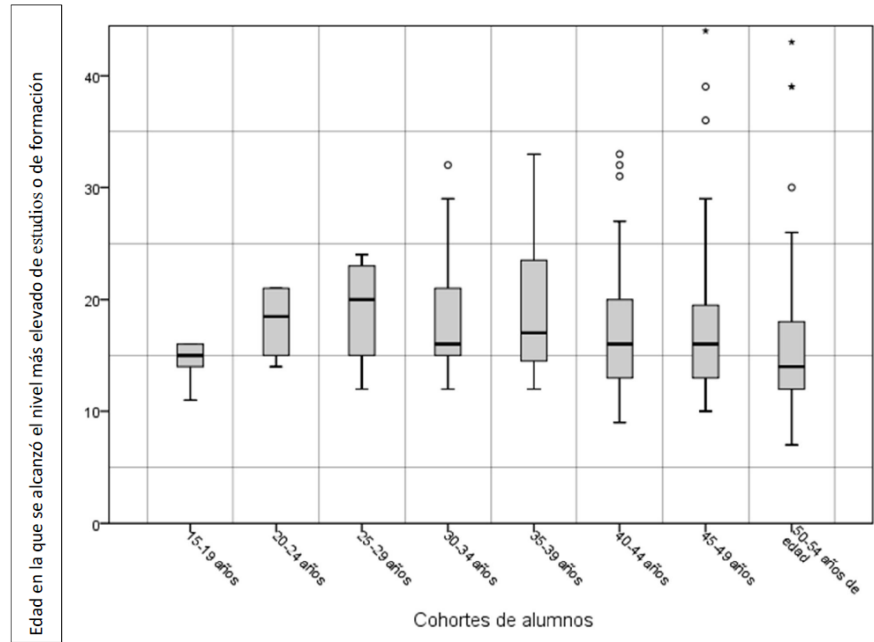


Gráfico 2. Edad en la que se alcanzó el nivel más elevado de estudios o de formación completado con éxito, según cohortes de alumnos para (a) la población en general y para (b) personas con dificultad auditiva; España, año 2011. N= 58.184

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

En cada caso, hay buenas razones para esperar mejoras en el futuro. En el gráfico 2 se considera el desarrollo en el tiempo de la edad en la que se alcanzó el nivel más elevado de estudios o de formación según cohortes de alumnos. El gráfico 2a considera la población en general, el 2b la población con dificultad auditiva. Las medias de los boxplot evolucionan produciendo dos tendencias distintas, en cada gráfico.

Los españoles en general consiguieron sus títulos de estudio más elevado en una progresión creciente en el tiempo. Las personas que, en 2011, el año del estudio, tenían 54 a 59 años, consiguieron su título más elevado en un promedio de 15 años; para los que tenían entre 25 y 29 subió a 19 años. Ello muestra que la sociedad española en general fue evolucionando hacia un periodo más largo de escolarización.

En contraposición, las generaciones de personas con dificultad auditiva no mejoraron igualmente en el tiempo: los que en 2011 tenían desde 30 a 49 años llegaron a su título más elevado de estudio en el promedio aproximadamente de 16 años.

La generación más interesante es la de las personas con dificultad auditiva que en 2011 tenían entre 25-29 años; es decir los que empezaron la primaria en 1988 (acabándola en 1992). Esta generación mejoró de manera rápida: alcanzaron su título de estudios más elevado con un promedio de 20 años. Algo interesante le pasó a este grupo y las razones de su mejora pueden ser muchas.

Un factor probable para explicarlo es la actuación de políticas educativas: el complejo de la ruta académica de la generación que realizó la primaria entre 1988-1992 se gestionó según la ley de 1990. Para ser exactos, esa ley había establecido un sistema descentralizado de enseñanza, entregando a las comunidades autónomas la gestión de los centros educativos, y organizando y subsidiando la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Otros factores decisivos pueden haber sido los progresos médicos y la innovación en los métodos educativos. Respecto a progresos médicos, desde hace unas tres décadas la eficacia de los implantes cocleares ha mejorado mucho, lo que ha provocado que la cantidad de personas con dificultad auditiva con implante coclear sea cada vez mayor (Trovato, 2009). En cuanto al segundo factor de la innovación educativa, en noviembre 1997 la Comisión de Política Social y Empleo del Congreso de los Diputados votó por primera vez en favor de la lengua de signos y su uso para fines educativos (Torres, 2016: 129). A este respecto, la ley española de 2007 (Ley 27/2007, 23 Octubre 2007) y la catalana de 2010 (Ley 17/2010, 3 Junio 3 2010) reconocieron las lenguas de signos como lenguas opcionales de instrucción del alumnado sordo; su implementación aún no es generalizada en el sistema educativo, pero puede ser un factor que puede producir resultados en el futuro.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Con cierta cautela, podemos interpretar que la tendencia positiva que se observa en los gráficos 2a y 2b aún está en proceso, pues las generaciones de menos de 24 años todavía no habían terminado su periodo estudiantil en 2011.

De todas formas, los datos que hemos considerado no nos dicen mucho sobre el éxito escolar de las personas con dificultad auditiva. No nos dicen, por ejemplo, cuántos aprobados hubo, y si los que abandonaron la escuela lo hicieron con éxito o con un título de estudio inferior a su edad. Según la ley española, los alumnos con discapacidades pueden extender su periodo educativo un año más en la primaria y otro más en cualquiera de los años del segundo ciclo de secundaria obligatoria. Esto implica que la educación básica puede continuar en el tiempo hasta la edad de dieciocho años, cuando dieciséis es el estándar para el conjunto del alumnado (Verdugo *et al.*, 2010: 10).

Si nos fijamos en el éxito de los estudios, un indicador útil es observar el nivel de los títulos alcanzados. Este será nuestro objetivo en el siguiente apartado, en el que nos detendremos en analizar con qué títulos terminaron sus estudios los alumnos españoles con y sin dificultad auditiva.

4. Los resultados educativos de los alumnos con dificultad auditiva: los títulos de estudio

Tal como se recoge en el gráfico 3, la población en España en general y las personas que presentan una dificultad auditiva en particular, se benefician igualmente de la oportunidad de recibir una educación, pues las no escolarizadas son menos del 1% del total de la población. Por tanto, en este punto hay una conformidad con los estándares establecidos por las Naciones Unidas respecto al derecho a la educación de alumnos con discapacidad.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

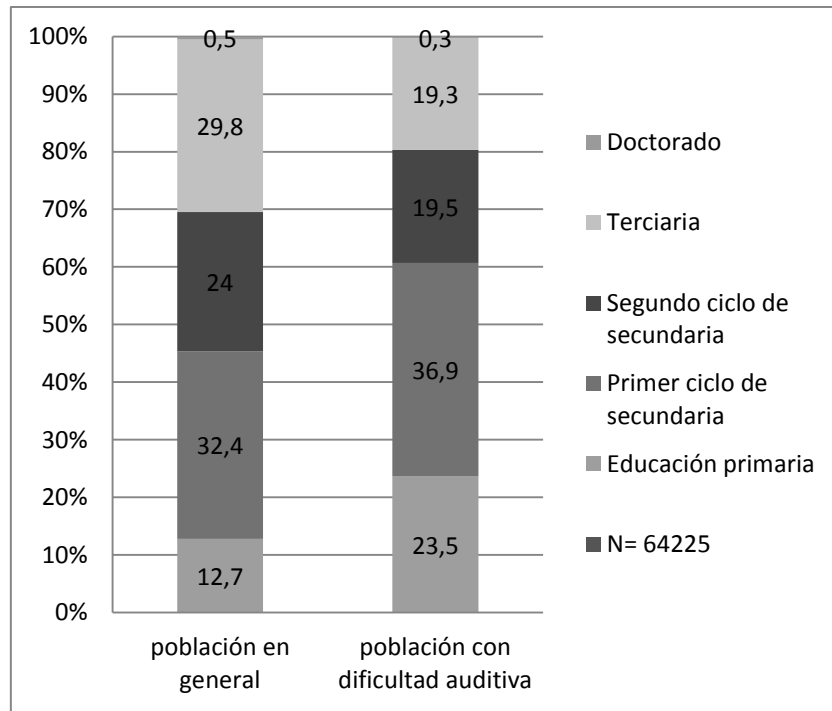
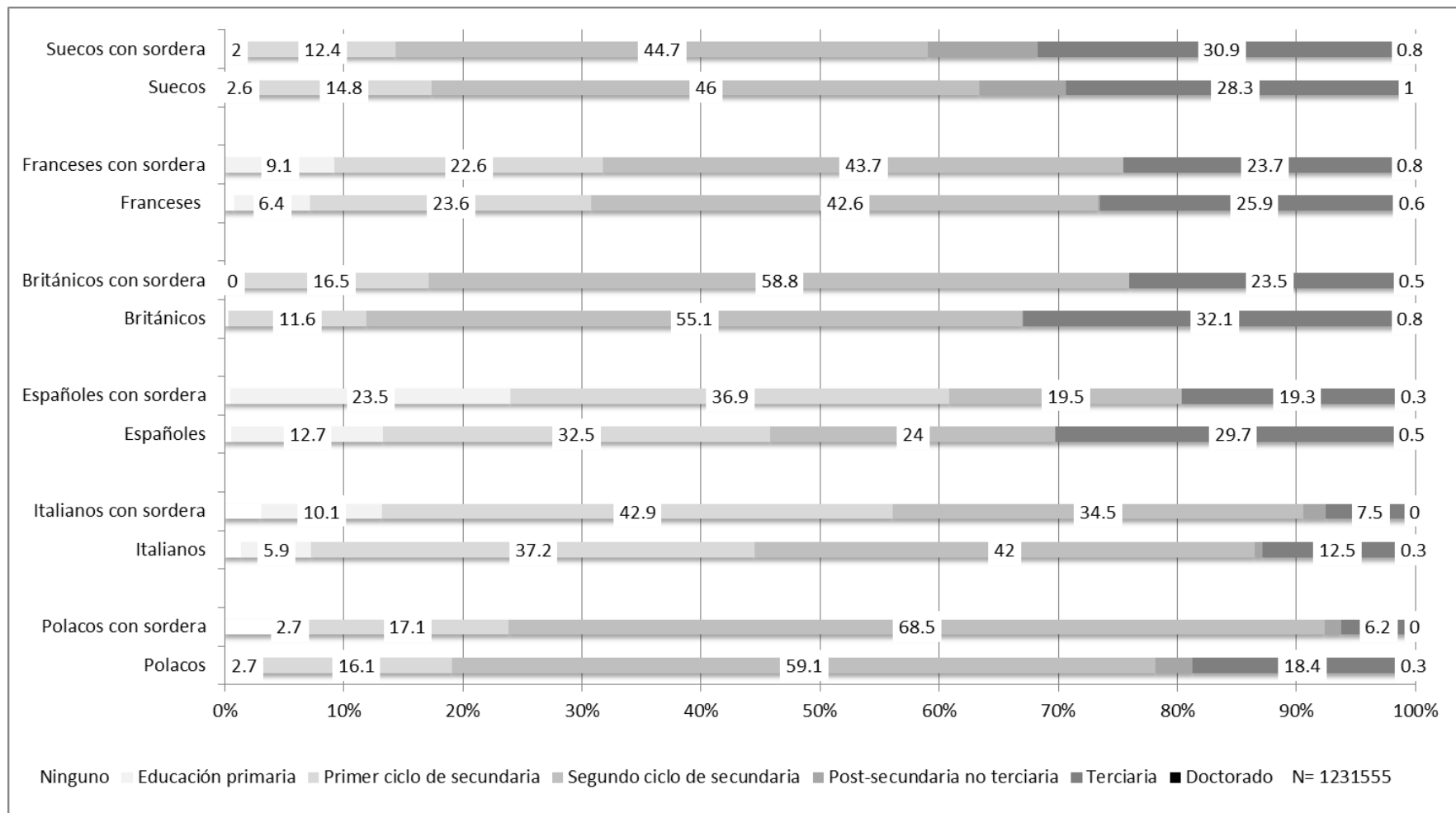


Gráfico 3. Título más elevado de educación o formación completado con éxito por la población en general y por la población con dificultad auditiva; España, año 2011. La clasificación utilizada sigue ISCED 1997. Específicamente, primer ciclo de secundaria se corresponde con la educación secundaria obligatoria, para adultos, etc.; segundo ciclo de secundaria se corresponde con bachillerato, ciclos formativos de grado medio, enseñanzas técnico-profesionales para adultos, etc. Educación terciaria comprende diplomatura universitaria, licenciatura, grados, ciclos formativos de grado superior, másteres, etc. (Clasificación ISCED, 1997).

Sin embargo, nos encontramos con la desigualdad cuando se observa que es el 23,5% de los estudiantes con dificultad auditiva el que obtiene el título máximo de primaria, frente al 12,7% de la población en general. Además, la mayoría de las personas con dificultad auditiva solo consigue el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Consideramos un hecho positivo que casi el 20% de las personas con dificultad auditiva en España tenga un título terciario (por título terciario se entiende: a. educación terciaria de ciclo corto; b. bachillerato; c. maestría; se excluyen los programas de postsecundaria) y que un 0,3% de personas con dificultad auditiva tenga un doctorado, por lo que los datos sobre el nivel académico en general muestran un buen perfil del sistema educativo, sobre todo si se comparan con los niveles alcanzados por otros estados europeos, como se desprende del gráfico 4. Su situación a nivel académico es mucho mejor, por ejemplo, que la de la población con dificultad auditiva en Polonia e Italia; aunque todavía es mejorable en comparación con la situación en Francia, Suecia y Gran Bretaña, como veremos a continuación.

Gráfico 4. Porcentaje de títulos de estudio alcanzados con éxito por personas en general y personas con dificultad auditiva en estados europeos; año 2011.



Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

En el caso de Francia y Suecia es el sistema educativo que consigue más éxito y gradúa un porcentaje mayor de personas en general. Además, en estos estados los porcentajes de graduados son casi iguales entre personas con y sin dificultad auditiva, lo que crea una situación muy equitativa. En el caso británico, hay una tasa elevada de graduaciones para las personas con dificultad auditiva, pero existe una gran distancia entre la tasa de graduación de los británicos con y sin dificultad auditiva. Esta distancia existe también en España, Italia y Polonia, estados que no se distinguen por su equidad, pues las personas con y sin dificultad auditiva muestran oportunidades educativas muy diferentes. Asimismo, además de ser poco equitativas, Italia y Polonia también tienen tasas de graduaciones bajas para las personas con dificultad auditiva.

Los resultados españoles contradicen la distribución de los recursos estatales entre los distintos niveles escolares. Según Verdugo *et al.* (2010: 2), en toda España, solo se dispone de subsidios y apoyos personales en primaria y secundaria, pero no así en las universidades, aunque parece que las públicas están mejor equipadas que las privadas para proporcionar apoyo a los estudiantes con discapacidades. Para el caso de las comunidades autónomas (o gobiernos regionales), la educación es gratuita hasta la secundaria. Con relación a los estudios universitarios, las comunidades autónomas se hacen cargo de la matrícula en las universidades públicas para los estudiantes con discapacidades. El criterio de elegibilidad para recibir subsidios es el certificado de discapacidad con al menos el 33 %. A pesar de que los autores consideran que no hay pruebas publicadas sobre la equidad o la eficacia de este apoyo económico, indican que en el año 2006 se beneficiaron 7.247 estudiantes (Verdugo *et al.*, 2010: 12).

Es decir, estos datos nos permiten afirmar que el apoyo económico de las políticas educativas en las comunidades autónomas españolas respecto a personas con dificultad auditiva fue eficaz; pero todavía ello no implica concluir que se haya producido un resultado equitativo entre un tipo y otro de estudiantes.

5. La situación especial de los alumnos con dificultad auditiva

Una pista prometedora para la mejora del sistema educativo respecto a las personas con dificultad auditiva la ofrece el debate teórico y científico, y el empeño político de las organizaciones de personas con discapacidades. De esta forma, el debate generado en las investigaciones sobre discapacidad y sobre sordera (o para ser más precisos en la línea conocida como *Deaf Studies*) en países como Estados Unidos y Reino Unido separa, por un lado, las condiciones de las personas con dificultad auditiva y, por otro, las de las personas con discapacidades en general. En efecto, si se valora la posibilidad de los que se identifican como sordos capaces de comunicarse en una lengua de signos (Higgins, 1980), su discapacidad desaparece en todos los entornos

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

signantes (Ladd, 1988). Igualmente sucede en España; las organizaciones no gubernamentales que cooperan con las instituciones estatales (como el Comité de Representantes de Personas con Discapacidad) trabajan para hacer efectiva a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 y a la ley española 27 (del 23 de octubre 2007) que reconoce legalmente a las lenguas de signos.

Adecuar la oferta formativa según un modelo bilingüe intermodal (en español, en catalán, u otra lengua oral y en lengua de signos española o catalana) quitaría a los alumnos con sordera su discapacidad, dejándoles la identidad de individuos de un grupo lingüístico igual que otros, por lo menos en las situaciones en que el entorno se expresa en lengua de signos (Plaza Pust y Morales López, 2008; Plaza-Pust en este monográfico; también Morales-López). El bilingüismo intermodal proporciona igualmente un buen método para la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo (tal como se desprende de estudios como Mayberry y Eichen, 1991; Newport, 1990; Mayberry, Chen y Klein, 2011; Ferjan Ramirez *et al.*, 2013; Leonard *et al.*, 2012; Trovato, 2013; etc.). Hasta el momento, España, como la mayoría de los estados europeos, reconoce las lenguas de signos, pero sus políticas educativas todavía consideran a los alumnos con sordera como discapacitados, y no como usuarios de lenguas minoritarias de especial riqueza.

6. La transición al mercado laboral del alumnado con dificultad auditiva

En una situación ideal, los títulos de estudio tendrían que ser los únicos factores que influenciaran el acceso al mercado laboral. Los estudios sociológicos del mercado laboral nos dicen, por el contrario, que esta situación ideal nunca se cumple porque la realidad es siempre más compleja (Reyneri, 2011).

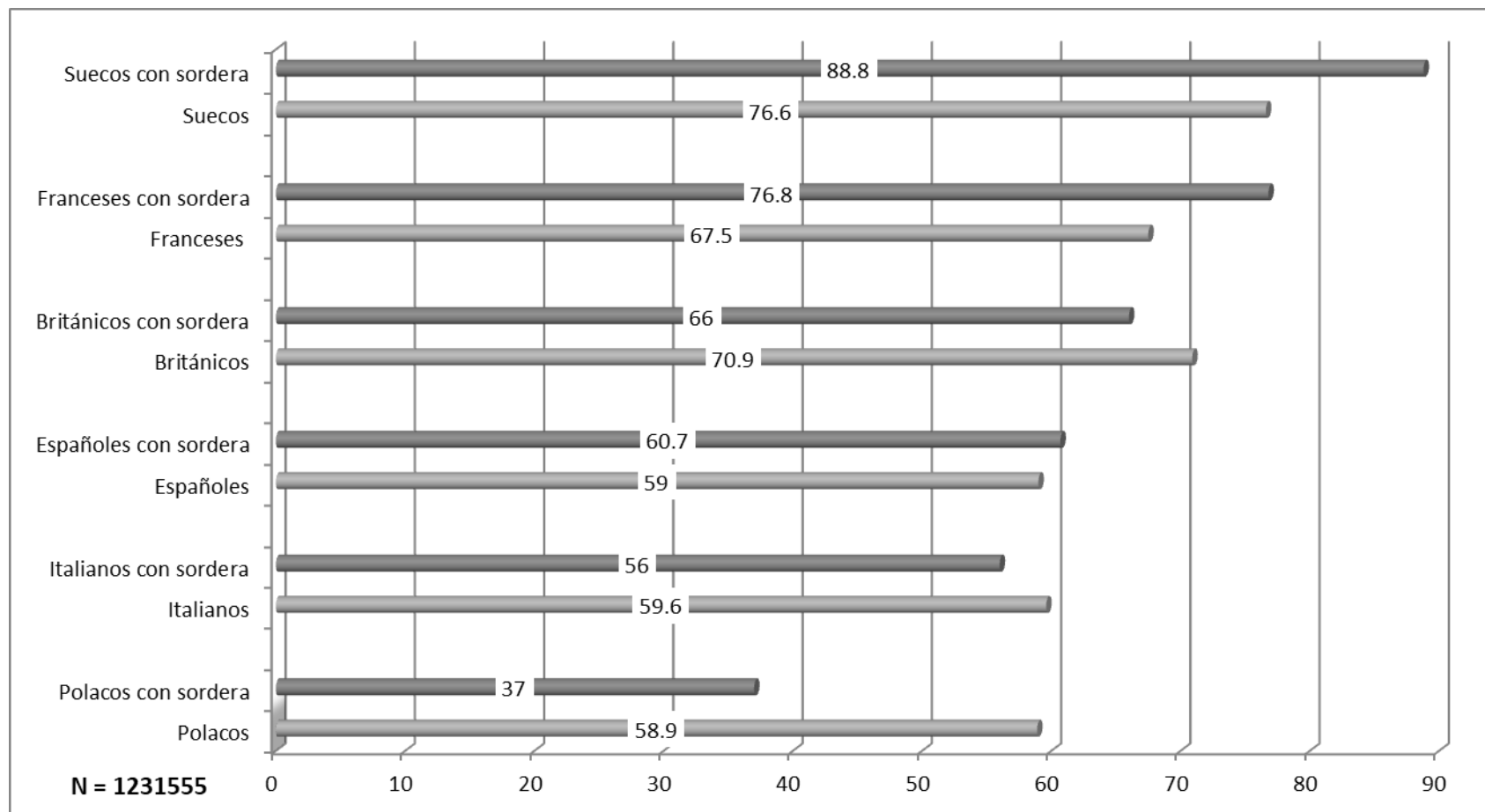
Históricamente, España es uno de los estados europeos con mayores tasas de desempleo; solo alrededor del año 2000 hubo una fuerte mejora de tasas de empleo, pero después la crisis de 2008 estas tasas volvieron a bajar. Los expertos señalan que los estados en que los jóvenes y las mujeres, las categorías con más dificultad en el mercado laboral, acceden mejor al mercado laboral son los estados europeos capaces de crear empleo (Reyneri, 2011: 116). Esto no sucede en España con relación a las mujeres y los jóvenes, ni tampoco con relación a las personas con dificultad auditivas, que serían también una categoría con potenciales dificultades para el acceso al mercado laboral; y su situación pudiera resultar especialmente difícil en estados, como España, donde el desempleo es alto. Por tanto, en estos casos, si se deja completamente libre al mercado laboral, la situación de personas con discapacidades puede llegar a ser especialmente preocupante.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Concentrémonos sobre el gráfico 5. En situaciones en las cuales el mercado laboral es regulado por la economía liberal, como en el caso polaco, las personas con dificultad auditiva alcanzan porcentajes de empleo muy bajas, y asimismo porcentajes de empleo muy alejados de los de los oyentes. En casos parecidos, la equidad del estado hacia sus ciudadanos con dificultad auditiva es muy mejorable. El mismo problema existe en España, pues en 2014 el 31,3% de personas con discapacidades estaban en riesgo de pobreza o exclusión social, en comparación con el 27,1% de la población sin discapacidades, aunque el porcentaje de las personas con privaciones materiales sea menor en España que en otros estados europeos (Jenaro y Verdugo, 2017: 3).

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Gráfico 5. Porcentaje de ocupados en general y ocupados con dificultad auditiva en estados europeos; año 2011. Categorías de la Organización Internacional del Trabajo.



Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Los expertos en general consideran que la política de bienestar puede proteger a ciudadanos discapacitados del riesgo de pobreza y de exclusión social, en los estados que la promulgan (Priestley, 2016). Los estados de bienestar pueden intervenir en el mercado laboral con tres tipos de políticas: a) asistenciales, es decir subsidios a las personas desempleadas o inactivas; b) de acompañamiento al trabajo; y/o c) políticas universales de apoyo al trabajo para cada persona en dificultad –jóvenes, mujeres, ancianos, discapacitados temporales o permanentes–. Lo ideal sería esta tercera posibilidad: proporcionar apoyos a quienes lo necesiten. La teoría en que se basan estas políticas es que se da un continuum en la naturaleza humana, que comprende variaciones en los niveles de discapacidad –contrariamente a la idea de normalizar a los seres humanos para adecuarlos a una norma ideal (Ravaud y Stiker, 2001: 505-508)–. Un estado social basado sobre principios de equidad semejantes no necesitaría solicitar certificaciones que etiqueten a su ciudadanía y, en su lugar, proporcionaría un trato individualizado y flexible al conjunto de la población. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los estados del llamado “bienestar europeo” está lejos de este ideal.

Por esta razón, las políticas de acompañamiento al acceso al mercado laboral son el mejor instrumento del que disponemos en la actualidad. Más que los subsidios, las políticas de creación de empleo reconocen derechos, calidad de la vida, participación social y ciudadanía (Oliver, 1996). Estos objetivos no son simplemente una teoría sin más, sino una política obligatoria tanto a nivel internacional como europea. La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 tiene por objetivo aplicar la Convención de Naciones Unidas sobre derechos de personas con discapacidades con la siguiente finalidad: “que [estas personas] puedan disfrutar de sus derechos como ciudadanos de la Unión Europea y participar en la sociedad en una base igual a otros, en una Europa sin barreras” (Parlamento Europeo, 2017). Entre los ámbitos prioritarios de la Estrategia Europea se encuentran la participación, la igualdad, el empleo, la educación y la protección social.

Desde 1982, el Estado español realiza esta finalidad con políticas de cuotas para trabajadores con discapacidades; de esta forma, empresas con plantilla superior a cincuenta trabajadores tienen que contratar, como mínimo, un 2% de trabajadores con discapacidad –en el sector público llegaron a ser de un 5% en 2003, y de un 7% en 2009– o contribuir indirectamente financiando asociaciones que emplean a trabajadores con discapacidades o haciendo donaciones a este sector. Pero, en realidad, antes de la crisis de 2008, los expertos relataban que solo el 14% de las empresas de ese tipo cumplían con la ley (Verdugo *et al.*, 2011: 10).

En cuanto a la situación de las personas con dificultad auditiva, a nivel internacional, España está situada en una posición intermedia, tal como se observa en el gráfico 5,

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

de manera similar a Italia. En una situación mejor están Suecia y Francia, países que proporcionan mayor empleo a personas con dificultad auditiva que a personas en general; la menos equitativa resulta ser Polonia, que proporciona mucho menor empleo a personas con dificultad auditiva que a los ciudadanos polacos en general.

En España, respecto a la dificultad para la movilidad en el empleo, la situación de personas con dificultad auditiva equivale a la de las personas en general; incluso hasta un poco mejor: 79,0% en el primero caso, 75,6% en el segundo. Igual sucede en la distribución de empleos a tiempo completo o a medio tiempo, 86% por ambos grupos. La sociedad española resulta bastante equitativa también en la calidad de los trabajos que ofrece: el 3,1% de ambos grupos tienen puestos de managers, y cerca del 17% de ambos grupos tienen responsabilidades de supervisores. Solo el 4,8% de trabajadores con dificultad auditiva busca un nuevo trabajo, una cifra mucho menor que el resto de la ciudadanía, que es del 5,9%.

Un indicador social clave en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Organización Mundial de la Salud reside en la contribución del ambiente laboral a la integración de personas con dificultad auditiva. Solo el 10% de las personas con dificultad auditiva se consideran limitadas en el tipo de trabajo que hacen en razón de su dificultad; el 8,3% de ellas declara utilizar o necesitar equipamiento especial para la capacitación en su trabajo; también su nivel de independencia es bueno, pues solo el 5,9% declara utilizar o necesitar una organización especial para realizar su trabajo.

En conclusión, la situación laboral de las personas con dificultad auditiva no es consecuencia de la titulación educativa, sino más bien de las políticas del estado de bienestar. Sin embargo, una de las consecuencias menos positivas de la falta de valorar los títulos de estudio parece residir en la condición laboral de mujeres con dificultad auditiva, como mostraremos en la siguiente sección.

7. Las mujeres con discapacidad auditiva en el mercado laboral español

En general, los títulos de estudio de las mujeres son más elevados que el de los hombres en muchos estados, España incluida. La situación es la misma para las mujeres con dificultad auditiva respecto a sus homólogos hombres, como se observa en el gráfico 6.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

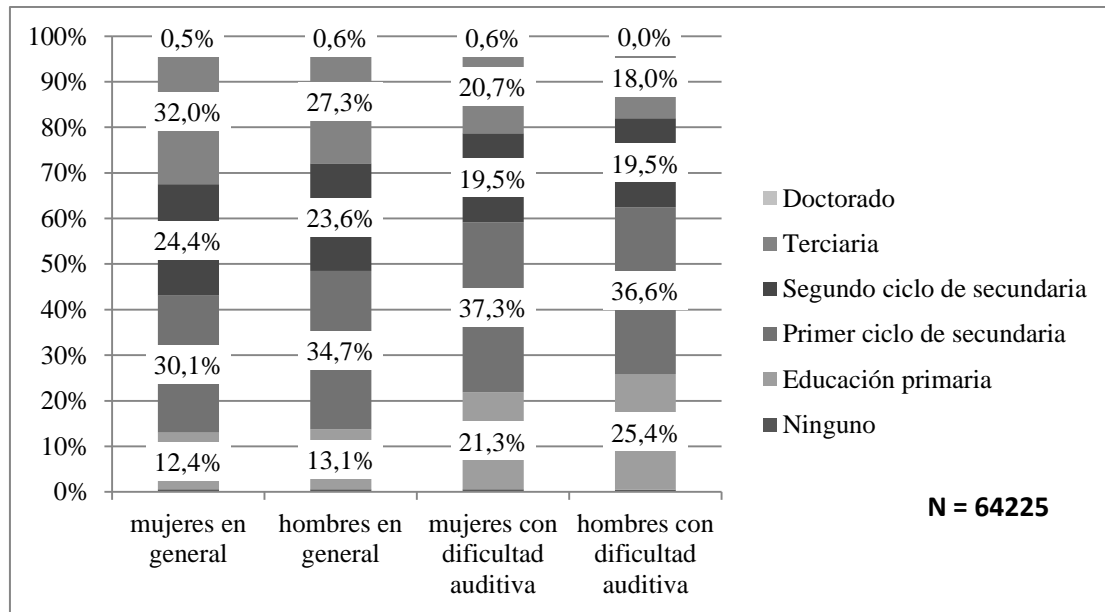


Gráfico 6. Título más elevado de educación o formación completado con éxito por españoles según género y dificultad auditiva, año 2011.

Esta ligera distancia se convierte en desigualdad de oportunidades comparando el gráfico 6 con el gráfico 7. La ventaja en títulos de estudio de las mujeres con dificultad auditiva, de forma similar, a lo que pasa a las mujeres oyentes, no conlleva ninguna ventaja en el ámbito laboral. Pues, en la transición desde el sistema educativo al mercado laboral, el mérito escolar conseguido por las mujeres con dificultad auditiva y certificado por sus títulos de estudio no se convierte en empleo, como se observa en el gráfico 7.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

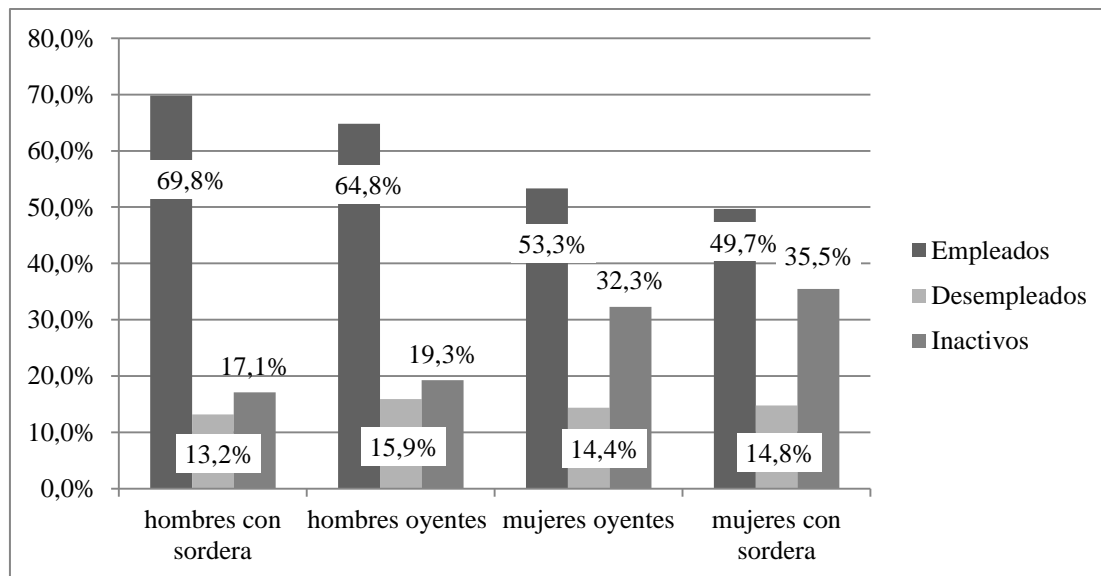


Gráfico 7. Porcentajes de empleados, desempleados e inactivos según género y dificultad auditiva, en España, año 2011. Categorías de la OIT, Organización Internacional del Trabajo.

Según la Organización Internacional del Trabajo, se define como “empleado” quien trabaja y a cambio recibe una compensación. Es “desempleado” quien tiene desde 16 hasta 74 años, está sin trabajo en el momento de la encuesta, está disponible a comenzar el trabajo, o lo buscó en las semanas anteriores, o ya lo ha encontrado y va pronto a empezar. Una persona es económicamente inactiva, si no está ni empleada, ni desempleada: se trata de niños preescolares, alumnos, estudiantes, pensionistas o personas que no trabajan en absoluto y tampoco están disponibles para buscar trabajo. (EUROSTAT, *Statistics Explained. Glossary*).

La situación tampoco mejora al considerar mujeres con discapacidades. En el 2009, el 31,6 % de españoles con discapacidades entre 30-34 años de edad completó su educación académica; de entre ellos, el 19,5% eran hombres y el 43,3% eran mujeres. Sin embargo, el 42,9% de los españoles con discapacidades entre la edad de 20-64 estaban empleados; y de entre ellos el 49,8% eran hombres y solo el 37,0% eran mujeres (Jenaro *et al.*, 2011: 4).

Obviamente, es un hecho que tiene consecuencias en la situación personal de estas mujeres puesto que de ello depende su independencia económica y, en los niveles más bajos, implicará que deberán ser beneficiarias de la protección social.

En el gráfico 8, cada barra se corresponde con una población: hombres oyentes es la primera a la izquierda, hombres con dificultad auditiva, la segunda, y así sucesivamente. Los colores se corresponden con ingresos mensuales: concretamente, con los ingresos mensuales netos procedentes del impuesto sobre la renta y sus

contribuciones a la seguridad social, incluyendo las horas extraordinarias y otras ganancias (European Commission, Eurostat, 2010: 130). La lógica de colores es que el blanco se corresponde con el 10% (un decil) del nivel de ingresos mensuales más bajos, mientras que el negro con el 10% de niveles de ingresos mensuales más elevados. Como se puede observar, la población no está igualmente distribuida: los colores son más oscuros en el caso de hombres, es decir hay más hombres que ganan más, y más claros en el caso de mujeres, es decir hay más mujeres que ganan menos.

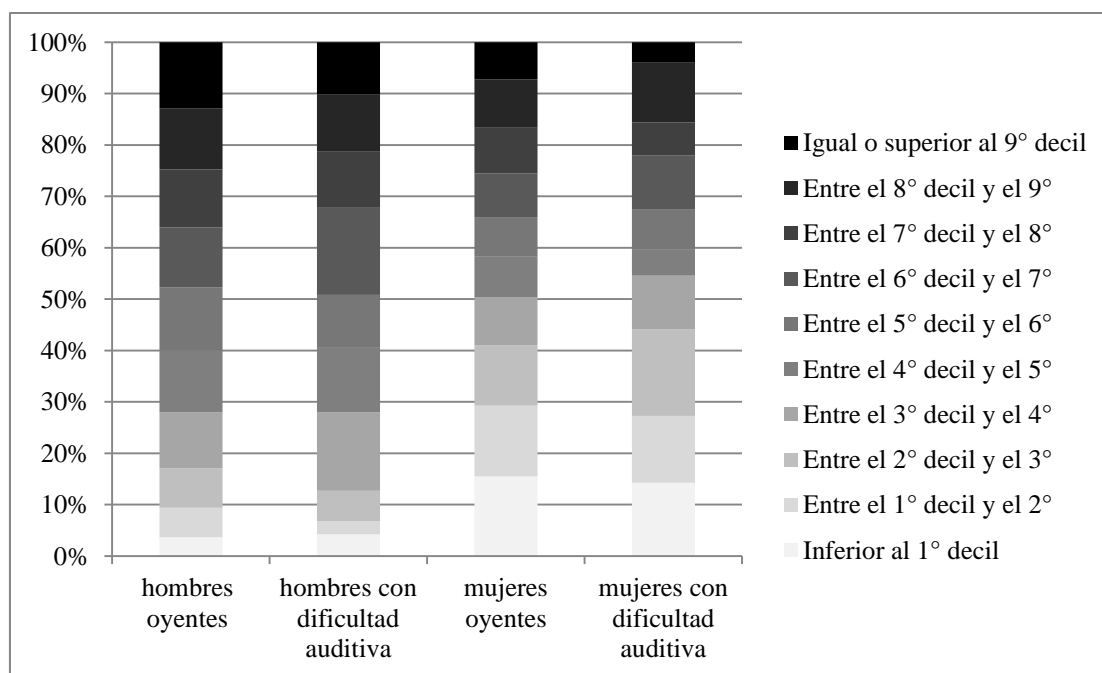


Gráfico 8. Porcentajes de ingresos mensuales por género y dificultad auditiva, en España en 2011.

Los hombres en general ganan de manera casi igual a los hombres con dificultad auditiva, las mujeres en general ganan considerablemente menos, y las ganancias más bajas corresponden a las de las mujeres con dificultad auditiva.

En conclusión, las mujeres con dificultad auditiva han sido capaces de alcanzar buen nivel educativo, por lo que necesitarían de menos protección del estado de bienestar, y de más reconocimiento de sus acontecimientos. Sin embargo, el mercado laboral español no es equitativo con estas mujeres con dificultad auditiva; no las trata en igualdad a los hombres, quienes tienen mayor nivel de empleo que ellas; tampoco según el nivel de sus méritos, pues a pesar de disponer de estudios superiores, su situación no se corresponde con tasas de empleo superiores.

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

8. Las mujeres con discapacidad auditiva en el mercado laboral español

Tras el repaso estadístico realizado, observamos que las instituciones españolas han desarrollado políticas eficaces de atención a las personas con dificultad auditiva, pero no siempre el resultado es equitativo, y no siempre respeta los méritos de las personas. Consecuentemente, el futuro indica que hay márgenes aún para la mejora.

Doce puntos porcentuales separaban en 2011 las personas en España que abandonaron sus estudios entre los 10 y los 14 años de edad de las personas con dificultad auditiva. Por tanto, sería recomendable reflexionar sobre cómo conseguir una mejor eficacia del sistema educativo con el fin de evolucionar hacia tasas superiores de escolarización, que ya se está produciendo en las generaciones más jóvenes. Nos encontramos aún con un 1% de población con dificultad auditiva no escolarizada, y un 23,5% de población con dificultad auditiva cuyo máximo título de estudio es aún el de la primaria, en contraposición al 12,7% de la población general. Respecto a títulos de estudios académicos, las políticas de apoyo económico de las comunidades autónomas han resultado eficaces, pero es recomendable una mayor equidad. Un hecho positivo es que la educación en España produce doctores con dificultad auditiva, un éxito que otros estados europeos no alcanzan.

El estado de bienestar español protege a personas con dificultad auditiva del desempleo y de la pobreza, pero el mercado laboral español respeta aún poco el mérito educativo de las mujeres con dificultad auditiva, igualmente que el de las mujeres en general.

Quizás, una pista prometedora para los alumnos con dificultad auditiva esté en la generalización de la educación bilingüe intermodal. Además de las ventajas para el desarrollo lingüístico y cognitivo del alumnado, el bilingüismo intermodal podría proporcionar oportunidades para considerar a las personas con dificultad auditiva menos como discapacitados y más como usuarios de lenguas de signos, no solo en la escuela sino en la sociedad.

* Agradezco a Tatjana Sekulić de la Università degli Studi di Milano, cuya intervención me permitió obtener los datos europeos sobre los que se basa este estudio.

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Referencias

- Anglmayer, I. (2017): *The European Disability Strategy 2010-2020*, European Parliament. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/603252/EPRS_BRI\(2017\)603252_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/603252/EPRS_BRI(2017)603252_EN.pdf)
- Arsenjeva, J. y Waddington, L. (2014): *Annotated Review of European Law and Policy with Reference to Disability: Synthesis Report for the Academic Network of European Disability Experts*, The Academic Network of European Disability Experts (ANED). Disponible en: <http://www.disability-europe.net/theme/eu-law-and-policy>
- Conrad, R. (1979): *The Deaf School Child*, London: Harper and Row.
- Cruickshanks, K. J., Wiley, T. L. y Tweed, T. S. (1998): “Prevalence of Hearing Loss in Older Adults in Beaver Dam, Wisconsin: The Epidemiology of Hearing Loss Study”. *American Journal of Epidemiology*, 148 (9): 879–886.
- European Commission (2010): *EU Labour force survey: Explanatory notes (to be applied from 2012Q1 onwards)*, Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/6037342/EU-LFS-explanatory-notes-from-2012-onwards.pdf>
- EUROSTAT (2012): *Labour force survey in the EU, candidate and EFTA countries: Main characteristics of national surveys, 2011*, Bruselas: European Commission. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5853141/KS-RA-12-025-EN.PDF/15436bf4-0bdf-4064-ae40-c1c3692c18aa>
- EUROSTAT (2011): *Statistics Explained: Glossary*, Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Category:Glossary>
- Ferjan Ramirez, N., Leonard, M. K., Torres, C., Hatrak, M., Halgren, E., y Mayberry, R. I. (2016): “Neural Language Processing in Adolescent First-Language Learners: Longitudinal Case Studies in American Sign Language”. *Cereb Cortex*, 26(3):1015-26.
- Fernández Viader, M. P. y Fuentes, M. (2004): “Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3): 327-332.
- Fujiura, G. T. y Rutkowski-Kmitta, V. (2012): “Counting Disability”. En Albrecht, G. L., Seelman, K. y Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*, pp. 69-96. Routledge: Abingdon and New York.
- Higgins, P. (1980): *Outsiders in a Hearing World: a Sociology of Deafness*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Ianes, D. (2016): *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento: Erickson.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. INE.
- Ladd, P. (1988): “Hearing impaired or British Sign Language Users? Social Policies and the Deaf Community.” *Disability, Handicap and Society*, 3(2).

Trovato, S. (2019): "La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Jenaro, C. y Verdugo, M. A. (2017): *ANED country report on social protection and Article 28: Spain*, Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Jenaro, C., Verdugo, M. A. y Campo, M. (2011): *Academic Network of European Disability Experts Country profile*. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Leonard, M.K., Ferjan Ramirez, N., Torres, C., Travis, K., Hatrak, M., Mayberry, R. I., y Halgren, E. (2012): "Signed Words in the Congenitally Deaf Evoke Typical Late Lexico-semantic Responses with no Early Visual Responses in Left Superior Temporal Cortex." *Journal of Neuroscience*, 32 (28): 9700-9705.

Marchesi, Á.(1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid: Alianza.

Mayberry, R. (2009): "Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals about the Critical Period for Language". En Marschark, M., Spencer, P. (eds.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, vol. 2: Language and Education*. New York: Oxford University Press.

Mayberry, R. (2007): "When Timing is Everything: Age of First-language Acquisition Effects on Second-language Learning". *Applied Psycholinguistics*, 28: 537-549.

Mayberry, R. I., Chen, J-K., Witcher, P., y Klein, D. (2011): "Age of Acquisition Effects on the Functional Organization of Language in the Adult Brain." *Brain and Language*, 119: 16-29.

Mayberry, R. I. y Eichen, E. B. (1991): "The Long-lasting Advantage of Learning Sign Language in Childhood: Another Look at the Critical Period for Language Acquisition." *Journal of Memory and Language*, 30: 486-512.

Mayberry, R. I., Lock, E., Kazmi, H. (2002): "Linguistic ability and early language exposure". *Nature*, 417: 38.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017^a): *Estadística de las enseñanzas no universitarias: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2015-2016*, MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso1516/Nota-Resumen.pdf>
<https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2015-16/Nota-Resumen.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017b): *Sistema estatal de indicadores de la educación: Edición 2017*, MECD. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf

Mischi, F. (2007): "La pedagogia speciale in Spagna." In Lascioli, A. (ed.): *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, pp. 87-176. Milano: Franco Angeli.

Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, New York. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

Newport, E. (1990): “Maturational Constraints on Language Learning”. *Cognitive Science*, 14: 11-28.

Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001): *CIF, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, OMS. Disponible en:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf

Pereda, C., de Prada, M. A. y Actis, W. (2012): *Discapacidades e inclusión social*, Barcelona: Obra La Caixa.

Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.) (2008): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.

Priestley, M. (2016): *European Semester 2015/2016 Report on Disability. European Union Overview*, ANED. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/>

Oliver, M. (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*, New York: Palgrave Macmillan.

Ravaud, J. F. y Stiker, H. (2001): “Inclusion/Exclusion: An Analysis of Historical and Cultural Meanings.” En Albrecht, G. L., Seelman, K. D. y Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*, pp. 490-512. Thousands Oaks, CA: Sage.

Reyneri, E. (2011): *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna: Il Mulino.

Torres, B. (2016): *La sordesa: del gest a la paraula*, Barcelona: Publicacions de l'Arxiu Històric de les Ciències de la Salut. Col·legi de Metges de Barcelona.

Trovato, S. (en prensa): “A sociological Perspective on Deaf Education in Europe”. En *Organization, Successes and Good Practices*.

Trovato, Sara (2014): *Insegno in segni: Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*, Milano: Raffaello Cortina.

Trovato, S. (2013): “Stronger Reasons for the Right to Sign Languages”. *Sign Language Studies*, 13 (3): 401-422. Disponible en:

https://www.academia.edu/11408868/Stronger_reasons_for_the_right_to_sign_languages

Trovato, S. (2009): “Bambini non udenti nella scuola dell'infanzia”. *Insegnare: Rivista del Centro di iniziativa democratica degli Insegnanti*, 1: 21-25. Disponible en:

https://www.academia.edu/8990692/Bambini_con_sordit%C3%A0_nella_scuola_dellinfanzia

UNESCO (1997): *ISCED Mappings*, Disponible en: <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings/> Documento: [spain_isced_mapping_0](http://uis.unesco.org/en/isced-mappings/Document/spain_isced_mapping_0)

Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (2017): “European Semester 2016/2017 country fiche on disability.” Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Campo, M. (2011): “Report on the Employment of Disabled People in European Countries. Spain” Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Campo, M. (2010): “ANED Country Report on Equality of Educational and Training Opportunities for Young Disabled People. Spain” Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en:

Trovato, S. (2019): “La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 313-339.

<http://www.disability-europe.net/downloads/581-report-on-equality-of-educational-and-training-opportunities-for-young-disabled-people-spain>
Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Campo, M. (2009): “ANED Country Report on the Implementation of Policies Supporting Independent Living for Disabled People. Spain.” Human European Consultancy, University of Leeds. Disponible en: <http://www.disability-europe.net/country/spain>

Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)

Esperanza Morales López

Universidad de A Coruña

RESUMEN

En este trabajo realizo una reflexión sobre las características generales del bilingüismo intermodal y sus diferencias con el bilingüismo en lenguas orales (bilingüismo intramodal), defendido desde el Consejo de Europa. De esta comparación, surge una serie de rasgos comunes y otros específicos que caracterizan dicho bilingüismo intermodal. Con ello quiero demostrar que este puede ser correctamente implementado en el sistema educativo español, a partir de un objetivo de planificación realista y orientado a su principal finalidad: la mejora de la alfabetización del alumnado sordo. Al mismo tiempo, de esta comparación concluimos que el oralismo es un modelo anacrónico según los estándares del bilingüismo y plurilingüismo, porque puede conducir a la privación lingüística o al semilingüismo del niño y joven sordos.

Palabras clave: Bilingüismo intermodal; bilingüismo lengua de signos/lengua oral; educación sorda; planificación de la educación sorda; minoría lingüística; oralismo; privación lingüística; semilingüismo.

ABSTRACT

This chapter reflects on the general characteristics of intermodal bilingualism and its differences with bilingualism in oral languages (intramodal bilingualism), defended by the European Council. From this comparison, a series of specific and common features that characterize such intermodal bilingualism emerge. With this I want to show that it can be correctly implemented in the Spanish educational system, based on a realistic planning objective and oriented to its main purpose: the improvement of the literacy of deaf students. At the same time, this comparison shows that oralism is an anachronistic model, according to the standards of bilingualism and multilingualism defended by Europe, because it can lead to the language deprivation or semi-lingualism of deaf children and young people.

Keywords: Intermodal bilingualism; bilingualism sign language/oral language; Deaf education; planning of Deaf education; linguistic minority; oralism; language deprivation; semilingualism.

1. Introducción

Después de casi ya dos décadas de andadura del modelo bilingüe en la educación del alumnado sordo en España y del conflicto que aún persiste con el modelo oralista (sobre todo con la proliferación de los implantes), queremos en este trabajo actualizar la definición de este tipo de bilingüismo, su diferencia respecto al bilingüismo oral, así como su divergencia frente a otras soluciones educativas en las que se defiende solo la lengua oral (modelo conocido como oralismo) o bien se usan distintos códigos signados, pero no las lenguas de signos propiamente dichas. Nuestras primeras reflexiones sobre este tema las publicamos en un trabajo conjunto con Carolina Plaza Pust (Plaza Pust y Morales López, 2008) y también en Morales López (2010). En el presente trabajo (de hecho, una actualización del segundo), me referiré a estas publicaciones y también a algunas otras más recientes sobre este modelo lingüístico.

El término de *bilingüismo intermodal* se corresponde en inglés con dos expresiones sinónimas *cross-modal bilingualism* y *bimodal bilingualism*. Se refieren al modelo educativo bilingüe que incluye dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales (Plaza Pust, 2008; Plaza Pust y Morales López, 2008). El bilingüismo con dos lenguas transmitidas a través del mismo canal (bien lenguas orales o de signos) sería entonces un bilingüismo *intramodal* (traducción del término *intermodal bilingualism*, op. cit.) o *unimodal* (*unimodal bilingualism*, Ormel y Giezen, 2014: 74). Por razones de simplicidad, en este artículo utilizaré el término bilingüismo tanto si están implicadas dos lenguas como un número superior, aunque por el contexto quedará claro en cada caso cuándo me refiero a un tipo o a otro.

Para comenzar el tema propiamente dicho, querría partir del análisis del siguiente diálogo entre una investigadora de la sordera, Martha Sheridan (I), y Alex (A), un niño sordo profundo de 7 años. La investigadora le pregunta a Alex sobre los personajes que aparecen en unas fotos que le está mostrando; el diálogo es el siguiente:

I: Muy bien; bien. Y éste es el niño sordo. ¿Quién es esta persona?

A: Su hermana.

I: ¿Quién es esta persona?

A: Su mamá y su papá.

I: ¿Son sordos u oyentes?

A: Ummmm, ella signa y hablan los dos. Ella puede signar, y ella puede hablar... la hermana. Y la mamá puede signar y hablar, los dos, y el papá puede signar y hablar. Todos...

I: Entonces ¿son oyentes?

A: Pues, oyentes y sordos las dos cosas, porque ellos, ellos signan y hablan.
Las dos cosas.
(Sheridan, 2000: 5, adaptado en Morales López, 2010).

Las intervenciones de Alex revelan que el significado atribuido al hecho de ser sordo u oyente no es todavía para él una distinción ligada a la patología; algo que aprenderá más adelante en su vida, sin duda. En cambio, considera que una persona puede ser sorda y oyente a la vez porque sabe tanto signar como hablar; es decir, su definición de ser sordo está ligada a una capacidad comunicativa, al hecho de poder comunicarse con las manos o con la boca moviendo los labios.

Imaginemos ahora que Alex asiste a la escuela bilingüe *Tres Pins* de Barcelona y que estas mismas preguntas se las hacemos a un niño oyente compañero de Alex en su clase (una clase con un modelo educativo con dos profesoras, una que signa y otra que habla). Como ya llevan unos años juntos, este niño oyente puede ser ya casi bilingüe, con lo cual deduciríamos una respuesta no muy diferente de la de Alex. Por tanto, en ambos casos estaríamos ante la experiencia infantil espontánea de que las personas pueden comunicarse de dos formas distintas, signando y hablando.

Contrastemos estas respuestas con las que se ofrecen a los padres de niños sordos desde los servicios logopédicos educativos y que cita Sánchez Amat (2015: 453): “Voleu fer signes o voleu fer oral” (‘Queréis hacer signos o queréis hacer oral’). Este profesional está activando el conflicto clásico entre oralismo y signos, como un espacio dicotómico, apelando al supuesto derecho de libertad de elección de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo, esta dicotomía es hoy ya un planteamiento científico superado desde los estudios del bilingüismo y multilingüismo, sobre todo a partir de la hipótesis del periodo crítico, ampliamente aceptada por la comunidad científica (más detalles en Slabakova, 2016). Hay conocimientos en la vida que nunca es tarde para adquirirlos, pero hay otros (como la adquisición de una lengua primera) que solo se adquieren, de manera natural y completa, antes de la maduración cognitiva del cerebro en lo relativo a la facultad del lenguaje; normalmente, esto sucede antes de la adolescencia, aunque hay casos singulares en los que se puede alargar este proceso. Así lo explica también este investigador mexicano:

“Durante su infancia cualquier persona sorda con vista puede adquirir cualquier lengua de señas, y cualquier persona con oído puede adquirir cualquier lengua oral. Se trata de un período crítico de adquisición del lenguaje, en tanto que, si el menor no es estimulado por la interacción en una lengua que le sea naturalmente accesible, entonces se puede atrofiar su flexibilidad cognoscitiva, dificultando cualquier esfuerzo ulterior de desarrollo cognoscitivo general, así como de adquisición de un lenguaje natural” (Fridman Mintz, 2009).

Por tanto, cualquier profesional de la educación que plantea la dicotomía signos/oral tiene que ser consciente que está adscribiéndose a planteamientos que hoy ya no se sostienen desde las investigaciones del bilingüismo porque pueden conducir a la privación lingüística o al semilingüismo del niño y joven sordos. Es decir, pueden provocar que no adquiera ninguna lengua de manera completa (ni la oral ni la de signos) y de aquí se deriven problemas serios en su desarrollo tanto comunicativo como cognitivo y psicosocial. Según Pallier (2007: 160), los efectos de la privación son más fuertes en la adquisición de la L1 que en la L2. Una posible explicación para ello se basa en los factores madurativos que causan una pérdida progresiva de la plasticidad neuronal en el cerebro. Otra posible razón está en que es el proceso mismo de aprendizaje de la L1 el que da estabilidad a las conexiones neuronales de un individuo.

La respuesta del niño anterior coincide plenamente con los objetivos del bilingüismo que defendemos para el alumnado sordo y que desarrollamos teóricamente en el siguiente apartado.

2. La teoría de Vygotsky sobre la relación entre lenguaje y pensamiento

El argumento que creemos fundamental a favor del bilingüismo intermodal es que se trata de un modelo que defiende la adquisición completa de una lengua natural, en este caso la lengua de signos (Bao Fente, 2017: 15ss.). Por tanto, el niño sordo puede adquirir las mismas competencias cognitivas y sociales que un niño oyente, aunque mediatizadas por otro modo de comunicación: el canal gestual.

Cuando nos expresamos en estos términos, estamos siguiendo la teoría sobre las funciones del lenguaje de uno de los psicólogos del desarrollo más importantes e influyentes del siglo XX, el ruso Lev Vygotsky. En su libro *Pensamiento y lenguaje* (1934), plantea la teoría que será clave, a partir de ese momento, para entender la importancia del desarrollo del lenguaje en la maduración cognitiva del niño y adolescente. Veamos, en los siguientes fragmentos, lo que dice este autor al respecto:

“La psicología cae en el mismo callejón sin salida cuando analiza el pensamiento verbal en sus componentes, pensamiento y palabra, y los estudia aislados... El significado es una parte inalienable de la palabra como tal, que pertenece tanto al dominio del lenguaje como al del pensamiento. El método que debemos seguir en nuestra exploración de la naturaleza del pensamiento verbal es el del análisis semántico —el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados” (pp. 22 y 26).

En su teoría, el estudio de la palabra se ha estudiar en su relación con el significado y este, a su vez, en relación con el pensamiento. Cuando en la adquisición del lenguaje, un niño va adquiriendo las primeras palabras, estas remiten a los objetos visibles de

su entorno (por ejemplo, una pelota concreta). Sin embargo, a medida que va avanzando en su desarrollo, estas palabras remiten al conjunto de objetos de una categoría o clase (la palabra *pelota* se refiere entonces a la categoría pelota), por medio de un proceso cognitivo de abstracción. Encontramos aquí la primera relación que Vygotsky establece entre la palabra y el pensamiento (la adquisición de las categorías de la realidad) y que amplía, más adelante, con la diferenciación de las siguientes dos funciones del lenguaje infantil:

"La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social; primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad [hacia los dos años] el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa (preferimos utilizar el término comunicativo en lugar de la forma de lenguaje que Piaget llama socializado, pues considera que ha sido otra cosa antes de convertirse en social).

... El lenguaje egocéntrico, como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en lenguaje interiorizado".

En la primera etapa del lenguaje, el niño se comunica porque necesita establecer una relación social y afectiva con las personas de su entorno, pero hacia los dos años aparece lo que este autor denomina el "lenguaje egocéntrico", una función paralela a la de la función social, en la que el niño habla y juega solo, incluso en presencia de otros niños. A diferencia de Piaget, Vygotsky considera que la función de este monólogo exterior es el inicio del desarrollo del pensamiento, su etapa inicial hasta convertirse más tarde en lenguaje interior. En este segundo momento es cuando el niño comienza a pensar con palabras, ya interiorizadas, sin vocalización. Esta es la razón por la que Vygotsky defiende que, en esta función, las palabras son "mediatizadoras" del pensamiento, de tal forma que, si no hay palabras (es decir, si no adquiere una lengua plena), no hay tampoco desarrollo completo del pensamiento.

Además, considera que esta relación tan estrecha entre lenguaje y pensamiento tiene otro segundo momento importante, la adolescencia; así lo expresa en el siguiente fragmento:

"Nuestros descubrimientos principales pueden ser resumidos como siguen: la evolución de los procesos de los cuales resulta eventualmente la formación del concepto, comienza en la primera infancia, pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad" (p. 90).

La relación entre el lenguaje y el pensamiento había comenzado, como venimos diciendo, con la etapa del lenguaje egocéntrico, hacia los dos años de vida, pero este proceso desarrolla solamente las operaciones intelectuales que denomina "básicas".

Hace falta un segundo momento importante para completar este proceso en la pubertad. Las razones que aporta las explicita así:

"La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso, sin embargo, no puede ser reducido a la asociación, atención, imaginación, inferencia o tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero, al mismo tiempo, insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos.

... Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso (p. 90-91).

Distingue así entre las operaciones intelectuales básicas que se desarrollan en la etapa infantil, y otras superiores que solo se completan en la adolescencia cuando el joven interviene en nuevos retos y tareas en las que tiene un papel fundamental la interacción comunicativa. Vemos de nuevo, en esta segunda etapa, la importancia que sigue atribuyéndole al lenguaje, esta vez ya convertido en interacción comunicativa rica que debe ser proporcionada a todo adolescente y joven para el desarrollo pleno de dichas capacidades cognitivas superiores. Vygotsky habla del rol activo del "medio ambiente", un término demasiado general, pero nosotros ya podemos concretarlo más: el entorno familiar, el centro escolar y los distintos grupos sociales en los que los adolescentes han empezado a participar.

A partir de la teoría de este autor, ampliamente aceptada hoy en la comunidad científica, es fácil establecer la conexión con el tema que nos ocupa del bilingüismo en la educación sorda, así como nuestra opción por él. A un niño sordo no se le puede privar de una lengua natural (la lengua de signos) porque estamos privándolo entonces de un desarrollo personal completo. Este desarrollo lingüístico tiene que comenzar plenamente en la etapa infantil para que las dos funciones del lenguaje básicas, la social y la egocéntrica, evolucionen óptimamente; luego completaremos dicho proceso en la adolescencia. Este proceso cognitivo y social se completa en el niño sordo con el aprendizaje de la lengua o las lenguas orales de su entorno familiar y social.

El niño sordo no va a encontrar diferencias con el oyente en la adquisición de la primera lengua (la lengua de signos, LS en adelante), aunque sí en la adquisición de la lengua hablada u oral (LO, en adelante; véase Cabeza y Ramallo, 2016: 3, para un debate más lingüístico sobre esta denominación). Esta lengua se convierte para él o ella en L2, porque su proceso no será nunca algo espontáneo. Aquí residirá la diferencia en la adquisición de su bilingüismo.

Por tanto, a pesar de que tanto la LS como la LO pueden introducirse al mismo tiempo (y es, quizás, lo más conveniente), en el niño sordo la LS será muy pronto la lengua dominante; en la terminología lingüística, decimos que es su L1. Y la LO no será adquirida sino a través de un proceso más largo que precisará, la mayoría de las veces, reflexión metalingüística continuada sobre sus diferentes estructuras. Decimos por ello, tal como hemos anticipado más arriba, que estamos ante un caso de L2 (véase también Honzinger y Fellingner, 2014). El problema surge cuando estas lenguas no se adquieren plenamente y convertimos al sujeto sordo en un semilingüe; es decir, como ya hemos indicado más arriba, un sujeto que no ha adquirido ninguna lengua en el nivel de un signante y/o hablante nativo antes del periodo crítico (véanse al respecto las investigaciones de Madrid Cánovas (2006) y Madrid Cánovas y Bleda García (2011) sobre las dificultades de los niños implantados para adquirir el nivel pragmático y comunicativo en la lengua oral). La historia nos ha provisto de casos muy llamativos de semilingüismo en los denominados “niños salvajes”, infantes que crecieron separados de la convivencia humana y que, cuando fueron recuperados, ya no pudieron adquirir plenamente una lengua de manera completa, ni oral ni de signos. Su estadio socio-cognitivo también quedó frenado, consecuencia de su privación lingüística.

La pregunta que nos podemos hacer en este momento, a la vista del conflicto tan fuerte entre oralismo y bilingüismo, es la de si hay semilingüismo o privación lingüística en la población sorda en España y, en consecuencia, fracaso escolar. De momento, aparcamos esta respuesta porque para ello precisamos una investigación empírica sobre el tema, actualmente ya en marcha (Morales López, 2019c).

En lo que sigue de este artículo, expondré las características de este tipo de bilingüismo, contrastándolo con el oral, en el marco de las competencias del plurilingüismo que se impone como objetivo la Unión Europea. A continuación, abordaré cuáles son los retos concretos del modelo bilingüe en la educación del alumnado sordo en España en los próximos años, si queremos avanzar en su implementación efectiva (a la hora de exponer ejemplos, me referiré mayoritariamente al caso catalán, que conozco mejor).

3. Características generales del bilingüismo intermodal (LS/LO)

Mi exposición girará en torno a los siguientes tres epígrafes: definición de bilingüismo intermodal, la competencia comunicativa del aprendiz sordo y planificación educativa para el desarrollo bilingüe del alumnado sordo.

3.1. Definición del bilingüismo intermodal

Como caracterización más detallada de este tipo de bilingüismo, mi punto de partida es la concepción de este fenómeno desde la perspectiva dinámica que proporciona el marco educativo europeo, en concreto la definición del Consejo de Europa en su propuesta del *Marco Europeo Común (Common European Framework; CEF, en adelante)* para el desarrollo del plurilingüismo en Europa (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001). Si la lengua de signos es una lengua tan completa como el resto de lenguas orales y, por tanto, apta para conseguir el desarrollo cognitivo pleno del niño y joven sordo, el bilingüismo intermodal tiene que inspirarse y desarrollarse entonces en los mismos presupuestos que el resto del bilingüismo en Europa.

El CEF propone que el objetivo de la educación lingüística en Europa no ha de ser únicamente el aprendizaje, literalmente hablando, de varias lenguas (lo que se ha venido denominando *multilingüismo*), sino lo que denominan un *enfoque plurilingüe* (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 4-5). Esta nueva aproximación enfatiza el hecho de que la experiencia lingüística de una persona, en cada uno de sus contextos culturales, se expande desde la adquisición de la lengua del hogar hasta la adquisición de la lengua de la sociedad en su conjunto y de aquí se puede avanzar hacia la adquisición de la lengua de otros grupos (sea por un aprendizaje en la escuela o por experiencia directa). Este proceso cognitivo no implica mantener estas lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, e incluso incompatibles (este es el gran error del oralismo en la educación sorda y su anacronismo hoy), sino que se trata de construir una competencia comunicativa en la que intervenga todo el conocimiento y experiencia lingüística de la persona, y en la cual las diferentes lenguas adquiridas se interrelacionen e interactúen.

Como consecuencia de este enfoque plurilingüe dinámico, el CEF propone, para la enseñanza de las lenguas en Europa, un modelo construido a partir de los siguientes rasgos: multifuncional, flexible, abierto, dinámico, motivador y antidogmático. Es decir, una propuesta educativa nueva acorde con su definición de bilingüismo y cuyo último objetivo es considerar a los usuarios y aprendices de una lengua como *agentes sociales*, miembros de una sociedad que tienen que cumplir tareas diversas (no necesariamente lingüísticas) en múltiples circunstancias y contextos (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 9).

Si nos centramos en el caso del bilingüismo intermodal, observamos que el objetivo plurilingüe del CEF puede ser también asumido totalmente. Partiendo de la evidencia científica (ya incuestionable) de que la LS es una lengua de pleno derecho, no hay ninguna razón (excepto la de las barreras ideológicas) para no equiparar estos dos tipos de bilingüismo. De esta manera, el plurilingüismo *intermodal* debe cumplir las

mismas metas que el plurilingüismo oral porque en el primer caso estamos también ante sistemas lingüísticos completos, las LS, utilizadas por grupos sociales (las comunidades sordas) que han desarrollado igualmente su propia experiencia cultural.

Además, un colectivo de personas sordas muy rara vez va a vivir en una situación monolingüe (al menos, en las sociedades occidentales), porque se trata de un grupo social de carácter no territorial y en permanente contacto con la lengua o lenguas orales de las comunidades donde se ubica. Por consiguiente, el niño sordo que comienza el proceso de adquisición de la LS y/o simultáneamente la adquisición de una o dos LO irá expandiendo su competencia comunicativa en una situación plurilingüe de contacto continuo entre sus diferentes sistemas lingüísticos. De ahí que, en este caso, tiene que adquirir un gran peso la construcción de una competencia comunicativa rica en donde uno de los objetivos prioritarios sea la reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre las características de la LS y de las LO implicadas; sobre todo, porque no parece haber transferencia automática en algunos procesos lingüísticos desde la L1 a la L2 (en particular, en el caso de la lectoescritura y de la adquisición de muchos aspectos del nivel morfosintáctico; Honzinger y Fellingner, 2014: 102-3).

Además, también puede ser útil el conocimiento del *continuum* que surge de la mezcla de LS y LO en las distintas *variedades o códigos de contacto*: el bimodal y la lengua oral signada, así como otros métodos de apoyo: el alfabeto dactilológico, la palabra complementada, etc. Tal como indica Mugnier (2006), a partir del estudio etnográfico del *code-switching* (o alternancia de códigos) utilizado en una clase bilingüe con alumnado sordo en Francia, la conciencia metalingüística de tales variedades de contacto puede enriquecer el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumnado sordo.

No obstante, estas variedades o códigos de contacto son variedades lingüísticas reducidas, en términos comunicativos. Su nivel lingüístico sería parecido al de una lengua pidgin (un código restringido de comunicación que surge en situaciones de emergencia comunicativa entre hablantes que no comparten una misma lengua oral). Autores como Johnson, Liddell y Erting (1989) ya señalaban su deficiencia como vehículo comunicativo en el contexto norteamericano. Según explicaban, la idea subyacente a los programas educativos que utilizaban estos códigos artificiales simultáneos a la palabra hablada era que el alumnado podía adquirir la lengua hablada (en este caso el inglés) a través de la mirada y el oído al mismo tiempo, y que esta adquisición le permitiría una mejor integración en el mundo oyente. Sin embargo, según estos autores (1989: 4), este modelo fracasó como vehículo completo de comunicación porque no advirtieron que el niño sordo no podía oír y, por tanto, solo podía comprender parte del mensaje, el transmitido visualmente. Además, distintos

estudios comparativos sobre procesamiento advertían de la diferencia en la rapidez de la producción de los signos y del habla. De esta manera, cuando se signa y habla al mismo tiempo, la producción resulta más lenta que cuando se realiza cada código por separado (Messing, 1999: 189-190); este hecho podía tener consecuencias en la recepción completa del mensaje.

Por tanto, estas variedades no pueden ser nunca sustitutas de las lenguas de signos, en cuanto lenguas naturales. Como indica Plaza Pust (2016: 67), los estudios sobre el uso de estos códigos de contacto confirman su utilidad cuando se usan solo como recurso pedagógico; por ejemplo, en algunos momentos de la enseñanza contrastiva de la estructura de la lengua oral (o lenguas orales) y de la lengua de signos; al respecto, véase la experiencia didáctica de Solano i Reyes y Vinardell i Maristany (2017-18). Sin embargo, Sánchez Amat (2015: 342) reconoce, en su investigación etnográfica en un centro bilingüe intermodal, que su utilización en el aula era demasiado frecuente. De ahí que este sobreuso pueda ser contraproducente para el desarrollo del bilingüismo pleno de este alumnado, así como un impedimento para su maduración cognitiva.

La reflexión bilingüe mencionada, de tipo metalingüístico y metacultural, debe ampliarse en aquellas comunidades lingüísticas con dos o más lenguas orales en el sistema educativo, y sobre todo con aquellos alumnos sordos cuya familia hable una lengua oral diferente o una variedad notablemente distinta a la de las tradicionales de la comunidad donde reside, consecuencia de los procesos migratorios.

3.2. Competencia comunicativa del alumnado sordo

Otro aspecto importante del bilingüismo, y también del bilingüismo intermodal, es determinar lo que se entiende por competencia comunicativa de un individuo en el aprendizaje de lenguas. Si seguimos de nuevo la propuesta del CEF (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 13ss.), la competencia comunicativa de un aprendiz incluye tanto la dimensión lingüística, como la sociolingüística y pragmática. La primera atañe a las habilidades propiamente gramaticales: fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas; la segunda incluye el conocimiento de las diferencias lingüísticas relativas a las distintas zonas geográficas, las diversas situaciones comunicativas y a la variedad de grupos sociales (respectivamente, dialectos, registros y sociolectos); y la tercera se refiere a la habilidad para adecuarse a las variadas situaciones de uso y de géneros discursivos: actos de habla, cortesía, normas de interacción, cohesión y coherencia discursivas, etc.

Estos niveles de competencia tendrán que activarse y desarrollarse en los diversos ámbitos posibles de una actividad lingüística: recepción, producción, interacción y/o mediación. Los dos ámbitos primeros se refieren a las clásicas habilidades de

comprender, leer, hablar y escribir; la interacción es la capacidad del individuo para la comunicación interpersonal y, finalmente, la mediación conlleva la habilidad para la traducción y la interpretación.

Otro aspecto destacado de la propuesta del CEF es la constatación de que el proceso del aprendiz de una lengua (en cualquier circunstancia) es continuo e individual (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 17 103 y 107). Nunca dos usuarios de una lengua, tanto si son nativos como no nativos, tienen el mismo nivel de competencia o desarrollan esta capacidad de la misma forma. Por tanto, el objetivo del aprendizaje ha de ser el desarrollo de la conciencia crítica (*critical awareness*) tanto desde la perspectiva plurilingüe como pluricultural de los aprendices para que, en este proceso, cada uno adquiera su propio nivel de competencia. El resultado es siempre una gran heterogeneidad.

Si comparamos el desarrollo de estas competencias con el caso de las personas sordas y, más concretamente, del alumnado sordo implicado en un modelo educativo bilingüe, podemos observar que la mayoría de los objetivos son plenamente alcanzables, aunque otros son diferentes, como mostramos a continuación.

En primer lugar, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua de signos, la gran diferencia se encuentra en la divergencia entre la LS y la LO por la falta de un sistema de escritura en la primera. Tal como señala Chamberlain y Mayberry (2000: 239), este hecho no es exclusivo de la lengua de signos porque existen muchas lenguas orales en el mundo que no tienen un sistema de escritura; pero lo que sí es exclusividad del alumnado sordo es que el proceso de lectoescritura en la lengua oral a veces tiene que comenzar antes de que haya completado el dominio oral de esta L2, por la dificultad auditiva de recibir *input* suficiente.

En segundo lugar, en lo que respecta al desarrollo de la LO, encontramos de nuevo otra diferencia respecto al bilingüismo oral. Debido a la incapacidad mencionada para la recepción oral, el alumnado sordo sufre un retraso en la adquisición de esta lengua, con lo cual este proceso deberá disociarse en dos habilidades: lengua oral hablada y lengua oral escrita. Para la adquisición de la primera necesitará un proceso de rehabilitación logopédica (que puede ser lento y dificultoso, según los sujetos), pero para adquirir la lengua oral escrita el modelo bilingüe ofrece, como una de las vías, la reflexión metalingüística y metadiscursiva de la LS, lengua en la que el alumno sigue un proceso natural si la adquiere desde la infancia (como ya hemos indicado, equivalente al proceso de una L1), y en la que necesariamente tiene que desarrollar también su competencia metalingüística o conciencia lingüística (*language awareness*, en la terminología del CEF, Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 107).

Numerosas investigaciones han explorado ya a fondo esta posibilidad aprovechando la mayor capacidad del alumno sordo para las estrategias de tipo visual (Musselman, 2000; Lacerca, Santos y Martins, 2016), así como el empleo del alfabeto dactilológico en las etapas iniciales (Mahshie, 1997; Padden y Ramsey, 2000; Morales López, 2008) y la transcripción de la LS por medio de glosas (Bagga-Gupta, 2004: 144).

A pesar de estas divergencias entre el bilingüismo intermodal y el oral, en lo que cada vez coinciden más investigadores es que cualquier programa bilingüe con el alumnado sordo debe incluir lo más tempranamente posible tanto el aprendizaje de la lengua de signos como de la lengua o lenguas orales correspondientes. Este es el modelo defendido por Ardito *et al.* (2008). Asimismo, esta es una de las críticas más importantes que Bagga-Gupta (2004: 162, 170-1) realizaba al modelo bilingüe implantado en la educación del alumnado sordo en Suecia; en este país, la inclusión del sueco no se producía hasta la edad de 7 años porque consideraban que era el momento en el que el niño ya había completado el proceso de adquisición de la LS y estaba preparado para la adquisición de una nueva lengua. Sin embargo, como indica Plaza Pust (2016: 61), este modelo ha sido el más fiel con la hipótesis de Cummins, en el sentido de aprovechar la adquisición completa de la L1 para que se produzca una mejor transferencia en favor de la adquisición de una L2.

Con todo, los modelos de adquisición simultánea de las distintas lenguas, continúa Plaza Pust, asumen que la LS tiene un rol fundamental como lengua base del desarrollo cognitivo y social del alumnado sordo. Parten del principio de que, en la adquisición de una lengua en la etapa infantil, la adquisición temprana es siempre positiva (Ormel y Giezen, 2014: 93), teniendo en cuenta el posible efecto negativo (aunque gradual) del periodo crítico, tal como hemos mencionado arriba (véase al respecto Morford y Kegl, 2000).

3.3. Planificación educativa en el desarrollo bilingüe del alumnado sordo

Como punto final, después de haber expuesto las características generales del bilingüismo intermodal y haber aportado argumentos a su favor basándonos en la teoría vygotskiana, en las investigaciones actuales sobre el bilingüismo y en las directrices del Consejo de Europa, pasamos a ocuparnos en este subapartado de la respuesta de las instituciones educativas para la implementación de este tipo de bilingüismo; es decir, de la política lingüística relativa a esta lengua y de la modalidad educativa que de ello se deriva (véase también Esteban y Ramallo, en este monográfico).

Un requisito fundamental es que cualquier actuación institucional ha de combinar tanto las políticas de *arriba-abajo* como las de *abajo-arriba*. La iniciativa ha de partir de las instituciones ya que es la autoridad educativa correspondiente quien tiene el

reto de resolver el problema de alfabetización de este colectivo; en el momento presente, cualquiera que haya sido el método utilizado en la educación sorda ninguno de ellos ha resuelto en su conjunto el analfabetismo crónico de este alumnado (Marschark, Lang y Albertini, 2002; Rodríguez Ortiz, 2005; Pribanić, 2006). Como indica también Plaza Pust (2016: 34ss.), el fracaso escolar ha estado también muy presente en el método oralista y ha conducido a muchos niños y niñas a niveles elevados de estrés y presión para llegar a la adquisición de la lengua oral. En realidad, su monopolio se basa más en su poder ideológico que en el poder de los resultados, concluye Plaza Pust.

El bilingüismo intermodal es un nuevo modelo que puede llegar a resolver el problema a pesar de que el estadio su investigación es aún incipiente, y a pesar también de que es un modelo siempre en cuestionamiento (Dubuisson, Parisot y Vercaingne-Ménard, 2008; Plaza Pust y Morales López, 2008; Plaza Pust, 2016). Hay demasiado poder económico tras la sordera (el de las empresas tecnológicas, y el de la clase médica y del colectivo de la salud que ven peligrar su papel de autoridad en este tema). Una afirmación nada nueva, que hemos vivido muchas veces en primera persona desde que decidimos investigar con la lengua de signos y el bilingüismo, y que seguimos constatando aún en el presente (véase Morales López, 2019c). Precisamente, porque el bilingüismo intermodal es un modelo educativo incipiente y, además, como vemos, siempre en entredicho, la iniciativa institucional ha de procurar confrontar sus decisiones (del tipo *arriba-abajo*) con las iniciativas de *abajo-arriba*. Con ello queremos decir que, en todo el proceso, la administración no puede prescindir de la opinión del resto de actores implicados, a saber:

1. El alumnado adolescente que empieza a tener opinión bien certera sobre cuál ha sido su evolución educativa y sus carencias, incluso en lengua de signos. En este sentido, una estudiante sorda de Formación Profesional, en Barcelona, nos manifestaba su queja por haber tenido en el curso pasado dos intérpretes, y uno de ellos con poca formación (en Cabeza y Ramallo, 2016, se puede comprobar también que el 69% de las personas sordas encuestadas por ellos contestan negativamente sobre este aspecto concreto).
2. El colectivo de la interpretación. Profesionales que trabajan completamente en precario y, además, sin formación para la tarea tan compleja que tienen que realizar: interpretar a la LS todas las materias de Secundaria de un curso (desde Filosofía a Física, Matemáticas, Tecnología de alimentos, Literatura, etc.). El cansancio físico de este colectivo ya empieza a notarse en casos concretos de repercusión en la salud (hecho que ya ha comenzado a investigarse en proyectos como el de La Universidad de La Laguna, Newsletter 3/12, 2017, www.bilinsig.org/newsletter).

3. El profesorado implicado directamente con el alumnado sordo y que conoce bien sus grandes o pequeños progresos. Estos profesionales demandan mayor formación en este tipo de bilingüismo porque sienten que los conocimientos adquiridos en su momento ya no se adecúan a la nueva realidad (véase también Sánchez Amat, 2015: 421ss.).
4. La comunidad sorda que tiene amplia experiencia de lo que significa el acceso desigual al conocimiento. Y va constatando cómo las nuevas generaciones de sordos no siempre mejoran en el proceso de alfabetización respecto a la etapa previa en los colegios de sordos (“al menos, allí aprendían a signar bien –en el patio, eso sí–”, dicen algunos de ellos). Y lo grave es que aún se dan casos de jóvenes sordos completamente iletrados en lengua oral y, además, con privación lingüística o semilingües tanto en lengua oral como en lengua de signos (como evidencia, no sabemos cuánto de aislada, véase el recurso didáctico nº 9 de BilinSig, www.bilinsig.org/recursos-educativos/).
5. Las asociaciones de padres y madres en defensa del modelo bilingüe. Son ellos los que explican todas las dificultades que sortearon para acceder al modelo bilingüe, en contra de la opinión, muchas veces, de los profesionales sanitarios y educativos (véase, al respecto, el resumen de las Jornadas de la Plataforma *Volem signar i escoltar* en las Newsletters 4/14 y 4/15, 2018, en www.bilinsig.org/newsletter).
6. Finalmente, los investigadores que trabajan en los diversos ámbitos de esta nueva subdisciplina de la Lingüística. Constatamos la gran distancia entre las investigaciones y la práctica educativa, y somos conscientes de que aún tenemos que trabajar más para acortarla. También, en nuestro rol de expertos, es imprescindible exponer nuestra opinión ante las autoridades educativas para no seguir financiando modelos anacrónicos y discriminatorios del alumnado sordo respecto al oyente en la educación.

Otro paso más en el camino hacia una adecuada planificación de este tipo de bilingüismo (más detalles en Reagan, 2010; Quer y Quadros, 2012; entre otros), se refiere a un tema controvertido en la investigación sociolingüística, el de las funciones de las lenguas en las sociedades modernas. Obviamente, desde la perspectiva estructural todas las lenguas tienen el mismo valor porque todas son sistemas completos de comunicación, pero no sucede así desde el punto de vista socio-político. Desde la “perspectiva crítica”, en la que trabajo, la planificación lingüística necesita tener muy en cuenta el contexto socio-político y socio-económico, tanto local como global, en el que conviven las lenguas, si queremos realmente preservar la diversidad en una actitud no competitiva (Morales López, 2019a). En consecuencia, preguntarnos por la función de las lenguas no es adoptar una actitud utilitarista, sino sencillamente una perspectiva contextual.

Desde esta dimensión, la principal función de la LS en el contexto sociopolítico de una comunidad es contribuir al desarrollo cognitivo, comunicativo y social del niño y joven sordos (un derecho individual universal, como indica Trovato, 2013). Desde la dimensión sociocultural, la LS sigue teniendo la función tradicional de servir de puente de comunicación entre las personas sordas; también la función de contribuir al desarrollo psicológico y socio-afectivo pleno de la persona sorda (Hintermair, 2014).

Asimismo, desde la perspectiva familiar, el modelo bilingüe contribuye a resolver uno de los grandes dilemas de los padres y madres oyentes de niños sordos: cómo comunicarse con ellos de la manera más fluida posible. Según indica Plaza Pust (2016: 36-37), el modelo oralista ha impuesto una gran presión a los padres convirtiéndolos en profesores en casa, al exigirles conseguir en el entorno familiar un gran nivel de lengua oral para sus hijos, complementario del nivel que puedan adquirir en el sistema educativo. Así lo manifestaba, en mayo de 2018, una joven sorda (transcripción aproximada):

“Yo no he tenido una infancia como el resto de niños; cada tarde, mi madre y yo teníamos que dedicar el tiempo normal de juego a trabajar la lectura, la escritura...”.

En el modelo bilingüe, los padres necesitan aprender la lengua de signos para comunicarse de manera más fluida con sus hijos, además de la oral (y esto ya es un reto grande y difícil para muchos de ellos), pero el nivel de competencia óptimo de sus hijos ya no dependerá de ellos (como sucede en el oralismo), sino también de otros signantes sordos, bien profesores sordos, bien el resto del profesorado signante así como el alumnado sordo. Es una responsabilidad compartida. Nuevamente, recogemos el testimonio de unos padres al respecto:

“Cuando vimos que nuestro hijo sordo se emocionaba viendo unas marionetas en el parque en lengua de signos, comprendimos que teníamos que enseñarle a signar... Lo hacemos desde los 2 años, hasta ahora que es un adolescente. El implante le ha funcionado muy bien, pero es sordo; y por eso le hemos dado el “seguro” de la lengua de signos, por si acaso. ¡Claro que es duro! Hemos tenido que cambiar nuestros hábitos y aprender a signar todos, nosotros y algo los abuelos. En casa, le signamos también al perro y nos entiende. Nuestra hija oyente es la que más sabe de signos; ella nos ha facilitado mucho el camino. Pero lo más importante: no nos hemos perdido nada en la comunicación con nuestro hijo”.

Por lo tanto, en mi opinión, la planificación educativa bilingüe tiene que centrarse en este objetivo concreto de preguntarse por la función de la lengua de signos en el desarrollo del niño y adolescente sordos. A partir de ello, habría que tener en cuenta también las siguientes premisas:

En primer lugar, la iniciativa de la planificación tendría que partir principalmente de los departamentos de educación puesto que esta lengua se utilizará principalmente en el ámbito educativo; además, las personas encargadas de su implementación deberían

estar muy estrechamente relacionadas con la realidad educativa diaria. Las dimensiones holísticas no son frecuentes en la investigación lingüística y tendemos a disociar el estudio de la lengua como sistema, de la relación de estos patrones lingüísticos con sus usuarios y sus contextos (Morales López, 2019b; véase también Marschark, Knoors y Tang, 2014: 471; y Swanwick, Hendar, Dammeyer, Kristoffersen y Salter, 2014: 304). En este caso, las consecuencias de esta disociación pueden ser negativas porque se puede dar el caso de tener, supuestamente, una investigación lingüística con estándares internacionales de calidad, pero que no incida directamente en la mejora de la educación de este alumnado.

En segundo lugar, las decisiones que se adopten para completar el modelo bilingüe existente (o pre-bilingüe, como ya exponía en Morales López, 2008) deberían basarse principalmente en estudios etnográficos que muestren la realidad del alumnado sordo y la situación educativa del bilingüismo actual en cada centro (véase al respecto Lacerca *et al.*, 2016). Entendemos por estudio etnográfico la investigación en la que el investigador se inserta en el contexto que desea analizar como un participante más (un *observador participante*) durante un cierto periodo de tiempo y, cuando se ha familiarizado con las claves para la interpretación de los datos, inicia la recogida de los mismos por medio de entrevistas o grabaciones en vídeo o audio (Morales López, 2016). Una vez transcritos los datos, se procede a su análisis e interpretación por medio de la metodología cualitativa; intentando así descubrir el significado que los usuarios querían transmitir o construir en la interacción con los otros, en ese contexto local, y relacionando la información recogida con la situación contextual y socio-cultural más amplia. En el caso de la investigación sobre el modelo educativo que nos ocupa, necesitamos investigar más, y mejor, procesos lingüísticos holísticos del alumnado sordo en la interacción cotidiana de las aulas, no niveles lingüísticos independientes y descontextualizados (véase, en este monográfico, la investigación de Vázquez Martínez sobre la argumentación en las Ciencias). En este caso, reitero, la metodología cualitativa me parece la más adecuada porque permite estudiar mejor los procesos del desarrollo lingüístico y comunicativo de los sujetos.

En su tesis doctoral, Gras Ferrer (2006), así como en Gras Ferrer (2004), ya ofrecía datos relevantes al respecto; por ejemplo, destacamos el análisis crítico que realizaba la autora sobre la situación de la interpretación en España. Es un aspecto que, sin duda, tiene que contrastar con la situación actual, con el fin de reflexionar sobre el número necesario de intérpretes, su nivel de formación en los ámbitos educativos, su situación laboral, su salud, etc.

Igualmente, debido a la heterogeneidad de los niveles del alumnado sordo, sería muy necesario un análisis lingüístico de cada alumno que llega a un centro bilingüe para evaluar cualitativamente su competencia comunicativa en lengua de signos y/o en

lenguas o lenguas orales, de manera global y en contextos espontáneos (es decir en actividades didácticas concretas), así como su maduración cognitiva y su situación sociocultural. Solamente a partir de un estudio de este tipo se puede seguir más adecuadamente su evolución real a lo largo del periodo escolar y conocer si la meta de una plena alfabetización es algo alcanzable o no, dado su punto de partida. Igualmente, plantearse críticamente, si es el caso, por qué su nivel lingüístico en cada una de las lenguas del *currículum* no llega a los estándares normales para la edad de cada uno de estos niños y jóvenes.

Con este diagnóstico, se estaría también en disposición de detectar casos reales de privación lingüística o semilingüismo, tanto en la lengua oral como en la de signos, y preguntarse si es ético que un sistema democrático permita que puedan darse casos como estos, simplemente por el hecho de haber seguido fielmente los padres y madres el consejo de profesionales defensores a ultranza del modelo oralista. La libertad de elección educativa tiene que respetarse, pero siempre que no se comprometa el derecho de todo niño y niña a un desarrollo cognitivo y social plenos (Trovato, 2013). El compromiso crítico que defendemos desde la investigación tiene también que alzar la voz sobre estos casos reales (Morales López, 2019c).

En esta misma dirección apuntaba Bagga-Gupta (2004), en la revisión crítica del modelo bilingüe implementado en la educación sorda en Suecia; esta autora consideraba que el modelo bilingüe en marcha necesitaba ser analizado empíricamente a partir de estudios etnográficos en profundidad. Asimismo, Nover, Andrews y Everhart (2001) apuntaban la necesidad de una investigación estrechamente interrelacionada con las aportaciones del profesorado de los centros educativos implicados (una auténtica *investigación-acción*). Las investigaciones de Lacerda *et al.* (2016) en Brasil exponen también este mismo objetivo, porque este trabajo conjunto entre investigadores y docentes es la forma más eficaz para la formación del profesorado implicado en la educación bilingüe.

Finalmente, partiendo del hecho señalado más arriba de que el plurilingüismo defendido por la UE incluye el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz en cada uno de los niveles lingüísticos, hay que reconocer que no se da un auténtico modelo bilingüe intermodal cuando la LS es únicamente la lengua vehicular de la instrucción del alumnado sordo, aun cuando este aspecto sea fundamental (debido a que este alumnado ya puede recibir la misma información que el oyente). La lengua de signos tiene que ser materia explícita del *currículum*, una asignatura equiparable a la de las otras lenguas, en la que se enseñen también sus características gramaticales, en contraste con las lenguas orales de cada comunidad (puede consultarse Jarque, 2012 para el estado de las investigaciones sobre las lenguas de signos en España; también algunos artículos del presente monográfico).

Por este motivo, consideramos que la ley española de reconocimiento de la LS en la educación sorda (Ley 27/2007, BOE 24 octubre 2007 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>) se quedó corta en este aspecto concreto. Fue un primer paso que reconociera esta lengua como vehicular en la educación del alumnado sordo. Pero el término bilingüismo no se menciona en la parte introductoria de la ley (la más importante en términos del planteamiento de sus objetivos) y solo se alude a él de pasada en el cuerpo de la ley, en el apartado referido a la educación formal: “Las administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo” (Ley 27/2007. Título 1, cap. I, art. 2).

De esta forma, con esta breve mención, la ley muestra que la lengua de signos es vista aún como un recurso para compensar un déficit lingüístico, la sordera, que a su vez imposibilita el acceso a la información de la comunidad oyente, el principal objetivo por el que parece se aprueba la ley. Sin embargo, de la sordera misma ha surgido la posibilidad de convertir (y sobre todo superar) dicho déficit en lo que Heller (2014: 194) denomina una *diferencia* lingüística, equiparable a la de cualquier otra situación de bilingüismo.

Por el contrario, en la ley catalana aprobada el 3 de junio de 2010 (Llei 17/2010 de la llengua de signes catalana, <https://www.parlament.cat/document/nom/TL118.pdf>), se hace una mención explícita del bilingüismo ya desde el principio del texto, como se observa en el siguiente fragmento del Preámbulo:

“L’administració educativa catalana ja té una llarga tradició en l’oferta de lliure elecció entre la modalitat educativa oral o la bilingüe per a infants sords... Cal tenir en compte que no totes les persones sordes utilitzen la llengua de signes per a comunicar-se, sinó que majoritàriament empen suports a la comunicació oral. Així parlem de persones sordes signants, o comunitat sorda signant, que es comunica preferentment en llengua de signes, i parlem d’oralistes quan ens referim a les persones sordes que es comuniquen usant suports a la comunicació oral i llegint els llavis”.

Trad.: ‘La administración educativa catalana tiene ya una larga tradición en la oferta de libre elección entre la modalidad educativa oral o la bilingüe para niños sordos ... Hay que tener en cuenta que no todas las personas sordas utilizan la lengua de signos para comunicarse, sino que mayoritariamente emplean apoyos a la comunicación oral. Así hablamos de personas sordas signantes, o comunidad sorda signante, que se comunica preferentemente en lengua de signos, y hablamos de oralistas cuando nos referimos a las personas sordas que se comunican usando apoyos a la comunicación oral y leyendo los labios’.

Se reconoce así que, cuando en el ámbito educativo se menciona el uso de la lengua de signos, se implica la aceptación de la metodología bilingüe, modelo equiparable al ya consolidado del bilingüismo catalán (Quer, 2012; Esteban y Ramallo, en el presente monográfico). Por tanto, estamos ante un avance significativo y muy relevante en términos lingüísticos: admitir que la modalidad bilingüe, aunque sea

opcional, es algo muy distinto al uso instrumental de la lengua de signos como recurso para compensar un déficit.

Otro aspecto diferente a la publicación de una ley es que se haya avanzado *de facto* en la implementación de este modelo en la realidad educativa. En el caso catalán, la ley autonómica es ciertamente más avanzada que la estatal, pero aún falta por ver su recorrido. Las quejas continuas de los profesionales involucrados en el modelo bilingüe (profesoras e intérpretes) y de sus usuarios (padres y madres, y jóvenes sordos) son una prueba evidente de esta gran distancia entre lo legal y lo real (véase más detalles en Morales López, 2019c).

3.4. Nuevas perspectivas

Tras una década del reconocimiento legal de las lenguas de signos en el Estado español, creemos que es necesario dar un paso más para completar el modelo bilingüe intermodal en aquellos centros en los que se inició. Varios son los objetivos que nos parecen fundamentales en este momento.

En primer lugar, las funciones de la LS necesitan ampliarse; de lengua vehicular tiene que pasar a ser también objeto de reflexión, sobre todo a partir del momento en el que el niño sordo ya la ha adquirido en el nivel comunicativo (es decir, se comunica de manera fluida en LS). Ello implica que el desarrollo de la ley aprobada tiene que permitir que esta lengua se introduzca como asignatura específica del currículo escolar tanto en los cursos de Educación Primaria como a lo largo de la Secundaria. Y no de forma testimonial con una sesión a la semana (a veces incluso oculta con nombres como “teatro”, “valores”, etc.), sino con tiempo suficiente para la enseñanza de sus diferentes niveles lingüísticos y competencias comunicativas.

Igualmente, se puede pensar también en una actitud más abierta y antidogmática (como hemos mencionado, al citar la definición de plurilingüismo del Consejo de Europa), y plantearse un modelo con mayor flexibilidad en su diseño, pudiendo incluso alargarse, tal como Bagga-Gupta (2004) daba cuenta en el sistema educativo sueco. También Swanwick *et al.* (2014: 294) detallan que en dicho sistema educativo se produjeron, además, cambios legislativos y en el *curriculum*, implicando con ello a las familias; un caso similar, comentan de Noruega.

En este proceso del bilingüismo intermodal, completamente implementado, ha de tener sin duda un papel fundamental el profesorado, sobre todo su formación. Un grupo de ellos, además de las competencias propias de su titulación, debería recibir una formación específica en bilingüismo y adquisición de segundas lenguas, así como en Lingüística de las lenguas de signos. La evaluación del modelo ha de incluir

también datos espontáneos de la interacción que se produce en el aula, con el fin de detectar las necesidades concretas en la formación del profesorado implicado.

Finalmente, otro de los rasgos cruciales en el modelo bilingüe intermodal es el del agrupamiento de alumnado sordo, con el fin de que el input de la lengua de signos sea el más rico posible; no solo hay que asegurar la interacción del alumnado con los especialistas de LS, sino incrementar la interacción entre alumnado sordo de distintas edades, de tal manera que se pueda propiciar una adquisición más natural y enriquecida de la LS. Todos los lingüistas recordamos el caso del nacimiento y consolidación de la lengua de señas nicaragüense que un grupo de lingüistas fue siguiendo paso a paso (Morford y Kegl, 2000). Lo fundamental para que se produjera la emergencia de una nueva lengua de signos, desde los signos caseros que utilizaban los distintos alumnos al llegar al recién creado colegio de sordos en Managua, fue la frecuencia y riqueza de la interacción entre estos niños y jóvenes sordos.

En el caso español, si ya la idea de volver al antiguo modelo de colegio-internado de sordos no se ve viable, el modelo de educación compartida (*co-enrolment education*) o co-educación del alumnado sordo y oyente parece ser el que se va imponiendo más. Se trata de un modelo en el que los dos grupos de alumnos, sordos y oyentes, conviven en aulas con dos profesoras (una para la lengua oral y otra para la lengua de signos) y, en algunos casos, se separan para desarrollar conocimientos específicos (refuerzo de las lenguas orales, matemáticas, etc.). Según se deduce de las investigaciones actuales sobre el bilingüismo intermodal, este es el modelo educativo mejor valorado en los diferentes programas bilingües internacionales para el alumnado sordo. Así lo indican Marschark *et al.* (2014: 449): los programas bilingües basados en la co-educación de grupos de alumnado sordo y oyente son los que pueden alcanzar mejores resultados. Consideran al alumnado sordo en igualdad comunicativa con el oyente y, además, permiten la convivencia entre ambos grupos durante todo el periodo escolar, facilitando que parte del alumnado oyente pueda aprender la lengua de signos (véase también Pérez Martín, Valmaseda Balanzategui y Morgan, 2014).

En los casos en los que no es posible la inclusión de un número grande de alumnado sordo, otra solución es el reagrupamiento en grupos más pequeños en centros ordinarios, pero intentando seguir el espíritu de lo que es el modelo bilingüe; es decir, con la presencia de la lengua de signos y con profesorado signante en un nivel nativo. La inclusión aislada de un niño o niña sordo en un colegio donde el resto de sus compañeros sean oyentes, aun cuando se le asigne un intérprete que signe, no nos parece pedagógicamente adecuada. Este aislamiento puede implicar efectos psicosociales y cognitivos negativos para su desarrollo personal (Hintermair, 2014: 172-3). Las comunidades autónomas donde este hecho se está realizando en el presente deben revisar esta práctica porque supone una distorsión, en el ámbito de la

sordera, de lo que se entiende por inclusión. Así lo explica la investigadora brasileña Cristina Lacerda:

“Para mí, este proyecto bilingüe es la “verdadera inclusión” para el alumnado sordo, porque su comunicación es totalmente fluida, siempre según sus capacidades (hay también casos de discapacidades)” (Entrevista publicada en la Newsletter 4/13 Invierno 2017-18, www.bilinsig.org/newsletter).

Cualquier medida encaminada a la inclusión del alumnado discapacitado tiene que estar orientada a que su comunicación sea posible con el mayor número de niños y niñas. Pero esto no se da así en los sordos si solamente se pueden comunicar en el aula con un intérprete o con su maestro o maestra. Es decir, la inclusión no es positiva si lo que hace realmente es aislar a un niño o niña sordo de sus compañeros sordos, los únicos con los que se puede comunicar espontáneamente. Al respecto, mencionamos lo que dice la UNESCO sobre la inclusión:

“[E]s un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes... Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (2017).

Como se observa, el objetivo es hacer posible que el estudiante progrese social y cognitivamente de manera plena, y gracias a ello pueda comprender la realidad en la que vive. En el caso de un alumno sordo, solo podrá hacerlo cuando se le asegure el desarrollo de una lengua primera desde los inicios de su vida. Como no puede hacerlo espontáneamente en la lengua oral, tiene que conseguirlo por medio de la lengua de signos desde estos primeros años. Este objetivo lo planteamos aun cuando el niño sordo pueda recibir un implante. Como indican todos los especialistas, el periodo de recuperación tras una operación quirúrgica de este tipo se prolonga alrededor de dos años. En el desarrollo del lenguaje infantil, este tiempo es muy significativo, lo cual no hay duda de que repercutirá negativamente en sus capacidades cognitivas. Por tanto, a ningún niño sordo se le puede privar del desarrollo de una lengua natural a lo largo de ese proceso rehabilitador. Y, además, esta lengua tiene que desarrollarla en la interacción social con otros compañeros sordos. Solamente así su educación será equiparable a la del alumnado oyente y sin ningún tipo de discriminación por razón de su discapacidad.

4. Interpretación final y conclusiones

La Ley 27/2007 que el conjunto del Parlamento español aprobó por unanimidad en 2007 establece que toda persona sorda tiene derecho a la información y a la comunicación; la ley también se refiere al colectivo de las personas sordo-ciegas (en

este trabajo no me he referido a ellas porque es un tema que no ha sido objeto de mi investigación hasta el momento; no obstante, con su especificidad propia, su reivindicación es totalmente equiparable a la de las personas sordas). Además, este texto aprueba regular este derecho de las dos maneras siguientes: el derecho de la persona sorda a la educación por medio de la lengua de signos y a la recepción de la información en su vida adulta a través del servicio de interpretación; así como el derecho a ser educado con todos los recursos de apoyo necesarios para la comunicación por medio de la lengua oral (es decir, a través del método oralista utilizando todos los recursos tecnológicos posibles).

En consecuencia, esta ley muestra el desacuerdo existente en el colectivo sordo y en el de las familias con hijos sordos acerca de cuál es el mejor método para la enseñanza de este alumnado. Surge de nuevo la vieja controversia entre el método gestual y el oralista que se remonta ya al siglo XVI cuando Fray Ponce de León iniciaba la andadura de la educación de dos niños sordos a través de signos gestuales. Más tarde, en el siglo XVII, Manuel Ramírez de Carrión también consideraba que los gestos eran algo natural en las personas sordas, pero desaconsejaba su uso para así prepararlos mejor para su vida en la sociedad oyente (Jarque, 2012). Casi cinco siglos después, la división en la búsqueda del mejor método educativo para este colectivo sigue casi intacta en nuestro país, a pesar de que, como hemos mostrado más arriba, el oralismo es un modelo anacrónico desde las investigaciones más actuales del bilingüismo. La novedad (algo ya muy positivo) es que la nueva ley reconoce el derecho de ambos métodos a existir y, por tanto, el bilingüismo tiene que ser ya implementado. Solamente hace falta la voluntad política para ello.

Después de lo expuesto y para ser coherentes con el espíritu de la ley, el bilingüismo intermodal auténticamente desarrollado tendría que ser una opción real y completa en los próximos años en distintas ciudades del Estado, sobre todo ante la nueva etapa política más progresista que se ha iniciado en el país con la moción de censura del PSOE (junio de 2018) y su ratificación electoral en abril de 2019. Somos conscientes de que, al no ser el único método, la planificación que ello requiera tiene que ser muy realista, fijando unas metas claras y con un programa integral y progresivo en donde todos los actores se sientan parte activa del mismo. Pero el reto es claro: mejorar la alfabetización del niño y joven sordo, en consonancia con las investigaciones y estándares actuales del bilingüismo y plurilingüismo en Europa (desde esta perspectiva, el oralismo ya no se sostiene como modelo educativo), consiguiendo al final de su escolarización el objetivo que el CEF propone para todo ciudadano europeo que aprende diversas lenguas: llegar a ser un *agente social* preparado para actuar en múltiples circunstancias y contextos.

Referencias

- Ardito, B., Caselli, M. C., Vecchietti, A. y Volterra, V. (2008): "Deaf and hearing children: Reading together in Preschool". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 137-164. Amsterdam: John Benjamins.
- Bagga-Gupta, S. (2004): *Literacies and Deaf Education: A Theoretical Analysis of the International and Swedish Literature*, The Swedish National Agency for School Improvement.
- 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, C. y Ramallo, F. (2016): "Lenguas de signos y educación en España: Una aproximación desde la comunidad sorda". *Language Problems and Language Planning*, 40 (1): 1–25. Doi 10.1075/lplp.40.1.01cab
- Chamberlain, C. y Mayberry, R. I. (2000): "Teaching about the relationship between American Sign Language and reading". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. I. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 221-259. Mahwah: Erlbaum.
- Consejo de Europa/Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubuisson, C., Parisot, A. y Vercaingne-Ménard, A. (2008): "Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.
- Fridman Mintz, B. (2009): "De sordos hablantes, semilingües y señantes". *Cultura Sorda*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/sordos-hablantes-semilingues-y-senantes/>
- Gras Ferrer, V. (2006): *La comunidad sorda como comunidad lingüística: Panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Gras Ferrer, V. (2004): "Language census of sign-language users in Spain: Attitudes in a changing language community". En Van Herreweghe, M. y Vermeerbergen, M. (eds.): *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*, pp. 211–247. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Heller, M. (2014): "Gumperz and social justice". *Journal of Linguistic Anthropology*, 23 (3): 192-198. Doi : 10.1111/jola.12026.
- Hintermair, M. (2014): "Psychosocial development in Deaf and hard-of-hearing children in the twenty-first century". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 152-186. Oxford: Oxford University Press.

Morales López, E. (2019): “Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.

- Honzinger, D. y Fellingner, J. (2014): “Sign language and reading comprehension”. En March Marschark, Gladys Tang y Harry Knoors (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 102-133. Oxford: Oxford University Press.
- Jarque, M. J. (2012): “Las lenguas de signos: Su estudio científico y reconocimiento legal”. *Anuari de Filologia. Estudis de lingüística*, 2: 33–48.
- Johnson, R. E., Liddell, S. y Erting, C. J. (1989): “Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in Deaf education”. *Gallaudet Research Institute Working Paper*, pp. 89-3.
- Lacerda, C. B. F., Santos, L. F. y Martins, V. (2016): *Escola e diferença. Caminhos para educação de surdos*, São Carlos: Edufscar.
- Madrid Cánovas, S. (2006): “Tareas de denominación y tiempo de latencia en niños con implante coclear prelocutivo”. En Gallardo, B., Hernández, C. y Moreno, V. (eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva: Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 2. Lingüística y evaluación del lenguaje*. Disponible en: <http://www.uv.es/perla/2%5B13%5D.MadridCanovas.pdf>
- Madrid Cánovas, S. y Bleda García, I. (2011): “Dificultades pragmáticas de niño sordo con implante coclear”. *Revista de Investigación Lingüística*, 14: 87-107.
- Mahshie, S. N. (1997): *A first language: Whose choice is it? Sharing ideas*, Washington D.C.: Gallaudet University, Laurent Clerk National Deaf Education Center.
- Marschark, M., Knoors, H. y Tang, G. (2014): “Perspectives on bilingualism and bilingual education for Deaf learners”. En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 445-476. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G. y Albertini, J. A. (2002): *Educating Deaf Students*, Oxford: Oxford University Press.
- Messing, L. S. (1999): “Two modes – two languages”. En Messing, L. S. y Campbell, R. (eds.): *Gestures, Speech and Sign*, pp. 189-199. Oxford: Oxford University Press.
- Morales López, E. (2019a): “Construcciones discursivas sobre las lenguas peninsulares: hacia la superación del marco del conflicto”. En *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística General / XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral (CILX2018): Universidad de Vigo, 13 al 15 junio*. Vigo: Universidade de Vigo. Disponible en: <http://cilx2018.uvigo.gal>
- Morales López, E. (2019b): “Dos décadas de bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral) en la educación de alumnado sordo en España”. En preparación.
- Morales López, E. (2019c): “Bilingüismo lengua de signos/lengua oral o privación lingüística”. En preparación.
- Morales López, E. (2016): “De la perspectiva etnográfica al análisis crítico del discurso: investigación en un grupo de mujeres ecuatorianas.” En Crespo, B., Moskowich, I. y Núñez-Puente, C. (eds.): *Queering Women's and Gender Studies*, pp. 45-66. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Morales López, E. (2010): “Característiques generals del bilingüisme inter-modal (llengua de signes / llengua oral)”. En Martí i Castells, J. y Mestres i Serra, J. (eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives*

Morales López, E. (2019): "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.

- lingüísticas, sociales i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*, pp. 175-188. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Morales López, E. (2008): "Sign bilingualism in Spanish deaf education". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 223-276. Amsterdam: John Benjamins.
- Morford, J. P. y Kegl, J. A. (2000): "Gestural precursors to linguistic constructs: How input shapes the form of language". En McNeill, D. (ed.): *Language and Gesture*, pp. 358-399. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugnier, S. (2006): "Le bilinguisme des enfants sourds: De quelques freins aux possibles moteurs". *Glottopol*, 7: 144-159.
- Musselman, C. (2000): "How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1): 9-31.
- Nover, S. M., Andrews, J. F. y Everhart, V. S. (2001): *USDLC Star Schools Project: Critical pedagogy in Deaf Education: Teachers' Reflection on Implementing ASL/English Bilingual Methodology and Language Assessment for Deaf Learners, Report 4*, New Mexico: New Mexico School for the Deaf.
- Ormel, E. y Giezen, M. (2014): "Bimodal bilingual cross-language interaction". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 74-101. Oxford: Oxford University Press.
- Quer, J. (2012): "Legal pathways to the recognition of sign languages: A comparison of the Catalan and Spanish Sign Language acts". *Sign Language Studies*, 2 (4): 565-582.
- Padden, C. y Ramsey, C. (2000): "American Sign Language and reading ability in Deaf children". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. I. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 165-189. Mahwah: Erlbaum.
- Pallier, C. (2007): "Critical periods in language acquisition and language attrition". En Köpcke, B., Schmidt, M. S., Keijzer, M. y Dostert, S. (eds.): *Language attrition: Theoretical perspectives*, pp. 155-168. Amsterdam: John Benjamins, Amsterdam. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/290062835_Critical_periods_in_language_acquisition_and_language_attrition
- Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M. y Morgan, G. (2014): "Sign bilingual co-enrollement education for children with cochlear implants in Madrid, Spain". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 368-395. Oxford: Oxford University Press.
- Plaza Pust, C. (2016): *Sign Bilingualism in Education: Challenges and Perspectives along the Research, Policy, Practice Axis*, Lancaster: Ishara Press.
- Plaza Pust, C. (2008): "Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 73-135. Amsterdam: John Benjamins.
- Plaza Pust, C. y Morales López, E. (Eds.) (2008): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.

Morales López, E. (2019): "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.

- Plaza Pust, C. y Morales López, E. (2008): "Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 333-379. Amsterdam: John Benjamins.
- Pribanić, L. (2006): "Sign language and Deaf education". *Sign Language and Linguistics*, 9 (1-2): 233-254.
- Quer, J. y de Quadros, R. M. (Eds.) (2012): "Language Planning and Policies for Sign Languages". *Special Issue of Sign Languages Studies*, 12 (4).
- Reagan, T. (2010): *Language Policy and Planning for Sign Languages*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rodríguez Ortiz, I.R. (2005): "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1): 28-37.
- Sánchez Amat, J. (2015): *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sheridan, M. A. (2000): "Images of self and others: stories from the children". En Spencer, P. E., Erting, C. J. y Marschark, M. (eds.): *The Deaf Child in the Family and at School: Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*, pp. 5-19. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slabakova, R. (2016): *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Solano i Reyes, R. y Vinardell i Maristany, M. (2017): "La tarea metalingüística L1/L2 en Logopedia / UALL". *BilinSig Newsletter* 4, (13). Disponible en: www.bilinsig.org/newsletter
- Swanwick, R., Hendar, O., Dammeyer, J., Kristoffersen, A. y Salter, J. (2014): "Shifting contexts and practices in sign bilingual education in Northern Europe". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 292-310. Oxford: Oxford University Press.
- Trovato, S. (2013): "A stronger reason for the right to sign languages". *Sign Languages*, 13 (3): 401-422.
- UNESCO (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Vygotsky, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pleyade.



WWW.REVLES.ES