

ACTAS DEL CONGRESO CNLSE

Sobre adquisición, aprendizaje
y evaluación de la lengua de signos
española

Madrid,
2 y 3 de octubre de 2014



Centro de Normalización Lingüística
de la Lengua de Signos Española

DOCUMENTO ELABORADO POR:

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española

Islas Aleutianas, 28

28035 MADRID

Tel.: 91 376 85 60

Fax: 91 376 85 64

cnlse@cnlse.es

<http://www.cnlse.es>

EDITA:

Real Patronato sobre Discapacidad

<http://www.rpd.es>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

<http://www.msssi.es>

CUIDADO DE LA EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN:

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD)

<http://www.cedd.net>

Serrano, 140 28006 MADRID

Tel. 91 745 24 49 Fax: 91 411 55 02

cedd@cedd.net

MAQUETACIÓN:

Concetta Probanza

© **Real Patronato sobre Discapacidad, 2015**

NIPO: 689-15-009-8

Reservados todos los derechos. El contenido de este documento es propiedad del Real Patronato sobre Discapacidad. Se autoriza la visualización, impresión y descarga del documento sólo y exclusivamente si no se realizan con fines comerciales o para su distribución, comunicación pública o transformación; si ninguna de los contenidos se modifica y siempre citando la fuente.

ACTAS

**del Congreso CNLSE sobre
adquisición, aprendizaje
y evaluación de la
lengua de signos española**

Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014



Índice

1. PRESENTACIÓN	9
2. COMITÉS	12
3. PROGRAMA	13
4. PONENCIAS Y COMUNICACIONES	17
Lo que ya sabemos y lo que deberíamos saber sobre las lenguas de signos: revisión de una década de investigación	
Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz	19
La enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española desde una perspectiva interdisciplinar, transversal y ecológica	
Emilio Ferreiro Lago	33
La lengua de signos como herramienta de comunicación para bebés oyentes	
David Sánchez Moreno	47
Centro de atención temprana bilingüe para niños y niñas sordos de 0 a 6 años	
Amparo Minguet Soto	57
Bilingüismo LSE/castellano: activando y cambiando entre lenguas	
Saúl Villameriel	
Patricia Dias	
Brendan Costello	
Manuel Carreiras	69
Niños con sordoceguera congénita. La adquisición de los primeros elementos comunicativos naturales y el proceso de aprendizaje hasta alcanzar la lengua de signos española	
Mar Zorita Díaz	79
La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de Atención Temprana: el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses)	89
María C. Bao Fente	
José Carlos Cardama Barrientos	
Inmaculada C. Báez Montero	89

Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal

Maria Josep Jarque
Esperanza Morales
Júlia Garrusta 105

La evaluación del desarrollo temprano del vocabulario en LSE

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz
Coral Cantillo
Marian Valmaseda
M^a Aránzazu Díez
F. Javier Moreno-Pérez
Ignacio Montero
M^a Jesús Pardo
David Saldaña
Mar Pérez 119

Evaluación de la adquisición de la LSE a lo largo de tres cursos en un grupo de niños sordos y oyentes en contexto bilingüe

Aránzazu Ardura
Almudena García
Montserrat Pérez
Juan Antonio Huertas 135

Proceso de adaptación de una prueba de vocabulario a la LSE

Nizar Kasmi
Natalia Sierra
Mar Piriz
Nuria Martín
Sara Crespo
Judith Fernández
Dora Yañez
Mónica Castrillejo
Inés Nogales
Juan Manuel Gómez
Mar Pérez
Belén Hernández
Ana Belén Domínguez 151

Test de evaluación para las LS: Proyecto SignMET

M ^a del Pilar Fernández Viader	
Georgina Barella Siscart	
Natalia Pérez Aguado	
Antonia Barea Ramos	165

La inserción de la lengua de signos española en el nuevo currículo básico de Educación Primaria

Francisco Martínez Sánchez	
Rubén Nogueira Fos	177

Despliegue de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en un centro de educación inclusiva con alumnado sordo y oyente

Roberto Benito	
Sonia Benito	
Sara Gil	
Lourdes Gómez	191

Cómo acceder al texto a través de la lengua de signos española: un caso práctico

Nieves Ávila Alba	201
-------------------	-----

La convivencia de las lenguas en el Colegio Gaudem

Mar Piriz Gómez	
Pilar Alonso Rodríguez	211

Proyecto «Cuentacuentos y normalización lingüística. Comunicación oral – signada – escrita»

Teresa-G. Sibón Macarro	
Aurora Salvador Rosa	
Daniel G. Manjón	
Belén Barreiro Galera	
M. Mar Delgado Jiménez	
Araceli Hervías Ortega	
Francisco Vera Villaverde	219

Plataforma Educativa Accesible en LSE: E-Inclusión de Personas Sordas

Alfredo Gómez Fernández	
Cristina Serrano Bejarano	231

Estrategias utilizadas en el aprendizaje de la lengua de signos española

Gloria Quicler Román	247
----------------------	-----

**La lengua de signos en los estudios universitarios de Grado de la Facultad
de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra**

Santiago Frigola

Delfina Aliaga

Gemma Barberà

Cristina Gelpí

257

ANEXO: GALERÍA FOTOGRÁFICA

271

1. Presentación

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) del Real Patronato sobre Discapacidad, que tiene como finalidad investigar, fomentar y difundir la lengua de signos española, así como velar por su buen uso, ha sido creado por la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. El estatus actual de la lengua de signos española y su reconocimiento lingüístico ha sido posible, en gran medida, gracias a las investigaciones y publicaciones que se han elaborado por parte de diferentes instituciones. En el actual escenario sociopolítico y cultural, en el que son constantes los cambios y retos en el campo de la investigación científica y teniendo en cuenta el auge de la lengua de signos española como lengua recientemente reconocida en el abanico de la diversidad cultural y lingüística de España, es requerida la creación de espacios para compartir nuevos paradigmas y enfoques científicos en la actividad académica e investigadora.

El Real Patronato sobre Discapacidad, a través del CNLSE, con la colaboración de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), organizó el **Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española** los días 2 y 3 de octubre de 2014, planteado como un punto de encuentro para debatir aspectos referidos a la adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española, y tomando especial relevancia en el marco de lo dispuesto en materia de aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos en la Ley 27/2007. Esto implicó abordar, entre otras muchas cuestiones, la dotación de recursos, la determinación de una red de centros bilingües en los que la lengua de signos sea curricular y vehicular junto a la lengua oral correspondiente, la adopción de propuestas curriculares para la enseñanza de esta lengua, la formación y cualificación de los profesionales que se ocupan de esta enseñanza, etc., en sintonía con una demanda manifestada de forma reiterada por la comunidad científica y educativa vinculada a la educación del alumnado sordo y sordociego.

En líneas generales, el trabajo que se desarrolló en el congreso sin duda contribuirá a facilitar el cambio que lleva fraguándose en España desde hace algunas décadas, en sintonía con la adopción de modelos y centros de escuelas promotoras de salud para el alumnado usuario de la lengua de signos española. En la celebración de dicho evento se pretendieron los siguientes objetivos:

- Debatir las líneas de investigación con respecto a la adquisición de las lenguas de signos que incluyan el hecho diferencial con respecto a la adquisición de otras lenguas orales más estudiadas.
- Abordar con identidad propia la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de signos española como segunda lengua como una disciplina que requiere el análisis de estos procesos de forma diferenciada y así enriquecer los actuales enfoques, metodologías, programas y materiales.

- Conocer los instrumentos existentes para la evaluación de la lengua de signos española como primera o segunda lengua.
- Consensuar nuevas fórmulas y retos pendientes para avanzar en políticas de normalización lingüística de la lengua de signos española, principalmente en materia de aprendizaje, uso y conocimiento de esta lengua con carácter general.

Se planteó este congreso como un punto de encuentro para debatir aspectos referidos a la adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española y, dada la amplitud de la cuestión y la diversidad de factores que inciden en los mismos, la naturaleza de las actividades que se plantearon en el congreso fueron multifacéticas, ofreciendo un espacio para intercambiar conocimientos y experiencias y actualizar los saberes técnicos, científicos y culturales implicados en la materia para dar cabida a profesionales de la docencia, investigadores, responsables de los distintos centros y programas, comunidad usuaria y Administración, entre otros.

Los temas clave se presentaron a través de ponencias de modo global de tal forma que enmarcaron la discusión y el trabajo en cada uno de los bloques temáticos. La finalidad fue compartir un determinado marco teórico con propuestas para la reflexión, generando de este modo nuevos planteamientos y futuras líneas de investigación.

La organización del congreso se estructuró en ponencias, ofrecidas por expertos de reconocido prestigio, y en comunicaciones diversificadas por parte de profesionales e investigadores relacionados con las líneas temáticas del congreso, que se presentaron en tres ejes: adquisición y desarrollo evolutivo de lengua de signos española, enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española y evaluación de la lengua de signos española como primera y segunda lengua.

En este encuentro, los expertos abordaron estudios y aspectos interesantes como el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua de signos española en niños y niñas sordos, sordociegos y oyentes y las dificultades que pueden presentarse; sobre el despliegue de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en los centros de modalidad bilingüe-bicultural para alumnado sordo, sordociego y oyente; los desarrollos actuales en los enfoques metodológicos del proceso de enseñanza de la lengua de signos española; la adaptación de la lengua de signos española al Marco común europeo de referencia para las lenguas; la formación de profesionales para la enseñanza de la lengua de signos española según perfil profesional; los recursos educativos y cuestiones metodológicas para el despliegue de la lengua de signos española como materia curricular en los centros educativos; la evaluación global de las competencias lingüísticas de la lengua de signos española; los materiales e instrumentos de evaluación de la lengua de signos española y sobre la acreditación de la competencia lingüística de la lengua de signos española, entre otros.

En la inauguración del Congreso CNLSE, en el que participaron más de 350 personas, la Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, Susana Camarero, subrayó que «es una necesidad lograr la inclusión de las personas sordas» porque «todos debemos poder ejercer nuestros derechos en igualdad», siendo secundada por el coordinador del Área de Humanidades y Ciencias Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), José Antonio Berenguer, quien indicó que «la

celebración de este congreso demuestra la importancia del estudio de la lengua de signos y el enorme interés de todos los trabajos desarrollados, que abordan múltiples perspectivas sobre la lengua de signos».

Con la organización de este Congreso, el CNLSE pretende continuar con la labor de impulsar el análisis sobre la lengua de signos española realizando distintas evaluaciones sobre ésta y favorecer una normalización lingüística en todos los ámbitos sociales, y dicha contribución puede plasmarse editando este pequeño testimonio del gran trabajo que en la actualidad se está desarrollando para alcanzar mayores cotas de reconocimiento y estudio de nuestra lengua.

2. Comités

Comité de Honor

Preside: SU MAJESTAD LA REINA

D. José Ignacio Wert Ortega. Ministro de Educación, Cultura y Deporte.

Dña. Ana Mato Adrover. Ministra de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Dña. Susana Camarero Benítez. Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad-Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad.

Dña. Carmen Vela Olmo. Secretaria de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad.

D. Emilio Lora-Tamayo D'Ocón. Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

D. Ignacio Tremiño Gómez. Director General de Políticas de Apoyo a la Discapacidad -Director del Real Patronato sobre Discapacidad.

D. Víctor García de la Concha. Director del Instituto Cervantes.

Dña. Concepción M^a Díaz Robledo. Presidenta de la CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas y de su Fundación.

Comité organizador

Eva Aroca Fernández

Jesús Celada Pérez

M^a Luz Esteban Saiz

M^a Victoria García Calavia

M^a Sol González Acedo

Ana Moreno Rodríguez

Mónica Rodríguez Varela

3. Programa

Los vídeos del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española están disponibles en el siguiente [enlace](#), así como de manera individual pinchando en las diferentes partes del programa.

Jueves 2 de octubre 2014	08:30	Recepción
		Acto de apertura SUSANA CAMARERO BENÍTEZ Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad Secretaria General del Real Patronato sobre Discapacidad JOSÉ ANTONIO BERENGUER SÁNCHEZ Coordinador del Área de Humanidades y Ciencias Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) CONCEPCIÓN M ^a DÍAZ ROBLEDÓ Presidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y su Fundación MARÍA LUZ ESTEBAN SAIZ Directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española
	09:30	Ponencia Lo que ya sabemos y lo que deberíamos saber sobre las Lenguas de Signos: Revisión de una década de investigación. ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ-ORTIZ. Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Presenta: JAVIER ARROYO PÉREZ. Director del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
	10:00	
	11:00	Pausa
	11:30	Mesa de Comunicaciones: Adquisición y desarrollo evolutivo de la lengua de signos española. Modera: JUAN ANTONIO HUERTAS MARTÍNEZ Vicerrector de Estudios de Grado de la Universidad Autónoma de Madrid
	11:30	La lengua de signos como herramienta de comunicación para bebés oyentes. DAVID SÁNCHEZ MORENO Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación
	12:00	Centro de atención temprana bilingüe para niños y niñas sordos de 0 a 6 años. AMPARO MINGUET SOTO Fundación Fesord CV para la Integración y la Supresión de las Barreras de Comunicación
	12:30	Bilingüismo LSE/castellano: Activando y cambiando entre lenguas. SAÚL VILLAMERIEL, PATRICIA DIAS, BRENDAN COSTELLO Y MANUEL CARREIRAS Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL) IBERBASQUE (Basque Foundation for Science)
	13:00	Niños con sordoceguera congénita. Desde la adquisición de los primeros elementos comunicativos naturales al aprendizaje de la lengua de signos española. MAR ZORITA DÍAZ ONCE. Unidad Técnica de Sordoceguera

Jueves 2 de octubre 2014	13:30	La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de Atención Temprana. El proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses). Grupo de Investigación en Lengua Española y Lenguas Signadas de la Universidad de Vigo (UVIGO GRILES). MARÍA C. BAO FENTE (Universidad de A Coruña), JOSÉ CARLOS CARDAMA BARRIENTOS (Gabinete de psicología Arca Vigo) e INMACULADA C. BÁEZ MONTERO (Universidad de Vigo).
	14:00	Comida
	16:00	Mesa de Comunicaciones: Evaluación de la lengua de signos española como primera y segunda lengua. Modera: DAVID SÁNCHEZ MORENO Coordinador del Área de Producción en Lengua de Signos Española de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación
	16:00	Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. MARÍA JOSEP JARQUE (Universidad de Barcelona y Asociación de lingüistas de la lengua de signos en Catalunya, LingSIC), ESPERANZA MORALES (Universidad de A Coruña y LingSIC) y JÚLIA GARRUSTA (Asociación de intérpretes y guías-intérpretes en lengua de signos de Catalunya, ACILS).
	16:30	La evaluación del desarrollo temprano del vocabulario en LSE. ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ-ORTIZ, CORAL CANTILLO, F. JAVIER MORENO-PÉREZ y DAVID SALDAÑA (Universidad de Sevilla); MARIAN VALMASEDA y MAR PÉREZ (Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid); M^a ARÁNZAZU Díez (Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación), IGNACIO MONTERO (Universidad Autónoma de Madrid) y MARÍA JESÚS PARDO (Universidad de Castilla-La Mancha).
	17:00	Evaluación de la adquisición de la LSE a lo largo de tres cursos en un grupo de niños sordos y oyentes en contexto bilingüe. ARÁNZAZU ARDURA (Centro Educativo Ponce de León y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid); ALMUDENA GARCÍA y MONTSERRAT PÉREZ (Centro Educativo Ponce de León) y JUAN ANTONIO HUERTAS (Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid).
	17:30	Proceso de adaptación de una prueba de vocabulario a la LSE. NIZAR KASMI, NATALIA SIERRA, MAR PIRIZ, NURIA MARTÍN, SARA CRESPO, JUDIT FERNÁNDEZ, DORA YAÑEZ, MÓNICA CASTRILLEJO, INÉS NOGALES y JUAN MANUEL GÓMEZ (Departamento de LSE del Colegio Gaudem de Madrid); MAR PÉREZ (Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid); BELÉN HERNÁNDEZ y ANA BELÉN DOMÍNGUEZ (Universidad de Salamanca).
	18:00	Valoraciones de la comunidad sorda a través de una encuesta sociolingüística: resultados preliminares con la vista puesta hacia la escuela. CARMEN CABEZA y FERNANDO RAMALLO Universidad de Vigo
	18:30	Test de evaluación para las LS: Proyecto SignMET. M^a DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER, GEORGINA BARELLA SISCART, NATALIA PÉREZ AGUADO y ANTONIA BAREA RAMOS Universitat de Barcelona
	19:00	Fin de la jornada

Viernes 3 de octubre 2014	09:00	Ponencia La enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española desde una perspectiva interdisciplinar, transversal y ecológica. EMILIO FERREIRO LAGO. Coordinador del Área de Formación de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. Presenta: ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA. Jefe del Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes.
	10:00	Mesa de comunicaciones: Enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española. Modera: ROBERTO SUÁREZ MARTÍN. Coordinador de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE).
	10:00	La inserción de la lengua de signos española en el nuevo currículo básico de la Educación Primaria. FRANCISCO MARTÍNEZ SÁNCHEZ y RUBÉN NOGUEIRA FOS IES Infante Don Juan Manuel, Murcia
	10:30	Despliegue de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en un centro de educación inclusiva con alumnado sordo y oyente. ROBERTO BENITO, SONIA BENITO, SARA GIL y LOURDES GÓMEZ CEIP «El Sol», Madrid
	11:00	Cómo acceder al texto a través de la lengua de signos española: un caso práctico. NIEVES ÁVILA ALBA CEIP «Genil», Granada
	11:30	La convivencia de las lenguas en el Colegio Gaudem. PILAR ALONSO Y MAR PIRIZ Colegio Gaudem, Madrid
	12:00	Pausa
	12:30	Mesa de comunicaciones: Enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española. Modera: MARIANO REYES TEJEDOR. Coordinador de la Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.
	12:30	Proyecto «Cuentacuentos y normalización lingüística. Comunicación oral - signada - escrita». TERESA-G. SIBÓN MACARRO, AURORA SALVADOR ROSA Y DANIEL G. MANJÓN (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz); M. MAR DELGADO JIMÉNEZ (ILSE - Universidad de Cádiz); BELÉN BARREIRO GALERA (IES GRAO); ARACELI HERVÍAS ORTEGA (Departamento de LSE de ASORCA) y FRANCISCO VERA VILLAVÉRDE (Centro Superior de Lenguas Modernas, FUECA).
	13:00	Plataforma Educativa Accesible en LSE: E-Inclusión de Personas Sordas. ALFREDO GÓMEZ FERNÁNDEZ y CRISTINA SERRANO BEJARANO Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas
	13:30	Estrategias utilizadas en el aprendizaje de lengua de signos española. GLORIA QUICLER ROMÁN Universidad de Vigo
	14:00	La lengua de signos en los estudios universitarios de grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra. SANTIAGO FRIGOLA, DELFINA ALIAGA y CRISTINA GELPÍ (Universitat Pompeu Fabra) y GEMMA BARBERÀ (Paris 8/CNRS).
	14:30	Clausura IGNACIO TREMIÑO GÓMEZ Director del Real Patronato sobre Discapacidad MARÍA LUZ ESTEBAN SAIZ Directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE)

4.

PONENCIAS Y COMUNICACIONES



Lo que ya sabemos y lo que deberíamos saber sobre las lenguas de signos: revisión de una década de investigación¹

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN:

En la ponencia se hace un repaso de la evolución de la investigación sobre las lenguas de signos en la última década. Se inicia recordando el estado de la cuestión hace una década, cuando a los primeros estudios de carácter lingüístico, iniciados en la década de los 60 por William Stokoe, le sucedieron otros de carácter psicolingüístico y empezó a despuntar el interés neuropsicológico por las lenguas de signos.

Tras una exhaustiva búsqueda bibliográfica empleando las bases de datos ERIC y Web of Science con los criterios de selección basados en la inclusión del término «sign language», en publicaciones realizadas en revistas científicas evaluadas por expertos, publicadas en español o inglés, se constata que la investigación en torno a las lenguas de signos no ha parado de crecer en la última década. Los campos de investigación que cuentan con mayor número de artículos son el educativo, psicológico, lingüístico y neurológico.

Esta última década el campo de la investigación sobre las lenguas de signos se ha caracterizado por el auge de la tecnología como herramienta de conocimiento, ello ha propiciado un cambio importante en la metodología empleada en el estudio de estas lenguas y, paralelamente, también ha afectado a los objetivos de investigación que han pasado de tener un carácter descriptivo a un carácter explicativo, con el empleo de estudios de corte experimental.

Si durante la década anterior se perseguía destacar las similitudes de las lenguas orales y de signos, en este último periodo destacan aquellos estudios que se ocupan de subrayar las peculiaridades del canal visual frente al oral-auditivo y las repercusiones que tienen el desarrollo de las personas sordas. En la última parte de la ponencia se analizan las principales incógnitas que aún es necesario resolver respecto a las lenguas de signos.

¹ Dicha ponencia puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

Para comenzar la ponencia me gustaría dedicar unos minutos a explicar algo de mi trayectoria investigadora porque ello permitirá entender mejor un título que se podría calificar de algo pretencioso.

Hace poco más de una década me encontraba enfrascada en la elaboración y defensa de mi tesis doctoral que llevaba por título: «La lengua de signos española: posibilidades y límites». Esta tesis se defendió en la Universidad de Sevilla en 2002 y sus resultados se publicaron en formato de libro de divulgación bajo el título «Comunicar a través del silencio». Después de un lustro volcada en la investigación de la lengua de signos española, la vida académica me llevó a dirigir un proyecto dedicado a la comprensión lectora en las personas sordas, actividad que compatibilicé con otras múltiples tareas investigadoras dedicadas a la población inmigrante y a la población con autismo. Por este motivo, durante la pasada década he estado más alejada del estudio de las lenguas de signos, no totalmente alejada, pero sí más de lo que me hubiera gustado.

En el último año he vuelto a dedicar parte de mi investigación a la lengua de signos española (LSE), por eso, el título de esta ponencia refleja sobre todo mi experiencia vital como investigadora en este campo y no exactamente una fase de la evolución de la investigación sobre la LSE.

Cuando el CNLSE me solicitó que inaugurara este congreso con esta conferencia, pensé que un buen título podía ser este que reflejaba el punto en el que me encontraba como investigadora. En su momento me pareció que sería fácil y útil explicar de dónde partíamos, qué habíamos alcanzado y hasta dónde sería deseable llegar. Con el paso del tiempo, hablar de dónde partimos me sigue pareciendo fácil, resumir en tan poco tiempo todo lo que se ha logrado en esta década en materia de investigación sobre las lenguas de signos es ya bastante difícil y exponer hasta dónde sería deseable llegar es toda una osadía por mi parte.

Empezaremos por lo más fácil: de dónde venimos.

1. PUNTO DE PARTIDA

Newport y Supalla (2000) dividían la investigación sobre las lenguas de signos en tres períodos:

1. Lo que podríamos denominar «prehistoria», es decir, el período anterior a los estudios sobre las lenguas de signos. Este período abarcó aproximadamente hasta principios de los años setenta. Se consideraba que el lenguaje sólo podía estar basado en la modalidad vocal-auditiva, que los universales lingüísticos solo se aplicaban a las lenguas orales, que existían mecanismos neuronales especializados solo para la lengua oral y, en definitiva, que ésta era cualitativamente diferente de otras conductas no lingüísticas entre las que se incluían las lenguas de signos y los gestos. En esta época ya habían comenzado los primeros trabajos de William Stokoe (1960) sobre la lengua de signos americana, sin embargo, todavía no habían ejercido ninguna influencia sobre las opiniones de los lingüistas.

2. La primera fase de la investigación sobre las lenguas de signos, que duraba 15 años y se extendía desde mediados de los setenta hasta principios de los noventa. En esta etapa los primeros estudios de Stokoe tuvieron su continuidad, especialmente, en las investigaciones de Klima y Bellugi (1979) y sus primeros colaboradores (Lane, Fischer, Frishberg, Battison, Siple, Newport y Supalla, entre los más conocidos). Estas investigaciones comenzaron a tener impacto en los trabajos de los lingüistas, especialmente, a raíz de su presentación en la reunión de la Sociedad de Lingüistas Americana de 1973-1974, donde fueron muy alabadas. Estos trabajos no solo proporcionaron una completa descripción sobre la estructura y adquisición de la lengua de signos americana, sino que cambiaron la perspectiva de los lingüistas sobre el lenguaje, en general. A diferencia del período anterior, empezó a considerarse que entre las lenguas de signos y las orales había más semejanzas que diferencias. En concreto, aunque la lengua de signos americana tuviera su propia estructura diferente de la lengua oral inglesa, también se encontraban similitudes gramaticales con otras lenguas orales del mundo. Esto sugería que los universales lingüísticos podían aplicarse tanto a las lenguas orales como a las de signos. Otros hallazgos importantes tuvieron que ver con el paralelismo entre la adquisición de la lengua oral y la de signos y con el descubrimiento de que las mismas estructuras neuronales implicadas en la lengua oral, estaban también implicadas en la lengua de signos (ambas lenguas se procesaban en el hemisferio cerebral izquierdo). En definitiva, el lenguaje no podía vincularse exclusivamente a la modalidad auditivo-vocal y las capacidades cognitivas que permitían el desarrollo del lenguaje no se limitaban exclusivamente al habla, sino que también permitían el desarrollo de la lengua de signos. Sin embargo, todos los estudios que apoyaban estas conclusiones estaban realizados, principalmente, con una sola lengua de signos, la americana.
3. La fase de consolidación de la investigación que comprende el periodo desde los 90s hasta el año 2000. A medida que se fueron estudiando otras lenguas de signos, no sólo la americana, empezaron a surgir nuevas cuestiones o reaparecer algunas de las antiguas. Esta es la época en la que se da un interés especial en la tipología de las lenguas de signos, las variaciones a las que éstas están sometidas y su posible origen. Ya se había constatado anteriormente que no existía una lengua de signos universal, sin embargo, de las comparaciones entre distintas lenguas de signos, se obtuvo que éstas eran menos diferentes entre sí que las lenguas orales. A diferencia del período anterior, donde el énfasis de los estudios se centraba en encontrar las máximas semejanzas entre las lenguas de signos y las lenguas orales, en esta época se intenta descubrir y comprender las diferencias entre ellas.

2. EL AVANCE DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ÚLTIMA DÉCADA

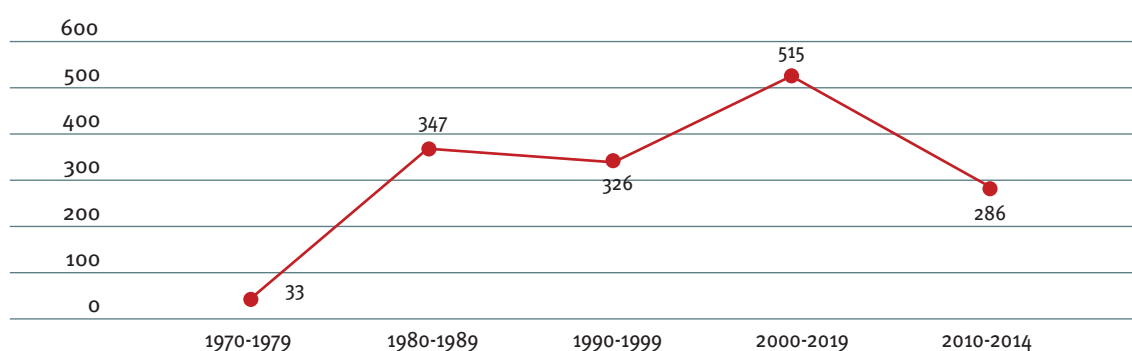
2.1 Análisis cuantitativo

Para dar respuesta a la pregunta de cuánto y en qué dirección ha avanzado la investigación sobre las lenguas de signos desde la fase de consolidación descrita por Newport y Supalla (2000) hasta la fecha, se ha procedido a revisar las publicaciones que aparecen en dos bases de datos:

- La ERIC (Education Resources Information Center), es una base de datos del Instituto de Ciencias de Educación del Departamento de Educación de EEUU, cuenta con 1.300.000 registros y está considerada como la principal fuente de información bibliográfica referencial en ciencias de la educación.
- La Web of Science es un servicio en línea de información científica, suministrado por la Thomson Reuters. Facilita el acceso a un conjunto de bases de datos en las que aparecen artículos de revistas científicas, libros y otros tipos de material impreso que abarcan todos los campos del conocimiento académico. Estas bases de datos indexan el contenido de casi 10.000 revistas de ciencia, tecnología, ciencias sociales, artes y humanidades, por tanto, cubre más campos científicos que la ERIC.

Según la ERIC, la evolución de las publicaciones sobre las lenguas de signos ha sido imparable desde la década de los 70, tal como se refleja en la Figura 1:

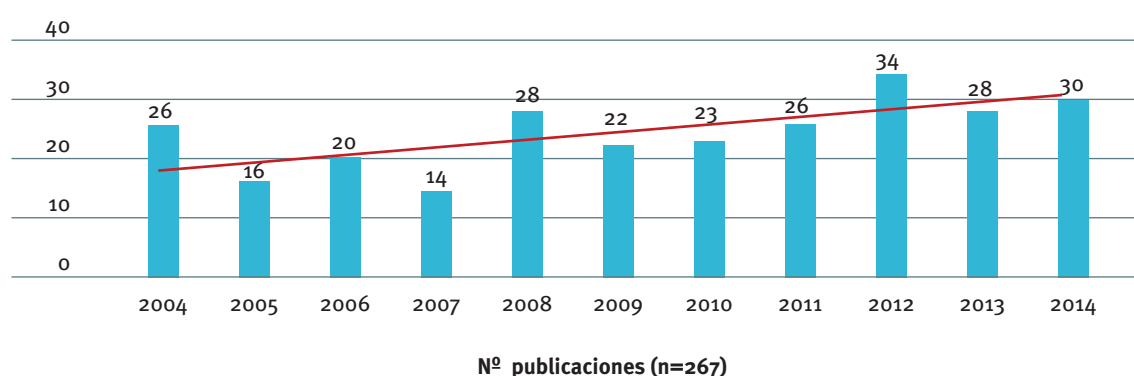
Figura 1. Número de publicaciones sobre la lengua de signos, según la base de datos ERIC



Para proceder a la revisión del estado de la cuestión en la última década, si se sumaban los registros desde el 2004 hasta el 2014 la cifra se hacía demasiado ingobernable, por ello, el análisis posterior se centró en aquellas publicaciones que cumplieran los siguientes requisitos: contener el término «sign language» en el título, haber sido publicada en el periodo 2004-2014, en revistas científicas evaluadas por expertos, tener el formato de artículos de revistas y estar publicadas en español o inglés. La aplicación de estos criterios dio lugar a una muestra de 167 artículos cuyos contenidos se analizaron posteriormente.

Revisando el estado de la cuestión a través de la Web of Science (WoS), que cubre más campos científicos que la ERIC, la búsqueda de estudios publicados utilizando el término *sign language* como palabra clave aportaba una cantidad inmensa de publicaciones, muchas de ellas ajenas a las lenguas de signos que emplean las comunidades sordas. Es por esto que se tomó la decisión de restringir la búsqueda a aquellas publicaciones que incluyeran el término *sign language* en el título, tuvieran un marcado carácter científico, es decir, fueran publicaciones en revistas científicas sujetas a revisión por parte de expertos, estuvieran dedicadas al campo educativo, psicológico, lingüístico, y neurológico y estuvieran publicadas durante el periodo 2004-2014. El resultado fue 267 artículos, divididos en los años de publicación que aparecen en la Figura 2:

Figura 2. Publicaciones según la base de datos WoS



Teniendo en cuenta la anterior figura, se puede deducir que las publicaciones científicas sobre las lenguas de signos, de los campos citados, han ido creciendo a lo largo de toda la década.

En cuanto a los idiomas de las publicaciones, el español está entre los tres más frecuentes, pero a una enorme distancia de las publicaciones inglesas, tal como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. IDIOMAS DE LAS PUBLICACIONES SOBRE LAS LENGUAS DE SIGNOS EN EL PERÍODO (2004-2014) según la WoS

IDIOMA	Nº ARTÍCULOS
Inglés	258
Español	3
Alemán	3
Serbio	1
Japonés	1
Francés	1

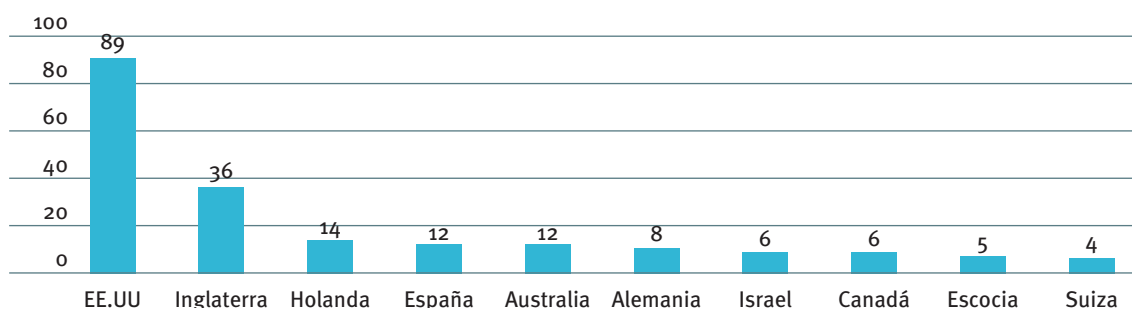
Si en lugar de los idiomas de publicación examinamos la nacionalidad de los autores de los artículos, España estaría entre los diez primeros, con un porcentaje de publicaciones del 4,87%, pero a gran distancia de EE.UU. (43% de las publicaciones) e Inglaterra (17,2%).

De los 267 artículos de las WoS, solo 186 habían recibido al menos una cita por parte de otra publicación (185 publicados en idioma inglés y 1 publicado en español). El número de citas recibidas puede considerarse un indicador del impacto que ha causado un estudio sobre otras investigaciones. En este caso las citas variaban desde 1 hasta 128, siendo los tres estudios más citados los siguientes:

- Senghas, A.; Kita, S. y Ozyurek, A. (2004): «Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua», *Science*, 305(5691): 1779-1782. Con un total de 128 citas y una media de citas por año de 11,64.
- Singleton, J.L. y Newport, E.L. (2004): «When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input», *Cognitive Psychology*, 49(4): 370-407. Con un total de 65 citas y una media de citas por año de 5,91.
- Fine, I.; Finney, E.M.; Boynton, G.M.; *et al.* (2005): «Comparing the effects of auditory deprivation and sign language within the auditory and visual cortex», *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10): 1621-1637. Con un total de 58 citas y una media de citas por año de 5,80.

Respecto a la nacionalidad de los artículos citados alguna vez por otras publicaciones, España ocuparía el cuarto puesto, empatada con Australia, tal como aparece en la Figura 3.

Figura 3. Los diez países con más artículos citados en 2004-2014



Los 12 artículos españoles publicados durante esta década que cumplen con los criterios de búsqueda y que han recibido, al menos, una cita son:

- Carreiras, M.; Gutierrez-Sigut, E.; Baquero, S.; *et al.* (2008): 20 citas.
- San-Segundo, R.; Barra, R.; Córdoba, R.; *et al.* (2008): 17 citas.
- Jiménez, M.S.; Pino, M.J. y Herruzo, J. (2009): 9 citas.
- Puente, A.; Alvarado, J. M. y Herrera, V. (2006): 7 citas.
- Alvarado, J. M.; Puente, A. y Herrera, V. (2008): 6 citas.
- Gutiérrez, E.; Mueller, O.; Baus, C.; *et al.* (2012): 4 citas.
- Baus, C.; Carreiras, M.; Emmorey, K. (2013). (3 citas).
- Poveda, D.; Pulido, L.; Morgade, M.; *et al.* (2008). (3 citas).
- Fajardo, I.; Parra, E. y Canas, J. J. (2010): 2 citas.
- Rodríguez-Ortiz, I. R. (2007): 2 citas.
- Rodríguez-Ortiz, I.R. (2008): 2 citas.
- Quer, J. (2011): 1 cita.

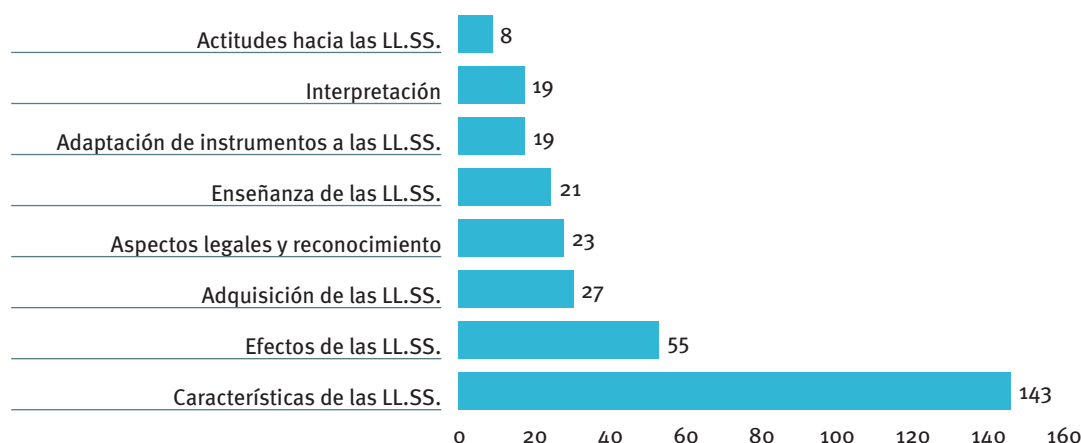
2.2 Análisis cualitativo

Para realizar un análisis de los contenidos de las investigaciones se procedió a unificar los artículos obtenidos a partir de las dos bases de datos utilizadas (ERIC y WoS). Se excluyeron 77 artículos que se solapaban entre ellas, dando lugar a 357 publicaciones que contenían estudios sobre las lenguas de signos. Las 357 publicaciones cumplían las siguientes características:

- Incluían el término *sign language* en el título.
- Tenían un marcado carácter científico, es decir, eran publicaciones en revistas científicas sujetas a revisión por parte de expertos.
- Las investigaciones se realizaban dentro de los campos educativo, psicológico, lingüístico y neurológico.
- Habían sido publicadas durante el período 2004-2014.

Respecto a la temática de los estudios, la Figura 4 recoge las principales.

Figura 4. Temática de los estudios 2004-2014



En función de las temáticas, se podría concluir que el contenido que más interés ha despertado en la investigación durante esta década es el análisis de las características de las lenguas de signos. Esto podría interpretarse como que se están estudiando otras lenguas de signos distintas de la americana y de ahí la necesidad de conocer sus características. Sin embargo, cuando analizamos el tipo de lengua de signos que se está estudiando (Tabla 2), observamos que la lengua de signos americana sigue siendo la que mayor presencia tiene en las investigaciones en general (37,58%), pero también dentro de las que se dedican a estudiar las características de la lengua.

Tabla 2. Porcentaje de lenguas de signos estudiadas entre 2004 y 2014

Lengua de signos	Nº publicaciones	Porcentaje
Americana	112	37,58
Británica	43	14,43
Australiana	17	5,7

Lengua de signos	Nº publicaciones	Porcentaje
Alemana	10	3,36
Holandesa	10	3,36
Española	8	2,68
Nueva Zelanda	7	2,35
Arabia Saudí	5	1,68
Italiana	5	1,68
China	5	1,68
Nicaragua	5	1,68
Turca	5	1,68
Israel	4	1,34
Griega	4	1,34
Francesa	4	1,34
Chile	4	1,34
Hong Kong	3	1,01
Sueca	3	1,01
Croata	3	1,01
Catalana	3	1,01
Estonia	3	1,01
Finlandesa	3	1,01
Húngara	2	0,67
Japonesa	2	0,67
Aborígenes australianos	2	0,67
Lengua de signos arábica	2	0,67
Rusa	2	0,67
Mongolia	2	0,67
Flamenca	2	0,67
Sudáfrica	2	0,67
Danesa	1	0,34
Uruguay	1	0,34
Brasileña	1	0,34
Taiwán	1	0,34
Etiopía	1	0,34
MeemulTzuij (Indígena de Centroamérica)	1	0,34
Mexicana	1	0,34
Austria	1	0,34
Belga Francesa	1	0,34
Vietnam	1	0,34
Noruega	1	0,34
Corea	1	0,34
Suiza Alemana	1	0,34
Nepalí	1	0,34
Serbia	1	0,34
Al-Sayyid (beduinos)	1	0,34

La lengua de signos española se encuentra entre las diez más estudiadas, pero a gran distancia de las lenguas de signos americana, británica y australiana.

Siguiendo con el análisis de contenidos, dentro de cada una de las temáticas se pueden distinguir diferentes objetivos de estudio, así:

- Dentro de los estudios dirigidos a las características de las lenguas de signos (143 artículos), el 75% se centra en signolingüística, el 18% en psicolingüística, un 5% en las manifestaciones artísticas en lenguas de signos y solo un 2% se dedica a los sistemas de transcripción de las lenguas de signos.
- De los artículos centrados en analizar los efectos de la lengua de signos (55 artículos), el 42% examina esos efectos sobre los aprendizajes académicos, un 23% sobre los procesos cognitivos, un 12% sobre el desarrollo de la lengua oral, un 16% sobre el desarrollo comunicativo en general y el 7% restante sobre el contexto sociocultural de las personas sordas.
- Los estudios que evalúan la adquisición de las lenguas de signos (27 artículos) se dividen entre aquellos que examinan la adquisición de los diferentes componentes de la lengua de signos en niños sordos como L1 (46%) y aquellos otros que investigan los factores que influyen en el desarrollo y adquisición de la lengua de signos (50%). Solo un 4% de estos artículos estudian la adquisición de la lengua de signos y de la lengua oral en signantes nativos oyentes (CODAS).
- Las 23 publicaciones sobre los aspectos legales y el reconocimiento de las lenguas de signos consisten en estudios sobre la planificación lingüística de las lenguas de signos (52%), el reconocimiento legal del derecho de las personas sordas a usar estas lenguas (26%) y la accesibilidad a través de la lengua de signos (22%).
- A la enseñanza de las lenguas de signos se ocupan 21 artículos, la mitad aproximadamente de los cuales se dedican al estudio de los materiales para la enseñanza de estas lenguas (48%). Otras temáticas de estudio dentro de este apartado serían los programas de enseñanza, metodologías y currículum (33%), la formación del profesorado (4%) y los requisitos que deben cumplir los profesionales que enseñan lenguas de signos (4%).
- Dentro de los 19 artículos dedicados a la adaptación de instrumentos a las lenguas de signos encontramos que la mitad son cuestionarios de evaluación psicológica (52%), el resto se reparte aproximadamente por igual entre cuestionarios para evaluar el desarrollo de la lengua de signos (26%) y las pautas metodológicas para la adaptación de test a las lenguas de signos (22%).
- El campo de la interpretación, con solo 19 estudios, abarca temáticas como los factores que influyen en la calidad de la interpretación (32%), las características de los distintos ámbitos de interpretación (26%), la formación de intérpretes y su acreditación (16%), los factores que influyen en las enfermedades profesionales de los intérpretes (16%), la accesibilidad al servicio de interpretación (5%) y el uso de avatares (5%).

- El estudio del empleo de las lenguas de signos en personas con trastornos asociados aparece en 14 artículos, la mayoría de los cuales se centra en las afasias (6 artículos). Otro trastorno que también despierta el interés son los trastornos específicos del lenguaje aplicados a las lenguas de signos (4 artículos). El resto de trastornos están menos representados (un artículo se dedica al Alzheimer, otro al Parkinson, otro a la ataxia y otro al Síndrome de CHARGE).
- La mitad de los estudios sobre la historia de las lenguas de signos (12 artículos) se refieren a la lengua de signos americana.
- Solo 8 de los 267 artículos examinados evalúan las actitudes hacia la lengua de signos.

Otra característica general de los estudios de esta última década tiene que ver con el auge de nuevas herramientas para analizar el procesamiento de las lenguas de signos, concretamente 30 de los 357 estudios emplean alguno de estos instrumentos:

- fMRI: 11 (44%)
- PET: 4 (16%)
- EEG: 3 (12%)
- ERP (Event related brain potentials): 3 (12%)
- Registro de movimientos oculares: 2 (8%)
- MRI: 1 (4%)
- Registro de movimientos manuales: 1 (4%)

Dentro de estas técnicas es la resonancia magnética funcional (fMRI) la más usada para obtener información sobre el procesamiento cerebral de las lenguas de signos.

3. QUÉ QUEDA POR HACER EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS LENGUAS DE SIGNOS

Del análisis anterior se puede concluir que el número de publicaciones/investigaciones sobre las lenguas de signos ha aumentado considerablemente en la última década, sin embargo, es necesario aumentar la presencia que la LSE tiene entre ellas.

Por otra parte, aunque se ha diversificado enormemente el número de lenguas de signos que se estudian, el patrón de lengua de signos que se conoce sigue teniendo un importante sesgo de la lengua de signos americana.

También han surgido nuevas temáticas de investigación, pero la mayoría de los estudios siguen anclados en la descripción de las características de las lenguas de signos y sus semejanzas y diferencias respecto a las lenguas orales. Se precisan de estudios que vayan más allá y expliquen qué es lo que hace diferente a las lenguas de signos y, sobre todo, más estudios que exploren qué supone esas diferencias para las personas que las usan.

Respecto a los efectos del uso de las lenguas de signos, se desconoce qué consecuencias tiene su uso sobre el desarrollo socioemocional de las personas sordas porque este ámbito ha estado ausente en este tipo de investigaciones.

Se hace también necesario abordar, de forma diferencial, qué consecuencias tiene el uso de las lenguas de signos como L1 frente a L2, en personas sordas frente a personas oyentes. Y en este tipo de estudio es necesario controlar importantes variables influyentes como el nivel de lengua oral y de lengua de signos que se dispone.

Para evaluar el desarrollo y el nivel de dominio de la lengua oral se cuentan con instrumentos baremados con población oyente, sin embargo, esto no es lo que suele suceder con las lenguas de signos. Es indispensable desarrollar instrumentos de evaluación de la competencia en lengua de signos, si realmente queremos realizar estudios rigurosos, donde se controlen las variables fundamentales.

Sin embargo, no se trata de traducir instrumentos de la lengua oral a la lengua de signos, sino de crearlos teniendo en cuenta las características propias de las lenguas de signos.

Con demasiada frecuencia se usan paradigmas e instrumentos (teorías, categorías, conceptos, etc.) de las lenguas orales y se busca que las lenguas de signos encajen en ellos, en lugar de poner el punto de atención en lo que las lenguas de signos tienen de diferentes de las lenguas orales.

La introducción de nuevas técnicas, como la fMRI, en el estudio de las lenguas de signos en esta última década ha permitido un gran desarrollo del conocimiento de las funciones cerebrales asociadas a estas lenguas. Sin embargo, aún nos falta dar el salto hacia cómo estos estudios pueden mejorar la enseñanza de las lenguas, la educación y la calidad de vida de las personas sordas. Por ejemplo: ¿se puede extraer alguna recomendación educativa sobre a qué edad las personas deberían aprender la lengua de signos a partir de estos estudios?

En relación con cómo los estudios pueden mejorar la calidad de vida de las personas se echan en falta temáticas dedicadas a:

- La enseñanza y al aprendizaje de la lengua de signos como L2 y, dentro de ellos, al uso de la enseñanza on-line de la lengua de signos.
- La enseñanza de la lengua de signos como L1 a niños oyentes. Proliferan las páginas web en las que se recomienda este uso pero ¿existe suficiente evidencia científica de que esto tiene repercusiones positivas sobre el desarrollo de los niños oyentes?
- Al uso de la lengua de signos en el contexto educativo. Estudios de los que se deriven prácticas basadas en evidencia sobre cómo desarrollar de manera óptima el bilingüismo en dos modalidades (lengua oral-lengua de signos).
- La interpretación en lengua de signos. Escasean los estudios que examinen los factores que influyen en ella y prácticamente son inexistentes los que se centran en mejorar este tipo de interpretación. La interpretación en lengua de signos tiene suficiente entidad como para ser considerada una materia de investigación en sí misma y no subsidiaria de la interpretación de las lenguas orales.

Podemos estar muy orgullosos de lo que ha avanzado la investigación sobre las lenguas de signos en esta última década, tanto en cantidad como en calidad, pero aún hay margen para la mejora de los estudios en cuanto:

- Al tamaño de las muestras. Muchas investigaciones se hacen con un grupo reducido de personas signantes, especialmente sordas, lo que hace muy difícil la generalización de los resultados al resto de la población. Los estudios sobre las lenguas de signos precisan necesariamente de la colaboración de personas que utilicen esta lengua y el conseguir esta colaboración no siempre es fácil.
- Las muestras no solo son pequeñas, sino muy heterogéneas. No se controlan todas las variables que pueden influir en los procesos, por ejemplo, cuando se estudia el efecto del uso de la lengua de signos sobre la comprensión lectora ¿se evalúa previamente el nivel de lengua oral de los participantes? Si no se hace, ¿cómo podemos estar seguros de que la mejora es debida al uso exclusivo de la lengua de signos?
- El desarrollo y aplicación de un código ético para la investigación sobre las lenguas de signos.

Una nueva era de investigación se abre ante nosotros, que sea aún más fructífera que la anterior está en nuestras manos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVARADO, J. M.; PUENTE, A. y HERRERA, V. (2008): «Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using chilean sign language», *American Annals of the Deaf*, 152(5): 467-479.
- BAUS, C.; CARREIRAS, M. y EMMOREY, K. (2013): «When does iconicity in sign language matter?», *Language and Cognitive Processes*, 28(3): 261-271.
- CARREIRAS, M. *et al.* (2008): «Lexical processing in Spanish Sign Language (LSE)», *Journal of Memory and Language*, 58(1): 100-122.
- FAJARDO, I.; PARRA, E. y CANAS, J. J. (2010): «Do Sign Language Videos Improve Web Navigation for Deaf Signer Users?», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(3): 242-262.
- GUTIERREZ, E. *et al.* (2012): «Electrophysiological evidence for phonological priming in Spanish Sign Language lexical access», *Neuropsychologia*, 50(7): 1335-1346.
- JIMENEZ, M. S.; PINO, M. J. y HERRUZO, J. (2009): «A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken plus sign language», *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(1): 109-114.
- KLIMA, E. S. y BELLUGI, U. (1979): *The Signs of Language*, London: Harvard University Press.

- NEWPORT, E. L. y SUPALLA, T. (2000): «Sign Language Research at the Millennium». En: Emmorey, K. y Lane, H. (eds.): *The Signs of Language Revisited: an Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, London: Lawrence Erlbaum Associates: 103-114.
- POVEDA, D. *et al.* (2008): «Storytelling with Sign Language Interpretation as a Multimodal Literacy Event: Implications for Deaf and Hearing Children», *Language and Education*, 22(4): 320-342.
- PUENTE, A.; ALVARADO, J. M. y HERRERA, V. (2006): «Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers», *American Annals of the Deaf*, 151(3): 299-310.
- QUER, J. (2011): «When agreeing to disagree is not enough: Further arguments for the linguistic status of sign language agreement», *Theoretical Linguistics*, 37(3-4): 189-196.
- RODRÍGUEZ-ORTIZ, I. R. (2007): «Spanish sign language comprehension», *Infancia y aprendizaje*, 30(1): 87-107.
- RODRÍGUEZ-ORTIZ, I. R. (2008): «Sign language comprehension: The case of Spanish sign language», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3): 378-390.
- SAN-SEGUNDO, R. *et al.* (2008): «Speech to sign language translation system for Spanish», *Speech Communication*, 50: 1009-1020.
- STOKOE, W. C. (1960): «Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf», *Studies in Linguistics*, Occasional Paper 8, Buffalo, NY: University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española desde una perspectiva interdisciplinar, transversal y ecológica²

Emilio Ferreiro Lago

FUNDACIÓN CNSE PARA LA SUPRESIÓN DE LAS BARRERAS DE COMUNICACIÓN

RESUMEN:

Desde aquellas primeras experiencias en la enseñanza de la lengua de signos española en los años 70 promovidas por el movimiento asociativo de personas sordas, CNSE han cambiado muchas cosas: se ha impulsado la definición de los perfiles profesionales docentes, se ha puesto en marcha el Ciclo Formativo de Grado Superior en interpretación de la lengua de signos (1996), se ha presentado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), se ha extendido la enseñanza de la lengua de signos a otros espacios privados e institucionales (entre ellos, instituciones de prestigio como la Universidad), se han reconocido las lenguas de signos españolas en la Ley 27/2007, se ha creado el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2010), etc.

La publicación por la CNSE del Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo (2003) apoyado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, representó la primera vez que se llevaba a cabo una aproximación a la lengua desde múltiples perspectivas (epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica) con la participación de más de 30 expertos/as nacionales e internacionales, sordos/as y oyentes, de las más variadas disciplinas.

Aunque el proyecto estaba centrado en sentar unas bases para la futura elaboración de un currículum de la lengua de signos española en el Sistema Educativo, en realidad se estaba iniciando, casi sin ser conscientes, un enfoque sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española desde una perspectiva interdisciplinar, transversal y ecológica. Aprendimos que la enseñanza de la lengua de signos española no se circunscribe a un único ámbito sino que se extiende a variados ámbitos en los que participan múltiples agentes, inciden diversos factores y tiene en cuenta múltiples variables. Nos dimos cuenta de la complejidad de la enseñanza y surgieron muchas de las ideas que posteriormente hubieron de desarrollarse.

² Dicha ponencia puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

En esta intervención se describirá el fascinante recorrido realizado en la última década desde la publicación del Libro Blanco hasta la reciente publicación de las propuestas curriculares de lengua de signos española basadas en los niveles de referencia del MCER. Para una persona profana en el tema podría dar la sensación de sumergirse en una especie de cubo de Rubik en el que todas las piezas han saltado por los aires. Por ello, intentaremos proporcionar una visión global en la que situar la enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos en interacción con los múltiples ambientes estableciendo una analogía con el conocido modelo ecológico formulado el lingüista Einar Haugen en 1972 y el psicólogo Urie Bronfenbrenner desde 1979.

Palabras clave: lengua de signos española, currículum, sistema ecológico, enseñanza, aprendizaje.

1. INTERDISCIPLINAR Y TRANSVERSAL

Una buena forma de hilar esta intervención podría ser contestando a la siguiente pregunta: ¿por qué hacemos referencia a una perspectiva interdisciplinar, transversal y ecológica? La publicación por la CNSE del *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo* (Alonso *et al.*, 2003) apoyado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, representó la primera vez que se llevaba a cabo una aproximación a la lengua desde múltiples perspectivas (epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica) con la participación de más de treinta expertos nacionales e internacionales, sordos y oyentes, de las más variadas disciplinas.

El proyecto que dio origen a este trabajo estaba orientado a la búsqueda de unas bases para la futura elaboración de un currículum de la lengua de signos española en el Sistema Educativo (objetivos, contenidos, metodología y orientaciones para la evaluación). Lo cierto es que, más allá de este objetivo, en realidad se estaba iniciando además, casi sin ser conscientes, un enfoque sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española desde una perspectiva interdisciplinar, transversal y ecológica.

Trabajando en el *Libro Blanco*, aprendimos que la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española no se circunscribe a un único ámbito sino que se extiende a variados ámbitos en los que participan múltiples agentes, inciden muy diversos factores y tiene en cuenta múltiples variables. Por lo tanto, adoptamos una perspectiva interdisciplinar, porque creemos que es necesario tener en cuenta aportaciones de distintas áreas de conocimiento y porque en el desarrollo de las actuaciones de normalización lingüística de la lengua de signos intervienen profesionales de distintas áreas. Concretamente, en el *Libro Blanco* se propuso considerar las siguientes fuentes como fundamentos del currículo de la lengua de signos española (*ibíd.*: 37-69):

- Fuente epistemológica: hace referencia a la lógica y a la estructura interna de los conocimientos, lo que permite seleccionar los contenidos que son relevantes frente a los secundarios.
- Fuente sociológica: de esta fuente se extrae la finalidad del currículo en función de las demandas y exigencias de la sociedad en cuanto a los contenidos que van a contribuir al proceso de socialización del alumnado.
- Fuente psicológica: esta fuente se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumnado, y proporciona conocimientos e información sobre el desarrollo y características psicoevolutivas del alumno, sus estilos cognitivos y sus ritmos de aprendizaje; es decir, indica qué puede aprender en cada momento y cómo lo hace.
- Fuente pedagógica: recoge la fundamentación teórica existente y la experiencia adquirida en la práctica docente, y aporta conocimientos para dar respuesta a cómo enseñar la lengua de signos y con qué enfoques metodológicos.

De esta forma, constatamos la complejidad de la enseñanza de la lengua de signos, incluso con ciertas particularidades respecto de las lenguas orales, y surgieron muchas de las ideas que posteriormente hubieron de desarrollarse hasta el momento. Después de un año de trabajo en el proyecto, todos los

expertos nos reunimos en un seminario en el que uno de los aspectos que debatimos fue el potencial del *Libro Blanco* para aplicar las ideas allí contenidas a otros ámbitos fuera del sistema educativo en el que estaba enfocado el proyecto: un ejemplo bastante ilustrativo fue el uso de una terminología que se ha extendido hasta el presente. Dado que era la primera vez que se llevaba a cabo un trabajo de este tipo en España, debatimos intensamente la idoneidad del término «usuario de lengua de signos» frente a «alumnado», llegando a la siguiente conclusión (*ibíd.*: 13).

«A lo largo de este *Libro Blanco* nos encontraremos –como es lógico– con numerosas referencias al alumnado Sordo como principal destinatario del currículo de la LSE. Pero éste no es el único grupo posible al que se destina la enseñanza de la LSE, por lo que es necesario introducir el término más neutral ‘usuario/a de LSE’».

Con ello, se engloba a todas las personas que utilizan la lengua de signos en todos los ámbitos de la vida, cotidianos o no, personales o profesionales, en el espacio público o privado, personas sordas y oyentes. En definitiva, aunque no lo manifestáramos expresamente, con éste y otros indicios estábamos apuntando hacia una perspectiva transversal en la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos por la gran diversidad de grupos de interés existentes.

Desde la publicación del *Libro Blanco* y hasta la celebración de este congreso han pasado once años. A lo largo de este tiempo, han ocurrido un gran número de acontecimientos, se han dado muchos avances y hemos aprendido muchas cosas. Por ejemplo, se ha extendido la enseñanza de la lengua de signos a otros espacios privados e institucionales (entre ellos, instituciones de prestigio como la Universidad³), se han reconocido las lenguas de signos españolas en la Ley 27/2007, se ha creado el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2010)⁴, el Consejo de Ministros ha declarado el 14 de junio como Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas (2014)⁵, etc.

En particular, desde la Fundación CNSE se ha trabajado intensamente en el desarrollo de proyectos, servicios y recursos en casi todos los ámbitos que podíamos abordar desde esta perspectiva interdisciplinar y transversal⁶:

- A partir del *Libro Blanco*, elaboramos efectivamente el currículo de lengua de signos española para todos los niveles del Sistema Educativo obligatorio (desde educación infantil hasta la ESO) y desarrollamos recursos didácticos para poner en práctica dicho currículo, incluso a través de medios multimedia o web. Además, dichos recursos didácticos también fueron desarrollados específicamente para las familias con miembros sordos escolarizados.

³ Ver, por ejemplo: FILSE (2012).

⁴ Centro de Normalización Lingüística de la lengua de signos española: <<http://cnlse.es/>>.

⁵ MSSSI. Nota de prensa: El 14 de junio, declarado Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas. (en línea) <<https://www.msssi.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=3323>>

⁶ Todas las publicaciones y recursos pueden consultarse a través de la web de la Fundación CNSE: <<http://www.fundacioncnse.org/>>.

- Desarrollamos propuestas curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos española en contextos no formales basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) desde el nivel A1 hasta el B2, dirigido a profesorado, expertos curriculares, centros de enseñanza, responsables de elaboración de materiales didácticos y personas oyentes que aprenden lengua de signos española con fines profesionales, académicos o personales.
- Asimismo, desarrollamos materiales didácticos para dichos niveles siguiendo las orientaciones proporcionadas por el MCER desde el nivel A1 (próximamente se publicará para el nivel B1), acompañados de material multimedia e incluso un portfolio de la lengua de signos española disponible en Internet⁷.
- Diseñamos un material compuesto por un libro con glosario y DVD para facilitar el uso de la lengua de signos con bebés oyentes de madres y padres oyentes, basándose en investigaciones previas en las que se constató el potencial de la lengua de signos para el desarrollo comunicativo de los bebés oyentes antes de que su aparato fonador se encuentre completamente desarrollado para comunicarse en una lengua oral. Nuestro compañero David Sánchez presenta en este mismo Congreso una comunicación al respecto.
- Colaboramos en la publicación de la primera gramática didáctica de la lengua de signos española (Herrero, 2009).
- Por último, cabe destacar una importante línea de investigación y desarrollo de diccionarios: en papel, DVD, web e incluso apps para dispositivos móviles; glosarios, diccionarios normativos, infantiles e incluso trilingües (inglés, español y lengua de signos española).

Como se puede observar, la proyección y producción literaria de la Fundación CNSE en la última década en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española es tan ingente que parece ya difícil categorizar todo el trabajo llevado a cabo hasta el momento bajo el prisma de la interdisciplinariedad y la transversalidad. Quizá por ello necesitemos introducir alguna nueva idea que nos ayude a triangular las perspectivas conocidas hasta el momento, y bien podría ser la *perspectiva ecológica*.

2. PERSPECTIVA ECOLÓGICA Y ECOLINGÜÍSTICA

Bronfenbrenner fue un psicólogo que criticaba las investigaciones sobre psicología evolutiva que se habían hecho hasta ese momento. Decía que estas investigaciones se llevaban a cabo en situaciones muy controladas, similares a las llevadas a cabo en un laboratorio, por lo que no podían reflejar los

⁷ Fundación CNSE. Portfolio: aprende lengua de signos española. Disponible en: <http://www.fundacioncnse.org/portfoliouse/index.php>.

comportamientos de las personas investigadas en situaciones de la vida real (Torrico Linares *et al.*, 2002: 46). Por ello, Bronfenbrenner propuso el modelo ecológico basándose en que en el desarrollo humano siempre hay una acomodación entre la persona y sus ambientes, y además, la persona también se ve influenciada por las relaciones entre estos diferentes ambientes y por los contextos más amplios en los que están inmersos esos ambientes.

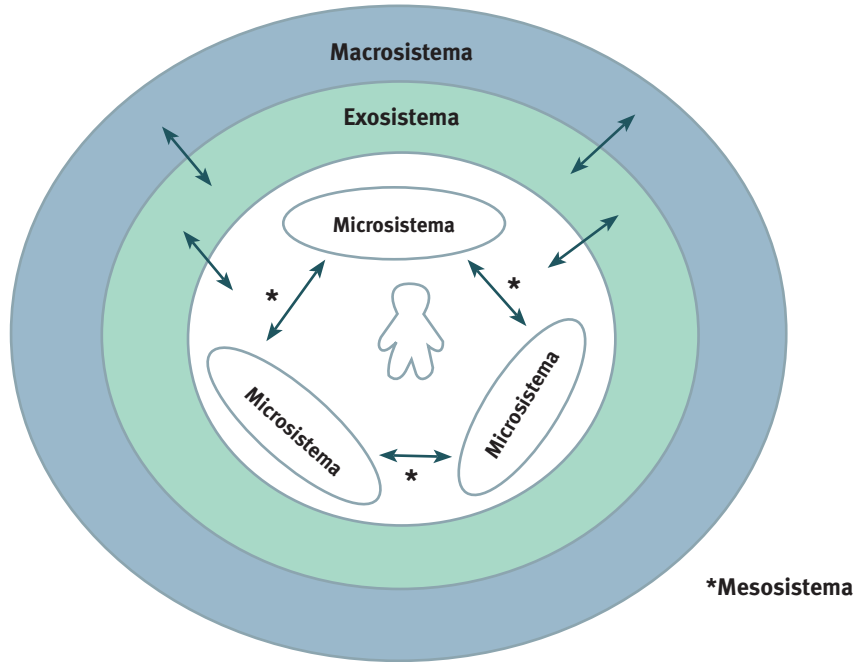
Algunos expertos creen que el modelo de Bronfenbrenner se puede trasladar a diferentes campos (*ibíd.*), por lo que es interesante conocer este modelo y observar si también es posible trasladarlo al campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de signos. Por ejemplo, existen propuestas para adoptar este modelo en el tratamiento de pacientes oncológicos (Torrico Linares *et al.*, 2002) o en la atención temprana de niños con discapacidad (García, 2001).

El modelo de Bronfenbrenner es a menudo representado en un esquema similar al de la Figura 1. Y si intentamos trasladar este modelo al aprendizaje de la lengua de signos en niños sordos, por ejemplo, una forma de explicar cada uno de sus elementos podría ser la siguiente:

- **Microsistema:** son las relaciones que el niño sordo tiene con sus entornos más inmediatos. La familia, la escuela y los amigos son los más importantes en la infancia. Por ejemplo, existen diversas investigaciones que observan las diferencias en el desarrollo de un niño sordo de madres y padres sordos respecto de los oyentes (ver, e.g., la revisión de Rodríguez Ortiz, 2005: 30).
- **Mesosistema*:** son las relaciones entre microsistemas. Por ejemplo, la relación que tienen las familias con la escuela bilingüe (lengua de signos y lengua oral): si existe una actitud colaborativa entre ambas partes cabe esperar que esto influya muy positivamente en el grado y calidad de la exposición del niño sordo a la lengua de signos.
- **Exosistema:** son los entornos con los que el niño sordo no tiene contacto directo pero que pueden influir en su desarrollo. Por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres: la reacción que puedan tener sus compañeros de trabajo cuando saben que su hijo es sordo pueden influir o incluso presionar, en cierto modo, en la aceptación de la sordera de su hijo y, por tanto, en una mayor o menor tendencia a invisibilizar su sordera mediante el rechazo a la lengua de signos.
- **Macrosistema:** son los entornos sociales más amplios que pueden influir en los tres sistemas anteriores. Por ejemplo, la política social del país. Un niño sordo que vive en un país que tiene un elevado nivel de bienestar social, como los países nórdicos tendrá más oportunidades de acceder a la lengua de signos en distintos ámbitos cotidianos que uno que vive en un país en vías de desarrollo.

Completando el esquema, estos sistemas se relacionan, a su vez, entre sí. Por ejemplo, las relaciones que puedan darse entre los centros escolares (exosistema) con los gobiernos (macrosistema) a través de los diferentes cauces institucionales.

Figura 1. Modelo ecológico de Bronfrenbrenner



Fuente: (Linares *et al.*, 2002: 47).

Por otra parte, en estrecha relación con el modelo de Bronfrenbrenner pero desde la disciplina lingüística, Haugen Einar (1972) fue un lingüista estadounidense que introdujo el término *ecología de la lengua* o también denominado ecolingüística, la cual estudia las relaciones entre la lengua y el ambiente, pero diferenciándose de la sociolingüística y del ambientalismo lingüístico. Mientras que la sociolingüística estudia la influencia que la sociedad ejerce en el uso de la lengua (por ejemplo, las normas culturales o el contexto en el que las personas usan una lengua), la diferencia entre ambientalismo lingüístico y ecolingüística puede comprenderse fácilmente con el famoso ejemplo de un profesor universitario británico de Ciencias Políticas y activista de un partido político ecologista (Dobson, 1995, citado en Moure, 2012: 75): «la reina de Inglaterra no se convierte en ecologista por adaptar su flota de limosinas a la gasolina sin plomo. Esta decisión sería medioambientalista, destinada a contemporizar con la época en la que vivimos porque, si fuera ecologista, la reina de Inglaterra tendría que deshacerse de todas sus limosinas».

La ecología es una forma de pensamiento que parte de una actitud de máximo respeto al mundo natural, mientras que el ambientalismo es una forma de arreglar algunos problemas de la naturaleza. Una solución ambientalista podría ser utilizar coches híbridos, una solución ecológica sería usar bicicletas. La ecolingüística se caracteriza por el máximo respeto máximo hacia la diversidad lingüística.

Podemos observar la conexión entre la lingüística y la ecología en cuán a menudo se piensa en las lenguas como seres vivos y se utilizan metáforas de la ecología, tales como (Tabla 1):

- *Diversidad* lingüística.
- *Ambiente* lingüístico.
- Lenguas en *peligro de extinción*.
- *Supervivencia* de una lengua.
- *Muerte* de una lengua.
- Lengua *materna*.

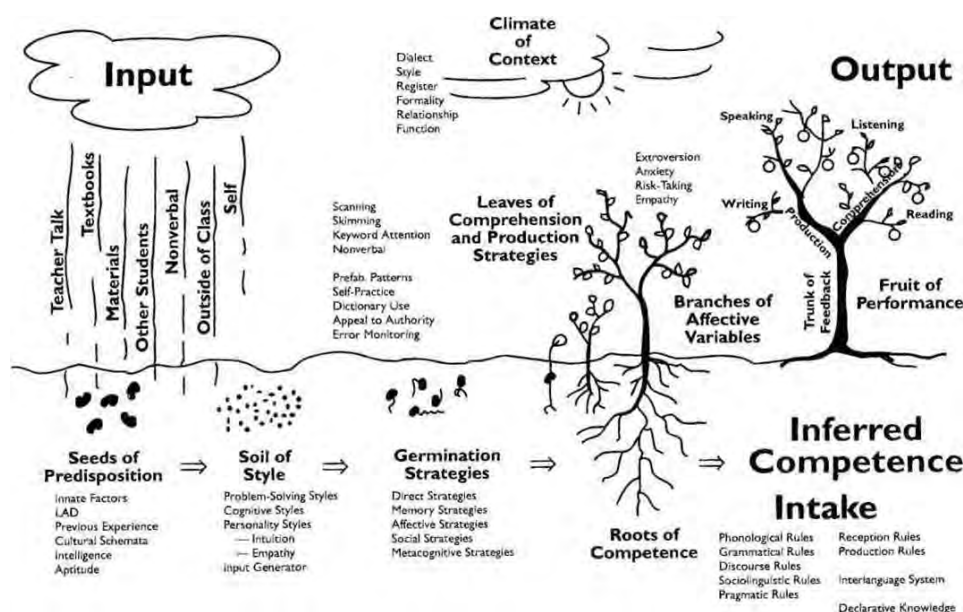
Tabla 1. Diferencias y similitudes en los objetos de estudio de la biología y la lingüística

BIOLOGÍA	LINGÜÍSTICA
Estudio de los seres vivos en la naturaleza	Estudio de las variedades lingüísticas en la cultura humana
Es producto de la evolución	Es producto del desarrollo socio-cognitivo del ser humano
Determinada por el código genético y el ecosistema natural	Influenciada por las experiencias socioculturales de sus hablantes
Afectada por su medio ambiente natural	Afectada por las condiciones socioeconómicas y político-culturales

Fuente: Elaboración propia a partir de Bondarenko, 2010.

En la Figura 2 se reproduce una maravillosa representación gráfica de Brown (2000: 295) sobre la ecología de las lenguas en la que se puede observar la analogía biología-lingüística, desde el input, representado por la lluvia (enseñanza del profesor, materiales de enseñanza, etc.), hasta el output, representado por los frutos del árbol (producción oral, comprensión lectora, etc.), pasando por la influencia del contexto, representado por el clima.

Figura 2. Ecología de la adquisición de las lenguas



Fuente: Brown, 1991.

Volviendo a la ecolingüística, ésta surge por una preocupación por la diversidad lingüística. ¿Realmente debemos preocuparnos por ello? Hay que considerar que el pensamiento predominante hacia las lenguas francas o universales está muy presente y se rodea de mitos peligrosos para la preservación de esta diversidad. Una conversación similar a la siguiente, entre una persona oyente que acaba de descubrir la lengua de signos y una persona sorda usuaria de esta lengua, es muy frecuente:

- Persona oyente: «Qué bonita es la lengua de signos, además puedes hablar con cualquier persona de todo el mundo».
- Persona sorda: «No, la lengua de signos no es universal, cada país tiene su propia lengua de signos».
- Persona oyente: «¡Oh, qué pena!».

Pena, decepción, tristeza por no ser una lengua universal. Mucha gente aún cree se derribarían fronteras si todos habláramos el mismo idioma e incluso que habría menos conflictos entre los seres humanos, y ésta es una idea que se remonta a cientos de años atrás: es bien conocida la historia bíblica de Babel, por la que proliferación de las lenguas en el mundo fue un castigo para la humanidad (Figura 3).

Figura 3. La torre de Babel, de Pieter Brueghel (1563).



Imagen: https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page

Pero la historia nos ha enseñado que una única lengua no siempre garantiza la paz y el entendimiento. Por ejemplo, países mayoritariamente monolingües como Camboya o Burundi han sufrido guerras civiles, o la tensión entre Corea del Norte y Corea del Sur, que supuestamente comparten el mismo idioma. Afortunadamente, esta creencia se está superando poco a poco como puede observarse en las políticas del Consejo de Europa, más enfocadas al aprendizaje de varios idiomas y al plurilingüismo en aras de una mayor comprensión entre los pueblos de Europa (Consejo de Europa, 2002: 3-4).

En este contexto de preocupación por la diversidad lingüística al mismo tiempo que se sucede una globalización creciente, cabe otra importante pregunta que también concierne a las lenguas de signos: ¿cómo sobreviven las lenguas en un paradigma de diversidad lingüística? Bondarenko (2010: 179-180) nos proporciona algunas pistas:

1. Porque sobreviven sus hablantes. En el caso de las lenguas orales, una lengua muere cuando muere el último hablante.
2. Porque no mantienen contacto con otras lenguas, lo cual ocurre en contadísimos casos, por ejemplo, los Yanomami del Amazonas (Figura 4), ya que la mayoría de las lenguas están inmersas en la globalización y se ven influidas por las lenguas de su entorno. En el caso de las

lenguas orales, puede quedar claramente ejemplificado con la histórica minorización sufrida por lenguas autonómicas en el Estado español y las recientes políticas de normalización y normativización lingüística.

Figura 4. Imagen de un niño del pueblo Yanomami.



Imagen: www.mv.gob.ve

Si bien la supervivencia de las lenguas de signos podría no depender tanto de la supervivencia de las personas sordas como de las políticas que algunos expertos denominan «genocidio lingüístico» (Skutnabb-Kangas, 2008) o «colonialismo» (Ladd, 2003), para Herrero (2007: 76) hay además un tercer factor por el que las lenguas de signos sobreviven e incluso renacen:

Con la globalización muchas de las lenguas orales van a desaparecer (se dice que a finales del siglo actual habrán desaparecido el 90% de las 6000 lenguas hoy datadas), simplemente por quedarse sin hablantes nativos y no tener registros escritos, o sonoros. Con las lenguas de signos la situación es diferente, porque la comunidad lingüística es extrafamiliar y no está anclada a un lugar, y sobre todo porque nunca la lengua dominante, siempre oral, podrá sustituir a la lengua nativa si ésta es una lengua de signos. Su aparente debilidad es su fuerza: siendo lenguas minoritarias, muchas veces carentes de política lingüística estatal, van a resistir.

Respecto al contacto de las lenguas de signos con otras lenguas es una situación inevitable: en todo el mundo las lenguas de signos está en contacto con lenguas orales, en su entorno inmediato (familia, amigos, trabajo) y en su entorno socio-político (región o estado). Sería interesante conocer e incluso prever el efecto que este contacto está teniendo sobre la lengua de signos española, pero se extiende más allá del propósito de esta intervención.

En cualquier caso, por suerte tenemos el poder de tomar decisiones conscientes que inciden positivamente en la supervivencia y protección (si se quiere llamar así) de lengua de signos española, a través de las acciones de normalización de la lengua (especialmente en contextos de prestigio), en las que el CNLSE tiene aquí un papel preponderante junto a otros agentes sociales como la CNSE y su Fundación, el movimiento asociativo de personas sordas en general, y las universidades. Todas estas organizaciones pueden tener un papel en lo que en el modelo ecológico de Bronfenbrenner se denomina «macrosistema».

3. PROPUESTAS

Finalmente, en base a estas experiencias de trabajo en la Fundación CNSE y a las reflexiones de esta intervención, lanzamos al aire algunas propuestas de trabajo para el futuro:

- Iniciar estudios sobre la utilidad del modelo ecológico y la ecolingüística aplicada a la lengua de signos.
- Estudiar estrategias de enseñanza y aprendizaje con personas sordas y sus familias desde la perspectiva ecológica.

Investigar las relaciones que se producen entre los distintos sistemas del modelo ecológico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, P.; AROCA, E. y FERREIRO, E. (coords.) (2003): *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*, Madrid: CNSE (en línea). <http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20oportadas/pdf/libro_blanco.pdf>.

BONDARENKO, N. (2010): «Lenguas minoritarias de Venezuela: consideraciones desde la perspectiva ecolingüística», *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 36(1): 175-189 (en línea). <<http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/1126/1186>>.

BROWN, D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (en línea). <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- EINAR, H. (1972): «The Ecology of Language». En: Fill, A. y Mühlhäusler, P. (eds.) (2001): *Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, London: Bloomsbury Publishing: 57-66.
- ESPAÑA. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de octubre de 2007, núm. 255, pp. 43251-43259 (en línea). <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>>.
- FILSE (2012): *La formación de intérpretes de lengua de signos en la Universidad española. Informe de la Federación de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes, FILSE*. (en línea). <<http://www.cnlse.es/sites/default/files/Informe%20FILSE-Universidad.pdf>>.
- GARCÍA, F. A. (2001): «Modelo ecológico/modelo integral de intervención en atención temprana», *XI Reunión Interdisciplinar sobre poblaciones de alto riesgo de Deficiencias*. (en línea) <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf>.
- HERRERO, Á. (2007): «Lenguas de signos: lenguas fraternas». En: *Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas*, Madrid: CNSE/WFD: 70-83 (en línea). <<http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/Libro%20ponencia%20y%20comunicaciones%20XV%20Congreso%20WFD.pdf>>.
- HERRERO, Á. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: Ediciones SM.
- LADD, P. (2003): *Understanding deaf culture: In search of Deafhood*, London: Multilingual Matters.
- MOURE, T. (2012): «Do activismo ecológico ao activismo lingüístico», *Lingua e Ecoloxía VIII Xornadas sobre Lingua e Usos*, 65. (en línea) <http://www.udc.gal/snl/documentospdf/Libro_Lingua_e_Ecoloxia.pdf#page=63>.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. (2005): «Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas», *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 25(1): 28-37. (en línea) <http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13153223&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=309&ty=74&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v25n-01a13153223pdf001.pdf>.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2008): «Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children». En: Bidoli, C. J. K. y Ochse, E. (eds.): *English in international deaf communication*, 72: 75-96.
- TORRICO LINARES, E. et al. (2002): «El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología», *Anales de psicología*, 18(1): 45-59. (en línea) <<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/7993/2/El%20modelo%20ecologico%20de%20Bronfrenbrenner%20como%20marco%20teorico%20de%20la.pdf.txt>>.

La lengua de signos como herramienta de comunicación para bebés oyentes¹

David Sánchez Moreno

FUNDACIÓN CNSE PARA LA SUPRESIÓN DE LAS BARRERAS DE COMUNICACIÓN

RESUMEN:

Dwight Whitney observó en el siglo XVII que los hijos de padres y madres sordos se comunicaban antes que los que nacían en familias oyentes e incluso habló de habilidades comunicativas superiores de unos respecto a los otros. A pesar de que los hijos de padres sordos no estaban expuestos a la lengua oral sino a una viso-gestual, aprendían a hablar y tenían una misma trayectoria en el desarrollo de la lengua oral que los hijos de padres oyentes.

No fue hasta 1982 cuando Acredolo y Goodwyn decidieron llevar a cabo una larga investigación financiada por el Instituto Nacional de Salud (NIH) en la que analizaron a 140 familias con bebés de 11 meses. Los resultados publicados en 1996 demostraron que los bebés de familias que usaban la lengua de signos, desarrollaban la lengua oral antes que aquellos que no habían tenido acceso a la lengua de signos. El potencial de la lengua de signos para el desarrollo comunicativo de los bebés oyentes antes de que su aparato fonador se encuentre completamente desarrollado para comunicarse en una lengua oral se ha extendido a numerosos países del mundo en la actualidad como Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos, Australia, Sudáfrica, etc.

En España, la Fundación CNSE llevó a cabo en 2011 el proyecto «Entiéndelo antes de hablar», compuesto por un libro y un DVD. En esta comunicación expondremos las principales características de estos materiales, los fundamentos y ventajas del sistema, el procedimiento de trabajo seguido para adaptarlo a la lengua de signos española y justificaremos las razones por las que esta adaptación era necesaria.

Palabras clave: lengua de signos, bebé, comunicación.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

En el transcurso de nuestra intervención necesitaremos que por un momento intentemos visualizar un bebé y nos preguntemos cuánto y cómo se comunica. Una vez superadas las falsas creencias de que los bebés no tienen nada que decir o simplemente que aún no están preparados para comunicar, resulta fácil concluir que lo que ocurre en realidad es que, al igual que no ejercen aún un control motriz sobre sus piernas, no pueden controlar su aparato fonoarticulador. Aquí se puede intuir que si pusiéramos a su alcance otra modalidad comunicativa, quizás puedan decir muchas cosas.

Ya en el siglo XVII Dwight Whitney observó que los hijos oyentes de padres y madres sordos se comunicaban antes que los que nacían en familias oyentes e incluso subrayó que sus habilidades comunicativas podían ser superiores de unos respecto a los otros. A pesar de que los hijos de padres sordos no estaban expuestos a la lengua oral (evidentemente no con la misma intensidad que sus homólogos de familias oyentes) sino a una viso-gestual, sin embargo aprendían a hablar y evolucionaban de la misma manera.

No fue hasta 1982 cuando Acredolo y Goodwyn decidieron llevar a cabo una larga investigación financiada por el Instituto Nacional de Salud (NIH) en la que analizaron a 140 familias con bebés de once meses. Una vez más caer en la cuenta de cómo los bebés oyentes aprovechan rudimentos de la comunicación no verbal para hacerse entender es la mecha que prendió su posterior trabajo. De hecho pudieron comprobar cómo las competencias comunicativas aumentaban exponencialmente cuando ponían al alcance de los bebés ciertos gestos al servicio de la comunicación. Los resultados de su trabajo publicados en 1996 demostraron que los bebés de familias que usaban la comunicación gestual, desarrollaban la lengua oral antes que aquellos que no habían tenido acceso a esta modalidad comunicativa.

El potencial de la lengua de signos para el desarrollo comunicativo de los bebés oyentes antes de que su aparato fonador se encuentre completamente desarrollado para comunicarse en una lengua oral se ha extendido a numerosos países del mundo, actualmente en lugares como Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos, Australia, Sudáfrica, etc. Pero aún hay más, en un posterior trabajo de seguimiento no solo confirmaron que aquellos sujetos que tuvieron la oportunidad de aprovechar estos signos/gestos mejoraron sus competencias comunicativas sino que tras abandonar esta modalidad comunicativa, en pruebas realizadas cuando ya contaban con ocho años de edad, arrojaron resultados cuanto menos sorprendentes, es decir, mejoraban doce puntos de media su CI frente al grupo de control que no tuvo acceso a esta iniciativa. Entonces publicaron su primer libro *Baby Signs: How to Talk to Your Baby Before Your Baby Can Talk* que se convirtió en un best seller y ha sido traducido a 14 idiomas.

Por otra parte, en 1975 el Dr. Joseph García comenzó a estudiar lengua de signos americana y, en muy poco tiempo, ya la había incorporado a su vida personal y laboral. En continuo contacto con personas sordas que usaban esta lengua, pronto llegó a la misma conclusión a la que ya había llegado William Dwight Whitney en el siglo XVII: los hijos oyentes de padres sordos se comunican antes en lengua de signos que los hijos oyentes de padres oyentes comiencen a hablar. El tema le interesó tanto que decidió realizar su tesis en 1986 sobre la adquisición temprana del lenguaje y el papel que la lengua de signos podía tener en este proceso.

Durante la recopilación de documentación, comprobó que había muy poca información sobre el uso de la lengua de signos por parte de niños oyentes (de padres sordos, por ejemplo) y centró su investigación en este ámbito. Quizás cabe resaltar que a diferencia de los trabajos anteriores, García incorporó directamente la lengua de signos americana, convencido de su valor cultural y lingüístico frente a cualquier otro código inventado. El uso de una lengua por una comunidad, mantenido a lo largo de los años sin duda infiere a la lengua un valor comunicativo, de relación y de pensamiento, que poco tiene que ver con otro tipo de códigos artificiales. Para su investigación, contó con la colaboración de 17 familias oyentes gracias a las cuales comprobó que los niños de 6 meses que son expuestos a signos –de la lengua de signos americana, en este caso– de forma continua y constante pueden, efectivamente, usarlos con 8 o 9 meses de edad. Una vez terminada la tesis, decidió compartir su experiencia y descubrimiento y publicó el libro *Sign with your Baby*, que se convirtió –y aún sigue siéndolo– en un libro de referencia en este ámbito.

En España, la Fundación CNSE, movida efectivamente por los resultados y preocupada por una adecuada presencia de la lengua de signos española en iniciativas de este tipo, llevó a cabo en 2011 el proyecto «Entiéndelo antes de hablar». ¿Qué sentido tendría utilizar una lengua de signos que no es propia del entorno para este tipo de proyectos? Máxime cuando en España contamos con una ley que reconoce el derecho al uso, conocimiento y aprendizaje de las lenguas de signos en España la Ley 27/2007².

El principal objeto de esta intervención es ilustrar las características principales del proyecto «Entiéndelo antes de hablar», convencidos de su potencial para mejorar las habilidades comunicativas de los niños oyentes. Este Congreso constituye un escenario perfecto para compartir con profesionales y familias las bondades de la lengua de signos española en otros ámbitos más allá de las personas sordas, y contribuir con este trabajo a la promoción de una lengua que, lejos de ser un obstáculo, despunta como herramienta eficaz en aras a potenciar el desarrollo de cualquier persona.

Llegados a este punto, queremos compartir con vosotros una pequeña anécdota que sin duda condensa lo que pretendemos transmitir en esta intervención. Para ello y una vez más, nos gustaría que intenten rememorar una tarde en el parque con nuestros pequeños y cuántas veces acuden a nosotros, los adultos, demandando atención y cuidado. En la mayoría de las ocasiones, el conocimiento que tenemos de ellos y una gran dosis de intuición nos permiten encontrar la solución a sus males pero siempre subyace un mar de dudas y preocupación por acertar.

Un escenario muy habitual por otra parte, sin embargo ¿se imaginan que su hijo pudiera avisarle desde el minuto uno que lo que provoca su llanto es que le duele mucho la nariz? ¿Pueden intuir lo que facilitaría la labor de los profesionales sanitarios esta información crucial en el entorno de las urgencias pediátricas?

² 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.

Efectivamente es uno de los testimonios que nos llegan desde que nuestro equipo comenzara con el diseño de este trabajo y consolida aún más la certeza de cuan útil es contar con un sistema que mejore la comunicación entre padres e hijos y por ende la calidad de los vínculos que se establecen, de ahí nuestra recomendación. Se nos ocurren muchos argumentos para animar a aprovechar los recursos comunicativos de las personas sordas y ninguno que nos persuada de no hacerlo:

- Potencia el aprendizaje de la lengua oral. No cabría añadir nada a este punto habida cuenta de los estudios antes mencionados, sin embargo todavía es muy común preguntarse si el uso de la lengua de signos perjudica el desarrollo de la lengua oral, quizás esta creencia errónea se deba a que aún persisten ciertos prejuicios superados ya entre investigadores y profesionales. No solo no perjudica sino que la potencia en tiempo y forma como apunta el Dr. Burton L. White, prologando a Joseph García en *Sign with your Baby*, al mencionar informes que aparecieron hace más de treinta años que señalan que aquellos niños a los que se les enseña una lengua de signos poseen alrededor de setenta y cinco signos de vocabulario con nueve meses mientras que sus homólogos a esa edad conocen menos de diez palabras. Evidentemente este entrenamiento comunicativo prematuro facilita y acelera la denominación y la capacidad referencial (lingüística) en los bebés cuando finalmente comienzan con su desarrollo de la lengua oral.
- Favorece la adquisición de nuevas lenguas. Tampoco ha de extrañar, puesto que es casi un axioma el hecho de que la exposición a más de una lengua favorece el aprendizaje de otras. Ahora bien conviene apuntar que con este método tan solo se aprovecha parte del léxico de una lengua y no así sus elementos estructurales. Y aun así, Joseph García apunta que los bebés signantes aprehendían de forma más eficaz las estructuras propias del inglés que sus compañeros (no expuestos a los signos).
- Potencia el desarrollo de las capacidades visuales y espaciales. El carácter visual y gestual propio de las lenguas de signos estimula en los más pequeños el desarrollo de la psicomotricidad y la atención visual así como ayuda al conocimiento y control del espacio que les rodea. Es innegable el trabajo de atención visual que realiza el bebé cuando le exponemos a una lengua signada – no solo oye/escucha además y de forma paralela mira/observa. Del mismo modo cuando por su cuenta el bebé se esfuerza en reproducir los signos también está poniendo a prueba sus destrezas, imagen y esquema corporal así como el control motriz de su cuerpo. Amén de la continua segmentación y lateralización de sus esquemas, puesto que a veces los signos solo varían unos de otros por matices tan discretos como la orientación, un simple cambio espacial o varían muy poco en su configuración.
- Fácil de aprender y usar. No olvidemos que no se pretende aprender una lengua, se requiere un esfuerzo mínimo para incorporar un número muy limitado de signos, que variará en función de los intereses y de la realidad de cada familia. La propuesta es muy reducida y los signos se escogieron a partir del análisis de temas y contextos muy habituales y cercanos al mundo de los bebés (rutinas, cuentos, familia, etc.) teniendo en cuenta los beneficios y el esfuerzo es mínimo. Respecto a la facilidad o dificultad de realización de los signos por parte de los pequeños, tienden a producir sus primeros signos o gestos simbólicos antes que sus

primeras palabras. En este sentido, podemos afirmar que, para ellos, la lengua de signos será más fácil de aprender y, sobre todo, algo atractivo que les da la posibilidad de hablar de cosas que les rodean pero cuyas palabras correspondientes no conocen aún o no están preparados para emitirlos.

- Refuerza los vínculos afectivos. Los bebés tienen una estrecha relación con sus padres durante sus primeros años de vida. Gracias a ellos entran en contacto con el mundo y participan en él, por lo que la necesidad de este vínculo es mucho mayor para los más pequeños. Si se mejoran las interlocuciones, si ellos son partícipes de la comunicación y las conversaciones se retroalimentan, la calidad de esos vínculos mejoran necesariamente.
- Evita frustraciones. Aún a riesgo de resultar algo reiterativos no queremos dejar pasar esta cuestión, evidentemente si mejora la eficacia comunicativa, y por ende la relación con los adultos, se estrechan vínculos y el bebé cuenta con un recurso que le permite modificar y organizar su entorno, las rabietas se diluyen. No desaparecen, de hecho son importantes para el desarrollo pero sí podemos minimizarlas. Es frecuente que estos niños y niñas recurran al signo mientras no consiguen oralizar ciertas palabras manifiestamente más difíciles de producir. Son frecuentes situaciones en las que señalan una palabra y oralizan otra para «exigir» CHOCOLATE y pan, para merendar, por ejemplo. Hacerse entender siempre relaja cualquier eventual conflicto.

Ahora bien, esta intervención no tendría ningún sentido si no compartiéramos algunas de las ideas fuerza que puedan guiar a las familias en su camino por incorporar la lengua de signos en su día a día. En primer lugar y con respecto a la metodología, conviene insistir en que «Entiéndelo antes de hablar» se construye principalmente sobre dos pilares: la investigación y resultados contrastados al respecto y enunciada anteriormente y la experiencia de muchos hijos e hijas oyentes de padres sordos que de forma intuitiva y muy acertada recurren a la comunicación signada también con sus bebés oyentes. «Entiéndelo antes de hablar» no se trata de un manual de instrucciones con indicaciones cerradas y ordenadas, al contrario propone una serie de pautas, estrategias y orientaciones para introducir la lengua de signos española en la realidad de los bebés, siempre de forma muy fluida y con el ritmo que cada familia o escuela considere adecuado en función de la demanda comunicativa, la motivación o el interés. La mera decisión de ponerlo en práctica ya es motivadora de per se y los resultados son tan prematuros que retroalimentan el proceso en sí sin que tengan que mediar estrictas pautas o programas.

No olvidemos que estamos hablando de bebés oyentes ergo la implicación y los principales promotores del proceso son los adultos, cuanto más importantes sean en la vida del bebé mejores resultados obtendremos. Del mismo modo cuantas más personas compartan la iniciativa más fácil resultará la generalización de lo aprendido. Si pensamos en quiénes y en qué escenarios transcurre la vida del bebé ya tendríamos la lista de los destinatarios del proyecto. Padres, madres, cuidadores, abuelos, maestros... y especialmente los hermanos, los mayores porque sin duda catalizarán la experiencia y los recién llegados porque se convertirán sin quererlo en aprendices del hasta ahora bebé.

La incorporación de la lengua de signos en los hogares o en las aulas de infantil va más allá de un recurso comunicativo, es en sí misma una excusa perfecta para fraguar dinámicas, juegos, canciones y en definitiva momentos lúdicos y de afecto.

Más allá de quiénes se implicarían en este proceso interesa qué signos aprender, y en qué orden se introducen en las rutinas del bebé. Tampoco esta cuestión debería preocupar en exceso puesto que no se trata de observar listas cerradas de vocabulario, por el contrario se recomienda que el léxico se escoja en función de cada realidad, ajustándose siempre a los intereses y necesidades de cada contexto comunicativo. Ninguno de los autores consultados impone una lista cerrada de signos ni el orden en el que éstos deben introducirse en la vida de los pequeños, sino que proporcionan orientaciones y pautas para elegir los más convenientes y proponen un pequeño glosario de signos. Los bebés crecen en contextos variados, rodeados de objetos diferentes y con rutinas que les son significativas también diferenciadas.

Nuestro equipo ha considerado distintas fuentes para elaborar el glosario que se propone, un nutrido grupo de expertos en evolutiva, en lengua de signos, en educación infantil y directamente familias satisfechas con su experiencia han analizado y organizado una pequeña propuesta de vocabulario para que pueda orientar a quiénes se interesen por poner en práctica el proyecto. Como quiera que muchas de estas familias y escuelas desconocen la lengua de signos, los términos no solo están ordenados alfabéticamente y editados en papel sino que también están editados en video para facilitar su reproducción.

Con respecto al ritmo con el que se incorporan signos nuevos, la máxima es «a demanda» y puede variar de unas familias a otras. En una misma familia hay momentos en los que parece que al bebé no le interesa nada de lo que los adultos le signa y de pronto no solo incorpora de uno en uno los signos en sus locuciones sino que parece haberlos asimilado todos a la vez. El interés y la competencia comunicativa que poco a poco va desarrollando van a pautar el ritmo.

La vida del bebé son un conjunto de rutinas y actividades que comparte con los adultos y le sirven para crecer, las rutinas serán sin duda las que más llamen su atención y de entre todas las actividades escogeremos las más significativas para su desarrollo. Identificando estas rutinas se puede determinar el vocabulario por el que empezar. Una gran parte de los materiales consultados recomiendan empezar con signos relacionados con la comida como LECHE, COMER, MÁS (signo muy útil puesto que se puede aplicar a muchos contextos y combinar con otros signos) o con signos relacionados con objetos que llaman la atención de los pequeños como PERRO, GATO, FLOR o PELOTA, o por supuesto PAPÁ, MAMÁ, etc.

Llegado a este punto, la gran pregunta es ¿y cuándo empezamos? Los autores consultados no han establecido de forma unánime una edad concreta, sin embargo coinciden en apuntar una horquilla entre los seis y los diez meses de edad. Cada bebé es un mundo y de la misma forma que no todos empiezan a gatear o a hablar a la misma edad, que no a todos les llaman la atención las mismas cosas, ni les gustan los mismos juguetes, etc. El interés por comunicarse con los que les rodean puede aparecer en ellos antes o después. Una pista de que, efectivamente, ha llegado el momento en el que quieren comunicarse con nosotros es cuando empiezan a señalar objetos, acompañándolos, en ocasiones, de balbuceos. Sin embargo, en esta cuestión es unánime la opinión de que cuanto antes mejor, de forma análoga en la que para emitir lenguaje oral es necesario cierto baño lingüístico, para signar, los signos han tenido que formar parte de su realidad antes de que ellos puedan siquiera producirlos.

Cualquier ocasión es buena para signar. No se trata de dar clases sino de incorporar los signos a la rutina diaria del bebé, al principio cada contexto o cada actividad provocará unos signos determinados. La reiteración facilitará al bebé la asociación de signo-concepto-palabra, después aparecerán los primeros conatos de imitación y finalmente será el bebé quien tome la iniciativa. Los momentos más emocionantes son cuando sin que medie el objeto y sin que en principio nada pueda provocar que se hable de él, el bebé lo nombre, bien porque lo esté demandando o bien porque en su pensamiento algo provoque que se refiera al objeto.

Que el bebé tome la iniciativa en una conversación es sin duda la constatación de que signar favorece el desarrollo. Signar COMER a la hora de la comida es casi natural, avisar al bebé de que vamos a comer facilita el establecimiento de la rutina y su incorporación, y a su vez que pueda asociar comer cuando siente hambre o quiera algo. Signar COMER cuando algún personaje del cuento esté comiendo favorecerá procesos de identificación con los protagonistas del cuento, que también comen como él. Estas asociaciones y rutinas permitirán que en contextos distintos el bebé signe COMER por propia iniciativa e interés. Y al contrario, signar por ejemplo PATO cuando jugamos con el pato a la hora del baño o cuando lo vemos en sus cuentos, tal vez provoque que a la hora de comer el bebé quiera que hablemos también del PATO.

Todos sabemos que a los bebés hay que hablarles siempre con naturalidad (independientemente de la lengua escogida), sin embargo, hay ciertas fórmulas que se repiten continuamente en todos los contextos. En el baño (por continuar con el ejemplo) antes de darle el pato, y con el pato en la mano ¡Mira, el PATO!, se lo acercamos ¿quieres el PATO?, se lo damos, toma el PATO. Con toda seguridad llegará un momento en el que PATO forme parte de su repertorio léxico. Quien dice PATO, dice LECHE, LUZ, AGUA, BIBE, CHUPETE, MUÑECO, etc.

Por otra parte hay ciertos momentos mágicos para la comunicación con los bebés y son ciertas miradas que todos interpretamos como que nos entendemos. García (2003: 26-28) habla de tres tipos de miradas que nos ayudan a saber que los más pequeños se encuentran receptivos y, por lo tanto, que estamos ante un momento oportuno para la introducción de signos: *Miradas expresivas* que ocurren cuando el pequeño tiene una necesidad, por ejemplo, cuando ha terminado la comida del plato, un buen momento para introducir el signo de MÁS preguntándole: ¿Quieres MÁS?; *miradas que ocurren por azar* que, son miradas que intercambiamos sin razón aparente, momentos en los que el pequeño está receptivo, podríamos introducir el signo de algún objeto que haya en la habitación que llame su atención (un libro, una pelota, etc.); por último, *miradas puntuales* que ocurren cuando ambos (bebé y adulto) miran a la vez algo determinado, un gato por ejemplo, una oportunidad para introducir el signo GATO.

Y si en este momento hemos respondido a ¿y cuándo empezamos? Quizás también tengamos que responder al ¿y cuándo terminamos?. «Entiéndelo antes de hablar» se elabora con un objetivo final: mejorar la comunicación de los más pequeños con sus mayores durante ese período de tiempo en el que aún no saben hablar. De esta forma, una vez que el pequeño haya adquirido el habla, en principio los signos ya no son necesarios para la comunicación. Ahora bien, una vez que estos se han integrado en la realidad de las familias y las escuelas es muy difícil no recurrir a ellos a lo largo del tiempo, ya no

como recurso comunicativo sino como algo divertido, o porque les resulta más cómodo en determinadas situaciones y, además, porque ya forma parte de un juego en el que todos se sienten cómplices.

Finalmente quisiéramos insistir en que el proyecto «Entiéndelo antes de hablar» se concibe como un soporte, un recurso, una herramienta más para facilitar la convivencia entre bebés y adultos. Incorporar la lengua de signos española tiene que ser un proceso divertido, interesante y anhelado por todos. El Manual se escribe intentando responder a cuantas preguntas puedan aparecer a lo largo del proceso, tanto el libro como el DVD se han diseñado para facilitar la tarea. Es una contribución más a la normalización de una lengua que poco a poco va alcanzando mayor relevancia en nuestras vidas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACREDOLO, L. y GOODWYN, S. (2000): *Los gestos del bebé: cómo hablar con tu hijo antes de que él sepa hablar*, Barcelona: Oniro.
- ACREDOLO, L. y GOODWYN, S. (2002): *My first baby signs*, New York: Harper Collins Publisher.
- ANDERSOL, D. y REILLY, J. (2002): «The MacArthur communicative development inventory: normative data for American Sign Language», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2): 83-106.
- BAYER, M. (2007): *Hablar con tu bebé: una guía para aprender a utilizar la lengua de signos básica para comunicarte con tu bebé*, Madrid: H. Blume.
- DEAFLIFE (2007): «The boom in baby signs: great for hearing babies-BUT what about deaf?», *Deaflife*: 33-45.
- DOHERTY-SNEDDON, G. (2008): «The great baby sign debate», *The Psychologist* 21(4): 300-303.
- ESPAÑA. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, pp. 43251-43259. (en línea) <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>>.
- FUNDACIÓN CNSE (2011): *Entiéndelo antes de hablar: ¿tiene hambre? ¿le duele algo? Ahora tu bebé te lo puede decir*, Madrid: Fundación CNSE.
- GARCIA, J. (2003): *Sign with your baby: how to communicate with infants before they can speak*, Seattle: Sign2Me.
- GARCIA, J. (2008): «Established signs or non-standard signs?». (en línea) <<http://www.sign2me.com/>>.
- HELLER, L. (2004): *Teaching your baby to sign*, New York: Sterling Publishing.
- HERRERO, Á. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: Ediciones SM, Fundación CNSE.
- PIZER, G. (2003): «Baby signing as a language socialization: the use of visual-gestural signs with hearing infants», *Texas Linguistic Forum*, 47: 165-171.

RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. y MORA, J. (2004): *El potencial de la lengua de signos española como instrumento de comunicación*, Sevilla: Universidad de Sevilla. (en línea) <http://www.jmunoz.org/files/9/Logopedia/lengua_signos/documentos/a15.pdf>.

WATSON, J. (2006): *Baby signing for dummies*, Indianapolis: Wiley Publishing.

Centro de atención temprana bilingüe para niños y niñas sordos de 0 a 6 años¹

Amparo Minguet Soto

FUNDACIÓN FESORD CV PARA LA INTEGRACIÓN
Y LA SUPRESIÓN DE LAS BARRERAS DE COMUNICACIÓN

RESUMEN:

El Centro de Atención Temprana (CAT) para niños y niñas sordos/as de 0 a 6 años de la Fundación Fesord CV, primer centro bilingüe (LSE y LO) acreditado por la administración valenciana, es una clara muestra de la diversidad de nuestro colectivo. Las personas sordas podemos ser y somos personas bilingües. Esto no solo nos ayuda en la comunicación en nuestro día a día, sino que nos permite aceptarnos como diferentes, pero capaces.

En el CAT, los niños y niñas sordas adquieren la lengua de signos y la lengua oral de una manera normalizada y natural, sobre la base del aprendizaje significativo.

En nuestro centro, mediante modelos de personas sordas adultas, favorecemos que las familias y la infancia sorda tengan una imagen positiva de la sordera que les ayude a ser personas felices, plenas y seguras. Unir intervención logopédica, cognitiva y comunicativa a la destreza de los padres y madres a comunicarse con seguridad en el hogar y fuera de él con sus hijos/as, hace que el resultado sea de progresión no solo en el lenguaje del niño/a sordo/a, sino en su desarrollo como persona.

Nuestro enfoque de comunicación global va unido hacia la búsqueda de la naturalidad: como cualquier otro niño/a, los niños y niñas sordos deben tener garantizados aspectos de su crecimiento tan importantes como el juego, la relación con sus hermanos y hermanas y la relación de disfrute de sus familiares. Y todo esto desde un punto de vista positivo, donde la pérdida auditiva es una característica más, pero no un impedimento para poder realizar todo lo que una familia desea.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. LA ATENCIÓN TEMPRANA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 6 AÑOS

El principal objetivo de la atención temprana es «favorecer el desarrollo y el bienestar del niño y su familia, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal» (Grupo de Atención Temprana, 2000: 17).

Analizando este objetivo, podemos deducir que la atención temprana resulta conveniente para cualquier familia, independientemente de la condición y la situación de sus hijos e hijas. Utilizar, aprender o buscar recursos que ayuden a los padres y madres a favorecer el desarrollo de sus hijos/as, su integración y su autonomía es lo que, de manera natural, hace cualquier familia.

Estos instintos naturales que cualquier padre o madre despliega con sus hijos/as para estimularle física, intelectual y emocionalmente son el punto de partida para diseñar un proyecto de intervención con niños y niñas sordos/as basado principalmente en los propios recursos de los que la familia dispone y en la naturalidad que trasciende de todo proceso de atención en edades tempranas.

Desde la Fundación Fesord CV entendemos que la atención temprana en niños y niñas sordos debe enmarcarse en la naturalidad de tener un hijo/a, más allá de que además sea sordo/a, y ese es el espíritu y la filosofía que intentamos aplicar en nuestro trabajo.

A partir de esta premisa, es cierto, que el recurso institucionalizado de la atención temprana se delimita a casos determinados. De hecho, el *Libro Blanco de la Atención Temprana* cita: «Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al medio, que tienen por objetivo atender lo más rápidamente posible las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos» (Grupo de Atención Temprana, 2000: 12).

Es decir, en el caso de niños y niñas sordos, la Fundación Fesord CV utiliza los recursos institucionalizados que nos ofrece la atención temprana y los ensambla con la naturalidad que los padres y madres aplican al relacionarse con sus hijos/as.

2. NORMALIZACIÓN DEL/DE LA NIÑO/A SORDO/A

El espíritu natural que pretendemos dar a nuestro proyecto pasa necesariamente por la normalización de la pérdida auditiva.

Este objetivo es sencillo en familias sordas, pero a veces nos cuesta transmitirlo en familias en las que los padres y madres del/de la niño/a sordo/a son oyentes. Hay que tener en cuenta que el 80 % o más de la información que recibe una familia en la que nace un/a niño/a sordo/a está fundamentalmente basada en la visión más clínica de la pérdida auditiva. La audición y sus procesos focalizan en ella toda la atención profesional, arrastrando, inconscientemente, a las familias hacia esa única dirección que les lleva a perder la naturalidad en el trato con sus hijos/as sordos/as.

Nuestro papel es transmitir esta visión normalizada del/de la niño/a sordo/a, intentar reducir los niveles de ansiedad en los padres y madres para que recuperen naturalidad en sus relaciones, y ofrecer apoyo y recursos que les ayuden a sentirse seguros y sobre todo felices cuando interactúen con sus hijos/as sordos/as.

La visión positiva, social, de la pérdida auditiva que tenemos en la comunidad sorda nos hace olvidar el punto de vista más patológico. Dentro de la comunidad sorda desarrollamos una imagen más de grupo, de identidad. Esto es una fortaleza a la hora de trabajar con la familia. Transmitimos expectativas vitales completas y somos capaces de normalizar la situación.

Lo ideal es que la familia llegue a puntos de vista más normalizadores y positivos que nos ayuden a ser padres y madres felices, con hijos e hijas felices. Cabe resaltar el espacio común y natural entre la profesionalización de la pérdida y una convivencia familiar en armonía.

3. PROCESOS DE TRABAJO CON LA FAMILIA

Partimos de la idea de que cada familia es diferente. No hay una misma receta para todas las familias, tampoco para las que tienen hijos e hijas sordos. Hay que conocerlas y comprenderlas desde su propia individualidad.

Proceso 1: Lo primero sería ayudar a los padres y madres a detectar las potencialidades de su hijo/a y de su familia para reforzarlas y utilizarlas.

Estas potencialidades cambian en cada niño/a y en cada familia, pero todas las familias, sean como sean, tienen potencialidades naturales que podemos utilizar.

Proceso 2: Lo segundo es recoger las necesidades de la familia, sus demandas, intentando que analicen sus necesidades como familia y teniendo una visión global de su hijo/a.

Proceso 3: Ayudarles a usar las potencialidades para conseguir cubrir sus necesidades.

Es decir, se trata de reforzar e intensificar las potencialidades, sobre todo en aquellos aspectos que más les preocupan, pero basándonos en las ventajas y disfrute de la estimulación natural de cualquier padre o madre.

Proceso 4: Formarles, informarles, acompañarles en todo el proceso, de la/s forma/s en que la propia familia determine o pueda, ajustando nuestra intervención al máximo a sus posibilidades.

Proceso 5: Ayudarles a detectar los logros, los avances, desviar su atención hacia lo conseguido, lo positivo, aunque sigamos avanzando.

Estos procesos ayudarán a los padres y madres a recuperar la confianza a la hora de tratar con su hijo/a sordo/a, inculcando poco a poco naturalidad en la relación.

4. CAMINANDO HACIA EL BILINGÜISMO EN LA ATENCIÓN TEMPRANA

Previsiblemente, la principal preocupación que va a manifestar la familia es la comunicación con su hijo/a sordo/a.

Tanto si se trata de padres y madres sordos, como de padres y madres oyentes, la comunicación va a ser protagonista en el proceso de detección de necesidades (proceso 2) de la familia.

Lo habitual en las familias donde nace un niño o niña sordo es que no dominen tanto la lengua de signos como la lengua oral ni las usen indistintamente, sino que usen solo una de las dos para su comunicación diaria.

Si nos planteamos que una de las potencialidades del/de la niño/a sordo/a compartida por toda la familia es la visión (proceso 1) y a esto juntamos la necesidad de comunicación natural con nuestros hijos/as sordos (proceso 2), el resultado (proceso 3) sería utilizar la lengua de signos en la comunicación diaria con nuestros hijos/as, algo que las familias sordas aplican instintivamente y de manera natural, pero que, en las familias oyentes, se da mediante aprendizaje y acompañamiento (proceso 4).

A algunas familias les cuesta llegar a esta conclusión y tienden a ignorar las potencialidades (comunicación visual) y centrarse en las carencias (comunicación auditiva), acentuando el proceso 2 y obviando el proceso 1. Requieren de tiempo para irse acercando a un proyecto de atención temprana basado en la comunicación natural.

Desde nuestro CAT facilitamos este tiempo a las familias y provocamos situaciones de convivencia natural y normalizada para que, paulatinamente, las familias vayan comprendiendo y compartiendo nuestro proyecto centrado más en las potencialidades que en las carencias.

Por otra parte, sabemos que el aprendizaje de la lengua de signos para una persona oyente no es fácil, requiere tiempo y dedicación. A esto se une que muchas familias nunca se habían planteado aprender lengua de signos y, además, están en proceso de aceptación.

¿Cómo compaginar la naturalidad de la comunicación en familia con el proceso de aprendizaje de una nueva lengua?

5. AGILIZAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LA FAMILIA

Este es uno de nuestros objetivos. Desde el Centro de Atención Temprana de la Fundación Fesord CV, seguimos ahondando en encontrar una metodología que nos ayude a agilizar al máximo el aprendizaje de la lengua, su uso natural dentro de la familia y que, además, se pueda generalizar a todo su conjunto.

Aún dependemos de muchas variables añadidas que facilitan o ralentizan el aprendizaje y esto, sin duda, tiene repercusiones en la comunicación natural temprana del/de la niño/a sordo/a.

Por ello, no estaríamos hablando de la consecución del bilingüismo en niños/as sordos de 0 a 6 años, si no, más bien, en agilizar, reforzar y apoyar las posibilidades bilingües que cualquier niño/a sordo/a y su familia tienen.

Para agilizar, reforzar y apoyar esas posibilidades, el Centro de Atención Temprana de la Fundación Fesord CV pone en marcha la unidad de la lengua de signos, conformada por equipos multidisciplinares bilingües donde los especialistas de lengua de signos tienen especial relevancia. Ellos van a definir, por una parte, la presencia transversal de la lengua en todas las unidades de atención y, por otra, aportar la comunicación natural del/de la niño/a sordo/a mediante tutorías en contextos cercanos, rutinas, actividades significativas, formación en lengua de signos a la familia, convivencia entre familias y mediante la creación de grupos sociales de comunicación entre niños/as sordos/as.

6. CONTEXTUALIZAR LA COMUNICACIÓN. APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Uno de los principales objetivos de la comunicación natural en familia es la contextualización de la misma en el día a día de la vida en familia. Los métodos de enseñanza-aprendizaje en familia deben estar, por una parte, adaptados a las habilidades particulares de la familia (potencialidades) y, por otro, totalmente contextualizados.

Dentro del Centro de Atención Temprana de la Fundación Fesord CV, las tutorías dentro del día a día de la familia, en el hogar y en las rutinas son fundamentales para aplicar la contextualización de la lengua de signos.

Asimismo, se realizan grupos de aprendizaje de la lengua de signos de padres y madres, enmarcados dentro de la Escuela de familias, que tiene un fuerte carácter transversal.

La Escuela de familias, por una parte, intenta tranquilizar a los padres y madres ante la pérdida auditiva de sus hijos/as y se centra en construir una visión más positiva de la lengua de signos y de la comunidad sorda y, por otra, aprovecha otra de nuestras fortalezas: crear espacios naturales dentro de nuestro centro que enriquecen las interacciones entre las familias sordas y oyentes, favoreciendo el aprendizaje significativo de la lengua de signos y optimizando las oportunidades para la consolidación de una imagen más normalizada de la pérdida auditiva.

De esta forma, el aprendizaje de la lengua de signos se despliega en los espacios de convivencia interna, algo que los centros integrales de personas sordas pueden ofrecer, dadas las características propias de funcionamiento de nuestras entidades y en los espacios de convivencia externa, mediante las actividades de ocio y tiempo libre programadas.

Por último, utilizamos también, las actividades comunitarias propias de las personas sordas: encuentros, celebraciones, actividades asociativas, etc. son todas oportunidades para que nuestras familias se acerquen cada vez más al sentir de la comunidad sorda.

7. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS SORDOS/AS DE 0 A 6 AÑOS

Cuando hablamos de niños y niñas sordos, no nos centramos tanto en el aprendizaje de la lengua, como en la adquisición. Si bien es cierto que hay niños y niñas sordos que llegan al centro sin comunicación natural y requieren de un periodo de aprendizaje, se suele utilizar la exposición a esta lengua para su interiorización. La exposición se lleva a cabo mediante la presencia del adulto sordo y mediante la creación de grupos de socialización de niños y niñas sordos de diversas edades.

El primer espacio de exposición es el contexto diario del niño y niña sordo/a. El/la tutor/a sordo/a interactúa con la familia y con el niño o niña sordo/a. Este modelaje adulto estimula la utilización de la lengua de signos y por supuesto optimiza la propia imagen del niño o niña sordo/a.

Los/as tutores/as acuden al hogar, al parque y aprovechan las rutinas y la convivencia familiar para reforzar y afianzar la comunicación. Es decir, nos basamos en principios y elementos como:

«1) Se resalta la importancia de los intercambios socio-comunicativos del niño con su medio; 2) el niño es aprendiz activo; 3) se enfatiza el aprendizaje en un contexto natural; 4) se recurre para la consecución de objetivos a actividades funcionales que tengan un sentido para el niño y se inserten en las rutinas diarias; 5) los refuerzos utilizados son naturales; 6) los padres son agentes principales en la intervención y no meros perceptores» (Perera, 2011: 145, Atención Temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados).

El segundo espacio de exposición a la lengua es el contacto entre otros niños y niñas, algunos de familias sordas, en grupos de socialización coordinados por especialistas en lengua de signos, que son los que marcan la lengua de comunicación en el grupo. Los grupos organizan unidades temáticas motivadoras, basadas en el disfrute del niño o niña, que versan sobre algo determinado: cocina, circo, cuentos, construcciones, talleres, etc., lo que posibilita la interacción natural, la socialización entre iguales y la adquisición de vocabulario.

Todas las unidades temáticas infantiles se comparten con la familia en la última parte de su desarrollo, donde se muestran los resultados del taller.

Las tutorizaciones y los grupos de socialización los reforzamos con las actividades de ocio y tiempo libre externas al Centro de Atención de Temprana, donde las familias pueden relajarse y los niños y niñas afianzan relaciones mediante el juego.

Por supuesto, y al igual que hacemos con el aprendizaje adulto de las familias, utilizamos las fortalezas que nuestras entidades tienen: por una parte, las actividades comunitarias, a las que asisten los niños y niñas y, por otra, los espacios espontáneos de convivencia dentro de nuestro centro, en los que los niños y niñas sordos entran en contacto, estableciendo comunicación.

8. CENTRO DE ATENCIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS Y NIÑAS SORDOS DE LA FUNDACIÓN FESORD CV

Los antecedentes del Centro de Atención Temprana de la Fundación Fesord CV comienzan en el año 2008, en el que se crea y da forma el Servicio de Atención a Familias e Infancia Sorda (SAFIS), aún hoy existente en la Fundación Fesord CV. El SAFIS se fundamentaba en dos líneas complementarias: en primer lugar, atender de forma directa las necesidades de las familias y de los niños y niñas sordos y, en segundo lugar y de forma paralela, orientar a los profesionales y agentes que configuran el entorno inmediato (social y educativo) del niño o de la niña.

La oferta de un servicio de logopedia y psicología a las familias hace que el SAFIS comience a atender a familias con niños y niñas sordas cada vez más pequeños, aumentando las familias que, institucionalmente, están enmarcadas dentro de la atención temprana.

Ante la necesidad de acreditar y regularizar la acción emprendida por nuestra entidad, la Fundación Fesord CV inicia los trámites administrativos para la acreditación del centro en el grupo de atención de niños y niñas sordos de 0 a 6 años, tal y como indica la legislación vigente en nuestra autonomía.

Nuestro principal reclamo es el vacío existente de un servicio de atención temprana de 0 a 6 años que contemple la perspectiva sociocultural de las personas sordas, es decir, que comprenda la pérdida auditiva como una combinación de la realidad clínica con la consideración de las personas sordas como un grupo lingüístico y cultural definido, entendiendo la importancia de la lengua de signos en la comunicación como herramienta de acceso a la lengua oral y al desarrollo personal y social.

Esto nos permite, además, la creación de la unidad de la lengua de signos, exclusiva de los proyectos bilingües de atención a niños y niñas sordos.

Finalmente, en noviembre de 2012 nos acreditan como Centro de Atención Temprana, lo que nos permite la elaboración un Proyecto global terapéutico especializado en niños y niñas sordos y en la lengua de signos, así como la creación de las unidades de intervención.

8.1. Definición, finalidad y objetivos del centro

El Centro de Atención Temprana de la Fundación Fesord CV se define como un recurso social destinado al tratamiento asistencial y/o preventivo de niños de 0 a 6 con discapacidad auditiva por causas de origen prenatal, perinatal o postnatal (o riesgo de presentarla) y a sus familias. Los niños y niñas podrán tener o no otras dificultades añadidas.

Como finalidad destacamos:

- Conseguir el bienestar y tranquilidad de la familia y del niño o niña sordo/a para la construcción de una vida familiar feliz y plena.

Y como principales objetivos:

- Proporcionar a las familias los servicios, recursos, instrumentos y espacios apropiados para optimizar sus procesos familiares en la relación y educación de su hijo y/o hija sordo/a.
- Potenciar y desarrollar al máximo las posibilidades físicas, psíquicas y sensoriales de los niños y niñas sordos mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarcan todas las áreas del desarrollo infantil a través de la implantación de un método de trabajo e intervención bilingüe que favorezca la adquisición y desarrollo de una comunicación natural y fluida.
- Fomentar una visión realista, constructiva, positiva y normalizada de la pérdida auditiva, centrándonos en las potencialidades y capacidades que se van desarrollar, favoreciendo el desarrollo de un autoconcepto y de la autoestima ajustada, así como la seguridad de los niños y niñas sordos.

8.2. Unidades de atención

Nuestro centro se encuentra conformado por cuatro unidades principales, todas ellas bilingües: la unidad de psicología, logopedia, estimulación y lengua de signos.

El reconocimiento administrativo de la unidad de lengua de signos ha sido uno de nuestros logros más recientes dentro del funcionamiento generalizado de los centros de atención temprana. La figura profesional del especialista en lengua de signos se incluye y reconoce como parte del equipo de atención temprana en nuestro proyecto bilingüe.

Nuestras unidades las forman un equipo multidisciplinar que ha iniciado un trabajo interprofesional coordinado y transversal, pero que pretendemos progrese hacia un trabajo transdisciplinar tanto en los servicios que ofrecemos como en los contextos naturales, mediante la asignación de tutores/as exclusivos/as.

Dentro de nuestro reglamento de régimen interno ofrecemos una serie de servicios:

- a. Valoración, diagnóstico y tratamiento.
- b. Logopedia.
- c. Estimulación comunicativa bilingüe (lengua oral-lengua de signos).
- d. Estimulación cognitiva.
- e. Psicomotricidad: estimulación de los sistemas sensoriales, del desarrollo sensorio-motor y perceptivo.
- f. Fisioterapia.
- g. Tratamiento del lenguaje; lengua oral y lengua de signos.
- h. Atención familiar.

- i. Visitas al hogar.
- j. Atención en el ámbito educativo.
- k. Atención en el ámbito sanitario.
- l. Atención en el ámbito social.
- m. Actividades de encuentro, ocio y tiempo libre para familias.
- n. Seguimiento de casos.
- o. Orientación y asesoramiento.
- p. Formación a familias.
- q. Formación en lengua de signos.

Todos estos servicios son transversales en la comunicación natural, de tal manera que la estimulación motora puede ser un espacio de exposición comunicativa, aprendizaje en familia y extensión a contextos naturales. Nuestro proyecto quiere impregnarse de los modelos ecológicos y trasladar la atención a los contextos cotidianos de la familia, independientemente de lo que se trabaje con el niño o niña.

9. NUESTRO PROYECTO DE ATENCIÓN

Como hemos ido avanzando a lo largo de este escrito, nuestra intención es un modelo de intervención más ecológico donde el entorno natural de la familia sea el lugar adecuado para el aprendizaje y la atención temprana del niño o niña sordo/a.

Supondría centrar nuestra atención en la familia en su conjunto, comprendiendo sus dinámicas, sus relaciones y sus emociones. Basándonos en el principio de: padres y madres felices, hijos e hijas felices.

Hay que recordar que, aunque despleguemos todas las potencialidades y recursos que tiene nuestra entidad, la familia, su implicación, su confianza, su inmersión, es lo que van a garantizar el éxito de la fase de atención. Nuestro proyecto se construye y se escribe con y para las familias que atendemos y son ellas las que, una vez finalizada la atención institucional, tienen que continuar con su vida, con sus relaciones y con la educación de su hijo e hija sordo/a.

«La atención temprana en contextos naturales tiene como finalidad atender las necesidades de la familia en su propio hogar y en su comunidad y enseñar a los familiares a adquirir estrategias para favorecer el desarrollo de sus hijos. El objetivo es conseguir aprendizajes funcionales que mejoren no solo la calidad de vida del niño, sino la calidad de vida familiar» (McWilliam, 2013).

Son modelos en los que se hace más hincapié en la necesidad de que los aprendizajes tengan lugar en los contextos naturales y no en un ambiente clínico y extraño para el niño/a, además de centrar la atención en los adultos, que forman parte de la vida del niño o niña, y no en el niño/a en sí.

Nuestra propuesta, por tanto, quiere impregnarse de estos enfoques familiares, ecológicos y significativos. Estaría más centrada en reforzar la comunicación natural en los contextos más cercanos de la familia, analizando métodos que optimicen los procesos de aprendizaje de la lengua de signos de los padres y madres y extenderlos al resto de la familia.

En cualquier caso, no estamos cerrando o proponiendo un modelo determinado, estamos construyendo, escribiendo nuestro proyecto con las familias que atendemos. «La experiencia nos dice que, con el paso del tiempo, uno se vuelve ecléctico y va tomando lo mejor de las distintas opciones hasta hacerse un traje a medida» (Candel, 2003).

Para ello, aprovecharíamos todas las oportunidades que surgieran, ya no como centro de atención temprana, sino como entidad de personas sordas, para estimular, exponer, provocar la comunicación y la implicación natural de las familias.

Otro aspecto que incluye nuestro proyecto global es que las unidades de intervención pasan a ser transdisciplinares, de tal manera que los/as tutores/as deben ser bilingües y trabajan en familia todos los procesos de desarrollo, incluido el comunicativo, prestándoles a los padres y madres un apoyo emocional adicional. A su vez, el salto a la escuela sería primordial e imprescindible para darle el carácter ecológico que perseguimos.

Esto abarcaría, indudablemente, poder intervenir dentro de la escuela, no solo mediante coordinación con los/as maestros/as o especialistas del colegio, si no mediante las visitas de los/as tutores/as que hemos asignado al niño o niña, al aula.

La presencia en la escuela estaría dividida en dos franjas: por una parte y principal, la franja que comprenda la edad de 0 a 3 años, donde el niño o niña sordo/a acude a la escuela infantil. La presencia de la lengua de signos y del adulto sordo son aspectos imprescindibles para aumentar y afianzar el tiempo de exposición a la misma. La segunda franja, de 3 a los 6 años, seguiría esta línea de actuación, pero podría ser más intermitente, completándose no solo con la exposición de la lengua, sino con un trabajo de aceptación individual y social, de enseñanza de pautas comunicativo-visuales en el aula, en definitiva, un trabajo de inclusión y aceptación de las diferencias dentro de la escuela.

10. LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MÁS ECOLÓGICO Y NATURAL: RETOS Y FORTALEZAS

A pesar de que es evidente nuestra apuesta y confianza hacia una atención ecológica y natural, tenemos retos que debemos abordar para darle viabilidad a nuestro proyecto.

Por un lado, la escuela, principal contexto socializador y de aprendizaje del niño y niña sordo. Las familias que atendemos en nuestro centro no asisten a colegios donde la lengua de signos esté presente, además de que tampoco se agrupan en un mismo centro. Por tanto, el papel del adulto sordo o tutor/a dentro de la escuela estaría sujeto a otras variables institucionales. Su trabajo sería itinerante,

además de estar sometido a voluntades externas a su control, pues tanto la administración como la propia escuela tendrían que coincidir en intereses y permitir la presencia del/de la tutor/a en el aula.

Asimismo, la presencia del/de la tutor/a sordo/a en la escuela favorecería otra de las fortalezas de la comunidad sorda: la identidad. La identificación favorece la creación de una autoimagen positiva y segura. En los proyectos bilingües, los modelos lingüísticos sordos son imprescindibles para su desarrollo.

Estas debilidades no tienen que ensombrece nuestras grandes fortalezas: desde las entidades de personas sordas, tenemos la suerte de disponer de oportunidades comunitarias para que las familias y los niños y niñas sordos participen y se impregnen de adultos, familias y otros niños y niñas sordos. Debemos aprovechar todas estas oportunidades para reforzar los procesos de atención a la familia.

Asimismo, tenemos familias sordas que interactúan con otras oyentes, adultos con un buen nivel de lengua de signos que acuden a nuestros centros, que pueden exponer a la familia a esta lengua en situaciones cotidianas. Vivimos la pérdida auditiva como una forma de percibir el mundo, pero nunca como un hándicap, y esta es sin duda una de nuestras grandes cualidades.

Pero, además de Centro de Atención Temprana, somos la Fundación Fesord CV, liderada por personas sordas, y ofrecemos servicios integrales a las personas sordas y sus familias. Garantizamos continuidad en la atención, acompañamiento a la familia a lo largo de la vida de su hijo y/o hija sordos más allá de los 6 años y, con posterioridad, a la persona adulta en la que se convertirá.

Somos conscientes de la diversidad de las personas sordas y sus familias, no aportamos soluciones únicas a la familia porque nuestro enfoque no está basado en la pérdida auditiva, sino en el niño y niña sordos, en el bienestar de la familia en su conjunto, respetando su individualidad y su propio ritmo.

Y sobre todo, seguimos confiando en que las familias felices hacen niños y niñas felices.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDEL, I. (2003): «Propuestas de organización del servicio de atención temprana». En: Candel, I. (coord.): *Atención Temprana: niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*, Madrid: FEISD: 19-27.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000): *Libro Blanco de la Atención Temprana*, Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- MCWILLIAM, R. (2013): «Programa de intervención temprana en Contextos Naturales y basado en rutinas (*Early Intervention in Natural Environments*) para niños/as con diversidad funcional» [ponencia en acto celebrado en Valencia 19/11/2013].
- PERERA, J. (2011): «Atención Temprana: Definición, objetivos, modelos de intervención y retos planteados», *Revista Síndrome de Down*, 28: 140-152. (en línea) <http://www.downcantabria.com/revista-pdf/111/140-152.pdf>.

Bilingüismo LSE/castellano: activando y cambiando entre lenguas¹

Saúl Villameriel¹, Patricia Dias¹, Brendan Costello¹ y Manuel Carreiras^{1, 2, 3}

BASQUE CENTER ON COGNITION, BRAIN AND LANGUAGE (BCBL)¹

IKERBASQUE. BASQUE FOUNDATION FOR SCIENCE²

DEPARTAMENTO DE LENGUA VASCA Y COMUNICACIÓN UPV/EHU³

RESUMEN:

Nuestro trabajo examina la realidad cognitiva de las personas que manejan dos lenguas en distintas modalidades, es decir, bilingües bimodales usuarios de LSE (lengua de signos española) y castellano. En esta comunicación nos centramos en dos efectos que revelan cómo las dos lenguas conviven e interactúan en los bilingües bimodales: 1) la activación no selectiva de las lenguas y 2) el coste asimétrico de cambiar entre dos lenguas.

- 1) ¿Los bilingües LSE-español activan ambas lenguas en situaciones en donde se utiliza solo una de ellas? Estudios previos han evidenciado que esto ocurre en las personas bilingües en dos lenguas orales, y también se ha mostrado que las personas sordas activan su L1 (lengua de signos) durante la lectura de su L2, siendo ambas lenguas de modalidades diferentes.
- 2) ¿Cómo cambian de una lengua a otra los bilingües LSE-español? Esta pregunta se relaciona con estudios recientes en lenguas orales que han demostrado que la capacidad de cambio entre dos lenguas es asimétrica en bilingües no balanceados (que tienen una lengua dominante, L1, y una segunda lengua, L2). Es más costoso cambiar desde la L2 a la L1 que al revés (desde L1 a L2). Una posible explicación del fenómeno es que la L1 requiere un mayor grado de inhibición para la producción correcta de la L2. Este patrón es simétrico en bilingües balanceados.

En nuestro estudio hemos investigado estos dos efectos (la activación no selectiva y el coste asimétrico) en bilingües bimodales con un alto dominio de LSE y español (intérpretes de lengua de signos española) para averiguar hasta qué punto el bilingüismo bimodal se parece al bilingüismo unimodal, y qué propiedades específicas caracterizan el uso de una lengua de signos y una lengua oral. Los resultados tienen implicaciones para los modelos de procesamiento bilingües y la dominancia de lenguas. El estudio arroja luz sobre los mecanismos que usan los bilingües LSE-castellano para utilizar y negociar entre dos lenguas que se articulan en modalidades diferentes.

Palabras clave: bilingüismo bimodal, lengua de signos, cognición.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la investigación de las lenguas de signos (LS) ha aumentado considerablemente en los últimos años. De acuerdo con la Federación Mundial de Personas Sordas² existen más de 70 millones de personas sordas que son usuarias de lengua de signos como primera lengua (L1). Asimismo, existe una gran cantidad de personas oyentes que también utilizan la LS como L1 (como los hijos de adultos sordos signantes –*Children of Deaf Adults*– CODA) o como segunda lengua (L2).

También despiertan cada vez más interés los estudios en personas bilingües. El número de personas que hablan más de un idioma crece cada día en todo el mundo (Bialystok, Craik, Green, y Gollan, 2009). Las investigaciones en bilingües de lenguas orales nos proporcionan información sobre el procesamiento de más de una lengua en el cerebro. No obstante, si nos centramos exclusivamente en el estudio de las lenguas orales, muchas preguntas importantes quedan sin respuesta. Por ejemplo, ¿la habilidad de controlar dos lenguas es la misma para cualquier bilingüe? ¿Cómo lidian con la selección y producción en una lengua los bilingües en dos modalidades diferentes? En los estudios que aquí planteamos, nuestra intención es explorar el bilingüismo bimodal, es decir, el de las personas que utilizan dos modalidades de lengua diferentes: una oral y otra signada.

Nuestra propuesta pretende cubrir tanto aspectos referidos a la producción como a la comprensión en bilingües bimodales oyentes. Así, por un lado, el experimento 1 nos permitirá comprobar si cuando bilingües bimodales escuchan castellano tienen también activa la lengua de signos española (LSE). Por otro lado, el experimento 2 explora el coste que supone para los bilingües bimodales cambiar entre una lengua y otra.

1.1. Experimento 1

El experimento 1 aborda la activación de dos lenguas de modalidades diferentes, comprobando si hay activación de la LSE (lengua no dominante en este caso) cuando se realiza una tarea en español oral (lengua dominante).

La activación paralela de dos lenguas ha sido estudiada en oyentes bilingües. Utilizando palabras escritas como estímulos, Thierry y Wu (2007) demostraron, a través de potenciales evocados cerebrales, que la L1 estaba activa cuando los bilingües leían palabras en su L2. En su estudio exploraron la activación en bilingües de chino (L1) e inglés (L2) cuando realizaban una tarea de decisión semántica. Los participantes leían pares de palabras en inglés y tenían que indicar si cada par tenía relación de significado o no. Durante la tarea sólo estaba presente el inglés, aunque la mitad de las palabras compartían un carácter escrito en chino, esto es, en la lengua «oculta». Así, pares de palabras en inglés como *post/mail*³ (*you zheng / you jian*, en chino) tenían relación de significado y compartían

² Ver en: <http://wfdeaf.org/>.

³ buzón/correo, en castellano

un carácter escrito común en la lengua oculta. En cambio, un par como *wife/husband*⁴ (*qi zi / zhang fu*) tenía relación de significado pero no tenía ningún carácter escrito común en la lengua oculta. En los casos en los que los pares de palabras no tenían relación de significado se hizo la misma manipulación. Un par como *train/ham*⁵ (*huo che / huo tu*) compartía un carácter en chino, mientras que otro como *apple/table*⁶ (*ping guo / zhuo zi*) no tenía ningún parecido en la lengua oculta. En nuestro experimento hemos adaptado la tarea con las manipulaciones ocultas de Thierry y Wu (2007) a las lenguas que nos interesan: español oral, como lengua en la que realizar la tarea, y LSE, como lengua oculta manipulada.

Las representaciones léxicas pueden estar activas en paralelo en ambas lenguas en personas bilingües. De este modo, los límites de los códigos se atraviesan permitiendo la activación de la otra lengua. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando las dos lenguas de un bilingüe no coinciden en su forma? Esto es lo que pasa cuando tenemos en cuenta lenguas que se articulan en diferentes modalidades, como en el caso de bilingües bimodales. Los bilingües bimodales oyentes son la población en la que se centra nuestro estudio.

En el caso de bilingües bimodales oyentes, consideramos que la lengua oral es la dominante, puesto que es la que impera en el entorno y la que más se utiliza. La lengua de signos, al circunscribirse a ámbitos más concretos y estar menos expuesta en la vida pública, la entendemos como lengua no dominante, independientemente de que haya sido aprendida desde el nacimiento (como L1) o más tarde (como L2).

Morford, Wilkinson, Villwock, Piñar, y Kroll (2011) comprobaron a través de un experimento conductual que la activación de la L1 al hacer una tarea en L2 también ocurría en el caso de bilingües bimodales sordos. En su estudio, basado en la misma tarea desarrollada por Thierry y Wu antes descrita, sordos nativos en lengua de signos americana (*american sign language*, ASL) leían pares de palabras en inglés. Los resultados mostraron activación paralela de las dos lenguas. Es decir, los signos se activaron al leer palabras en inglés. En concreto, palabras relacionadas por su significado y que se correspondían en ASL con signos parecidos, como *bird/duck*⁷, fueron juzgadas más rápidamente que los pares de palabras traducidas en ASL con signos muy diferentes. Por contra, pares de palabras que no se relacionaban por su significado pero que contaban con signos muy parecidos en sus traducciones a ASL, como *blood/bread*⁸, fueron juzgadas más lentamente que los pares de palabras con traducciones muy distintas a ASL. Así, por un lado, cuando hay relación semántica, el parecido fonológico en la lengua de signos produce un efecto facilitador. Por otro, cuando las palabras no están semánticamente relacionadas, la relación fonológica oculta en la lengua de signos provoca un efecto inhibidor. Esto ocurre porque las formas similares en la lengua implícita (la ASL) interfieren con la ausencia de relación semántica.

⁴ mujer/marido

⁵ tren/jamón

⁶ manzana/mesa

⁷ pájaro/pato

⁸ sangre/pan

Con el fin de comprobar si esta activación paralela descrita por Morford *et al.* (2011) para el par ASL-inglés ocurre también en otra combinación de lenguas de diferente modalidad, Kubus, Villwock, Morford, y Rathmann (2014) han llevado a cabo un experimento muy parecido en bilingües sordos competentes en lengua de signos alemana (*Deutsche Gebärdensprache*, DGS) y alemán oral. Tal y como ocurrió en el estudio de Morford *et al.* (2011) se empleó una tarea de relación semántica con las mismas manipulaciones, aunque esta vez la lengua en la que se presentaban las palabras era el alemán. Kubus *et al.* (2014) hallaron el efecto inhibitorio señalado por Morford *et al.* (2011) cuando la relación semántica y la fonológica no coinciden, puesto que aunque no haya relación semántica los signos son muy parecidos. Sin embargo, el efecto facilitador cuando hay relación fonológica en la lengua oculta en el contexto de relación semántica no apareció. Los autores relacionan esta diferencia en los resultados con dos posibles causas: diferencias en las conexiones de las traducciones a signos entre ambos estudios; y divergencias en la estructura del léxico de las lenguas implicadas.

Hemos visto hasta ahora evidencia no solo de activación paralela en bilingües de lenguas orales, sino también en bilingües cuyas lenguas no comparten la misma modalidad. Esto nos conduce a un tema relevante sobre las lenguas involucradas en estos experimentos, puesto que las lenguas orales no fueron percibidas auditivamente, sino visualmente a través de su variedad escrita. Los caracteres escritos de las lenguas orales son un código secundario que supone una representación visual de una señal auditiva. Obviamente, debido a la sordera, los participantes sordos de los experimentos no pueden acceder a la señal auditiva y este código secundario se aprende normalmente asociando los signos de la lengua signada con las formas escritas de la lengua oral. Esto puede tener un impacto en el acceso paralelo al léxico en ambas lenguas. Otra consideración relevante es que la activación entre lenguas y modalidades señalada en los estudios anteriormente descritos está evaluando la señal dinámica de la lengua de signos con la representación estática de la lengua oral en su forma escrita.

Nuestro estudio, por tanto, tiene en consideración que las lenguas del experimento deben ser los códigos primarios de las lenguas implicadas, es decir, la señal auditiva dinámica de la lengua oral, y la señal dinámica gestual de la lengua de signos. Nos hemos centrado en bilingües bimodales oyentes, puesto que son los sujetos competentes en estas dos lenguas idóneos para nuestro estudio. Dependiendo de la edad de adquisición de la lengua de signos, los bilingües bimodales oyentes pueden ser considerados o bien nativos o bien aprendices tardíos. La lengua oral se aprende normalmente desde el nacimiento, puesto que está constantemente presente en el entorno. Los oyentes nativos en lengua de signos son normalmente CODA, puesto que adquieren la lengua de signos de sus padres desde el nacimiento. Los aprendices tardíos aprenden la lengua de signos cuando ya son competentes en la lengua oral. En nuestro estudio, la mayoría de los aprendices tardíos han estudiado lengua de signos cuando se formaban como intérpretes a través del ciclo superior en interpretación de lengua de signos. De cara a asegurar la competencia en ambas lenguas, todos los bilingües bimodales oyentes de nuestro experimento, independientemente de que fueran CODA o aprendices tardíos, son intérpretes de lengua de signos.

En bilingües bimodales oyentes y teniendo en cuenta la direccionalidad de las lenguas, es decir, qué lengua se percibe durante el experimento y qué lengua está oculta para observar su activación, tenemos conocimiento de un experimento llevado a cabo por Shook y Marian (2012) que se interesó en la

activación en paralelo de la lengua de signos (ASL, en este caso) cuando en una tarea se escuchaba la lengua oral (inglés). Shook y Marian (2012) mostraron la activación paralela de la lengua no explícita (ASL) en bilingües bimodales oyentes muy competentes en ASL e inglés.

En su experimento, la activación de la ASL tuvo lugar mientras escuchaban inglés. Los bilingües bimodales tenían que pulsar sobre una imagen en una cuadrícula de tres por tres en la que, además del dibujo correspondiente a la palabra y otros dos dibujos no relacionados, había un competidor fonológico con respecto al dibujo meta. Así, en la lengua «oculta» (ASL), el dibujo meta y el competidor compartían tres parámetros fonológicos en la ASL. Por ejemplo, los signos de la ASL *CHEESE* y *PAPER*⁹ tienen movimientos diferentes pero la misma configuración, orientación y localización. Los bilingües bimodales miraron más veces y durante más tiempo a los competidores en vez de a los dibujos no relacionados.

La revisión anterior pretende justificar el experimento que en esta charla proponemos con el fin de comprobar la activación paralela de la LSE en bilingües bimodales oyentes cuando realizan una tarea escuchando español hablado. Para ello adaptaremos la tarea descrita anteriormente de Thierry y Wu (2007) y que Morford *et al.* (2011) adaptaron a sordos signantes. Estudiaremos dos grupos de intérpretes de lengua de signos para asegurarnos de que los participantes son competentes tanto en LSE como español oral: un grupo que ha aprendido la LSE desde el nacimiento, y otro que ha aprendido la LSE más tarde. Los aprendices tempranos son CODA. El experimento también se pasará a personas oyentes que no tienen ningún conocimiento de la LSE.

Nuestras predicciones para este experimento tienen principalmente en cuenta dos factores. En primer lugar, no se pueden inferir consecuencias claras relacionadas con la edad de adquisición de la lengua de signos, por lo que esperamos que tanto nativos como aprendices tardíos de LSE se comporten de forma parecida. Las hipótesis se referirán entonces a los bilingües bimodales oyentes como un único grupo, aunque se podrán analizar los resultados de forma independiente para ver si alguna diferencia que pueda haber se relaciona con la edad de adquisición de la LSE. En segundo lugar, los resultados de algunos estudios (Grote y Linz, 2003; Shook y Marian, 2012; Morford *et al.*, 2014) han revelado que es habitual la activación de signos cuando se escuchan palabras. Nuestros sujetos experimentales son bilingües bimodales muy competentes en ambas lenguas, por lo tanto esperamos que muestren los dos efectos descritos para los bilingües bimodales sordos, el de facilitación y el de inhibición (Morford *et al.*, 2011).

En resumen, esperamos que, por un lado, en presencia de relación semántica, CODA y aprendices tardíos tengan tiempos de reacción más cortos y cometan menos errores cuando en la lengua oculta hay relación fonológica implícita, en comparación con el grupo control, que al no saber LSE no debería mostrar este efecto. Por otro lado, cuando no haya relación semántica, esperamos que los CODA y aprendices tardíos tengan tiempos de reacción más largos y cometan más errores cuando hay relación fonológica en la LSE oculta, comparado con los controles, en los que no esperamos que aparezca este efecto.

⁹ queso y papel

1.2. Experimento 2

El experimento 2 se centra en el coste que supone el cambio desde el castellano (L1) a la LSE (L2), así como el de la LSE al castellano en bilingües bimodales oyentes.

Un entorno bilingüe suele caracterizarse por la presencia de dos lenguas y por la elección de una u otra para una comunicación efectiva. En los casos de los bilingües unimodales, esto es, bilingües en dos lenguas que comparten modalidad, como los bilingües en dos lenguas orales, es imposible la producción de más de una de las lenguas al mismo tiempo. Como la lengua oral se articula a través del tracto vocal, una de las lenguas tiene que ser seleccionada en detrimento de la otra. Muchos estudios han demostrado que en el momento anterior a la elección de una de las lenguas, las dos (o más) opciones siguen activas en el cerebro, aunque el discurso esté siendo planificado solamente en un idioma (Colomé, 2001; Kroll, Bobb, y Wodniecka, 2006; Meuter, 2005). Como consecuencia de esta decisión léxica, es decir, de la selección de una palabra en un idioma o en otro, se inhibe la otra lengua. Así, la lengua que no es meta de ese acto comunicativo, pasa a ser lengua competidora.

Este modelo creado por Green (1998) es conocido como modelo de inhibición y es una explicación posible de cómo un bilingüe puede seleccionar y producir una lengua en un entorno bilingüe. En el caso de los bilingües bimodales, los estudios demuestran que la activación de las dos lenguas en el cerebro ocurre también (Emmorey, Borinstein, Thompson, y Gollan, 2008a). Sin embargo, en este caso no se da la inhibición de una de las lenguas, ya que los bilingües bimodales pueden producir ambas lenguas al mismo tiempo, por lo que no es necesario inhibir la lengua competidora (Emmorey, Luk, Pyers, y Bialystok, 2008b).

Para conocer cómo se lleva a cabo esta decisión léxica en bilingües, un paradigma frecuentemente utilizado es una tarea de cambio entre lenguas (Costa, Santesteban, e Ivanova, 2006). Se ha demostrado ampliamente que, en general, en las tareas con más de una respuesta posible, estas respuestas alternativas compiten. Cambiar de un tipo de respuesta a otra conlleva un coste (Monsell, 2003; Wylie y Allport, 2000). Este coste del cambio de una alternativa a otra puede ser diferente: una respuesta puede requerir más tiempo que la otra.

En el contexto del lenguaje, hacemos un esfuerzo cognitivo para cambiar de un código lingüístico a otro. En este sentido, se podría pensar que es más fácil cambiar de la L2 a la L1, ya que estamos más acostumbrados a usar nuestra lengua materna (L1). Sin embargo, los estudios demuestran que ocurre exactamente lo contrario: hay mayor dificultad para cambiar de la L2 a la L1. Por ejemplo, Meuter y Allport (1999) encontraron evidencias en un experimento hecho con bilingües en dos lenguas orales (es decir, bilingües unimodales) donde los participantes tenían que nombrar números del 1 al 9 en su L1 o en su L2, dependiendo del estímulo visual que veían en la pantalla. Dicho estímulo les indicaba en qué lengua debían contestar.

Los resultados mostraron que los participantes tardaban más en contestar cuando tenían que cambiar de su L2 a su L1. Este cambio de L2 a L1 lo hicieron de forma más lenta que el cambio en la dirección contraria (de L1 a L2). Los autores consideran este patrón como un coste asimétrico, pues el coste es distinto dependiendo de la dirección (de L1 a L2, o de L2 a L1). Según estos autores, la explicación para el coste asimétrico viene dada en el modelo inhibitorio de Green (1998) mencionado anteriormente. Los participantes tardaron más en contestar cuando cambiaban desde su lengua más débil (L2) hacia su lengua más fuerte (L1), porque cuando usaban la L2 para responder, era necesaria una mayor inhibición de la L1. Por tanto, el esfuerzo cognitivo realizado para recuperar la L1 es de mayor magnitud.

Como consecuencia de este esfuerzo, los participantes necesitaron más tiempo para reactivar la L1 (que estaba inhibida anteriormente para el correcto uso de la L2) y así volver a usarla para ejecutar la tarea. Otros estudios también han encontrado el mismo patrón asimétrico cuando bilingües unimodales cambiaban entre su L1 y su L2 (Jackson, Swainson, Cunningham, y Jackson, 2001; Finkbeiner, Almeida, Janssen, y Caramazza, 2006; Philipp, Gade y Koch, 2007).

Consideradas estas evidencias, nuestro objetivo es investigar si el mismo patrón asimétrico puede ocurrir cuando participantes bilingües bimodales cambian entre lengua oral y lengua de signos. En el experimento 2 del presente estudio participarán bilingües bimodales oyentes. La tarea que tienen que realizar consiste en nombrar colores en castellano y en LSE. Se utilizarán dos pistas como referencia para que sepan en qué lengua deben responder: un triángulo (respuesta en lengua oral), y un círculo (respuesta en lengua de signos).

Nuestra hipótesis es que, al igual que los bilingües unimodales, los bilingües bimodales también presentarán un coste asimétrico cuando tienen que cambiar entre la L1 (lengua oral dominante) y la L2 (LSE). El mayor coste se producirá al cambiar de la L2 a la L1, en comparación con la dirección opuesta. Si ocurre tal y como prevemos, los resultados podrán ser interpretados desde la perspectiva del modelo de control inhibitorio de Green (1998). Cuando los bilingües bimodales tienen que elegir entre una lengua u otra para hablar o signar (como en la tarea que presentamos), la lengua que está paralelamente activada con respecto a la que está siendo utilizada es inhibida. Cuesta más eliminar la inhibición de la L1 que la de la L2, es decir, cuesta más reactivar la L1 después de ser inhibida, que reactivar la L2.

2. CONCLUSIONES

La investigación con bilingües bimodales ofrece una oportunidad única de comprender las características generales del bilingüismo, incluyendo bilingües en una modalidad (por ejemplo oral) y bilingües en dos modalidades (oral y signada). Nuestro objetivo principal con los experimentos aquí presentados es verificar si la activación paralela de ambas lenguas y el coste asimétrico del cambio entre lenguas también ocurren en bilingües bimodales oyentes. Nuestras hipótesis apuntan, por un lado, hacia la activación paralela de la LSE en bilingües bimodales cuando estos escuchan palabras en

castellano. Por otro, también pretendemos comprobar si el coste asimétrico también ocurre cuando bilingües bimodales oyentes cambian entre castellano y LSE.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIALYSTOK, E. *et al.* (2009): «Bilingual minds», *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3): 89-129.
- COLOMÉ, À. (2001): «Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or language-independent?», *Journal of memory and language*, 45(4): 721-736.
- COSTA, A.; SANTESTEBAN, M. e IVANOVA, I. (2006): «How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? Inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(5): 1057.
- EMMOREY, K. *et al.* (2008a): «Bimodal bilingualism», *Bilingualism: Language and Cognition*, 11: 43-61.
- EMMOREY, K. *et al.* (2008b): «The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals Evidence From Bimodal Bilinguals», *Psychological Science*, 19(12): 1201-1206.
- FINKBEINER, M. *et al.* (2006): «Lexical selection in bilingual speech production does not involve language suppression», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(5): 1075.
- GREEN, D. W. (1998): «Mental control of the bilingual lexico-semantic system», *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2): 67-81.
- GROTE, K. y LINZ, E. (2003): «The influence of sign language iconicity on semantic conceptualization». En: Muller, W.G. y Fisher, O. (eds.): *From sign to signing: Iconicity in language and literature 3*, Amsterdam: John Benjamins: 23-40.
- JACKSON, G. M. *et al.* (2001): «ERP correlates of executive control during repeated language switching», *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(02): 169-178.
- KROLL, J. F.; BOBB, S. C. y WODNIECKA, Z. (2006): «Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech», *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2): 119-135.
- KUBUS, O. *et al.* (2014): «Word recognition in deaf readers: Cross-language activation of German Sign Language and German», *Applied Psycholinguistics*: 1-24.
- MEUTER, R. F. y ALLPORT, A. (1999): «Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection», *Journal of memory and language*, 40(1): 25-40.
- MEUTER, R. F. (2005): «Language Selection in Bilinguals: mechanisms and processes». En: Kroll, J. y De Groot, A. (eds.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford: Oxford University Press: 349-370.
- MONSELL, S. (2003): «Task switching», *Trends in cognitive sciences*, 7(3): 134-140.
- MORFORD, J. P. *et al.* (2011): «When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?», *Cognition*, 118(2): 286-292.

- PHILIPP, A. M.; GADE, M. y KOCH, I. (2007): «Inhibitory processes in language switching: Evidence from switching language-defined response sets», *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(3): 395-416.
- SHOOK, A. y MARIAN, V. (2012): «Bimodal bilinguals co-activate both languages during spoken comprehension», *Cognition*, 124(3): 314-324.
- THIERRY, G. y WU, Y. J. (2007): «Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(30): 12530-12535.
- WYLIE, G. y ALLPORT, A. (2000): «Task switching and the measurement of switch costs», *Psychological research*, 63(3-4): 212-233.

Niños con sordoceguera congénita. La adquisición de los primeros elementos comunicativos naturales y el proceso de aprendizaje hasta alcanzar la lengua de signos española¹

Mar Zorita Díaz

ONCE. UNIDAD TÉCNICA DE SORDOCEGUERA

RESUMEN:

La ponencia se centra en el desarrollo de la lengua de signos en niños con sordoceguera congénita, teniendo en cuenta que la intervención puede iniciarse en edades tempranas o en la etapa infantil, alcanzando diferentes niveles de aprendizaje y uso funcional de la misma, en función de sus características personales. Se expone la adquisición de la lengua de signos como un proceso largo en el tiempo, que parte del inicio de la comunicación, a través de los primeros gestos comunicativos que pueden producirse en situaciones de interacción natural, familiar o lúdica, su uso funcional dependiendo de los restos sensoriales y que se basa en la importancia del uso del tacto.

Para el aprendizaje e incorporación de la lengua de signos es necesaria la aplicación de una metodología de intervención específica, basada en la secuenciación y organización de los elementos, que tengan en cuenta la concreción de los contenidos, con situaciones reales o basadas en la experiencia propia que ofrezcan un significado al niño con sordoceguera, la forma de presentación de los mismos y que se ajuste su nivel y características personales. Surge la dificultad para incorporar los movimientos y la configuración de los signos adecuados, siendo importante tener en cuenta la posición del interlocutor con respecto al niño, cuando carece de restos visuales.

Especialmente el papel e implicación de la familia será un aspecto favorecedor y que debe considerarse necesariamente para conseguir la evolución positiva en el aprendizaje de la lengua de signos por parte del niño con sordoceguera, contando con situaciones de la vida diaria y cotidianas que permiten aplicar este sistema de comunicación en el que a ambas evolucionarán.

Palabras clave: sordoceguera congénita, percepción sensorial, inicio comunicación, signos, configuración, lengua de signos, familia.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

«Una persona es sordociega cuando en ella se combinan dos deficiencias sensoriales, visual y auditiva, que se manifiestan en mayor o menor grado, generando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse y desenvolverse en su entorno» (Álvarez Reyes, D. *et al.*, 2004).

Existe una gran heterogeneidad en el grupo de personas con sordoceguera en función de diferentes variables como la etiología, el tipo y grado de pérdida visual y auditiva, el momento y el orden en el que aparecen los déficits sensoriales, si existen deficiencias añadidas y el ambiente estimular, familiar y/o social.

Entre las causas que pueden provocar sordoceguera congénita tenemos la rubeola (actualmente de menor incidencia), síndromes como el de CHARGE, de Opitz, de Dandy-Walker, entre otros. En cuanto a la sordoceguera adquirida puede estar producida por el Síndrome de Usher, de gran incidencia entre la población de personas con sordoceguera y el Síndrome de Wolfram. En los dos casos son de origen congénito pero la sintomatología se produce a lo largo de la vida de la persona.

Teniendo en cuenta el grado de pérdida auditiva y visual y el momento en el que se produzca dicha pérdida auditiva, el niño tendrá dificultades, en mayor o menor medida, para el desarrollo del lenguaje. Cuando el niño adquiere la sordoceguera después de la adquisición del lenguaje, tendrá mayores posibilidades de conseguir aprendizajes y mejor evolución del mismo, si además no concurren otras deficiencias añadidas.

En niños con sordoceguera congénita se necesitará la intervención de profesionales para conseguir que salgan de su aislamiento sensorial y comunicativo, al tratarse de niños que viven completamente encerrados en su mundo, pudiendo presentar además autoestimulaciones o comportamientos problemáticos debido a su dificultad e imposibilidad de comunicar lo que quieren. El niño con sordoceguera congénita no adquirirá el lenguaje sin intervención, así, en personas con sordoceguera total, sin restos visuales ni auditivos será muy complejo su desarrollo comunicativo a nivel lingüístico.

«Los niños sordociegos congénitos totales tienen más dificultad en todo el proceso y siempre necesitan más tiempo de intervención porque es difícil que cuenten con suficientes y adecuados ambientes interactivos. En consecuencia es menos frecuente que alcancen el desarrollo pleno de una lengua especialmente si desde su nacimiento no han visto ni oído» (Gómez Viñas, 2010).

Si tenemos en cuenta las dificultades auditivas, serán personas con ayudas técnicas auditivas adaptadas que les permitan el uso funcional de sus restos auditivos, así como tener la posibilidad de dirigirles hacia el desarrollo del lenguaje. En el caso de niños, mayoritariamente llevarán adaptados audífonos retroauriculares y en aquellos casos en los que es imposible la adaptación utilizarán la diadema ósea. Así mismo y cada vez en edades más tempranas llevan adaptado un implante coclear. En este sentido, durante nuestra intervención vamos a acompañar nuestra producción signada con la lengua oral, ofreciéndole la posibilidad de detectar la presencia de voz, variaciones en la entonación y/o la detección e identificación de palabras, dependiendo de los restos auditivos que mantiene.

La lengua oral puede y debe acompañar nuestras expresiones en previsión de que existan restos auditivos, pero aún en la constancia de que estos existen, la lengua de signos constituye un soporte comunicativo esencial, al menos hasta que la evolución del lenguaje oral de la persona con sordoceguera congénita nos demuestre que es competente comunicativamente en esta lengua.

Un factor determinante para la evolución del niño con sordoceguera será el ambiente familiar; la implicación de la familia, su colaboración y la incorporación de un sistema que permita la interacción comunicativa adecuada con su hijo/a. En el ambiente familiar se pueden aprovechar todas las actividades de la rutina diaria para introducir aprendizajes de manera natural. A partir de las actividades que vivencia el niño, podremos identificar y relacionar gestos y signos (todavía mal configurados) con la experiencia que ha vivido el niño y que la familia podrá transmitir porque estaba presente durante la misma.

1. ¿CÓMO LLEVAMOS AL NIÑO CON SORDOCEGUERA CONGÉNITA AL LENGUAJE ESPAÑOL SIGNADO O A LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA?

Se debe tener en cuenta que incluso aquellos niños que cuentan con restos visuales y auditivos, van a tener una percepción distorsionada de los elementos del entorno y de la información en general, dificultando esto su integración y consiguiendo únicamente una comprensión parcial, aspecto que influirá en su desarrollo comunicativo y del lenguaje. En aquellos casos en los que así mismo presentan otras alteraciones añadidas como déficit cognitivo, problema motor, etc., existirán mayores dificultades para su desarrollo comunicativo.

Desde edades tempranas o desde la etapa infantil se va a utilizar un lenguaje signado táctil incluso en niños que cuentan con restos visuales, dado que su recepción va a ser parcial y estará distorsionada. Debemos signar al niño a través del uso de las manos, situando las manos del niño que es el receptor sobre las del adulto que es el emisor, manteniendo así mismo la fluidez que caracteriza cualquier sistema de comunicación.

«La forma de comunicación y de transmisión de información, aunque el niño tenga restos de visión y audición, deberá siempre considerar el tacto y la propiocepción como canales seguros de entrada de información. Esto quiere decir que aunque en todo momento animemos al niño a que haga uso de su vista y de su oído residuales y le proporcionemos todas las oportunidades de hacerlo, consideremos que la principal fuente de información para el niño sordociego es el tacto y también el movimiento de cada una de las partes de su cuerpo» (Gómez Viñas, 2010).

«Para transmitir táctilmente la información se utiliza un método sencillo que consiste en colocar las manos del niño «colgadas» sobre las nuestras de forma que pueda seguir con sus manos el movimiento de las nuestras, tanto cuando nos comunicamos de forma signada con él como cuando queremos mostrarle cómo explorar un objeto» (Gómez Viñas, 2010).

2. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS VA A TENER ESTA LENGUA DE SIGNOS?

La configuración y orientación de los signos será la misma que aquella utilizada en la lengua de signos española.

El lugar en el que se realiza el signo será necesario variarlo en ocasiones, teniendo en cuenta que estamos signando táctilmente ajustándonos a las características no solo visuales sino también al tamaño de sus brazos, con el fin de facilitarle su recepción y comprensión, así como reducir la amplitud del mismo utilizando un espacio menor mientras signamos.

La lengua de signos es una forma comunicativa asequible táctilmente. Las manos de la persona con sordoceguera colocadas sobre las de su interlocutor le permiten seguir el movimiento de las manos, la forma que adoptan, la posición respecto al cuerpo y la direccionalidad de los brazos en el espacio, favoreciendo su percepción no solo a través del tacto, sino también de la propiocepción y facilitando que la persona pueda captar los mensajes. Esto hace que la lengua de signos adaptada táctilmente sea la elegida para comunicar con la persona con sordoceguera congénita.

Hasta asegurarnos del aprovechamiento funcional del resto visual del niño, de si puede seguir visualmente la lengua de signos, nos comunicaremos con él con sus manos sobre las nuestras.

Algunos niños con sordoceguera congénita no consiguen que su comportamiento comunicativo adquiera carácter lingüístico, reduciéndose su comunicación al conjunto de expresiones corporales y gestos naturales que combina con determinados signos convencionales para hacerse entender, apoyados por el contexto y por el conocimiento que los interlocutores tienen de su forma de comunicarse.

Dependiendo de las características del niño con sordoceguera, elaborará signos más concretos relacionados con aspectos de su vida diaria o necesidades básicas, o en otros casos combinarán dos signos para cubrir igualmente sus necesidades o realizar demandas sencillas.

El desarrollo comunicativo y lingüístico, depende de las características personales: entorno familiar, confluencia o no de otras deficiencias y cualidad de estas así como la edad en que se inicia la intervención.

3. ¿DE QUÉ MANERA PODEMOS CONSEGUIR APRENDIZAJES?

Se deben proporcionar el máximo de experiencias, que el niño participe y experimente aumenta la posibilidad de desarrollar conceptos. La realización de actividades implica manipulación y exploración, situación que ofrece la posibilidad de incorporar nuevas vivencias para posteriormente dialogar sobre las mismas. Durante dichas experiencias pueden surgir determinados gestos naturales que en un futuro podrán convertirse en signos con una configuración formal concreta.

«La percepción de una experiencia en el niño sordociego congénito será esencialmente táctil, olfativa, gustativa y cinestésica o propioceptiva. La imagen mental que puede construir de esa experiencia, o de los elementos que en ella intervienen, necesariamente estará ligada a la forma en que su sistema perceptivo integre la información recibida y el modo en el que la actividad cognitiva la almacene y la transforme» (Gómez Viñas, 2010).

«Esto nos debe llevar a pensar que la referencia o imagen mental que el niño con sordoceguera pueda elaborar de forma natural de las personas, los objetos y las situaciones con las que experimente, se ajustará a su percepción de esa experiencia (táctil, cinestésica, olfativa y gustativa cuando sea posible) por lo que no coincidirá en absoluto (en el caso del niño sordociego total) o muy poco (cuando el niño tenga algún resto visual y/o auditivo) con la de la persona que ve y oye y comparte o tiene esa misma experiencia» (Gómez Viñas, 2010).

Durante la intervención, adulto y niño comparten experiencias, a través del juego y del conocimiento del entorno, surgiendo expresiones naturales o iniciándose la creación de las mismas. Después, si el niño es capaz de imitar, poco a poco, trataremos de ir pasando de esos gestos naturales al signo convencional con el objetivo de lograr un comportamiento comunicativo de carácter lingüístico.

«Es importante que el alumno realice, produzca o fabrique los aprendizajes por sí mismo, desde la experiencia, desarrollando progresivamente habilidades, estrategias y técnicas de regulación, planificación, y ejecución de la propia actividad de aprendizaje (aprender a aprender), siendo la actuación del profesor acorde a la circunstancias y necesidad del alumno, es decir el profesor ayuda, plantea, facilita y orienta, pero espera para aportar la solución o producir el resultado esperado hasta comprobar que el niño no es capaz de hacerlo. El error debe ser aprovechado como una forma más de aprendizaje que favorece el autodescubrimiento, que permite al profesor poder orientar y facilitar una posible alternativa para la resolución adecuada, cuando lo crea oportuno» (Gómez Viñas, 2010).

4. IMPORTANCIA DE LAS EXPRESIONES NATURALES EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN E INCORPORACIÓN DE LOS PRIMEROS SIGNOS

Para el desarrollo de la comunicación y del lenguaje se debe favorecer inicialmente la producción espontánea o incitada de expresiones naturales, gestos realizados con manos, brazos, cuerpo, etc., que imitemos, incorporándonos junto con el niño en intercambios comunicativos muy breves durante los cuales compartimos atención y motivación hacia un mismo elemento.

Con el fin de favorecer la evolución positiva del niño con sordoceguera debemos observar durante la intervención, el comportamiento del niño, atendiendo a cualquier aspecto (movimiento, gesto facial o corporal) por mínimo que sea pero que puede ofrecerlo como expresión comunicativa que tendremos en cuenta para favorecer el desarrollo de la interacción comunicativa. Su participación durante la interacción será activa e intentará imitar siempre que sea imitado, requiriendo de tiempo y/o modelos de respuesta para ofrecernos una respuesta.

Al sentirse entendido producirá nuevas expresiones y aumentará el vocabulario compartido. Por eso al principio no ofrecemos una nueva expresión sino que confirmamos que hemos entendido sus expresiones, imitándole y dándole en paralelo la expresión formal signada una vez que ambos comprendemos y utilizamos dicha expresión.

De forma progresiva los niños comparten la atención del adulto sobre aquello que les interesa, ya sea a través de una propuesta procedente del propio niño o en el caso de que no se produzca de forma espontánea, a través de diferentes propuestas ofrecidas por el adulto. Teniendo en cuenta las características del niño con sordoceguera, generará gestos espontáneamente o incorporará aquellos propuestos con ayuda del adulto.

La persona con sordoceguera congénita, a medida que va descubriendo y conociendo a las personas que hay a su alrededor, los juegos corporales, el uso y manejo de los objetos, aumentará su interés y motivación, disfrutando durante estos momentos en los que se producen intercambios comunicativos en los que ha percibido y experimentado algo concreto. Podrá demostrar su interés permaneciendo conectado a la actividad participando durante la misma.

5. PASO DEL SIGNO NATURAL AL LENGUAJE SIGNADO

Inicialmente debemos trabajar la imitación corporal gruesa, a través de los juegos corporales, movimientos de manos, etc., ayudando al niño a imitar esos movimientos que nosotros le ofrecemos o aquellos que han surgido de forma espontánea durante la actividad.

La incorporación que el niño realice de los signos convencionales, de manera general no va a ser inmediata, tendremos que provocar situaciones de manera reiterada, en las que se produzca el gesto que inicialmente se produjo, así como su asociación al signo, para que el niño con sordoceguera consiga incorporarlo a su repertorio de elementos con significado, comprendiendo que puede utilizarlos para nombrar o demandar en otras ocasiones.

«Algunas personas con sordoceguera congénita no consiguen mejorar mucho esta situación comunicativa que les permite ser entendidos por interlocutores que les conocen bien y que interpretan sus mensajes con la ayuda del contexto en que se producen o apoyándose en la información complementaria sobre la actividad del niño en la vida diaria que otros les proporcionan» (Gómez Viñas, 2010).

Poco a poco el niño se da cuenta que todas las cosas y las personas tienen un nombre (un signo). El niño tiene un carácter lingüístico porque utiliza un conjunto de signos convencionales que combina de forma que se hace entender, especialmente si su interlocutor ha participado en la experiencia de interacción comunicativa con el niño o tiene conocimiento previo de esta.

«La comprensión, por nuestra parte, es posible solamente si podemos reconocer el comportamiento espontáneo como posiblemente algo funcional y reaccionamos ante él como tal» (Nafstad y Rodbroe, 1999).

6. CALENDARIO DE ANTICIPACIÓN

Se introduce el calendario de anticipación con el objetivo de ordenar la actividad diaria. Un lugar (estantería, armario, mesa) situado fuera del lugar en el que se realizan las actividades, pero de fácil acceso para el niño donde se colocan, siguiendo la secuencia de realización, los objetos que representan las actividades y que tiene como propósito principal el favorecer la adquisición de la secuencia temporal de acontecimientos y la anticipación. El objeto como representación de la actividad irá variando en la medida que el niño avance en la simbolización.

«La importancia de la anticipación y el uso de calendarios concretos fueron parte de la metodología que Van Dijk desarrolló. El uso de los calendarios se fundamenta en la necesidad que todas las personas tenemos de un orden en nuestra vida, que nos permite saber qué va a pasar» (Gómez Viñas, 2010).

Los calendarios, proporcionan al niño sordociego:

- La seguridad de saber lo que va a pasar, le ayudan a ordenar la actividad diaria, a anticipar lo que va a pasar a continuación e informan al niño de los eventos predecibles.
- Ayudan al niño a establecer la secuencia temporal a establecer el concepto de tiempo y en este sentido prestan más ayuda cuanto más dificultades tiene el niño en su evolución.
- Pueden apoyar diferentes funciones comunicativas en diferentes ambientes, para ello es importante es que estén realmente adaptados a las características de la persona con sordoceguera para quien se crean.
- Sirven para apoyar la interacción comunicativa porque los niños y los adultos pueden crear una comunicación basada en el calendario, discutir que hacer, que materiales se necesitan, a donde ir para una actividad en particular, etc.
- Ayudan a crear los sentimientos de seguridad y éxito, al ayudarles a entender como está organizada su vida y qué se espera de ellos de acuerdo con esta organización.

«En general plantean una secuencia de objetos de referencia visuales y táctiles o dibujos que representen la actividad del día, son herramientas muy funcionales en el desarrollo de la comunicación y en la adquisición de una estructura» (Gómez Viñas, 2010).

Así mismo, además de la propuesta indicada al inicio, en la que se parte de juegos de interacción a través del cuerpo y del movimiento, se propondrá de forma paralela, en función de las características del niño con sordoceguera, el trabajo por centros de interés que se describirán a continuación.

7. EL APRENDIZAJE POR CENTROS DE INTERÉS

El método de aprendizaje por los centros de interés es un método pedagógico ideado por Decroly que consiste en centrar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños en cada edad.

Decroly inicia su trabajo, en principio, con niños con algún tipo de discapacidad, para dedicarse luego, sin abandonar este campo, a la educación de niños sin discapacidad. Recoge muchas ideas de Pestalozzi y Froebel.

Decroly propone la necesidad de crear un ambiente adecuado y estimulante donde el niño se sienta a gusto y señala la importancia de considerar a este según sus características y necesidades, adecuando los objetivos a sus capacidades.

Esta forma de aprendizaje a través de «centros de interés» se ajusta sobremanera a la particular dificultad que los niños con sordoceguera congénita tienen para desarrollar conocimiento y a partir de él comunicación. Es verdad que no es fácil, ni siquiera para el profesor experimentado, detectar intereses en los primeros momentos de intervención con los niños sordociegos, pero la verdadera dificultad está en conseguir, partiendo de esos intereses o tomando como base los comunes para los demás niños, establecer estructuras de conocimiento que les permitan relacionar conceptos sobre los que construir más conocimiento.

«El trabajo por centros de interés apoya la conceptualización y el establecimiento de categorías, a la vez que favorece el ensamblaje de conceptos adquiridos a través de otros centros de interés, ya que ofrece la posibilidad de relacionarlos y esto que multiplica, con la ayuda del contexto, el desarrollo de aprendizajes significativos» (Gómez Viñas, 2010).

Existe una gran dificultad para el desarrollo comunicativo y lingüístico del niño con sordoceguera congénita, no obstante, para facilitar nuestra relación, debemos partir de la propia perspectiva del niño en su forma de percibir y sentir el acercamiento de las personas o de los elementos de su entorno.

«El problema de no ser comprendido debe necesariamente relacionarse con nuestro problema de no ser capaces de comprender» (Nafstad y Rodbroe, 1999).

Es importante tener en cuenta que desde un primer momento toma especial relevancia para el aprendizaje e incorporación de diferentes habilidades, el uso del juego en el que además van a surgir aspectos de manera espontánea que podremos retomar y utilizar en momentos sucesivos o iniciarlos con él dado que habitualmente no saben jugar. Existen los juegos que implican determinados movimientos corporales, a partir de los cuales podremos observar si realiza algún movimiento que nos indique que quiere que continuemos con dicho juego, iniciándose así pequeños momentos de comunicación.

Por otro lado no solo a través de juguetes concretos sino partiendo de actuaciones que ha tenido que aplicar él mismo, le ayudarán a entender las habilidades que posteriormente deberá incorporar (abrir, cerrar, cortar, doblar, arrugar, etc.).

En el desarrollo de la comunicación es imprescindible tener en cuenta en un primer momento el lenguaje corporal y los gestos, que pueden surgir de manera espontánea durante los juegos y actividades o rutinas diarias, inicialmente pueden considerarse sus primeros intentos comunicativos. Estas expresiones corporales se referirán a la forma y el lugar en el que la persona sordociega ha experimentado la acción sobre su propio cuerpo (juego y/o actividad). El niño puede realizar movimientos para indicar o pedir algo. De forma progresiva el niño va aprendiendo que los movimientos de las manos pueden ser utilizados por él y por el adulto para pedir algo o para realizar una actividad. Una vez que conseguimos dar significado a estas expresiones sentimos que hemos establecido contacto con la persona sordociega.

El niño adquirirá un aprendizaje adecuado y utilizará funcionalmente los signos, siempre que relacionemos las señales y los signos con aquello a lo que hacen referencia así como facilitándole su utilización para que llegue a saber qué es lo que va a conseguir.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ÁLVAREZ REYES, D. et al. (2004): *La Sordoceguera: un análisis multidisciplinar*, Madrid: ONCE.
- FREEMAN, P. (1991): *El bebé sordociego: un programa de atención temprana*, Madrid: ONCE.
- GÓMEZ VIÑAS, P. (2010a): «Tema 3: Intervención con personas con sordoceguera congénita». En: *La atención educativa para alumnos con sordoceguera*, Documentación para Curso de Formación online, Madrid: ONCE. Unidad Técnica de Sordoceguera.
- GÓMEZ VIÑAS, P. (2010b): «Tema 6: Procesos de aprendizaje en las personas con sordoceguera». En: *La atención educativa para alumnos con sordoceguera*, Documentación para Curso de Formación online, Madrid: ONCE. Unidad Técnica de Sordoceguera.
- NAFSTAD, A. y RODBROE, I. (1999): *Construyendo juntos la comunicación: perspectivas sobre la educación ajustada al diagnóstico para individuos con sordoceguera congénita y personas cuyas deficiencias les provocan efectos similares*, Dinamarca: Centro Nórdico para la Formación de Personal para el Desarrollo de los Servicios para Personas Sordociegas (NUD).

La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de Atención Temprana: el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses)¹

María C. Bao Fente¹, José Carlos Cardama Barrientos² e Inmaculada C. Báez Montero³

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUAS SIGNADAS UVIGO GRILES

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA¹

GABINETE DE PSICOLOGÍA ARCA VIGO²

UNIVERSIDAD DE VIGO³

RESUMEN:

La Atención Temprana (AT) tiene como objetivo principal dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes de la población infantil durante la etapa de 0-6 años. Tal y como consta en el Libro Blanco, el objetivo principal se orienta a la prevención, por lo que la AT se dirige fundamentalmente a quienes presentan el riesgo de padecer trastornos de desarrollo.

Puesto que el entorno lingüístico en el que crecen los niños sordos no siempre es en lengua de signos o señas², parece especialmente importante conocer los indicadores del desarrollo evolutivo de estos niños con el fin de comprobar que las capacidades y habilidades, que, en las diferentes etapas del desarrollo, el niño sordo está adquiriendo avanzan adecuadamente.

Partiendo de la experiencia en el programa de AT para una niña sorda en la etapa 12-24 meses, su familia oyente y la escuela infantil delimitaremos la escala lingüística en LSE que nos servirá de indicadores evolutivos de los niños sordos. Nuestro estudio se articula en tres apartados ¿qué es la atención temprana?, ¿cuáles son los indicadores del desarrollo evolutivo? y ¿es la LSE un buen indicador del desarrollo evolutivo de los niños sordos?

Palabras clave: atención temprana, adquisición/aprendizaje, lengua de signos española, desarrollo evolutivo de 12 a 24 meses en niños sordos.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

² En la denominación de la lengua natural de los sordos españoles utilizamos indistintamente los términos *lengua de signos* o *lengua de señas*. Para diferenciar las unidades lingüísticas utilizamos el término general *signo* en lugar de *signo lingüístico* para denominar a las unidades de las lenguas, mientras que el término *seña* lo usamos como específico para referirnos al signo lingüístico de las lenguas visogestuales.

1. ¿QUÉ ES LA ATENCIÓN TEMPRANA Y QUÉ PARTICULARIDADES PODEMOS DESTACAR DE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN LOS NIÑOS SORDOS?³

«Se entiende por Atención Temprana 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. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar» (GAT, 2000: 12).

La Atención Temprana (AT) de los niños sordos⁴ debe iniciarse en el mismo momento de la detección de la sordera, sin esperar a la aparición de dificultades, con el objetivo preventivo de evitar retrasos en los aprendizajes. La sordera infantil es un factor de alteraciones y retraso en el desarrollo no solo en el área de la comunicación, sino también en el resto de las áreas, sobre todo en la cognitiva, en los aprendizajes escolares y en las habilidades de relación y comunicación como lo prueba que hoy en día «son muy pocas las personas sordas que concluyen estudios universitarios o que alcanzan un buen nivel de cualificación profesional y son muchas las que tienen graves problemas de lectura y escritura» (Fundación CNSE, 2007: 12). Por todo esto, es imperiosa la necesidad de una AT de calidad que se adelante a las dificultades para subsanar los déficits que «la sordera acompaña» y que esta manera de entender el desarrollo se traslade más allá de los 6 años.

La sordera del niño no debe marcar directamente las intervenciones en materia de AT porque su objetivo no tiene que ser restaurar la audición. Para favorecer el desarrollo y minimizar los déficits, la intervención de los profesionales de AT tiene que centrarse en las potencialidades de los niños y no en sus discapacidades. Tal y como se menciona en la guía de AT publicada por la Fundación CNSE (2007), un indicador de calidad en AT es programar una respuesta que sume recursos, que no reste. Las niñas y niños sordos se desenvolverán mejor en su familia y medio social cuantos más elementos de intervención tengan ajustados a su alcance⁵ (lengua de signos, lengua oral, etc.):

³ Nuestro objetivo es destacar la importancia de la prevención en este colectivo desde el mismo momento de la detección, en edades tempranas, y poner en marcha junto con la familia y escuela actividades-programas que estimulen sus capacidades y compensen si es posible los déficits del niño, de la familia y escuela, para minimizar la incidencia de la sordera en el desarrollo psicosocial de las personas y de su entorno. Aunque sabemos que las personas, familias y escuelas son diferentes, es posible presentar unas «pautas generales» imprescindibles en la etapa de 0-6 años.

⁴ Aunque somos conscientes de que el género gramatical no indica sexo y que, en español, el masculino es el género no marcado, no queremos abstraernos de la corriente diferenciadora y utilizaremos alternativamente, a partir de aquí, uno u otro género para referirnos a ambos sexos.

⁵ En Galicia, mientras que no se apruebe el protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional que establece el *Decreto 183/2013, do 5 de decembro, polo que se crea a Rede galega de atención temperá*, las entidades que atienden a los niños sordos y sus familias actúan de forma independiente desde el ámbito sanitario y comunitario. El Servicio Gallego de Salud (SERGAS), el movimiento asociativo de familias y la federación de personas sordas ofrecen simultáneamente servicios de logopedia, de orientación familiar y atención educativa, pero la actuación de los profesionales es muy dispar incluso dentro del mismo ámbito. Esta situación dificulta que los recursos disponibles en nuestra comunidad para los niños sordos proporcionen una respuesta complementaria a sus necesidades personales, familiares y escolares.

«El trabajo de Atención Temprana considera objeto de intervención al niño, la familia y el entorno. Por tanto, en todas las decisiones que se tomen hemos de armonizar los intereses y derechos de los padres y madres, con los derechos propios de las niñas y niños sordos, siempre mediatizados por el entorno en el que conviven. Estas tres vertientes se influyen y retroalimentan mutuamente por lo que las acciones pasan, sin lugar a duda, por coordinar y simultanear actuaciones» (Fundación CNSE, 2007: 43).

Entender la Atención Temprana como un conjunto de actuaciones centradas en dar respuesta a las necesidades de los niños, las familias y su entorno, necesidades entre las cuales están, por supuesto, las de comunicación. Los niños con dificultades de audición u otros problemas de comunicación necesitan, como cualquier otro, expresar sus deseos y ser entendidos, por lo que es imprescindible utilizar un sistema de comunicación adecuado, funcional y compartido. Es decir, un sistema que pueda ser usado cuanto antes en su entorno natural de crecimiento, por ejemplo, la lengua de signos española (LSE)⁶ o los llamados sistemas aumentativos o alternativos de comunicación (SSAA)⁷.

Consideramos imprescindible el uso de las lenguas gestuales en los primeros meses de vida (0-18) tanto en los niños sin alteraciones en su desarrollo, como en los que sí las tienen. El aprendizaje de una modalidad de comunicación visual y gestual no perjudica el aprendizaje de destrezas lingüísticas orales, más bien lo contrario, ya que en estos años el aparato fonador (garganta, labios, lengua, etc.) no está lo suficientemente desarrollado para hacer frente a la tarea de la comunicación, al deseo de expresar que los niños tienen desde los primeros meses y de una forma más consciente desde alrededor de los 9 meses de desarrollo.

En la etapa de 0-6 debe prevalecer el criterio de «prevención» con todos los niños y, especialmente, con aquellos que pueden presentar dificultades o riesgos en su desarrollo. Se trata de una etapa de crecimiento, por lo que la AT tiene como cometido favorecer el desarrollo infantil entre iguales y con iguales; en el caso del niño «sordo» no como un niño con un déficit auditivo, sino como un niño con recursos, dificultades y potencialidades. La AT debe facilitar que el entorno familiar y escolar conciba la sordera u otros déficits como una parte que integra la globalidad del niño, para que puedan proporcionarle los medios adecuados que potencien los recursos y reduzcan las dificultades o el impacto que su trastorno puede tener en su desarrollo entre iguales.

⁶ La lengua de signos española, como cualquier otra lengua natural, «es un instrumento para conocer, pensar, comunicar, relacionarse con otras personas, y representar la realidad» (Fundación CNSE, 2007: 14), y que permite a personas con determinados déficits y a niños sordos y pequeños comunicarse con su entorno desde edades muy tempranas.

⁷ Para nosotros los «sistemas alternativos/aumentativos/complementarios de comunicación» son el conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la comunicación de las personas que tienen dificultades para utilizar un canal determinado o que, por su desarrollo, aún no pueden hacerlo, siendo SSAA tanto las lenguas como los lenguajes orales, gestuales, táctiles, pictográficos, etc.

1.1. Necesidades preventivas en los niños sordos y/o con problemas de comunicación

Dentro de la variedad que existe en el colectivo de personas sordas, las diferencias más notables pueden establecerse a partir del contexto familiar (padres sordos⁸ u oyentes) y el contexto escolar (proyecto educativo del centro, presencia de otras y otros alumnos y/o profesorado sordo, etc.).

La sordera no debería llevar asociados problemas de comunicación, de lenguaje y de aprendizaje si se utilizan los medios adecuados para paliar el déficit auditivo utilizando otras vías de entrada y salida de información, mediante un sistema de comunicación adaptado a sus necesidades y capacidades y compartido con su entorno inmediato, primero la familia y después la escuela infantil. El uso de un sistema de comunicación funcional en el entorno natural de crecimiento de los niños sordos les permite relacionarse y desarrollar sus aprendizajes lingüísticos, cognitivos y sociales⁹.

Uno de los primeros objetivos de la intervención de los servicios de AT tiene que ser, por tanto, facilitar que el entorno familiar y escolar de los niños sordos utilice cuanto antes un instrumento válido de relación y acceso al conocimiento que les permita asentar su crecimiento y construir una identidad firme con la que afrontar su proceso vital. Resulta imprescindible proporcionar a las niñas sordas y/o con problemas de comunicación otras formas alternativas de comunicación porque si no quedarán relegadas a depender aún más de las decisiones del entorno.

Las lenguas de signos y/o los SSAA deben ser básicos desde el primer momento de la detección de las dificultades y no deberían plantearse opciones excluyentes, sino complementarias, porque los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación tienen que estar presentes durante toda la etapa de crecimiento para propiciar un futuro con más posibilidades y menos restricciones tanto para el niño como para su familia. Si se posibilita que una niña sorda y/o con problemas de comunicación adquiera competencias en una lengua de signos «se potenciará la creación de representaciones mentales lingüísticas, se ayudará a la identificación y comprensión de palabras y se facilitará el procesamiento de los mensajes hablados» (Fundación CNSE, 2007: 16), y escritos¹⁰. Solo la cultura y la convivencia con las lenguas de signos harán que se eliminen las reticencias a su uso para evitar la confusión que

⁸ Por padres entendemos cualquier modelo de familia: padres y/o madres, padre y padre o madre y madre.

⁹ La lengua de signos es un instrumento de comunicación pleno y accesible para los niños sordos porque les permite relacionarse con el mundo que les rodea a través de sus capacidades intactas (visión y expresión gestual), algo difícil de conseguir si nos centramos en sus déficits (audición y expresión oral) y no en sus recursos. El uso de una modalidad visogestual también resulta fundamental para los niños que tienen problemas de comunicación, por ejemplo, para poder expresarse en una lengua oral. La comunicación les permitirá categorizar el mundo y sus experiencias, relacionarse con sus iguales, expresar deseos, etc., ya que las lenguas de signos siguen el mismo proceso que las lenguas orales, iniciando pequeños gestos sin «sentido» pero que el entorno identifica, gestos significativos compartidos y la combinación de gestos, es decir, balbuceos, palabras, frases en relación a sus necesidades y posibilidades del entorno.

¹⁰ Los resultados de los estudios lingüísticos sobre las lenguas de signos, realizados en todo el mundo desde mediados de los años 60, son lo suficientemente significativos para que puedan superarse los estereotipos y prejuicios que todavía se manifiestan en el entorno educativo de los niños sordos acerca del uso de esta modalidad para el aprendizaje de una lengua oral y/o escrita como L2.

las familias perciben entre los facilitadores y detractores de estas lenguas y cualquier sistema SSAA, y solo la ignorancia dificultará su uso¹¹.

Los beneficios y posibilidades que las prótesis e implantes auditivos ofrecen hoy en día a los niños con una sordera detectada precozmente no deben limitar que su atención temprana se reduzca a la intervención logopédica. Porque el uso de estas ayudas técnicas en los niños con un déficit auditivo, incluso desde edades tempranas, así como del resto de apoyos necesarios para el aprendizaje de las lenguas orales (SSAA)¹² no garantizan que la adquisición lingüística se esté desarrollando sin limitaciones. Creemos imprescindible el aprendizaje y uso de la LSE con todos los niños sordos (implantados, con audífonos, etc.), al menos en el entorno familiar y escolar durante la etapa 0-6, ya que en muchas ocasiones a lo largo del día no es posible o resulta inapropiado el uso de estos apoyos por lo que el individuo queda aislado del entorno. De acuerdo con varios autores, utilizar la lengua de signos con estos niños supone una «caja de seguridad» para su adquisición del lenguaje (Plaza-Pust, 2012: 960).

Independientemente del tipo de trastorno, la AT no puede limitarse a la rehabilitación, la intervención psicosocial o la educación, «sino que debe formar parte de un proceso integral que tiene como fin último el desarrollo armónico de los niños integrados en su entorno» (GAT, 2000: 10). De ahí la necesidad de disponer de un equipo de AT compuesto por varios profesionales que den respuesta a las diferentes necesidades de la familia, la escuela y los niños durante las primeras etapas de crecimiento. La Atención Temprana concibe el desarrollo infantil de una manera global y por eso está encaminada al despliegue de todas sus dimensiones, «incidiendo sobre los espacios familiares, educativos y sociales en los que se desenvuelven» (Fundación CNSE, 2007: 11), ya que es en ellos donde viven los niños y no en nuestras consultas. Somos los profesionales los que tenemos que adaptarnos a la vida del niño y su entorno, no al revés.

A pesar de que actualmente los programas de detección precoz de la sordera infantil contribuyen a que la AT pueda iniciarse en los primeros meses de vida de las niñas sordas, varios autores observan que la prestación de estos servicios todavía es deficitaria en la mayoría de países debido, entre otras causas, a la falta de profesionales especializados (Sass-Lehrer, 2014). Es imprescindible que los profesionales que trabajan con este colectivo tengan una formación previa en AT, conocimientos sobre

¹¹ En Galicia, la falta de acuerdo que existe entre los profesionales con respecto al uso de una lengua oral (español o gallego), una lengua de signos (LSE) o un sistema bimodal (español/gallego signado) como medio de comunicación habitual con el niño sordo sigue causando una gran confusión a las familias oyentes. Los padres prefieren utilizar normalmente el español signado ante el asesoramiento profesional que reciben y, también, porque les resulta más sencillo debido a la ausencia de competencias previas en la LSE. La preferencia por este sistema de apoyo a la comunicación oral manifiesta que aún prevalece la creencia de que las diferencias gramaticales de las lenguas de signos perjudican el aprendizaje de las lenguas orales y la lectoescritura. No obstante, a pesar de que el léxico es el mismo, en nuestra comunidad apenas se organizan cursos específicos de LSE o bimodal para los padres y educadores.

¹² Evidentemente, los niños sordos necesitan aprender las lenguas orales de su entorno familiar y escolar, por lo que «el objetivo de las ayudas técnicas para mejorar la audición, en concreto los audífonos e implantes cocleares, es rentabilizar la percepción auditiva a través de un trabajo de estimulación para el aprendizaje de la lengua oral» (Fundación CNSE, 2007: 18).

los distintos sistemas de comunicación, entre ellos la lengua de signos, e información actualizada acerca de otros recursos disponibles que pueden complementar su intervención¹³.

La labor preventiva de la AT, a través de una atención integral y personalizada a las necesidades de cada niño y niña sorda, su familia y entorno, requiere, en todo caso, de la coordinación de las intervenciones realizadas desde el ámbito sanitario, sociocomunitario y educativo. Todos los profesionales deben trabajar de forma coordinada dentro de la cultura de la AT para evitar duplicidades y facilitar una intervención orientada a favorecer todas las áreas del desarrollo infantil, valorar las que presenten alguna dificultad con el objetivo de poder prevenir la aparición de trastornos o buscar recursos alternativos cuando no sea posible evitarlos. Los programas de AT diseñados para trabajar en cualquier contexto de actuación profesional tienen que abarcar «todas las capacidades y potencialidades del niño que permitan optimizar sus niveles de desarrollo personal, así como el grado de inclusión familiar, social y educativa que necesitan para alcanzar las mayores cotas de calidad de vida» (Fundación CNSE, 2007: 44).

1.2. AT en las familias de las niñas y niños sordos

La finalidad de la AT con las familias es apoyarlas y orientarlas en las decisiones que deben tomar, para que desde sus potencialidades puedan afrontar tanto las dificultades propias de la tarea de crianza como las relacionadas con los trastornos de desarrollo que pueden tener sus hijos. Cada familia es responsable de los pequeños a los que cuida y tiene su estilo propio de educar y de relacionarse, con su historia y creencias. La intervención temprana de los profesionales siempre tiene que dirigirse a la familia con un doble objetivo: «informar» y «formar» en relación con las posibilidades y dificultades que presenta el niño, para colaborar con ellos y facilitarles su labor diaria de «educadores».

Los aspectos básicos que los servicios de AT deben resolver lo antes posible en el entorno familiar de las niñas y niños sordos son:

- Intervenir desde el momento de detección de la sordera en su hija/o para proporcionarles el apoyo emocional y psicológico que necesitan a la hora de aceptar la nueva situación a la que se enfrentan.
- Planificar y programar con ellos una intervención adaptada a sus necesidades y posibilidades para llevarla a la práctica mediante un plan individualizado de AT.

¹³ Por ejemplo, hoy en día es necesario que nos formemos en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) porque recursos como los dispositivos táctiles (pizarras, tabletas, teléfonos, etc.) abren un mundo de posibilidades que estamos empezando a conocer. Solo en el último año se han mandado más mensajes de texto (SMS, WhatsApp, etc.) que llamadas de teléfono. En la era de las tecnologías, potenciar el desarrollo de la competencia visogestual nos parece una necesidad imprescindible para cualquier niño, no solo para los que tienen dificultades para la comunicación oral, porque supone desarrollar la capacidad de codificar y decodificar información visual.

- Utilizar estrategias de comunicación que les permitan asegurar la comunicación a través del contacto visual, signos básicos y extender su uso al resto de la familia para que su hija/o también pueda interaccionar con ellos, informarles de las ayudas técnicas que pueden utilizar en el hogar, etc.
- Facilitar el aprendizaje de una lengua de signos ya que, progresivamente, su uso como un sistema alternativo y complementario a la comunicación oral posibilitará un entorno cada vez más accesible y enriquecedor para todos.
- Proporcionar recursos que les permitan evaluar si el desarrollo de su hija/o es adecuado, por ejemplo, mediante un pequeño manual que sirva a la vez de guía para favorecer una intervención que contemple todas las áreas evolutivas (cognitiva, lingüística, social, afectiva, motriz, etc.).
- Recomendar la asistencia de su hija/o a la escuela infantil (0-3), como mínimo desde el primer año de edad, para estimular su crecimiento y desarrollo con iguales y entre iguales.

La mayoría de las niñas sordas nacen en familias oyentes, pero un porcentaje lo hacen en familias con padres sordos o familias mixtas (uno de los padres es sordo). Aunque para los padres oyentes resulta más complicado restablecer las dinámicas familiares, normalizar su situación y retomar cuanto antes su proyecto de vida, la intervención de los equipos de AT es necesaria con ambos tipos de familias.

«Para los padres oyentes su bebé sordo supone la primera persona sorda que conocen, por lo que no saben el alcance ni las implicaciones de la sordera, ni se imaginan el conjunto de decisiones que han de tomar. Tanto sus expectativas como la confianza básica en ser capaces de desarrollar su rol como progenitores se vienen abajo y durante un largo tiempo se sienten muy vulnerables y confusos. (...) Para los padres y madres sordos, la vivencia de la sordera no es algo nuevo, ni tampoco les resulta desconocido el código comunicativo visual, la lengua de signos, ni las estrategias visuales necesarias para garantizar una comunicación temprana eficaz con el bebé. Algunos padres y madres sordos, al igual que ocurre con las familias oyentes, necesitan su tiempo para asimilar y aceptar la sordera del hijo (...) porque ellos mismos han sufrido barreras de comunicación, falta de recursos educativos, etc.» (Fundación CNSE, 2007: 23).

La atención temprana dirigida a las familias de las niñas y niños sordos tiene que contemplar igualmente las necesidades del resto de sus miembros, en especial las de los hermanos porque también pueden sentirse responsables de esa sordera. Normalmente, los niños son unos cómplices estupefactos a la hora de favorecer el desarrollo de sus hermanos pero es necesario que conozcan qué implica la sordera, que aprendan estrategias de comunicación, etc., «sin que estos aprendizajes, por supuesto, nos hagan olvidar que se trata de otra persona en desarrollo, con sus intereses, sus ganas de jugar, su necesidad de ser abrazado y sentir que son únicos y especiales» (Fundación CNSE, 2007: 24).

1.3. AT en la escuela infantil (0-3) de las niñas y niños sordos

La escuela infantil debe contar con instalaciones adecuadas y aplicar un programa evolutivo que fomente la autonomía y la socialización de todos los niños, incluidos los sordos. Creemos necesaria la asistencia a la escuela infantil cuanto antes, o al menos al inicio del primer año, con el objetivo de normalizar al máximo el desarrollo en todos los aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos. Para los niños sordos y sus familias, compartir las relaciones con iguales que se establecen en este contexto normaliza su situación porque les permite a los padres ajustar la visión que tienen de su hijo en relación con sus compañeros.

Conocer previamente la dinámica de funcionamiento de la escuela infantil posibilitará la valoración de los cambios que se deben realizar para facilitar la asistencia y una enseñanza adecuada a los niños sordos y/o con problemas de comunicación o expresión durante esta etapa educativa. Parte del trabajo del equipo de AT será la disponibilidad para ofrecer a la escuela formación e información sobre el desarrollo y las necesidades del alumno que asistirá. Para posibilitar un entorno accesible y adecuado a las necesidades de todos los niños, en especial de los que tienen algún tipo de déficit sensorial, es necesario que exista un compromiso firme por parte de la dirección y los educadores para formarse, aprender y usar un sistema alternativo y complementario de comunicación dentro del aula¹⁴.

Otro de los objetivos prioritarios de la intervención de los servicios de AT será apoyar al educador (0-3) o maestro (3-6) en la adaptación de materiales y de estilos educativos, y en el uso de nuevas estrategias para que el tiempo de «estar» en la escuela sea lo más favorecedor posible. Las actividades planificadas deben adecuarse a las necesidades de todos los alumnos, en el caso de los niños sordos mediante recursos visuales y/o espaciales que aseguren tanto su comprensión de las rutinas diarias, como su participación en las diversas tareas de aprendizaje.

El apoyo facilitado por los especialistas de AT a los educadores y maestros resulta fundamental porque facilita que se contemplen todas las facetas de los niños: emocional, relacional y cognitiva. La intervención temprana en la escuela infantil previene o minimiza la aparición de trastornos evolutivos ya que favorece el desarrollo de todas las áreas y proporciona los mecanismos necesarios para la detección de las dificultades que pueden surgir en algunos niños.

¹⁴ Una de las primeras cuestiones será valorar la posibilidad y facilidad para introducir y usar como medios de comunicación habitual una lengua de signos junto con otros SSAA para la lengua oral. Como hemos destacado anteriormente, la convivencia de ambas modalidades lingüísticas (lenguas orales y gestuales) en la etapa 0-3 es una situación ideal para propiciar la comunicación de los niños sordos y la de todos los niños menores de 18 meses. Cuando se favorece que todos los alumnos de la escuela compartan una lengua en la que todos puedan expresarse y comunicarse se facilita un entorno accesible e inclusivo para ellos y sus familias. El desarrollo de actividades que transmitan estos valores contribuye además a transmitir y contagiar esta necesidad dentro y fuera de las aulas entre toda la comunidad educativa (familias, educadores, alumnos, dirección, etc.).

1.4. AT en otros entornos naturales de las niñas y niños sordos

La finalidad primordial de la AT tiene que ser fundamentalmente generar recursos y acciones que promuevan la eliminación de las limitaciones y barreras con las que se pueden encontrar las niñas sordas y sus familias en cualquier contexto natural para ellas. Si los entornos no son accesibles ni adaptados a las características y peculiaridades de las niñas que tienen algún trastorno indudablemente se bloqueará su «desarrollo y potencialidad» (Fundación CNSE, 2007: 10) y, por supuesto, el de sus familias, sobre todo a partir de los 6 años. Por eso es necesario dirigir nuestra mirada e identificar en su entorno social las condiciones más y menos favorecedoras para ellas, y no focalizar nuestras acciones única y exclusivamente a la «rehabilitación» de sus déficits.

Los niños sordos y/o con problemas de comunicación deben repartir su tiempo entre la escuela, su casa y, por supuesto, actividades de tiempo libre¹⁵ y de relación con iguales¹⁶. Generar actitudes positivas hacia la sordera y las dificultades de desarrollo que pueden tener estos niños en relación con su entorno natural de crecimiento no depende exclusivamente de la actuación de los especialistas de AT, los educadores, etc. La participación activa de las familias en las actividades cotidianas de su barrio, entorno laboral, familiar, etc., favorece que se eliminen muchos estereotipos y prejuicios derivados del desconocimiento general hacia la vida cotidiana de las personas sordas y el uso de las lenguas de signos y otros SSAA.

Somos conscientes de que las actividades, materiales y recursos accesibles para el colectivo de niños sordos y/o con problemas de comunicación todavía no son suficientes, pero con el asesoramiento de los servicios de AT es posible seleccionar aquellos que son susceptibles de adaptación en su entorno social, familiar y escolar¹⁷. Los recursos y servicios que proporcionan las asociaciones de familias, de personas sordas y otras entidades de iniciativa social son en ocasiones insuficientes porque no tienen una demanda que justifique su ampliación o continuidad. En la mejora de la Atención Temprana será responsabilidad de todos, implicados, profesionales y familias, «conocer lo que hay en otros lugares y territorios y hacer propuestas a las autoridades competentes» (Fundación CNSE, 2007: 43).

¹⁵ Los programas de intervención deben adaptarse a las necesidades de los usuarios, no al revés, es necesario para estos niños realizar las actividades cotidianas de cualquier niño: «jugar, correr, saltar, caerse, levantarse, reír, llorar, disfrazarse y disfrutar con cuentos y canciones» (Fundación CNSE, 2007: 36).

¹⁶ Además de relacionarse con iguales, los niños sordos y sus familias deben interactuar y compartir experiencias con otras personas sordas de distintas edades. La posibilidad de que los niños sordos que nacen en familias oyentes puedan «ver» su futuro favorece el desarrollo de su autoestima de manera positiva, mientras que a sus padres les servirá para conocer la realidad de la sordera desde una perspectiva optimista y constructiva. Las asociaciones de personas sordas y familias organizan actividades periódicas como encuentros, cuentacuentos, festivales, etc. que propician el contacto entre las familias sordas y oyentes.

¹⁷ El Centro de Normalización Lingüística de la LSE (CNLSE) dispone en su web de una relación de recursos y materiales accesibles en LSE, en <http://www.cnlse.es/es/resources>. Además, en la red, por ejemplo en plataformas como YouTube, podemos encontrar una variedad significativa de materiales infantiles adaptados a las lenguas de signos y/o SSAA.

2. ¿CÓMO SE MIDE EL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS Y CONCRETAMENTE EL DE LOS NIÑOS SORDOS?

En líneas generales, para medir el desarrollo de los niños podemos utilizar tres tipos de pruebas que no siempre son excluyentes: a) la observación sistematizada, b) los test del lenguaje y c) las escalas de desarrollo.

Los test son pruebas estandarizadas que se elaboran a partir de una amplia muestra de sujetos. Las escalas de desarrollo son instrumentos que permiten describir y evaluar las habilidades, hitos y destrezas que alcanzan las niñas a unas determinadas edades; son, además, pruebas que implican una estandarización, pero que se construyen para evaluar logros a lo largo de un determinado periodo de desarrollo. Estas escalas consisten en establecer relación entre un ítem y una determinada edad de tal manera que cada ítem o conjunto de ítems superados se considera equivalente a un nivel evolutivo determinado que el sujeto ha alcanzado¹⁸.

Preferimos una escala de desarrollo ya que a la hora de evaluar nos permite a) «descubrir» diferentes grados de desarrollo y actuar en consecuencia; b) «localizar» puntos fuertes y puntos débiles en el desarrollo e identificar los desarrollos normales para intentar estimular a quienes no los poseen y mantener los entornos estimuladores de aquellos niños que cuenten con ellos; c) «prevenir» el desarrollo de las consecuencias de ciertas discapacidades; d) «intervenir» en la estimulación de forma sistemática e intensiva; y e) «contar» con un medio de contraste y valoración de la eficacia de la enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de los niños. Además, el uso de estas escalas es sencillo y son pruebas fiables para la obtención sistemática de datos.

Hemos optado por la «Escala observacional del desarrollo» (EOD) de Francisco Secadas (2005) porque es la más completa y actualizada, puede ser usada tanto por padres como por profesionales y ha sido realizada y estandarizada en niños españoles.

Hemos usado la EOD en varios trabajos relacionados con la lengua de signos española¹⁹ y nos parece la más adaptable, puesto que no contamos con una escala específica para niños sordos²⁰. También hemos tomado como base el patrón de desarrollo que el gabinete de psicología ARCA²¹ ha construido para medir y controlar el desarrollo de, entre otros, los niños de las escuelas infantiles de Vigo (Paxoliñas, Abrente, Santa Marta, Navuxil, etc.).

¹⁸ Por ejemplo, si un niño es capaz de hacer el gesto de saludar con la mano a los seis meses y si otro lo hace a los nueve, a ambos se les asigna una edad de seis meses, que es a la que deberían tener esta capacidad, por lo que el segundo niño tiene un retraso en el desarrollo del lenguaje.

¹⁹ Por ejemplo, en el Trabajo Fin de Máster de Eva Freijeiro presentado en la Universidad de Vigo el pasado mes de julio en el programa de Máster Interuniversitario en Lingüística Aplicada (MILA).

²⁰ Los instrumentos de evaluación que proponen Ronice Muller de Quadros y Carina Rebello Cruz (2011) provienen de la observación sistemática de niños, pero no recogen las primeras etapas, parten de los 4 años de edad.

²¹ El gabinete de psicología ARCA está ubicado en Vigo y cuenta con más de 30 años de experiencia en Galicia.

2.1. ¿Nos valen las escalas de desarrollo de los oyentes para los sordos?

No nos valen si seguimos «identificando lenguaje con lengua oral» y prescindimos de la gestualidad²². No será posible porque si pensamos así estamos reduciendo el pensamiento a la lengua oral, aunque hoy en día todos sabemos que somos capaces de pensar sin fonar y que podemos pensar en lenguas no orales (Stokoe, Pinker, Sacks, etc.).

No nos valen «si no tenemos en cuenta que la lengua materna de los niños sordos no suele ser una lengua de signos»²³, ya que la mayoría proviene de familias oyentes que desconocen esta modalidad lingüística, y tomar la decisión de utilizar una lengua de signos en el entorno familiar implica para los padres oyentes, además de su aprendizaje, enfrentarse a los estereotipos y prejuicios que todavía perduran en la sociedad acerca del valor de las lenguas minoritarias y minorizadas como base de la enseñanza.

No nos valen «si seguimos asociando las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad», porque el interés y la motivación de las familias de los niños sordos por su aprendizaje dependen tanto del grado de aceptación de la sordera como de las expectativas que tengan sobre las repercusiones de la pérdida auditiva²⁴. Los avances tecnológicos producidos durante las últimas décadas en el desarrollo de las prótesis e implantes auditivos han mejorado las destrezas orales de los niños que nacen con una sordera severa y profunda, por lo que la actuación lingüística de las familias y los profesionales continúa orientada principalmente hacia la adquisición de una lengua oral.

No nos valen «si los programas de atención temprana dirigidos al colectivo sordo se centran exclusivamente en el desarrollo lingüístico». Aunque el tratamiento protésico y la intervención logopédica facilitan que los niños sordos adquieran su lengua materna cuando los padres son oyentes, la intervención temprana debe planificarse y programarse individualmente, «considerando las necesidades y posibilidades de cada niño en cada área del desarrollo, la situación y las posibilidades de su familia y las del medio escolar» (GAT, 2000: 24). Para prevenir los trastornos que el déficit auditivo ocasiona en el desarrollo infantil, los padres y educadores tienen que disponer cuanto antes de los recursos que les permitan potenciar todas las capacidades y habilidades que los niños sordos necesitan adquirir en las diferentes etapas evolutivas.

²² Pese a que cada vez más familias y profesionales optan por la combinación de variedades orales y signadas en el proceso educativo de los niños sordos, «sigue muy arraigada en el ideario colectivo la creencia de que la transmisión primaria por vía vocal-auditiva es una propiedad inherente a la facultad del lenguaje» (Salazar, 2010: 200).

²³ Las estimaciones realizadas en nuestro país indican que más del 95% de los padres de los niños sordos no son usuarios nativos de la LSE (Costello *et al.*, 2012).

²⁴ En el ámbito sanitario emplean actualmente «el término habilitación (frente a rehabilitación) para referirse a la intervención logopédica realizada con niños sordos muy pequeños, implantados precozmente, que van adquiriendo un lenguaje oral, cualitativa y cuantitativamente, similar al conseguido por los niños oyentes y en momentos evolutivos muy similares» (Monsalve y Núñez, 2006: 40).

Nos valen si tenemos en cuenta que las implicaciones o variables genética y ambiental marcan las individualidades tanto de sordos como de oyentes y, aunque todos tenemos la capacidad del lenguaje, la diferencia de modalidad lingüística entre sordos y oyentes condiciona la forma de emisión y recepción de las lenguas orales y gestuales, pero las escalas de desarrollo deberían ser prácticamente las mismas.

Las escalas de desarrollo nos servirán para unos y otros si, además, tenemos en cuenta que, aunque «no tenemos indicadores del desarrollo tomando las lenguas de signos o la gestualidad como base», tenemos indicadores sobre las lenguas en general (dice diez palabras, emite sonidos, acompaña las canciones con gestos etc.) y podemos buscar indicadores que nos ayuden a detectar e intervenir con el objetivo de prevenir para que no se altere el desarrollo evolutivo general. Hasta hace poco se prescindía y se ninguneaba el componente gestual, base de las lenguas de signos y también presente en todas las lenguas orales como vehículo para comunicar, pero «hoy día todos sabemos que es un elemento base de las lenguas gestuales y componente importantísimo en las lenguas orales», aunque su estudio aún esté en ciernes (Báez, Cestero, Martinell, etc.).

3. CONCLUSIONES FINALES

Si la maduración cognitiva comienza antes y se desarrolla más pronto que la del aparato fonador (que es resultado de la adaptación para fonar del aparato digestivo y del aparato respiratorio), podemos decir que los niños (sordos y oyentes) están preparados para hablar y están cognitivamente capacitados para comunicarse «antes» de que su desarrollo fisiológico les permita fonar, y esa comunicación previa a la comunicación oral es gestual²⁵. La estructura visogestual de la lengua de signos nos dará indicaciones lingüísticas y cognitivas, al igual que nos las dan las lenguas orales, pero además obtendremos información sobre coordinación manual, organización espacial, etc.

Incluir la gestualidad en las escalas de desarrollo nos permitirá conocer antes la comunicación y, por lo tanto, el desarrollo del lenguaje de los niños de 0 a 3 años.

²⁵ «A dificuldade que encerra o estudo da linguagem antes de se manifestar é grande porque como sabemos, uma vez que tenhamos aprendido, adquirido ou desenvolvido a linguagem, somos incapazes de lembrar como eram as coisas sem isso, como eram os ruídos, os sons antes de os convertermos em fonemas, palavras ou orações duma língua. Tudo isto poderia explicar porquê tão raramente se estuda o processo previo á manifestação oral da linguagem.» (Báez, 1996: 358).

En todo caso, hoy en día, aún no hemos conseguido sistematizar la etapa anterior a la manifestación oral de la lengua y por eso pocos lingüistas la incluyen en sus estudios del lenguaje. Sin embargo, algunos psicólogos inciden en la importancia del desarrollo de las primeras manifestaciones palabras, holofrases, asociaciones, generalizaciones, evolución fonológica, pero dejan la llamada etapa prelingüística en tierra de nadie. Para la etapa prelingüística nos guiaremos por los requisitos del lenguaje establecidos por Bruner (1978) y por los constituyentes de las unidades lingüísticas establecidos por Peirce.

3.1. ¿Es la LSE un buen indicador del desarrollo evolutivo de los niños sordos?

La lengua de signos solo puede ser un indicador si ha intervenido en el desarrollo, por consiguiente, podemos medir a una niña sorda por su conocimiento de la lengua de signos cuando se ha utilizado en su entorno y cuando se tiene en cuenta que actualmente sigue siendo minorizada.

Solo podemos usar la lengua de signos como un indicador del desarrollo evolutivo de los niños sordos en las familias sordas o mixtas que desarrollan en lengua de signos su comunicación familiar y con el entorno.

3.2. Nuestra escala de desarrollo lingüístico de 12-24 meses

A partir de nuestra experiencia en el programa de AT para una niña sorda, su familia oyente y la escuela infantil a la que asiste²⁶, estamos elaborando un portafolio de AT que nos permita delimitar sus indicadores de desarrollo evolutivo y establecer la escala lingüística en LSE que nos servirá como indicador en cada etapa²⁷.

De forma similar al planteamiento que realizamos en el diseño y experimentación del Portafolio Europeo de las Lenguas Multimodal (Báez y Bao, 2013), creemos que un portafolio de AT resulta de utilidad para padres y educadores como instrumento de formación e información porque la evaluación que pueden realizar a través de este recurso les permite a) anticipar los objetivos de cada área y etapa evolutiva (indicadores), b) conocer las tareas que facilitarán su consecución (actividades) y c) valorar la importancia del uso de la LSE en el contexto familiar y escolar²⁸.

La escala lingüística en LSE y el resto de indicadores evolutivos que hemos adaptado para la etapa 12-24 meses nos permite, igualmente, evaluar nuestra intervención en el entorno familiar y escolar de esta niña sorda, ya que nos sirve para detectar y prevenir la aparición de posibles trastornos en su desarrollo evolutivo. Por las limitaciones de tiempo y espacio, presentamos en nuestra exposición los

²⁶ La sordera de la niña fue detectada a través del programa gallego de detección de la sordera en el período neonatal. La intervención realizada por la unidad de AT de su hospital de referencia, dentro del programa específico de implantes cocleares, contempla únicamente la estimulación auditiva e intervención logopédica. No obstante, el asesoramiento profesional que recibieron los padres para que establecieran inicialmente un sistema de comunicación visogestual con la niña a través de signos propios, el uso de deixis, LSE y bimodal (Espino y Ogén, 2014) contribuyó a que tomaran la decisión de aprender la LSE. Empezamos a trabajar con ellos cuando la niña tenía once meses ya que su preocupación y demanda principal era la necesidad de intervenir en la escuela infantil ante el desconocimiento de la LSE y SSAA por parte de las educadoras.

²⁷ Además de las escalas e instrumentos referidos anteriormente, para su elaboración tomamos como referencia la guía para padres y educadores realizada por el equipo de AT de la Rioja (Garrido *et al.*, 2008) y el protocolo de AT para bebés y niños sordos publicado en Reino Unido (DfES, 2004).

²⁸ Todas las educadoras de la escuela infantil a la que asiste actualmente la niña tienen un conocimiento básico de la LSE y reciben una sesión semanal de formación en esta lengua impartida por la Federación Gallega de Personas Sordas (FAXPG).

indicadores de desarrollo lingüístico que hemos considerado durante esta etapa en el área de comunicación y representación de nuestro portafolio de AT.

3.3. Escalas lingüísticas en LSE:

9 a 12 meses

- Emite gestos para atraer la atención del adulto.
- Muestra agrado y realiza movimientos ante canciones o juegos infantiles.
- Emite las primeras señas con significado, son sus primeras palabras.

12 a 18 meses

- Repite los gestos o signos que hacen otros.
- Obedece órdenes simples acompañadas de gestos o signos.
- Combina varios parámetros manuales (lugar, movimiento y configuración).
- Identifica entre dos objetos el que se le pide.
- Le gusta mirar cuentos con imágenes.
- Atiende a su nombre²⁹.

18 a 24 meses:

- Emplea varias señas (palabras) de forma significativa para designar objetos, personas y acciones.
- En general, configura los signos con la mano abierta, el puño y el índice, pero empieza a usar configuraciones curvadas (BOLA, GLOBO).
- Disfruta imitando gestos y ritmos.
- Comienza a entender y aceptar órdenes verbales en LSE (coger, sentarse, ir a la mesa, etc.).
- Comienza a juntar palabras aisladas para construir sus primeras «frases» (MAMÁ PAN).
- Atribuye funciones a los objetos más familiares y comienza a nombrarlos.
- Usa la expresión facial para indicar NO, empieza a mover la cabeza cuando no quiere algo o afirma cuando le preguntan. A su manera, pide «más».
- Se comunica con diferentes propósitos.

²⁹ Dentro de la relación de indicadores de etapa, este indicador es el único que no nos parece fiable en LSE debido a que para iniciar una interacción en esta modalidad lingüística es necesario establecer previamente un contacto visual.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁEZ MONTERO, I. C. (1996): «A dualidade saussuriana do signo lingüístico e as suas repercussões no desenvolvimento da actividade lingüística». En: Henríquez Salido, M.C. (ed.): *Homenagem a Ferdinand de Saussure, Actas do IV Congresso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza (Vigo 28 de outubro-1 de novembro de 1993)*, Ourense: Agal: 347-359.
- BÁEZ MONTERO, I. C. y BAO FENTE, M. (2013): «La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria». En: *Actas en vídeo del Congreso CNLSE 2013*. (en línea) <https://www.youtube.com/watch?v=oyYKKR_NmFo&index=10&list=PLHfLt3UTyN9M2mHP4zUVcVf2Lc4oMOCoo>.
- BRUNER, J. (1978): «On prelinguistic prerequisites of speech». En: Campbell, R.N. y Smith, P.T. (eds.): *Recent Advances in the psychology of language*, 1, New York: Plenum press: 199-214.
- COSTELLO, B. et al. (2012): «Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización». En: CNSE y FUNDACIÓN CNSE: *Estudios sobre la lengua de signos española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural. Actas del III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española*, Madrid: UNED: 371-399.
- DfES (2004): *Early Support Monitoring Protocol for Deaf Babies and Children*, London: DfES. (en línea) <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/ES29-Monitoring_Protocol.pdf>.
- ESPIÑO, M. y OGÉN, C. (2014): «Logopedia no implante coclear», Charla impartida en la XV *Semana Cultural de acercamiento a la comunidad sorda (A Coruña, 24 de marzo de 2014)*, CIFP Ánxel Casal – Monte Alto.
- FUNDACIÓN CNSE (2007): *Atención Temprana a niños y niñas sordos. Guía para profesionales de los diferentes ámbitos*, Madrid: Fundación CNSE.
- GALICIA. Decreto 183/2013, do 5 de decembro, polo que se crea a Rede galega de atención temperá. *Diario Oficial de Galicia*, nº 244, do 23 de decembro de 2013, pp. 49324-49344. (en línea) <http://www.xunta.es/dog/Publicados/2013/20131223/AnuncioCA05-101213-0002_gl.html>.
- GARRIDO, M. et al. (2008): *El niño de 0 a 3 años: Guía de Atención Temprana para padres y educadores*, La Rioja: Gobierno de la Rioja, Equipo de Atención Temprana.
- GAT (2000): *Libro Blanco de la Atención Temprana*, Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. (en línea) <<https://gatatenciontemprana.files.wordpress.com/2014/01/libro-blanco-at.pdf>>.
- JAKOBSON, R. (1988): «Charles Sanders Peirce y la búsqueda de la esencia de la lengua». En: *Obras Seleccionadas*, Madrid: Gredos: 113-124.
- MONSALVE, A. y NUÑEZ, F. (2006): «La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia», *Intervención Psicosocial*, 15(1): 7-28.

- MÜLLER DE QUADROS, R. (2014): «La adquisición del lenguaje en niños sordos». Conferencia impartida en la Universidad de Vigo (Vigo, 28 de mayo de 2014). [Traducción a la LSE de Puentes, A. y Lamas, R.]. (en línea) <<http://tv.uvigo.es/es/video/mm/22455.html>>.
- MÜLLER DE QUADROS, R. y REBELLO CRUZ, C. (2011): *Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação*, São Paulo: Artmed.
- MUÑOZ LÓPEZ, D. (2014): «Escalas de Desarrollo y Nivel Intelectual en Educación Infantil». En: *Banco de recursos sobre la Evaluación en Atención Temprana*. (en línea) <<https://evaluacionatenciontemprana.wordpress.com/2012/01/18/7-principales-escalas-de-desarrollo-y-nivel-intelectual-en-educacion-infantil/>>.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1982): «Desarrollo del lenguaje en el niño». En: Pérez *et al.*: *Desarrollo y trastornos del lenguaje en el niño*, Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Psicólogos de Galicia.
- PLAZA PUST, C. (2012): «Deaf education and bilingualism». En: Pfau, R.; Steinbach, M. y Woll, B. (eds.): *Sign Language. An International Handbook*, Alemania: De Gruyter Mouton: 949-979.
- SALAZAR GARCÍA, V. (2010): «Rasgos de diseño del lenguaje y lingüística de las lenguas de signos: retos y alternativas». En: Querol, M. (ed.): *El futuro de las Humanidades. II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García*, Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València: 198-213. (en línea) <<http://www.angellopezgarcia.es/homenajealopez.pdf>>.
- SASS-LEHRER, M. (2014): *Early Beginnings for Children Who are Deaf or Hard of Hearing: Guidelines for Effective Services*, Washington: Gallaudet's Laurent Clerc National Deaf Education Center (en línea). <[http://www.gallaudet.edu/clerc_center/information_and_resources/info_to_go/help_for_babies_\(o_to_3\)/early_intervention/early_beginnings_contents.htm](http://www.gallaudet.edu/clerc_center/information_and_resources/info_to_go/help_for_babies_(o_to_3)/early_intervention/early_beginnings_contents.htm)>.
- SAUSSURE, F. (1992): *Curso de lingüística geral*, Lisboa: Dom Quixote, 6ª ed.

Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal¹

Maria Josep Jarque^{1,2}, Esperanza Morales^{1,3} y Júlia Garrusta⁴

ASOCIACIÓN DE LINGÜISTAS DE LA LENGUA DE SIGNOS EN CATALUNYA (LINGSIC)¹

UNIVERSIDAD DE BARCELONA²

UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA³

ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES Y GUÍAS-INTÉRPRETES EN LENGUA DE SIGNOS DE CATALUNYA (ACILS)⁴

RESUMEN:

El uso de la lengua de signos no solo constituye el vehículo de enseñanza y aprendizaje de todas las materias del currículo para el alumnado sordo en el aula de modalidad bilingüe intermodal (lengua hablada – lengua signada), sino el marco idóneo para su adquisición/aprendizaje y los procesos de reflexión sobre la misma (Morales-López, 2008, 2010). Siguiendo la Metodología Conversacional (Gràcia et al., 2012), consideramos la conversación y la enseñanza de la lengua de signos como un objetivo que debería estar presente en el trabajo en todas las materias en el aula bilingüe intermodal. Sin embargo, para una adquisición/aprendizaje óptimo son necesarios unas determinadas características del contexto físico y social, así como unos procesos en la interacción comunicativa y lingüística optimizadores.

Partiendo de la asunción que las lenguas de signos se adquieren y aprenden siguiendo fundamentalmente los mismos procesos que la lengua hablada, es decir, en interacción, en un contexto de oralidad (entendido en oposición a escritura), hemos adaptado para su evaluación la Escala de Valoración de la Enseñanza del Lenguaje Oral (EVALOE), desarrollado por Gràcia et al. (2013). Este instrumento está formado por tres subescalas que valoran: (i) el contexto y la gestión de la comunicación, (ii) el diseño instruccional y (iii) las funciones comunicativas y estrategias para su enseñanza y aprendizaje.

Nuestro trabajo tiene como objetivo llevar a cabo una adaptación del EVALOE a partir de su aplicación en las aulas con alumnado sordo en una escuela ordinaria con un modelo bilingüe intermodal. Los resultados contribuyen a los procesos de reflexión conjunta que llevan a cabo los diferentes profesionales que trabajan en la educación del alumnado sordo con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de signos y, por tanto, a la discusión y toma de decisiones por parte del equipo docente.

Palabras clave: escala de valoración, interacción, lengua de signos, adquisición, aprendizaje.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia de la conversación cara a cara ha sido puesta de manifiesto para la comunicación y la cognición (Voloshinov, 1929; Bakhtin, [1975] 1981; Enfield, 2008; Zlatev *et al.*, 2008; Linnell, 2009; Pascual, 2014, *inter alia*), pero especialmente con relación a los procesos de adquisición y aprendizaje del lenguaje (Vygotsky, [1934] 1962; Bruner, 1983; Ninio y Snow, 1996; Tomasello, 2003; Lieven y Tomasello, 2008). La conversación constituye el marco fundamental en el que tienen lugar los diferentes procesos intersubjetivos de atención conjunta, gestión de la interacción y de estrategias que conducen y favorecen la adquisición de la lengua, tanto hablada (del Río y Gràcia, 1996; Gràcia, 2001; Galván y del Río, 2009), como signada (Harris y Mohay, 1997; Mohay *et al.*, 1998; Harris *et al.*, 1989; Spencer, 2000; Marschark *et al.*, 2002; Spencer y Harris, 2006).

Por otro lado, situándonos en el contexto escolar, la competencia lingüística y comunicativa constituye un dominio instrumental que deviene la base sobre la que se asienta la construcción del conocimiento de aula de modo conjunto (Coll y Edwards, 1996; Wells, 1999; Mercer, 2003, 2010; Cubero *et al.*, 2008).

En consecuencia, consideramos fundamental la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua de signos del alumnado sordo signante porque constituyen no solo las herramientas para el desarrollo de la competencia lingüística, sino de los aprendizajes escolares en el modelo bilingüe intermodal. Estas habilidades comunicativas se adquieren y aprenden en el marco de la interacción cara a cara y, por tanto, deben enseñarse, aprenderse, revisarse, evaluarse, etc. Es por ello que, en aras de llevar a cabo un seguimiento de los diferentes procesos, identificar disfunciones e introducir, si procede, mejoras, consideramos fundamental disponer de instrumentos que permitan la evaluación de la calidad de la interacción entre signantes en las aulas con metodología bilingüe intermodal.

El modelo bilingüe «intermodal» –o «bimodal»– (términos equivalentes de los ingleses «cross-modal bilingualism» y «bimodal bilingualism») es el que incluye dos lenguas con canales diferentes: una lengua de signos y una o dos lenguas orales (Morales-López, 2008, 2010; Plaza-Pust y Morales-López, 2008). De nuestras observaciones y de una revisión de la literatura, se constata que en el aula que adopta este modelo conviven alumnos con gran diversidad en cuanto a la competencia en la lengua de signos particular y la lengua o lenguas orales debido a las diferentes opciones lingüísticas y comunicativas, tanto del entorno familiar como de la experiencia escolar previa. Pero también se suma, en ocasiones, la diversidad funcional en cuanto a habilidades del alumnado, ya que se incluye alumnado con trastornos y dificultades de la comunicación, el lenguaje y el habla y otros trastornos (bien relacionados con el déficit intelectual, bien con el aprendizaje o los trastornos generalizados del desarrollo). Se trata, pues, de aulas de gran diversidad que precisan también soluciones educativas de apoyo muy variadas.

Con relación a la adquisición y aprendizaje de la lengua, adoptamos como conceptualización teórica las propuestas de corte constructivista-funcionalista (Tomasello, 2003) y naturalista (del Río y Gràcia,

2001). Además, optamos por diferenciar los términos «lengua hablada» y «lengua oral» («spoken language» y «oral language», respectivamente en inglés). El primero hace referencia al canal de producción y recepción (buc-fonatoria y aural, respectivamente) y se opone a «lengua escrita» (transmitida por medio de signos gráficos) y «lengua signada» (por medio de signos gestuales faciales, manuales y corporales). El segundo se refiere a un conjunto de rasgos que definen la actividad lingüística (oralidad) y que se opone a la situación de planificación y fijación del texto, como por ejemplo en la modalidad de escritura (literacidad); en este segundo sentido, las lenguas de signos se han utilizado en contextos de «oralidad», de manera semejante a las lenguas de grupos indígenas o rurales sin uso de la tradición escrita. En la 7, sintetizamos algunas de las principales características que definen a una y otra a partir, fundamentalmente, de los trabajos de Brown y Yule (1983), Chafe (1985), Tannen (1986), Ong (1987), Teberosky (1990), Blanche-Benveniste (1998) y Olson (2001).

Tabla 1. Características principales de la oralidad y literacidad

DIMENSIONES	LENGUA ORAL (ORALIDAD)	LENGUA «PLANIFICADA» Y «FIJADA» (LITERACIDAD)
Contexto	Mayor anclaje en el contexto situacional, físico y temporal inmediato; discurso más dependiente pragmáticamente.	Menor anclaje en contexto situacional, físico y temporal inmediato; discurso más autónomo.
Interlocutores	Simultaneidad temporal; interacción cara a cara.	Distancia temporal.
Preparación	Espontánea.	Permite planificar, corregir y revisar.
Rasgos formales	Incluye marcas características (frases inconclusas, muletillas, titubeos, interjecciones, repeticiones innecesarias, cambios bruscos de tema, etc.)	Posibilita la ordenación de hechos y mayor presencia de mecanismos cohesivos.
Recuerdo	Se basa en la memoria personal.	Se apoya en un soporte (escritura, video, etc.)
Proceso y resultado	La actividad productora del lenguaje y el producto coinciden.	Posibilita la separación entre la actividad productora del lenguaje y su resultado.

Sin embargo, debemos destacar que oralidad y literacidad forman un «continuum discursivo» (Tannen, 1986) y lengua oral y lengua «fijada» (escrita o grabada en video, en el caso de las lenguas de signos, por ejemplo) son categorías difusas con miembros prototípicos y miembros marginales, como evidencian los textos escritos para ser leídos o la interacción escrita en aplicaciones móviles como el WhatsApp, que constituyen ejemplos de lo que Ong (1982) denomina «oralidad secundaria». Es por todo ello, que consideramos la conversación cara a cara en una lengua de signos como un ejemplo prototípico de oralidad.

Por otro lado, actualmente también se utilizan las lenguas de signos en el contexto de la literacidad, cuando son textos planificados, preparados y registrados. Estos, a menudo, son grabados con algún tipo de guión escrito en glosas o palabras clave en la lengua hablada, o bien mediante algún sistema de símbolos, como el de signoescritura. Constituyen ejemplos de literacidad los videos de buena parte de las plataformas digitales (videoblogs personales, canales institucionales como Webvisual, *webs* como la del CNLSE) o los vídeos con usos personales que se envían personas signantes mediante el móvil u otros dispositivos tecnológicos.

Partimos, también, del enfoque plurilingüe dinámico expuesto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. El Consejo de Europa propone, para la educación de las lenguas en Europa, un modelo construido a partir de las características siguientes: multi-funcional, flexible, abierto, dinámico, motivador y anti-dogmático. Se trata, pues, de una propuesta educativa en consonancia con su definición de bilingüismo y cuyo fin último es contemplar a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales –miembros de una sociedad con tareas diversas (no necesariamente lingüísticas) en un diversidad de circunstancias y contextos– (Council of Europe, 2001).

Otro de los referentes teóricos fundamental en este trabajo es la Metodología Conversacional (Gràcia *et al.*, 2012; s.f. a). Esta considera la conversación en situaciones sociales y culturalmente determinadas como marco idóneo para la enseñanza de las habilidades lingüísticas en el contexto de oralidad. Por tanto, propone como un objetivo que los contenidos de lengua oral deberían estar presentes no solo en los programas de las materias de lengua, sino también en matemáticas, ciencias, música, educación física, etc.

A partir de las propuestas de la Metodología Conversacional, y con el objetivo de favorecer los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua de signos en el contexto escolar con metodología bilingüe intermodal, creemos que:

- Todo el equipo docente es responsable de proporcionar un entorno lingüístico en lengua de signos rico y de utilizar las estrategias necesarias para promover su adquisición y aprendizaje.
- Los aprendices deben ser considerados interlocutores y protagonistas activos de las diferentes actividades lingüísticas y comunicativas, y no solo receptores.
- Es necesario incluir en las programaciones de cada materia los contenidos del área de lengua vinculados a la lengua de signos, así como las estrategias que el docente utilizará.
- Resulta fundamental llevar a cabo actividades que promuevan la reflexión metalingüística sobre la lengua de signos y la lengua hablada (en la modalidad escrita y oral), sobre los elementos y construcciones lingüísticas y sobre el uso que se hace en contextos diversos y por parte de usuarios con características diversas (Morales-López, 2008).

Estas propuestas anteriores deben ser implementadas y evaluadas. Una de las mayores dificultades, sin embargo, es la falta de instrumentos adecuados para su evaluación. Son todavía escasos los estudios que describen los procesos y etapas en el desarrollo de la competencia lingüística de las lenguas

de signos en general y, en particular, de la lengua de signos catalana. Derivado de esta situación, tampoco contamos con instrumentos que permitan evaluar el grado de desarrollo de la competencia en LSC (cf. Haug, 2008). La mayor parte de instrumentos de evaluación de la competencia lingüística en las lenguas de signos están centrados en aspectos formales (fonología, morfología y gramática) y son pocos los que contemplan la dimensión pragmática e interactiva.² Son pocos también los test creados a partir de investigaciones y la mayoría de los test existentes consisten en: (i) adaptaciones del inventario MacArthur CDI a la ASL (Anderson y Reilly, 2002), (ii) adaptaciones del «BSL Receptive Skills Test» (Herman *et al.*, 1999), como por ejemplo a la DGS (Haug, 2011), o (iii) del test de Prinz *et al.* (1994) para la ASL, como por ejemplo para la LSF (Niederberger *et al.*, 2001).

La Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) constituye uno de los instrumentos normalizados que valora las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en contexto escolar, tanto en relación con las actuaciones de los docentes como de los alumnos (Gràcia *et al.*, s.f. a). Además ha sido adaptado al aula de educación especial (Gràcia *et al.*, s.f. b) y, es por todo ello, que nos proponemos valorar su adecuación como instrumento de valoración de la interacción con alumnado sordo en el contexto del aula bilingüe intermodal.

2. LA ESCALA EVALOE

Este instrumento de observación, que ya ha sido validado en aulas de educación infantil y primaria de escuelas diversas, tiene como objetivo detectar algunos aspectos que pueden ser mejorables, tanto en relación con las habilidades y estrategias de los docentes, como respecto a las habilidades de los alumnos (Gràcia *et al.*, s.f. a). Su finalidad última es ayudar a los distintos profesionales que trabajan en el contexto escolar a valorar y a reflexionar conjuntamente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la escuela inclusiva, así como iniciar procesos de asesoramiento, cuando los resultados lo hacen necesario (Gràcia *et al.*, 2012).

Por ello, se trata de una escala contextualizada y que ayuda a la persona que la utiliza a observar determinados aspectos de las actividades que se llevan a cabo en el aula. No evalúa el nivel de desarrollo del lenguaje o las habilidades lingüísticas del niño.

La Escala EVALOE incluye dos partes complementarias. La primera consiste en una escala de observación formada por tres subescalas que evalúan tres aspectos diferentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en oralidad. La primera subescala, denominada *Contexto y gestión de la comunicación*, lista 8 ítems que tratan de valorar de manera global la organización del contexto de la clase y de la comunicación. Un ejemplo de ítem junto con las tres opciones de respuesta que se incluye en esta primera subescala es el que reproducimos, en el Cuadro 1.

² Tobias Haug mantiene una web que incluye una lista de referencias sobre evaluación de las lenguas de signos, así como información sobre los tests desarrollados para evaluar (i) el desarrollo como L1, (ii) el aprendizaje como L2, (iii) la investigación lingüística y (iv) el desarrollo cognitivo (www.signlang-assessment.info).

Cuadro 1: EJEMPLO DE ÍTEM DE CONTEXTO Y GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Durante la sesión de trabajo la disposición del mobiliario y/o la de los alumnos se adapta en función de la actividad a realizar:

1. *La disposición del mobiliario y/o de los alumnos no se adapta.*
2. *La disposición del mobiliario y/o de los alumnos se adapta algunas veces o parcialmente.*
3. *La disposición del mobiliario y/o de los alumnos se adapta de manera sistemática.*

Este ítem, por ejemplo, es fundamental en la interacción mediante una lengua de signos, ya que la ubicación y distribución de las mesas en el aula puede contribuir o desfavorecer la visión y, por tanto, la recepción y participación activa en la conversación. Otros ítems dirigen la atención del observador al tipo de interacciones que promueve el docente en clase: en red (todos se miran y se dirigen a todos cuando interactúan) o de tipo radial (todos miran al docente y éste a ellos); o que valore la frecuencia con la que el maestro responde a las interacciones iniciadas por los alumnos.

La segunda subescala, que recibe la denominación de *Diseño instruccional*, está formada por 7 ítems y valora el grado en que los objetivos, las actividades, la evaluación y la autoevaluación del uso de la lengua en oralidad se incorporan y se hacen explícitos en las programaciones y en el aula. En el Cuadro 2 mostramos un ejemplo de ítem de esta segunda subescala:

Cuadro 2: EJEMPLO DE ÍTEM DE DISEÑO INSTRUCCIONAL

El docente explicita los conocimientos previos necesarios en lengua oral vinculados a la actividad que propone

1. *El docente no explicita los conocimientos previos necesarios.*
2. *El docente explicita de manera superficial y/o parcial los conocimientos previos necesarios*
3. *El docente explicita de manera clara y detallada los conocimientos previos necesarios*

Otros ítems de esta segunda subescala solicitan al observador que centre su atención en el grado en el que el docente pide autoevaluaciones del comportamiento comunicativo de los alumnos durante las actividades, o que evalúe la competencia en lengua oral.

La tercera subescala, denominada *Funciones comunicativas y estrategias*, consta de 15 ítems y valora si el docente enseña a expresar intenciones comunicativas según propósitos sociales (dar/obtener información, regular la acción de otro y usar fórmulas de interacción social, sintetizar), así como del grado de apropiación que va haciendo el alumnado de las mismas (Gràcia *et al.*, s.f. a). También, se propone detectar el uso por parte del docente de estrategias educativas y el efecto que tiene dicho uso en las intervenciones de los alumnos (Cuadro 3).

Cuadro 3: EJEMPLO DE ÍTEM DE FUNCIONES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS

Los alumnos mejoran su enunciado a partir de la intervención del docente

1. *Pocos alumnos lo hacen.*
2. *Algunos alumnos lo hacen.*
3. *La mayoría de los alumnos lo hace.*

Los ítems de las diferentes subescalas se valoran según una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta (1, 2 y 3). La puntuación máxima que se puede obtener en la primera subescala es 24, en la segunda 21 y en la tercera 45. La puntuación total máxima que se puede alcanzar es 90.

De forma complementaria, la segunda parte de la escala EVALOE, consiste en una entrevista semiestructurada al docente observado. El objetivo de esta es reflexionar conjuntamente, y profundizar respecto a lo que se ha observado usando la primera parte de la escala, sobre los tres aspectos anteriormente analizados: cómo el maestro construye contextos y gestiona la comunicación con su alumnado, el grado de elaboración del diseño instruccional y las funciones comunicativas que se promueven en el aula (Gràcia *et al.*, s.f. a). Este proceso tiene lugar en una conversación con un estilo igualitario entre maestros y otros maestros o profesionales vinculados al contexto escolar (psicopedagogos, logopedas, etc.) en el que ambas partes son fundamentales para construir conocimiento y generar alternativas sobre la práctica educativa y la enseñanza-aprendizaje de la lengua en contexto de oralidad (Gràcia *et al.*, 2012).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Nos proponemos los objetivos siguientes:

1. Valorar la adecuación de la escala EVALOE para la evaluación de las prácticas educativas de los docentes en relación con la enseñanza de la lengua de signos en las aulas con metodología bilingüe intermodal.
2. Llevar a cabo una adaptación de la Escala, si procede, para adecuarla a las características de los procesos interactivos de los alumnos y maestros signantes.
3. Reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en el contexto escolar.

Las hipótesis que nos planteamos, a partir de la revisión de la literatura, son las siguientes:

1. Es posible evaluar las actuaciones de los docentes en el aula bilingüe intermodal durante las sesiones de clase en relación con la gestión de la conversación, la explicitación de los objetivos lingüísticos y las funciones y estrategias educativas mediante el EVALOE.

2. Debido a las diferencias entre la competencia lingüística de los alumnos sordos y sus padres oyentes, y de las características de los contextos propicios para la adquisición o desarrollo de la lengua de signos en los que participan en comparación con los de la lengua hablada, es necesario modificar algunos ítems de la escala o incluir otros nuevos.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Los participantes en esta investigación son alumnos y docentes de un centro³ de educación infantil y primaria ordinaria con agrupación de sordos en la provincia de Barcelona con metodología bilingüe intermodal (Morales-López, 2008, 2010). Los alumnos son 12 niños y niñas con sordera, de 4º a 6º de educación primaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, que bien tienen como lengua familiar, la LSC bien lenguas habladas (español y/o catalán, así como otras lenguas orales no románicas). Participaron cuatro docentes con perfil de maestra de audición y lenguaje, logopeda o asesora sorda. Todas cuentan con una amplia experiencia en el campo de la sordera y la educación.

Las investigadoras son dos lingüistas con dominio de la LSC y una intérprete de lengua de signos, que tiene la LSC como lengua materna. Las investigadoras cuentan con formación en logopedia, sociología, psicología de la educación y ciencia cognitiva. Asimismo, una dilatada experiencia de trabajo y participación en el movimiento asociativo de la Comunidad Sorda catalana.

4.2. Diseño

La investigación adopta el método etnográfico, basado en la observación participante por parte de las investigadoras, y en la video-grabación de la producción en lengua de signos. Se trata de datos de tipo *naturalístico*, es decir, de actividades habituales del curso académico. Comprendió tres fases. En la primera tuvieron lugar la observación participante y los registros en vídeo. En la segunda fase, se llevó a cabo una valoración individual de las sesiones grabadas utilizando el EVALOE. Finalmente, la tercera fase comprende diversas sesiones conjuntas de establecimiento de acuerdos entre investigadoras.

³ No incluimos el nombre del centro, ya que se acordó con sus docentes que el informe final fuera interno.

4.3. Procedimiento

Tuvo lugar observación participante por parte de las investigadoras, así como registros en video. Se llevaron a cabo nueve grabaciones de sesiones de clases ordinarias de agrupamiento de los estudiantes sordos durante el mes de febrero curso 2013-2014. Las actividades que se llevaron a cabo durante las sesiones consistieron en actividades que abordaban dos tipologías textuales, a saber, la narración (cuento o fábula) y la argumentación (artículos periodísticos).

También se analizó la programación de aula correspondiente a las sesiones de grabación. Las investigadoras visionaron los registros en vídeo y evaluaron su contenido por separado. Posteriormente, llevaron a cabo una valoración conjunta, donde llegaron a acuerdos con relación a la puntuación de las tres subescalas. En paralelo, anotaron posibles modificaciones o adaptaciones de algunos ítems, así como la inclusión de nuevos.

5. RESULTADOS

El objetivo del presente trabajo es evaluar la adecuación de la Escala de Valoración de la Enseñanza del Lenguaje Oral en contexto escolar (EVALOE) como instrumento de observación y análisis para valorar la enseñanza de la lengua de signos, y no la actuación de los docentes, objeto de una segunda investigación. Respecto a las hipótesis que nos planteamos inicialmente, hemos obtenidos los siguientes resultados:

- La Escala EVALOE constituye un instrumento adecuado para evaluar las actuaciones de los docentes en el aula bilingüe intermodal en relación con la gestión de la conversación, la explicitación de los objetivos lingüísticos y las funciones y estrategias educativas.
- Debido a las diferencias entre la competencia lingüística y de las características de los contextos propicios para la adquisición o desarrollo de la lengua de signos, en comparación con sus pares oyentes que utilizan lenguas habladas, es necesario modificar algunos ítems de la escala así como incluir otros nuevos.

En primer lugar, es necesaria la introducción de terminología que permita identificar con claridad las lenguas, modos y modalidades de comunicación. Para ello, establecimos las precisiones terminológicas que recogemos en la Nº publicaciones.

Tabla 2. Precisiones terminológicas

TÉRMINO PROPUESTO	TÉRMINO QUE SUSTITUYE EN LA ESCALA EVALOE	TÉRMINO QUE SUSTITUYE EN LA JERGA CUOTIDIANA	CRITERIO
lengua en contexto de oralidad	lengua oral	lengua oral	Se refiere a la modalidad con referencia a una situación espontánea (7)
lengua hablada	—	lengua oral	Hace referencia a la modalidad de producción y recepción (vocal-auditiva)
lengua signada	—	lengua signada	Hace referencia a la modalidad de producción y recepción (gesto-visual)

Los ítems que sería necesario añadir (Tabla 3. Ítems a añadir) tuvieron como objetivo atender las características de la competencia lingüística y comunicativa de los niños y niñas signantes.

Tabla 3. Ítems a añadir

ÍTEMS PROPUESTOS	CRITERIO
El docente explicita, si es necesario, si su producción es en lengua de signos o en lengua hablada.	En ocasiones, no queda claro en la producción de la maestra.
El docente promueve que los alumnos lleven a cabo producciones extensas y sostenidas.	En ocasiones, la producción del alumnado es demasiado breve para poder llevar a cabo expansiones o correcciones implícitas de sus producciones.
El docente promueve la atención al discurso signado.	Para favorecer la reflexión metalingüística, es necesario establecer mecanismos que «fijen» o dirijan la atención el texto signado.
El docente proporciona información de forma no explícita.	Proporcionar elementos indirectos o dirigir la atención sobre evidencias con el objetivo de construir el conocimiento entre los participantes y la puesta en marcha de procedimientos pragmáticos.
El docente promueve el uso de formas léxicas, gramaticales y discursivas variadas en las producciones de los alumnos.	Fomentar el uso de conceptos a partir de los recursos lingüísticos (léxico y estructuras) de la lengua de signos.

Otras modificaciones necesarias tienen relación con la frecuencia con que los alumnos realizan una acción o el número de alumnos, debido a las características lingüísticas de los alumnos y al hecho que usualmente se trata de grupos reducidos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican que la Escala EVALOE (Gràcia *et al.*, s.f. a) constituye un instrumento adecuado para valorar la competencia comunicativa del alumnado sordo signante en diversas actividades docentes. La investigación realizada se centró, como se ha indicado, en las actividades de carácter lingüístico, pero el resultado muestra que también puede utilizarse para el análisis de la competencia comunicativa (también argumentativa) en otro tipo de actividades que se realicen en lengua de signos (matemáticas, sociales, etc.).

Más allá de las puntuaciones numéricas en las diferentes subescalas, la EVALOE resulta un instrumento que permite llevar a cabo un proceso de reflexión conjunto entre maestros y observadores-asesores sobre las prácticas docentes (e incluso auto-reflexión del profesorado implicado sin necesidad del trabajo directo del investigador o asesor) con relación a la enseñanza de una lengua de signos en el contexto de la escuela inclusiva.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, D. y REILLY, J. (2002): «The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7: 83-119.
- BAKHTIN, M. M. ([1975]1981): *The Dialogic Imagination*, Austin: University of Texas Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAFE, W. (1985): «Linguistic differences produced by differences between speaking and writing». En: Olson, D. *et al.* (eds.): *Literacy, Language, and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (eds.) (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CUBERO, R. *et al.* (2008): «La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula», *Revista de Educación*, 346: 71-104.
- DEL RÍO, M. J. y GRÀCIA, M. (1996): «Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos», *Infancia y aprendizaje*, 19(75): 3-20.
- ENFIELD, N. J. (2008): «Language as shaped by social interaction», *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5): 519-520.

- GALVÁN-BOVAIRA, M. J. y DEL RÍO, M. J. (2009). «La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación con la adquisición del lenguaje infantil: revisión de estudios observacionales y escalas de estimación», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(4): 225-236.
- GRÀCIA, M. *et al.* (2012): «El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos», *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 32: 179-189.
- GRÀCIA, M. *et al.* (s.f. a): *Escala de Valoración de la Enseñanza del Lenguaje Oral (EVALOE): Análisis de las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos en el aula*, Barcelona: Graó. (en prensa)
- GRÀCIA, M. *et al.* (s.f. b): «EVALO-EE: Escala de Valoración de la enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar Especial», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. (en prensa)
- GRÀCIA, M. (2001): «Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en ámbito familiar: un estudio de cuatro casos», *Infancia y Aprendizaje*, 24: 307-324.
- HARRIS, M. *et al.* (1989): «The social context of early sign language development», *First language* 9: 81-97.
- HARRIS, M. y MOHAY, H. (1997): «Learning how to see signs: a comparison of attentional behaviour in eighteen moth old deaf children with deaf and hearing mothers», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2: 95-103.
- HAUG, T. (2008): «Review of sign language assessment instruments». En: Baker, A. y Woll, B. (eds.): *Sign language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins: 51-85.
- HAUG, T. (2011): *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test: A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old*, Hamburg: Hamburg University Press.
- HERMAN, R. *et al.* (1999): *Assessing BSL Development - Receptive Skills Test*, Coleford, UK: Forest Books.
- HERMANS, D. *et al.* (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.
- LIEVEN, E. y TOMASELLO, M. (2008): «Children's First Language Acquisition from a Usage-Based Perspective». En: Robinson, P. y Ellis, N. (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York: Routledge: 168-196.
- LINELL, P. (2009): *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- MARSCHARK, M. *et al.* (2002): *Educating deaf students: From research to practice*, New York: Oxford University Press.
- MERCER, N. (2003): «El habla para la enseñanza y el aprendizaje», *Kikiriki. Cooperación educativa*, 68: 20-23.
- MERCER, N. (2010): «The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies», *British Journal of Educational Psychology*, 1: 1-14.
- MOHAY, H. *et al.* (1998): «Deaf mothers as communication models for hearing families with deaf children». En: Weisel, A. (ed.): *Issues unresolved: New perspectives on language and deafness*, Washington DC: Gallaudet University Press: 76-87.

- MORALES-LÓPEZ, E. (2008): «Sign Bilingualism in Spain». En: Plaza Pust, C. y Morales-López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in sign language contact situations*, Amsterdam: John Benjamins: 223-276.
- MORALES-LÓPEZ, E. (2010): «Característiques generals del bilingüisme intermodal». 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*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: 175-188.
- NIEDERBERGER, N. et al. (2001): *TELSF, Test de Langue des Signes Française*, Gèneve: Laboratoire de Psycholinguistique Expérimentale, Université de Genève; Centre pour Enfants Sourds de Montbrillant.
- OLSON, D. R. (2001): «What writing is», *Pragmatics and Cognition*, 9: 239-258.
- ONG, W. (1987): *Oralidad y escritura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- PASCUAL, E. (2014): *Fictive Interaction. The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse*, Amsterdam: John Benjamins.
- PLAZA-PUST, C. y MORALES LÓPEZ, E. (2008) (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.
- SPENCER, P. E. y HARRIS, M. (2006): «Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers». En: Schick, B. et al. (eds.): *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*, Oxford: Oxford University Press: 71- 101.
- STRONG, M. y PRINZ, P. (1997): «A Study of the Relationship between American Sign Language and English Literacy», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1): 37-46.
- TANNEN, D. (1986): «Relative focus on involvement in oral and written discourse». En: Olson, D.R. et al. (eds.): *Literacy, language, and learning: The Nature and Consequences of Reading and writing*, Cambridge: Cambridge University Press: 124-167.
- TEBEROSKY, A. (1990): «El lenguaje escrito y la alfabetización», *Cultura y vida*, 3: 2-15.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard: Harvard University Press.
- VOLOSHINOV, V. N. ([1929] 1986): *Marxism and the Philosophy of Language*, Harvard: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. ([1934] 1962): *Thought and language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- WELLS, G. (1999): *Dialogic Inquiry*, Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- ZLATEV, J. et al. (eds.) (2008): *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam: John Benjamins.

La evaluación del desarrollo temprano del vocabulario en LSE¹

**Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz¹, Coral Cantillo¹, Marian Valmaseda²,
M^a Aránzazu Díez³, F. Javier Moreno-Pérez¹, Ignacio Montero⁴,
M^a Jesús Pardo⁵, David Saldaña¹ y Mar Pérez²**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA¹

EQUIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA. COMUNIDAD DE MADRID²

FUNDACIÓN CNSE PARA LA SUPRESIÓN DE LAS BARRERAS DE COMUNICACIÓN³

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID⁴

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA⁵

RESUMEN:

Ante la ausencia de instrumentos para evaluar el desarrollo temprano de la lengua de signos española (LSE), decidimos adaptar el Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates. Partimos de un primer listado elaborado a partir de las adaptaciones previas de este inventario a las lenguas de signos Americana (Anderson y Reilly, 2002) y Británica (Wolfe et al., 2010) y de la adaptación a la lengua oral española (López-Ornat et al., 2005), validado por un equipo de cuatro personas sordas signantes nativas, especialistas en LSE con experiencia en educación infantil (Pérez et al., 2013).

El inventario, que abarcaba la etapa de 8 a 36 meses, estaba formado por un total de 532 signos divididos en 20 categorías, a los que se añadieron 21 frases de comprensión temprana. En la recogida de datos un familiar cercano registró si el niño comprendía o signaba cada signo. Tras realizar un estudio piloto con una muestra de 12 niños signantes, el inventario se revisó quedando finalmente compuesto por 27 frases de comprensión temprana y 569 signos. Esta versión revisada se aplicó posteriormente a una muestra de 30 niños signantes (4 sordos y 26 oyentes).

La presente comunicación recoge la producción y comprensión signada de estos niños, evaluada cada cuatro meses, de manera que contamos con el registro evolutivo longitudinal de 9 niños y, por otra parte, el análisis transversal de los datos de 9 niños de 8 a 11 meses, 4 niños de 12 a 15 meses, 8 niños de 16 a 19 meses, 3 de 20 a 23 meses, 10 niños de 24 a 27 meses, 3 niños de 28 a 31 meses y 3 niños de 32 a 36 meses. La recogida de datos prosigue en la actualidad hasta la conclusión del proyecto de validación de la escala en 2016.

Palabras clave: CDI, evaluación, desarrollo lingüístico, lengua de signos española.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

En lengua de signos española (LSE) escasean los estudios dedicados a su desarrollo. Uno de los motivos para ello radica en la ausencia de instrumentos para abordar su evolución. Esa dificultad se acrecienta cuando se trata de evaluar, con criterios normativos, el desarrollo temprano de la LSE.

Por el contrario, en el caso de las lenguas orales los inventarios MacArthur-Bates (Fenson *et al.*, 1993; 1994) se emplean con frecuencia para medir el desarrollo comunicativo y lingüístico temprano. Estos inventarios, también denominados CDI, fueron inicialmente desarrollados y publicados en los EE.UU., pero en la actualidad se encuentran adaptados a más de 50 lenguas orales. Estas adaptaciones han permitido avanzar en el conocimiento del desarrollo comunicativo y lingüístico oral de niños y niñas oyentes de los 8 a los 30 meses de edad y han proporcionado un volumen considerable de datos normativos sobre este desarrollo, comparable entre las múltiples lenguas a las que han sido adaptados.

El inventario consiste en unas listas de comprobación a cumplimentar por el cuidador del niño, en la que se señala las palabras que este comprende o produce. Se ha demostrado que los padres o cuidadores habituales, debido al contacto prolongado que tienen con los niños, conocen bien los recursos comunicativos y lingüísticos que estos usan y proporcionan una información fiable y representativa de las capacidades lingüísticas de sus hijos. Otra ventaja añadida a este tipo de escalas es que son relativamente breves y fáciles de aplicar y permiten desarrollar la evaluación en el contexto familiar, que es un contexto funcional y comunicativo privilegiado para la adquisición de una lengua. Por todo ello, los inventarios CDI se están convirtiendo en las pruebas de referencia a nivel mundial para realizar la evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico en niños pequeños.

En nuestro país, contamos con una adaptación al español de los inventarios (8-15 meses y 16-30 meses) realizada por López-Ornat *et al.* (2005) y con adaptaciones al gallego (Pérez-Pereira y García Soto, 2003) y al euskera (García *et al.*, 2008).

En cuanto a las lenguas de signos, existe una versión del CDI para la lengua de signos americana (ASL), publicada por Anderson y Reilly (2002), y otra versión para la lengua de signos británica (BSL), desarrollada por investigadores de la City University y el University College de Londres (Woolfe, Herman, Roy y Woll, 2010). En ambos casos, el intervalo de edad recogido en las escalas (8-36 meses) ha superado en algunos meses al empleado para evaluar el desarrollo oral (8-30 meses).

Ambas escalas han proporcionado datos normativos sobre niños y niñas sordos nacidos en familias sordas signantes. Concretamente, respecto a la ASL (Anderson y Reilly, 2002), se ha observado un gran paralelismo entre la adquisición y desarrollo de la lengua oral en oyentes y de la lengua de signos en sordos signantes, si bien estos últimos, a la edad de 18 meses, aventajan en vocabulario expresivo a los primeros, diferencia que va desapareciendo progresivamente, de manera que, a los 24 meses, el vocabulario es similar en ambas poblaciones y lenguas.

Para estas autoras no existe evidencia de que se produzca una aceleración en el vocabulario signado, sino un incremento bastante gradual y lineal.

Respecto a la BSL, Woolfe *et al.* (2010) observan una gran heterogeneidad tanto en el momento en que comienza el desarrollo, como en el ritmo de adquisición pero, en líneas generales, constatan un proceso de incremento del léxico signado similar al que se encuentra en los niños y niñas oyentes respecto a la lengua oral, incluyendo las aceleraciones en la adquisición del vocabulario, que se dan de forma similar en los niños sordos que adquieren la lengua de signos británica y los niños oyentes que adquieren el inglés oral. A juicio de Woolfe *et al.* (2010), la discrepancia en la aceleración de adquisición del vocabulario que se da entre la lengua de signos americana y la lengua de signos británica puede ser debida a la diferencia en los intervalos de edad establecidos para la recogida de datos en cada una de las investigaciones (de seis meses en el ASL y de 4 meses en el BSL).

En la actualidad se está llevando a cabo la baremación y normalización de la adaptación a la LSE del inventario CDI (proyecto financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, dentro de su convocatoria de Proyectos de Excelencia, referencia SEJ-7417), pero ello no impide disponer ya de algunos datos sobre el desarrollo del vocabulario signado en niños sordos implantados. Concretamente, en el estudio de Pérez *et al.* (2013) se observó la evolución de trece niños sordos implantados, con edades cronológicas de 17 a 62 meses, empleando una adaptación del inventario CDI a la LSE.

De los resultados hallados se extrae que, a pesar de la variabilidad individual, el número de signos comprendidos y expresados evolucionaba paralelamente al tiempo de exposición a la LSE y, tal como sucede con las lenguas orales, el vocabulario comprensivo superaba al productivo. El desarrollo lingüístico signado parecía estar afectado por el estatus oyente o sordo de los cuidadores, de manera que los hijos de padre y madre sordos tenían un dominio del léxico próximo o por encima de su edad cronológica, mientras que los hijos de padres oyentes se encontraban por debajo. Pero, en líneas generales, ambos grupos de niños aumentaban su competencia en LSE a lo largo del tiempo.

El estudio que aquí se recoge presenta datos del desarrollo de la LSE en niños signantes, oyentes y sordos, con edades inferiores a las del estudio anterior (entre los ocho y los 36 meses de edad), todos ellos hijos de progenitores sordos signantes, con objeto de observar las trayectorias evolutivas del desarrollo del vocabulario temprano y analizar las posibles diferencias entre los niños según su estatus audiológico, una vez controlado el de sus progenitores.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra empleada está compuesta por 37 participantes (21 niños y 16 niñas) con edades comprendidas entre los 8 y los 36 meses de edad. Diez de ellos presentan sordera y el resto son oyentes. En la Tabla 1 se recoge un resumen de sus características más relevantes.

Tabla 1. PARTICIPANTES Y REGISTROS CDI EN CADA INTERVALO DE EDAD

Participante	Sordera	Sexo	Intervalo de meses con registro CDI							Total
			8-11	12-15	16-19	20-23	24-27	28-31	32-36	
100CDI	Sí	F	1	1	1		1	1		5
101CDI	Sí	M	1	1	1	1	1			5
300CDI	No	F		1	1					2
301CDI	No	M		1	1		1			3
302CDI	No	M					1	1		2
303CDI	No	M					1	1	1	3
304CDI	No	F	1							1
102CDI	Sí	F						1		1
305CDI	No	F				1				1
306CDI	No	F			1					1
307CDI	No	M			1					1
308CDI	No	F					1			1
309CDI	No	F			1					1
310CDI	No	M	1							1
311CDI	No	F	1							1
312CDI	No	M					1			1
313CDI	No	M	1							1
314CDI	No	F							1	1
315CDI	No	M	1							1
316CDI	No	F	1							1
317CDI	No	M				1				1
103CDI	Sí	M	1							1
318CDI	No	F			1					1
320CDI	No	M							1	1
321CDI	No	M							1	1
322CDI	No	F					1			1
323CDI	No	F					1			1
104CDI	Sí	M					1			1
105CDI	Sí	F			1					1
106CDI	Sí	M			1					1
324CDI	No	M						1		1
107CDI	Sí	M				1				1
325CDI	No	M							1	1
326CDI	No	F		1						1
108CDI	Sí	M						1		1
327CDI	No	M					1			1
109CDI	Sí	M					1			1
Nº total de registros por edad			9	5	10	4	12	6	5	51

Todos los participantes son signantes nativos divididos en dos grupos:

- Signantes sordos nativos, es decir, hijos e hijas sordos de cuidadores sordos que emplean la LSE como lengua de comunicación familiar. Todos ellos presentan sordera bilateral congénita, seis de ellos en grado profundo, uno en grado severo, otro en grado moderado y los dos restantes aún desconocen el grado de pérdida auditiva. Cuatro de los niños portan implante coclear (dos de ellos bilateralmente) y la edad de implantación se sitúa entre los 11 y los 15 meses. El resto de niños, no implantados, son usuarios de audífonos bilaterales.
- Signantes oyentes nativos, es decir, hijos e hijas oyentes de cuidadores sordos que emplean la LSE como lengua de comunicación familiar.

En ambos casos se incluyen en la muestra a todos aquellos niños que tengan, al menos, uno de los cuidadores sordo signante y se excluyen aquellos participantes que presentan algún trastorno asociado que afecte al desarrollo comunicativo y/o al desarrollo cognitivo.

El reclutamiento de la muestra se ha llevado a cabo contactando con el movimiento asociativo de las personas sordas, con consultas de pediatría y otorrinolaringología de hospitales y centros de salud, con centros de educación infantil y con servicios de atención temprana. La captación de los participantes se ha realizado a todo lo largo de la geografía española.

La participación de los niños en el estudio ha estado precedida de una explicación a las familias de los objetivos y demandas del proyecto y se ha hecho efectiva tras la firma de un consentimiento informado por parte de los tutores legales de los menores.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se han empleado dos instrumentos: un cuestionario de caracterización de la muestra y el CDI adaptado a la LSE.

El cuestionario ha permitido recoger datos sobre la edad y sexo del niño participante, el desarrollo lingüístico en lengua oral y lengua de signos percibido por sus cuidadores, la edad, el nivel educativo y profesional de los cuidadores, dónde y cuándo aprendieron los cuidadores la LSE, el número de miembros signantes que se relacionan con el niño, etc. Este cuestionario se ha presentado por escrito, acompañado de explicaciones en LSE cuando ha sido necesario.

La adaptación del CDI original (Fenson *et al.* 1993, 1994) a la LSE (Pérez *et al.*, 2013) se ha llevado a cabo a partir del inventario adaptado a la lengua oral española (López-Ornat *et al.*, 2005) y de los adaptados a la lengua de signos americana (ASL) y británica (BSL) (Anderson y Reilly, 2002; Woolfe *et al.*, 2010). A partir de las dos escalas originales (para niños de 8 a 15 meses y para niños de 16 a 30 meses), la adaptación a la LSE ha optado, como en las versiones signadas previas, por emplear un único inventario y ampliar el intervalo de edad, abarcando el período de 8 a 36 meses. Además, se han llevado a cabo los ajustes necesarios para hacerlo cultural y lingüísticamente apropiado al

desarrollo comunicativo de los niños signantes españoles. Para ello, el inventario ha sido validado por un equipo de cuatro personas sordas signantes nativas, especialistas en LSE y con experiencia en educación infantil (Pérez *et al.*, 2013)². El resultado ha sido un inventario compuesto por un total de 532 signos, divididos en 20 categorías, y 21 frases de comprensión temprana.

Tras realizar un estudio piloto con una muestra de 12 niños con objeto de comprobar si el listado de signos contemplados son los que realmente se observan en los niños signantes de esas edades, el inventario se ha revisado para este estudio, quedando finalmente compuesto por 27 frases de comprensión temprana y 569 signos divididos en 20 categorías (juegos y rutinas [28 signos], animales [42], 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], pronombre [16], signos para preguntar [8], preposiciones y locativos [17], cuantificadores [11], verbos auxiliares [9] y signos de conexión [3]). Esta versión revisada es la que se ha aplicado en este estudio.

2.3. Procedimiento

La adaptación de la escala CDI a la LSE cuenta con el permiso del CDI Advisory Board. La escala recoge el vocabulario receptivo y expresivo de los niños de las distintas edades, a través de la observación y registro que realizan sus propios padres y madres. Para ello, una vez que las familias aceptaron participar en el estudio y autorizaron la recogida de datos de los niños, recibieron la visita de un investigador del equipo que les explicó cómo usar el inventario y enviar el resultado de sus observaciones. En esa primera visita a las familias también se les administró el cuestionario de caracterización de la muestra.

En el inventario los padres tuvieron que registrar el vocabulario receptivo y expresivo de sus hijos tachando en un listado los signos que los bebés eran capaces de comprender o expresar.

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 ha sido evaluado cada cuatro meses hasta cumplir la edad de 36 meses. Este procedimiento nos ha permitido realizar un análisis de los datos transversal (por grupos de edad) y longitudinal (por evolución de cada grupo de edad) optimizando la reducida muestra. En la Tabla 1 se recogen los registros de cada niño en cada intervalo de edad evaluado.

² Ana Victoria Álvarez, Arancha Díez Abella, Mar Piriz y Mayte San Juan.

3. RESULTADOS

El análisis de resultados se realizó mediante pruebas no paramétricas, teniendo en cuenta las características de los datos, y aplicando el paquete estadístico SPSS22, asumiendo un nivel de significación de 0,05, con la corrección de Bonferroni (,007) en aquellos cruces que así lo requieran.

3.1. Resultados globales

En la Tabla 2 se observan los resultados globales en cuanto a vocabulario expresivo y comprensivo en cada uno de los intervalos de edad examinados. Es posible observar, a partir de la desviación estándar, que las variaciones individuales son muy importantes desde el período inicial de la evaluación.

Tabla 2. RESULTADOS GLOBALES DE TODA LA MUESTRA

Intervalo de edad	N	Total vocabulario expresivo				Total vocabulario comprensivo			
		M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.
8-11	9	,89	1,69	0	5	8	10,76	1	34
12-15	4	8	11,46	0	25	32,5	15,29	22	55
16-19	10	79,40	47,94	8	187	164,10	83,74	17	303
20-23	4	234	117,48	92	333	288	141,60	114	424
24-27	12	199,67	110,20	14	409	300,08	148,95	35	534
28-31	6	185,50	132,98	23	418	237,67	145,44	48	482
32-36	5	215,60	128,20	105	422	371,80	68,51	320	491

Entre los 8 y los 11 meses los niños evaluados producen entre 0 y 5 signos. De los 12-15 meses a los 16-19 meses se produce un importante avance en cuanto a la media de signos producidos. Aunque los niños comprenden más signos que producen en todas las edades, las diferencias solo alcanzan la significatividad estadística a los 8-11 meses [$z(9) = -2,68$; $p = ,007$] y a los 24-27 meses [$z(12) = -3,06$; $p = ,002$]. Sin embargo, la evolución que sigue el vocabulario comprensivo es bastante similar a la del vocabulario expresivo.

A partir de los 15 meses, pero no antes, el vocabulario expresivo y comprensivo correlacionan (a los 16 a 19 meses [$r(10) = ,78$; $p = ,008$], a los 20-23 meses [$r(4) = 1$; $p < ,01$], a los 24-27 meses [$r(12) = ,84$; $p = ,001$] y a los 28-31 meses [$r(6) = ,90$; $p = ,015$]). Sin embargo, esa correlación desaparece en el intervalo de 32 a 36 meses.

En la Tabla 3 aparece la comparación entre los signos producidos en cada uno de los intervalos de edad en LSE y los producidos en los mismos intervalos en ASL y BSL. Entre los 8 y los 15 meses los signantes de la LSE parecen producir menos signos que sus iguales en las otras dos lenguas de signos. A

partir de los 16 meses las cifras de producción se van aproximando entre las tres lenguas aunque, con excepción del intervalo 20-23 meses, en el resto de edades la producción signada aún se sitúa por debajo en LSE respecto a las ASL y la BSL. Coincide en las tres lenguas la enorme variabilidad existente entre los usuarios de las lenguas de signos.

Tabla 3. COMPARATIVA ENTRE EL VOCABULARIO EXPRESIVO EN LSE, ASL Y BSL

Intervalo edad	LSE	ASL (Anderson y Reilly, 2002)	BSL (Woolfe et al., 2010)
8-11 meses	M = ,89; DT = 1,69 Rango: 0 y 5	M = 5; DT = 5,90 Rango: 2-17	M = 3,76; DT = 7,3 Rango: 0-30
12-15 meses	M = 8; DT = 11,46 Rango: 0 y 25	M = 55,45; DT = 35,88 Rango: 4-107	M = 15,83; DT = 22,58 Rango: 0-100
16-19 meses	M = 79,40; DT = 47,94 Rango: 8 y 187	M = 141,7; DT = 90,44 Rango: 18-295	M = 59,29; DT = 58,61 Rango: 2-239
20-23 meses	M = 234; DT = 117,48 Rango: 92-333	M = 187,4; DT = 122,85 Rango: 83 y 454	M = 126,89; DT = 93,88 Rango: 7-338
24-27 meses	M = 199,67; DT = 110,20 Rango: 14-409	M = 252,33; DT = 105,90 Rango: 35 y 454	M = 203,6; DT = 145,07 Rango: 28-501
28-31 meses	M = 185,50; DT = 132,98 Rango: 23 y 148	M = 317,64; DT = 115,76 Rango: 122 y 499	M = 268,33; DT = 106,78 Rango: 97-480
32-36 meses	M = 215,60; DT = 128,20 Rango: 105-422	M = 359,94; DT = 100,28 Rango: 166-519	M = 348,13; DT = 114,88 Rango: 124-517

3.2. Resultados por sordera

En la Tabla 4 se recogen los datos del vocabulario expresivo y comprensivo de la muestra dividida en los dos grupos de participantes: sordos y oyentes.

Tabla 4. RESULTADOS GLOBALES DE NIÑOS SORDOS Y NIÑOS OYENTES SIGNANTES

Niños sordos		Total vocabulario expresivo				Total vocabulario comprensivo			
Edad	N	M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Min.	Máx.
8-11	3	2	2,64	0	5	7,67	7,37	2	16
12-15	2	2	2,83	0	4	26,5	3,54	24	29
16-19	4	84,25	75,02	8	187	161,50	117,25	17	303
20-23	2	137,50	64,35	92	183	174	84,85	114	234
24-27	4	170,75	109,64	50	409	244,75	140,08	35	324
28-31	3	135,67	106,63	23	235	162	119,88	48	287
32-36	0	—	—	—	—	—	—	—	—

Niños oyentes		Total vocabulario expresivo				Total vocabulario comprensivo			
Edad	N	M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.
8-11	6	,33	,67	0	2	8,17	12,78	1	34
12-15	2	14	15,56	3	25	38,5	23,34	22	55
16-19	6	76,17	27	39	107	165,83	66,07	73	249
20-23	2	330,50	3,54	328	333	402	31,11	380	424
24-27	8	214,13	114,96	50	409	327,75	154,38	102	534
28-31	3	235,33	159,33	125	418	313,33	146,07	229	482
32-36	5	215,60	128,20	105	422	371,80	68,51	320	491

Aunque hay que tener en cuenta el reducido tamaño de los grupos a la hora de extraer conclusiones, en los análisis estadísticos no se aprecian diferencias significativas entre niños oyentes y sordos en ninguno de los intervalos de edad evaluados (en el intervalo de 32-36 meses no participan niños sordos).

3.3. Resultados por sexo

En la Tabla 5 se registran los resultados del vocabulario expresivo y comprensivo, divididos en función del sexo de los participantes.

Tabla 5. RESULTADOS GLOBALES DE NIÑOS Y NIÑAS SIGNANTES

Niños signantes		Total vocabulario expresivo				Total vocabulario comprensivo			
Edad	N	M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.
8-11	5	1	2,24	0	5	11,80	13,7	1	34
12-15	2	1,5	2,12	0	3	23	1,41	22	24
16-19	4	76,50	22,61	57	107	153,75	19,67	129	176
20-23	0	—	—	—	—	—	—	—	—
24-27	8	214	113,92	50	409	299,75	110,33	102	431
28-31	4	213,75	137,07	125	418	272,75	144,27	151	482
32-36	4	212,50	147,82	105	422	379,50	76,57	320	491
Niñas signantes		Total vocabulario expresivo				Total vocabulario comprensivo			
Edad	N	M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.
8-11	4	,75	,96	0	2	3,25	2,06	1	5
12-15	2	14,5	14,85	4	25	42	18,39	29	55
16-19	6	81,33	61,80	8	187	171	110,67	17	303
20-23	4	234	117,48	92	333	288	141,60	114	424
24-27	4	171	112,27	14	280	300,75	230,10	35	534
28-31	2	129	149,91	23	235	167,50	169	48	287
32-36	1	228	0	228	228	341	0	341	341

No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas signantes en ninguno de los intervalos de edad examinados.

3.4. Resultados por categorías

En el Gráfico 1 se muestra la evolución de las distintas categorías del vocabulario comprensivo. En él se aprecia que en todos los intervalos de edad las frases tempranas son las que con mayor frecuencia se señalan dentro del vocabulario comprensivo de los niños de estas edades. A partir de los 12 meses otras categorías que empiezan a destacar son los juegos y rutinas, seguidas de las personas. A los 16-19 meses, además de las frases tempranas, destacan los juegos y rutinas y los animales. A los 20-23 meses también destacan, por su frecuencia, animales y cuantificadores, a los 24-27 meses juegos y rutinas y muebles y habitaciones, a los 28-31 meses animales y muebles y habitaciones, y a los 32-36 meses cuantificadores y vehículos.

En el Gráfico 2 se observa la frecuencia de las distintas categorías de vocabulario expresivo a través de los distintos intervalos de edad. De 8 a 15 meses son los juegos y rutinas la categoría de vocabulario expresivo más frecuente. A los 16-19 meses son los animales, seguidos de juegos y rutinas. A los 20-23 meses son los animales, seguidos de los vehículos y los cuantificadores. A los 24-27 meses son los juegos y rutinas, animales y cuantificadores. A los 28-31 meses son los vehículos, animales y juegos y rutinas. A los 32-36 meses son los animales, cuantificadores y pequeñas cosas de casa. Pero, aunque haya pequeñas variaciones, todas las categorías van aumentando progresivamente a través de las edades, salvo en lo que respecta a preguntas y preposiciones y locativos que disminuyen, sorprendentemente.

Gráfico 1. Porcentaje de vocabulario comprensivo por categorías

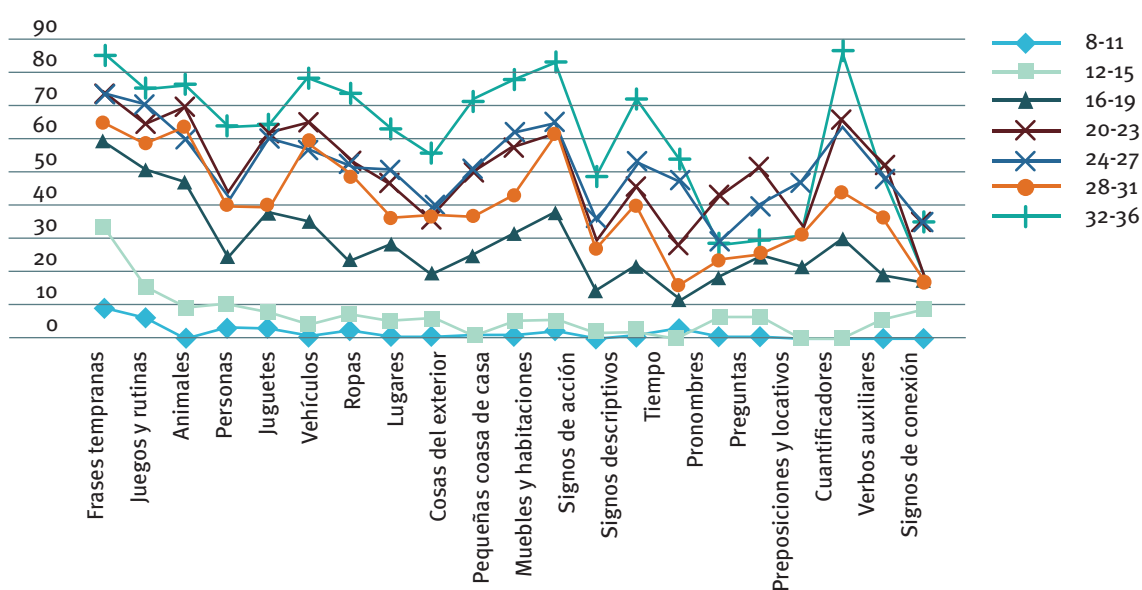
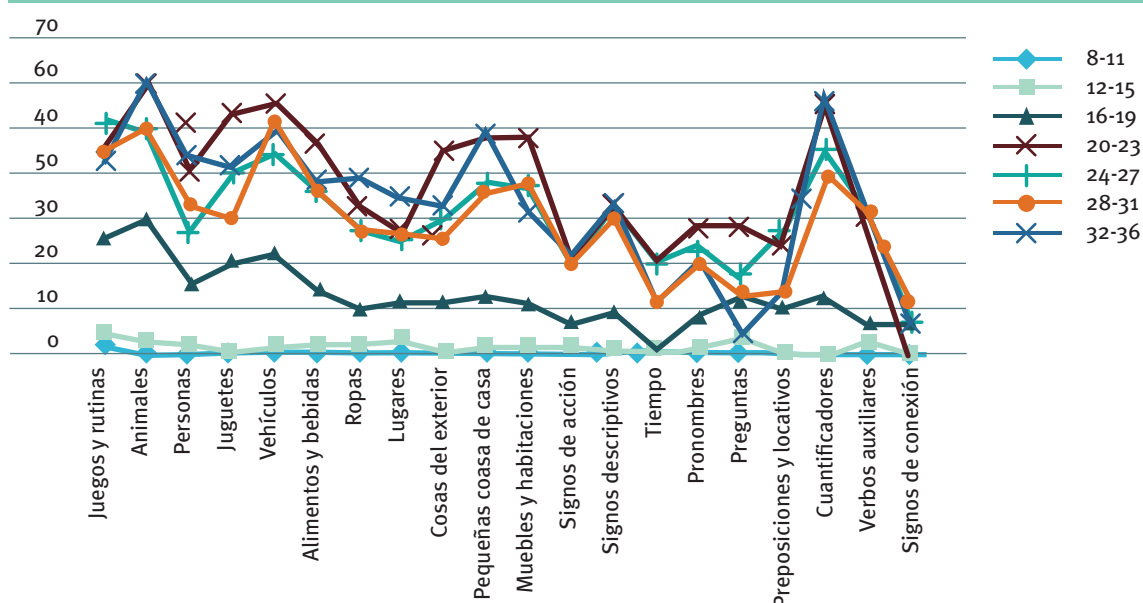


Gráfico 2. Porcentaje de vocabulario expresivo por categorías



3.5. Análisis evolutivo

En las Tablas 6 y 7 se registra el número de signos que cada participante, del grupo de seis seguidos longitudinalmente, comprende o signa en cada intervalo de edad.

Del análisis de las tablas se extrae que en todos los casos se aprecia una evolución en el vocabulario signado comprensivo y expresivo, si bien en el caso de la niña 100CDI su nivel de vocabulario es llamativamente inferior al del resto, lo que puede hacer sospechar de algún tipo de retraso en el lenguaje que habrá de ser evaluado por los profesionales correspondientes.

Tabla 6. EVOLUCIÓN DEL VOCABULARIO COMPRENSIVO DE 8 A 36 MESES (Nº DE SIGNOS POR PARTICIPANTE)

Participante	Sordera	Sexo	8-11	12-15	16-19	20-23	24-27	28-31	32-36
100CDI	Sí	F	2	29	17		35	48	
101CDI	Sí	M	5	24	150	234	324		
300CDI	No	F		55	150				
301CDI	No	M		22	129		340		
302CDI	No	M					405	482	
303CDI	No	M					176	229	320

Tabla 7. EVOLUCIÓN DEL VOCABULARIO EXPRESIVO DE 8 A 36 MESES (Nº DE SIGNOS POR PARTICIPANTE).

Participante	Sordera	Sexo	8-11	12-15	16-19	20-23	24-27	28-31	32-36
100CDI	Sí	F	1	4	8		14	23	
101CDI	Sí	M			80	183	269		
300CDI	No	F		25	92				
301CDI	No	M		3	57		200		
302CDI	No	M					295	418	
303CDI	No	M					89	163	211

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La curva de crecimiento del vocabulario temprano en LSE parece mostrar el mismo patrón que el encontrado en otras lenguas de signos evaluadas con el mismo instrumento (Anderson y Reilly, 2002 y Wolfe *et al.*, 2010). Sin embargo, el promedio de signos que los niños de la muestra producen en LSE es ligeramente inferior al que recoge Anderson y Reilly (2002) en su estudio sobre la ASL y Woolfe *et al.* (2010) sobre la BSL.

La razón que se puede argumentar sobre esta circunstancia es que, a diferencia de estos estudios, en el presente la muestra de participantes está compuesta tanto por niños sordos como por niños oyentes. Estos últimos son niños bilingües y, tal como señalan autores como López-Ornat *et al.* (2005), Oller (2005) y Pearson (1998), estos niños pueden producir menos palabras o signos que los niños monolingües cuando se evalúa cada una de las lenguas que usan por separado, mientras que cuando se calcula una puntuación compuesta de su producción en ambas lenguas, los resultados se aproximan a los de los niños monolingües (Marchman y Martinez-Sussmann, 2002; Pearson, 1998).

Este efecto también se constata cuando el bilingüismo se da entre la lengua oral y la lengua de signos (Pérez *et al.*, 2013). Sin embargo, si esta fuera la razón, los datos de producción de los niños sordos en LSE deberían ser más próximos a los de los niños sordos que usan la ASL y de la BSL, pero esto no es lo que sucede, ni siquiera sus datos se diferencian de sus iguales oyentes en LSE. Una posible razón para esta ausencia de diferencias es que en el grupo de niños sordos hay cuatro que son usuarios de implante coclear y otros dos presentan sorderas menos severas y, además, son portadores de audífonos, por tanto, dentro del grupo de niños sordos más de la mitad podrían estar desarrollándose en situación de bilingüismo lengua oral-lengua de signos.

Otra posible razón complementaria o alternativa a la anterior para explicar las bajas puntuaciones en vocabulario expresivo de la muestra cuando se la compara con lo obtenido en ASL y BSL, radica en el hecho de que uno de los participantes (100CDI) presenta unas puntuaciones muy bajas en vocabulario expresivo con respecto al resto de participantes dentro de este mismo estudio, lo que ha propiciado unas medias más bajas en todos los intervalos de edad en los que participa.

Coincidiendo con los estudios sobre la ASL y la BSL, se aprecia una enorme variabilidad en los resultados obtenidos, especialmente en los intervalos de edad más bajos y en relación con el vocabulario expresivo, en los que la desviación típica llega a superar a la media. Este dato puede estar reflejando la influencia de factores claves en el desarrollo del lenguaje que análisis complementarios a los aquí expuestos tendrán que aclarar.

En el intervalo de edad de 8 a 11 meses se comprende mayor número de signos de los que se expresan. Sin embargo, a partir de los 11 meses las diferencias entre el vocabulario expresivo y comprensivo desaparecen hasta llegar al intervalo de edad de 24-27 meses donde de nuevo la comprensión de signos supera a su producción. Este patrón es diferente del que se aprecia en la BSL, donde los niños más pequeños no difieren en cuanto a su producción o comprensión de signos, pero a partir de los 11 meses, la comprensión supera a la producción. Tal vez la diferente composición de la muestra, con niños oyentes y sordos en nuestro caso, frente a solo niños sordos en el caso de la BSL y el reducido número de participantes en cada intervalo de edad puedan justificar esta diferencia en los resultados hallados con una y otra lengua de signos.

A partir de los 15 meses, el vocabulario expresivo y comprensivo parecen evolucionar en paralelo, como lo muestra la alta correlación que se da entre ellos, aunque esa correlación desaparece en el intervalo de 32 a 36 meses, tal vez debido al escaso número de participantes en ese intervalo de edad.

Respecto a las categorías, en todos los intervalos de edad las frases tempranas son las que con mayor frecuencia se señalan dentro del vocabulario comprensivo de los niños de estas edades. A partir de los 12 meses otras categorías que empiezan a destacar entre las que se comprenden con mayor frecuencia son los juegos y rutinas, las personas, los animales, los cuantificadores, los muebles y habitaciones y los vehículos. Estas categorías coinciden bastante con las que se señalan dentro del vocabulario expresivo como las más frecuentes (juegos y rutinas, los animales, los vehículos y los cuantificadores y pequeñas cosas de casa).

Todas las categorías van aumentando progresivamente a través de las edades, salvo en lo que respecta a preguntas y preposiciones y locativos que disminuyen ligeramente. Una explicación tentativa para esta circunstancia es que la disminución en esas categorías se produce por el hecho de que en el intervalo de edad 20-23 meses solo se registran las producciones de cuatro niños que pueden haber coincidido en presentar un nivel de LSE muy elevado, de manera, que provoca una infravaloración de las habilidades expresivas signadas de los niños de los intervalos de edad superiores. Por otra parte, justo entre los 20 y los 23 meses no se recoge ningún inventario de la niña 100CDI que destaca por su bajo nivel de desarrollo lingüístico, lo que propicia que haya mayores diferencias con los intervalos siguientes.

En lo que respecta a la comparación entre los niños sordos y los niños oyentes signantes, un estudio previo realizado en BSL utilizando el CDI (Woll, 2013) halló diferencias significativas en cuanto a comprensión. Esta autora explica que estos datos pueden reflejar el hecho de que los niños oyentes de padres sordos tienen la ventaja de ser capaces de mirar a un referente al escuchar a sus padres un nombre, mientras que los niños sordos tienen que aprender a alternar su atención entre el adulto (para ver la señal) y el referente (para saber lo que significa el signo).

En los datos recogidos hasta el momento, no encontramos diferencias significativas en la comprensión de signos en LSE de los dos grupos de niños, sordos y oyentes, pero se puede observar esta misma tendencia si comparamos las medias en comprensión de los niños oyentes signantes nativos y los niños sordos signantes nativos.

Los resultados no han permitido encontrar diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas signantes en ninguno de los intervalos de edad examinados. Este hallazgo coincide con el hallado por Wolfe *et al.* (2010) respecto a la BSL (con respecto a la ASL no se exploró esta diferencia). Sin embargo, no es lo que suele suceder con las lenguas orales. En palabras de Wolfe *et al.* (2010), puede que las diferencias de género sean privativas de la modalidad oral.

A pesar de todos los datos recogidos hasta ahora, es preciso continuar con la recogida de datos si se quiere alcanzar el objetivo de baremar la adaptación del inventario CDI a la LSE, intentando no solo abarcar a mayor número de participantes sino, muy especialmente, incrementando el número de participantes sordos. Esto y el análisis de los factores que pueden influir en el desarrollo temprano de la LSE se encuentran entre los objetivos más inmediatos del equipo de investigación.

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto «Adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) de MacArthur-Bates a la LS Española» (Referencia: SEJ-7417), financiado por la Junta de Andalucía (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresas) dentro de su convocatoria de Proyectos de Excelencia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDERSON, D. y REILLY, J. (2002): «The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7: 83-119.
- FENSON, L. *et al.* (1993): *Guide and technical manual for the MacArthur Communicative Development Inventories*, San Diego: Singular Press.
- FENSON, L. *et al.* (1994): «Variability in early communicative development: monographs of the Society», *Research in Child Development*, 59: 1-173.
- GARCÍA, I. *et al.* (2008): «Adaptación de los inventarios MacArthur-Bates al euskara: desarrollo comunicativo entre los 8 y 30 meses», *Infancia y Aprendizaje*, 31: 411-424.
- LÓPEZ-ORNAT, S. *et al.* (2005): *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur: Manual Técnico & Cuadernillo*, Madrid: Ediciones TEA.

- 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.
- OLLER, K. (2005): «The Distributed Characteristic in Bilingual Learning». En: Cohen, J. *et al.*: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville: Cascadia Press.
- PEARSON, B. Z. (1998): «Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers», *The International Journal of Bilingualism*, 2: 347-372.
- PÉREZ MARTÍN, M. *et al.* (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-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: 352-361.
- WOLL, B. (2013): «Sign language and spoken language development in young children: measuring vocabulary by means of the CDI». En: Meurant, L. *et al.* (eds.): *Sign language research, uses and practices*, Berlin, Nijmegen: Gruyter & Ishara.
- WOOLFE, T. *et al.* (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: 322-331.

Evaluación de la adquisición de la LSE a lo largo de tres cursos en un grupo de niños sordos y oyentes en contexto bilingüe¹

Aránzazu Ardura^{1,2}, Almudena García¹, Montserrat Pérez¹ y Juan Antonio Huertas²

CENTRO EDUCATIVO PONCE DE LEÓN¹

FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID²

RESUMEN:

Una de las opciones educativas para los niños sordos en la Comunidad de Madrid son los contextos bilingües, donde alumnos sordos comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus iguales oyentes, utilizando como vehículos de comunicación y aprendizaje dos lenguas: la lengua castellana y la lengua de signos española. En la actualidad, apenas existen trabajos que evalúen la adquisición de competencias comunicativas en lengua de signos española.

En este trabajo presentamos un estudio longitudinal que se realizó en el Centro Educativo Ponce de León con un grupo de niños sordos y oyentes a lo largo de los tres primeros cursos del Segundo Ciclo de Educación Infantil. El objetivo era evaluar el grado de adquisición de los distintos componentes de la LSE (léxico, morfología y sintaxis) de un grupo de alumnos (sordos y oyentes) que compartieron la misma aula y las mismas condiciones de aprendizaje, dentro de un contexto bilingüe.

Los resultados apuntan que los contextos educativos bilingües favorecen la adquisición por igual de la LSE en alumnos sordos y oyentes en las mismas edades. En este sentido, el desarrollo de cada una de las competencias lingüísticas evaluadas en los niños sordos y oyentes es muy parecido. Ambos grupos alcanzan niveles más altos en comprensión que en producción. Asimismo, encontramos que los cambios en las competencias de comprensión se inician antes que en producción. Por otro lado, los resultados muestran que, tanto en el grupo de sordos como en el de oyentes, la competencia que se adquieren más fácilmente son las que tienen que ver con léxico y sintaxis, mientras que las competencias morfológicas se adquieren más tarde.

Palabras clave: contexto bilingüe, lengua de signos española, adquisición de competencias comunicativas.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La evolución del Centro Educativo Ponce de León

Desde sus inicios, en la década de los cuarenta, el centro educativo Ponce de León se configuró como un centro privado dedicado a la enseñanza de niños y jóvenes sordos. En los años setenta es asumido como centro de la Obra Social de Caja Madrid y actualmente por la Fundación Obra Social y Monte de Piedad de Madrid. En la actualidad, se trata de un centro concertado con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

Hace diez años realizamos una reflexión del trabajo con nuestros alumnos sordos y decidimos qué queríamos emprender un camino de renovación pedagógica centrado en lo siguiente:

- incluir a los oyentes en nuestro centro, es decir alumnado sordo y oyente compartiendo aprendizajes y dos lenguas: la lengua oral y la lengua de signos española.
- introducir una metodología de trabajo innovadora como son los proyectos de investigación y el trabajo por rincones en Educación Infantil y por zonas en Educación Primaria, adaptándonos a las necesidades de cada alumno.

En esta línea, el centro ha ido implantado diferentes etapas educativas a lo largo de los años, acomodándonos tanto a la demanda como a lo que podíamos ofrecer como expertos en alumnado con discapacidad auditiva. Actualmente el centro cuenta con:

- una línea de Educación Ordinaria con integración preferente de alumnado sordo formado por las siguientes etapas: Educación Infantil, Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria; Ciclo Formativo en Grado de Medio de Artes Gráficas; Ciclo Formativo de Grado Superior de Intérprete de LSE; y
- una línea de Educación Especial formado por las etapas de: Educación Básica Obligatoria; Programas de Transición a la Vida Adulta, Encuadernación; tres perfiles profesionales de Programas Profesionales de Necesidades Educativas Especiales (1er curso) y de Programas Profesionales de Cualificación Profesional Inicial de Necesidades Educativas Especiales (2º curso): Jardinería, Estética y Electricidad.

Todo ello, nos ha supuesto hacer una apuesta por la educación de alumnado sordo y oyente en un ambiente de inclusión. Entendiendo por escuela inclusiva, aquella que persigue cualificar la propia escuela para dar respuesta a todo el alumnado, sordo y oyente, y fijamos nuestras prioridades en la manera de presentar y abordar el currículo, en la metodología que utilizamos y en la organización, para que todos tengan acceso a aprendizajes, sean cuales sean sus necesidades.

Para ello consideramos fundamental, en nuestro centro, la presencia del bilingüismo (lengua castellana y lengua de signos española) como medio de educación y comunicación, para lograr un crecimiento personal de cara a la integración social y laboral del alumnado.

Desde nuestro punto de vista, hablar de bilingüismo referido al mundo de las personas sordas, no solo es un hecho cotidiano deseable, sino que es visto como una necesidad. En todos los países hay individuos bilingües y comunidades bilingües y, en todas ellas hay personas sordas que usan la LS y que aprenden la lengua de su país, pues existe la necesidad de ser competentes en lengua oral y escrita para su plena integración social.

Para nosotros es evidente la necesidad de generar contextos educativos bilingües para los niños sordos. Pero también hay que tener en cuenta las ventajas de todo bilingüismo que son positivas para el desarrollo integral del alumnado oyente.

Nuestro Proyecto Educativo recoge el principio de ser un centro bilingüe en el que todo nuestro alumnado, sea sordo u oyente, aprende la lengua castellana (LC) y la LSE. En este sentido, ambas lenguas son vehiculares para la comunicación y el aprendizaje, y están presentes en todo momento en el Centro.

Este proyecto se lleva a cabo gracias a la organización y al compromiso de toda la comunidad educativa con las dos lenguas.

En este sentido, se han incorporado una serie de figuras fundamentales para dar valor y concederle el lugar que le pertenece a la LSE:

- Intérpretes de LSE (I.L.S.E.) en ESO-FP-PCPI/PP: profesional competente en LSE y la LO de su entorno capaz de interpretar mensajes emitidos en una de esas lenguas a su equivalente en la otra de forma eficaz (definición formulada por la Federación Andaluza de Sordos).
- Especialistas de LSE en todas las etapas educativas. Profesional sordo signante, que sirve de modelo adulto y referente de esta lengua y de los valores que acompañan a la Comunidad Sorda. Su labor está dirigida a toda la Comunidad Educativa (alumnado sordo y oyente, familias, profesorado y otros profesionales del centro).
- Tutores referentes en LSE en EI y EP. Tutor signante que pone la mirada en la LSE. Tiene el mismo peso que el tutor referente en LO y la misma responsabilidad en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, sordo u oyente.

Además, entendemos que para que las dos lenguas puedan estar presentes en todo momento y así mantener el mismo estatus, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa conozcan y sean competentes en ambas lenguas, y como esta comunidad es viva y cambiante, hay que prestar especial atención a la formación permanente. Con este motivo, se organizan sesiones formativas según las necesidades de los diferentes colectivos: alumnado, profesorado y familias.

Por otra parte, dentro de las aulas, se ha establecido una ratio singular con una media de cinco alumnos sordos por aula y quince oyentes. Esta agrupación facilita la interacción entre iguales, y permite que el niño sordo no se encuentre solo en una clase de oyentes, pudiendo establecer intercambios comunicativos con iguales.

En este contexto, llevar audífono, tener un implante coclear, o expresarse en LSE se percibe por el colectivo como algo habitual. También favorece una mayor seguridad y desarrollo de la identidad personal y aumenta la imagen positiva de sí mismo.

Esta configuración del centro hace que seamos una gran familia en la que todos tenemos cabida, convivimos y aprendemos unos de otros. Y como eje vertebrador están el bilingüismo y la inclusión, adaptándonos a las características de cada etapa educativa y su normativa. Para garantizar esta adaptación hemos apostado por metodologías innovadoras, entre las cuales se encuentran los proyectos de investigación, que nos permiten organizar actividades de aprendizaje en pequeños grupos para estimular la comunicación y la cooperación entre todos los alumnos.

1.2. La necesidad de la evaluación

En nuestro constante afán de renovación y revisión de nuestras prácticas educativas, hemos iniciado a lo largo de estos últimos diez años, una serie de procesos de evaluación y análisis sobre la eficacia de nuestro proyecto educativo. Para ello hemos contado con la colaboración de equipos externos (Ana Belén Domínguez de la Universidad de Salamanca, Marian Valmaseda y Mar Pérez del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, Aránzazu Ardura de la Universidad Autónoma de Madrid, etc.), y también hemos puesto en marcha procedimientos internos. Todos estos trabajos nos han ayudado a ir incorporando cambios y modificaciones en nuestras prácticas educativas que nos han permitido reforzar nuestra confianza en la apuesta que hicimos por el bilingüismo y la inclusión.

En concreto os presentamos uno de los estudios realizados en la etapa de Educación Infantil por nuestro centro en colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

En un contexto educativo como el que acabamos de describir, se hace imprescindible contar con instrumentos que nos permitan evaluar el grado de adquisición de la LSE tanto de nuestros alumnos sordos como de los oyentes. Conocer la situación particular del desarrollo lingüístico de cada niño es imprescindible para poder planificar las ayudas y los apoyos necesarios. En la medida en que se conozcan las destrezas comunicativas del niño se podrán establecer programas de actuación adaptados y ajustados a su situación, dirigidos a incentivar su potencial comunicativo. Mientras que existen numerosos instrumentos de evaluación de la adquisición de la lengua oral, son pocas las herramientas para valorar el grado de adquisición de la LSE.

Habitualmente los profesionales, maestros, especialistas en LSE y orientadores tienen una idea global acerca de las competencias lingüísticas del alumno en esta lengua y de su avance o progresión. No obstante, es necesaria una información más precisa que les marque los aspectos concretos en los que hay que intervenir para lograr mejoras en su adquisición. Lamentablemente, no existen pruebas estandarizadas de evaluación de la LSE. Los motivos son variados. Por un lado, las lenguas de signos llevan poco tiempo siendo objeto de estudio en comparación con la tradición investigadora con la que

cuentan las lenguas orales. Las primeras investigaciones que aparecen se dedican al estudio de la estructura de la Lengua de Signos Americana (ASL) y fueron realizadas en 1960 por William Stokoe. En nuestro país las primeras investigaciones lingüísticas sobre la LSE aparecieron en 1992 de la mano de M^a Ángeles Rodríguez. Esto hace que todavía existan muchas incógnitas en cuanto a la estructura lingüística y a la organización interna de la lengua de signos española (Álvarez, Juncos, Caamaño, Justo, Costa, Fernández, *et al.*, 2002; Lineros, Soto, López, Martínez y Nogueira, 2012). Una consecuencia directa de la escasez de investigaciones sobre las lenguas de signos es la falta de datos evolutivos sobre la adquisición de los componentes lingüísticos de la LSE.

Estos datos contrastan con los numerosos trabajos de investigación que existen sobre otras lenguas de signos y sobre la adquisición y desarrollo de las mismas en niños sordos (véase por ejemplo: Schick, 2011; Singleton y Supalla, 2011; Meir, Sandler, Padden y Aronoff, 2010; Harris, 2010; Morgan, Herman, Barriere y Woll, 2008; Morgan y Woll, 2007; Mayberry y Squires, 2006).

En nuestro país, aún hoy en día, las evaluaciones sobre el desarrollo comunicativo de las personas sordas en contexto educativo se llevan a cabo elaborando descripciones de los aspectos y elementos que cada profesional considera relevantes o con traducciones de pruebas para la valoración lingüística y comunicativa de las lenguas orales, que casi nunca se adaptan totalmente a las peculiaridades y particularidades de este colectivo (Lederberg y Spencer, 2001). En este sentido, en los últimos años se están impulsando iniciativas para adaptar y estandarizar, en su caso, test procedentes de lenguas orales u otras lenguas de signos a la LSE. Tal es el caso de un proyecto de investigación dirigido a la adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) de MacArthur-Bates (Pérez, Valmaseda, de la Fuente, Montero y Mostaert, enviado para su publicación; Rodríguez *et al.*, no publicado).

Es importante señalar que la mayoría de estas pruebas se centran en la evaluación de un componente específico de la lengua de signos, como su morfología, léxico o estructura gramatical. Pero muy pocos (por ejemplo, *Signed Language Development Checklist* (Mounty, 1993, 1994) se dedican a hacer una evaluación más exhaustiva de todos los aspectos que tienen que ver con las competencias lingüísticas (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Por otra parte, muchas de ellas son muy costosas en lo que se refiere al tiempo que se requiere, tanto para realizar la evaluación como para completar su corrección (en algunas, incluso, es necesario utilizar grabaciones que luego se han de analizar).

En este sentido, los centros educativos bilingües necesitamos contar con instrumentos que permitan a los profesionales tener un primer perfil de la adquisición de las competencias lingüísticas en LSE que comprenda los aspectos más importantes del desarrollo del lenguaje. Además, estas herramientas deben ser ágiles a la hora de su evaluación y corrección.

Algunos de los autores de este trabajo han participado en la elaboración de un inventario de competencias lingüísticas de la LSE (Ardura, Huertas y Nieto, en prensa) que permite una valoración de competencias comunicativas en LSE con el fin de detectar puntos fuertes y débiles en los niños que aprenden esta lengua a partir del análisis que hacen los profesores que trabajan con ellos.

Aprovechamos este instrumento para evaluar y realizar un seguimiento a tres años del proceso de aprendizaje de la LSE de un grupo de niños (sordos y oyentes) que se escolarizaron por primera vez en nuestro colegio en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

En definitiva, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Evaluación longitudinal (durante tres años) de la adquisición de la LSE utilizando un inventario de competencias comunicativas.
- Comparar las posibles diferencias en el proceso de aprendizaje de la LSE de sordos y oyentes.
- Comparar las posibles diferencias en el proceso de aprendizaje de las distintas competencias lingüísticas que se evalúan con esta prueba.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Nuestro centro es de línea 1, lo que significa que únicamente contamos con un grupo de alumnos en cada nivel educativo y la ratio es aproximadamente de 5 alumnos sordos y 15 oyentes en cada aula de educación compartida bilingüe.

Por este motivo, empezamos evaluando a todos los niños que estaban en el momento que comenzamos el estudio en el primer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil. Sin embargo, la composición final de la muestra está configurada por todos los niños sordos de los que tenemos datos en las tres medidas que se tomaron en los tres cursos académicos (cinco niños sordos de los seis que empezaron), y un número comparable de niños oyentes que fueron seleccionados de manera aleatoria, con el fin de poder utilizar análisis estadísticos.

Tabla 1. Distribución de la muestra

Alumnos sordos	5
Alumnos oyentes	9
TOTAL	14

2.2. Instrumentos

Como ya hemos comentado, utilizamos un inventario (Ardura, Huertas y Nieto, en prensa) que habían elaborado algunos de los autores de este artículo que permite realizar una valoración de las competencias comunicativas en LSE.

El inventario estaba compuesto por tres escalas: *léxico*, *morfología* y *sintaxis*. Cada una de ellas se divide a su vez en dos subescalas, ya que evaluamos de forma independiente producción y comprensión. Todas las escalas, estaban formadas por ítems que describen los elementos de cada una de las competencias que se evalúan. Por ejemplo, tres de los ítems de la escala de morfología son los que hacen referencia a los comparativos, superlativos y pronombres personales. Cada uno de los ítems se valora en una escala ordinal que va de 1 (poca competencia) a 4 (muy buena competencia) en las subescalas de comprensión y producción.

Tabla 2. Ejemplo ítems de la categoría de morfología.

	COMPRENSIÓN				PRODUCCIÓN			
COMPARATIVOS Ej. Mejor, peor, mayor, menor...	1	2	3	4	1	2	3	4
SUPERLATIVOS Ej. Sucio-sucísimo; viejo-viejísimo...	1	2	3	4	1	2	3	4
PRONOMBRES PERSONALES Uso y comprensión correctos de los pronombres (yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos)	1	2	3	4	1	2	3	4

2.3. Procedimiento

El inventario era cumplimentado por los profesionales que conocen de manera más cercana el desarrollo y la evolución de la lengua de signos de sus alumnos. En los contextos educativos bilingües, como ya hemos comentado, contamos con dos figuras encargadas de este proceso, el especialista en LSE y el tutor referente de la LSE. Así pues, los encargados de rellenar el inventario fueron estos profesionales. Este instrumento se rellenó al finalizar cada uno de los tres cursos que duró la evaluación.

Las variables que tuvimos en cuenta a la hora de analizar los resultados fueron las siguientes:

- Condición audiológica de los niños: sordo/oyente.
- Tiempo de escolarización: primero, segundo y tercer curso.

3. RESULTADOS

3.1. Evaluación longitudinal (durante tres años) de la adquisición de la LSE y de las distintas competencias incluidas en el inventario en niños sordos y oyentes

Realizamos una serie de análisis no paramétricos de medidas repetidas para indagar sobre las posibles diferencias en las puntuaciones que, cada uno de los grupos de alumnos (sordos y oyentes), obtuvieron a lo largo de los tres cursos en los que fueron evaluados.

A continuación, mostramos una tabla con los estadísticos descriptivos de la muestra atendiendo a los diferentes criterios de agrupación. Haremos referencia a ella en los distintos resultados que vamos a ir exponiendo.

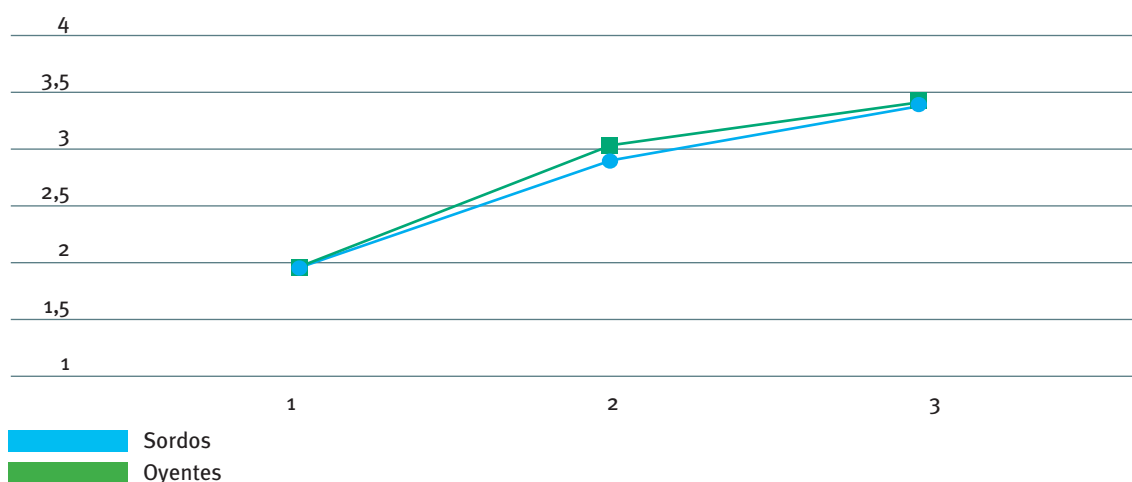
Tabla 3. Estadísticos descriptivos

		1 ^{er} curso				2 ^º curso				3 ^º curso			
		SORDOS		OYENTES		SORDOS		OYENTES		SORDOS		OYENTES	
Comprensión		$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt	$\bar{x}$	dt
	Total	2,00	,68	1,96	,70	2,93	,95	3,04	1,17	3,38	,40	3,41	,34
	Léxico	2,56	,68	2,45	,56	2,99	,99	3,04	,71	3,37	,29	3,37	,48
	Morfo	1,19	,51	1,18	,36	2,98	1,06	2,81	1,08	3,37	,46	3,25	,31
	Syntax	2,26	1,28	1,76	1,00	2,82	,86	2,59	1,02	3,40	,49	3,28	,27
Producción	Total	1,43	,55	1,41	,62	1,85	,49	1,75	,58	2,94	,41	2,74	,51
	Léxico	1,93	,65	1,69	,52	2,99	,99	1,87	,71	3,37	,29	2,82	,60
	Morfo	,84	,39	,84	,39	1,58	,55	1,48	,55	2,75	,58	2,32	,48
	Syntax	1,53	,92	1,01	,71	1,60	,43	1,33	,31	2,82	,44	2,61	,44

Vamos a exponer, ahora, los resultados que obtuvieron cada uno de los dos grupos de alumnos (sordos y oyentes) en las distintas competencias evaluadas a lo largo de los tres cursos.

3.1.1. Evaluación general de la comprensión

Gráfico 1. Evaluación general de la comprensión



Los resultados de los análisis que hemos realizado revelan que en los niños sordos existen diferencias significativas en *comprensión total* entre el primer y el segundo año, también entre el primero y el tercero, pero no entre el segundo y el tercero.

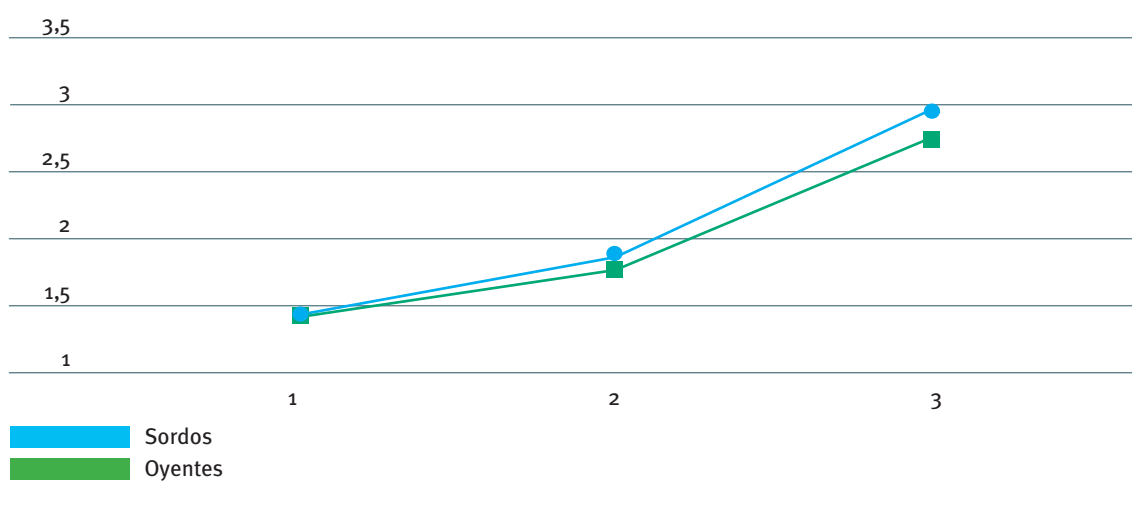
	C1 – C2	C2 – C3	C1 – C3
Z	-2,023	-,944	-2,023
Significación	,04	,34	,04

En los niños oyentes encontramos el mismo patrón que en los sordos. Existen diferencias significativas en *comprensión total* entre el primer y el segundo año, también entre el primero y el tercero, pero no entre el segundo y el tercero.

	C1 – C2	C2 – C3	C1 – C3
Z	-2,023	-,405	-2,023
Significación	,04	,68	,04

3.1.2. Evaluación general de la producción

Gráfico 2. Evaluación general de la producción



Los resultados muestran que en el caso de los niños sordos, existen diferencias significativas en *producción total* entre el primer y tercer curso y entre el segundo y el tercero, pero no entre el primero y el segundo ($p < 0,08$). Al tratarse de tan pocos sujetos (solamente 5) podríamos hablar de una tendencia hacia la significación.

	P1 – P2	P2 – P3	P1 – P3
Z	-1,753	-2,023	-2,023
Significación	,08	,04	,04

En el caso de los niños oyentes, los resultados muestran diferencias significativas en todos los casos, entre el primer y el segundo curso, entre el segundo y el tercero y entre el primero y el tercero.

	P1 – P2	P2 – P3	P1 – P3
Z	-2,023	-2,023	-2,023
Significación	,04	,04	,04

3.1.3. Competencias de comprensión

Vamos a exponer ahora los resultados que obtuvieron los sujetos de la muestra en las distintas competencias de comprensión evaluadas por el instrumento (léxico, morfología y sintaxis).

A. Comprensión léxica

Por lo que respecta a los alumnos sordos encontramos que no existen diferencias significativas entre las distintas evaluaciones que se realizaron. Únicamente podríamos destacar cierta tendencia a la significación ($p < 0,08$) entre los resultados obtenidos el primer y el tercer curso.

	Clex1 – Clex2	Clex2 – Clex3	Clex1 – Clex3
Z	-1,214	-,674	-1,753
Significación	,22	,50	,08

En cuanto a los alumnos oyentes, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el primer y el segundo curso y entre el primero y el tercero. El avance es similar al de los sordos, pero de manera mucho más homogénea en todos los cursos. Quizá esto demuestre que sus condiciones de aprendizaje son también más semejantes.

	Clex1 – Clex2	Clex2 – Clex3	Clex1 – Clex3
Z	-1,893(a)	-2,547(a)	-1,424(a)
Significación	,05	,01	,15

B. Comprensión morfología

Los resultados muestran que, para los alumnos sordos, existen diferencias significativas entre el primer y el segundo año y entre el primero y el tercero, pero no entre el segundo y el tercero.

	Cmorf1 – Cmorf2	Cmorf2 – Clmorf3	Clmorf1 – Cmorf3
Z	-2,023	-,674	-2,023
Significación	,04	,50	,04

Para los alumnos oyentes obtenemos el mismo patrón de resultados que acabamos de comentar en el caso de los niños sordos.

	Cmorf1 – Cmorf2	Cmorf2 – Clmorf3	Clmorf1 – Cmorf3
Z	-2,547	-1,481	-2,666
Significación	,01	,13	,00

C. Comprensión sintaxis

Los análisis realizados muestran que, en el caso de los alumnos sordos, aparecen diferencias significativas solamente entre el primer y el tercer curso, pero no en las otras dos comparaciones.

	Csint1 – Csint2	Csint2 – Csint3	Csint1 – Csint3
Z	-1,483	-,944	-1,826
Significación	,13	,34	,05

Por lo que respecta al grupo de los alumnos oyentes, los resultados revelan que existen diferencias significativas en todas las comparaciones que hemos realizado, entre el primer y el segundo año, entre el segundo y el tercero y entre el primero y el tercero.

	Csint1 – Csint2	Csint2 – Csint3	Csint1 – Csint3
Z	-2,666	-1,955	-2,666
Significación	,00	,05	,00

3.1.4. Competencias de producción

A. Producción léxica

Tras los análisis realizados podemos decir que, en el grupo de alumnos sordos, existen diferencias significativas entre el primer y el tercer año.

	Plex1 – Plex2	Plex2 – Plex3	Plex1 – Plex3
Z	-1,214	-1,753	-2,023
Significación	,22	,08	,04

Este mismo resultado lo obtenemos al analizar los resultados de los alumnos oyentes. Solo encontramos diferencias significativas entre el primer y el último curso.

	Plex1 – Plex2	Plex2 – Plex3	Plex1 – Plex3
Z	-1,214	-1,753	-2,023
Significación	,22	,08	,04

B. Producción morfológica

En el caso de los alumnos sordos, encontramos que existen diferencias significativas entre todos los cursos, es decir, entre el primer y segundo año, entre el segundo y el tercero, y entre el primero y el tercero. Además debemos señalar que, tal y como muestran los descriptivos, el nivel que se alcanza al final del primer curso es bajo y se avanza progresivamente a partir de ese nivel hasta un nivel de competencia medio.

	Pmorf1 – Pmorf2	Pmorf2 – Plmorf3	Plmorf1 – Pmorf3
Z	-2,023	-2,023	-2,032
Significación	,04	,04	,04

Por lo que respecta a los alumnos oyentes encontramos los mismos resultados que acabamos de comentar en el grupo de los niños sordos.

	Pmorf1 – Pmorf2	Pmorf2 – Plmorf3	Plmorf1 – Pmorf3
Z	-2,547	-2,310	-2,668
Significación	,01	,02	,00

C. Producción sintaxis

En cuanto a los resultados encontrados para los niños sordos podemos decir que existen diferencias significativas entre el segundo y el tercer año y entre el primero y el tercero, pero no entre el primero y el segundo.

	Psint1 – Psint2	Psint2 – Psint3	Psint1 – Psint3
Z	-,135	-2,023	-2,023
Significación	,89	,04	,04

Este resultado se repite para el grupo de los alumnos oyentes. Existen diferencias significativas entre el segundo y el tercer curso y entre el primero y el tercero, pero no entre el primero y el segundo.

	Psint1 – Psint2	Psint2 – Psint3	Psint1 – Psint3
Z	-1,542	-2,668	-2,666
Significación	,12	,00	,00

3.2. Comparación del proceso de aprendizaje de la LSE de sordos y oyentes

Uno de nuestros objetivos era comparar los resultados que obtenían los alumnos sordos y los oyentes para averiguar si unos adquirían con más facilidad la LSE que otros. Realizamos, para ello, varios análisis no paramétricos de muestras independientes en cada uno de los tres cursos.

Los resultados, por cursos, nos indican que no existen diferencias significativas en las puntuaciones que obtuvieron los alumnos sordos frente a las de los oyentes en ninguna de las competencias lingüísticas evaluadas en las tres evaluaciones que llevamos a cabo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este estudio pretendíamos evaluar la adquisición de la LSE de los niños sordos y oyentes que se escolarizaban por primera vez en el primer curso del segundo ciclo Educación Infantil (3 años) el centro educativo Ponce de León durante tres cursos consecutivos. Para ello utilizamos un inventario de evaluación que rellenaron los profesionales (profesor referente en LSE y especialista de LSE) al finalizar cada uno de los tres cursos académicos.

En cuanto a las competencias que tienen que ver con la comprensión de la LSE, podemos decir que, en general, tanto en el grupo de sordos como en el de oyentes los cambios más llamativos ocurren entre el primer curso y el segundo. Desde los primeros momentos de su escolarización los niños están expuestos a esta lengua como herramienta que les sirve para comprender e interpretar el mundo. Esta funcionalidad podría ser la responsable de que rápidamente comiencen a desarrollar competencias de comprensión.

Además, podemos afirmar que comprensión léxica es la competencia en la que los niños obtienen los mejores resultados y que desde el final del primer curso las puntuaciones son bastante altas (en torno al 2,5). En el resto de las competencias su evolución es más lenta. En cualquier caso, al finalizar los tres cursos los alumnos alcanzan resultados similares (medio-alto) en los tres tipos de competencias (léxica, morfológica y sintáctica).

Por lo que respecta a las competencias de producción de la LSE, en primer lugar, los resultados sugieren que las puntuaciones en todas las competencias, tanto en el grupo de niños sordos como en el de oyentes, son más bajas que en comprensión, incluso al final del tercer curso. Además, debemos señalar que los cambios no son tan explosivos como ocurría en el caso de la comprensión, si no que van ocurriendo de forma más lenta y lineal.

En el análisis que hemos realizado de cada una de las competencias comprometidas en la producción observamos que la que sigue un desarrollo más lento es la morfológica. Así, podríamos decir que esta competencia, la que tiene que ver con el conocimiento de la estructura interna de los elementos que componen la LSE, es la que más les cuesta a los niños que aprenden esta lengua. Este resultado coincide con las observaciones que hacen los profesionales de la LSE en esta etapa que señalan que la morfológica es una de las competencias más difíciles de enseñar y aprender.

Otro de los retos que nos habíamos propuesto al iniciar este trabajo era comparar el proceso de aprendizaje de la LSE de los niños sordos y de los niños oyentes. Como señalábamos más arriba el desarrollo lingüístico de la LSE de ambos grupos es muy parecido. En los dos las competencias de comprensión son mejores que las de producción y los cambios se producen antes.

En este sentido, este resultado iría en la línea de apuntar hacia uno de los principales objetivos de los contextos bilingües (lengua castellana – lengua de signos española), la adquisición de la LSE por ambos colectivos, el de alumnos sordos y oyentes, en igualdad de condiciones. Al menos podemos decir que así estaría ocurriendo en las primeras etapas de su escolarización. Tengamos en cuenta que

muchos de los niños sordos que comienzan el segundo ciclo de Educación infantil en nuestro centro no han estado en contacto con la LSE previamente. Este es también el caso de los niños oyentes. Por lo tanto, ambos grupos están expuestos al aprendizaje de la LSE por primera vez y es lógico esperar que su desarrollo en estos tres primeros cursos de contacto con la Escuela sea similar.

Por último, queríamos aprovechar para proponer una reflexión al hilo de este trabajo sobre la ontogénesis de la LSE, aún en estudio. Los resultados que aquí mostramos estarían apuntando hacia procesos de desarrollo de esta lengua similares a los que ocurren en otras lenguas orales. En concreto, por lo que respecta a la preeminencia de la comprensión frente a la producción.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. *et al.* (2002): «Adquisición temprana de la sintaxis en lengua de signos española», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(3): 157-162.
- ARDURA, A.; HUERTAS, J. A. y NIETO, C. (s.f.): «Inventario para una evaluación global de las principales competencias lingüísticas de la lengua de signos española (LSE)», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- HARRIS, M. (2010): «Early Communication in Sign and Speech». En: Marschark, M. y Spencer, P.E. (eds.): *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2, New York: Oxford University Press, Inc.
- LEDERBERG, A. R. y SPENCER, P. E. (2001): «Vocabulary Development of deaf and Hard of Hearing Children». En : Clark, M. D.; Marschark, M. y Karchmer, M. (eds.): *Context, Cognition, and Deafness*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- LINEROS, R. *et al.* (2012): «La evaluación de la competencia comunicativa en lengua de signos española». En: *III Congreso Nacional de la LSE: Estudios sobre la lengua de signos española*, Madrid: UNED.
- MAYBERRY, R. I. y SQUIRES, B. (2006): «Sign Language acquisition». En: Lieven, E. (ed.): *Language acquisition*, 11, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, Brown, K. (Vol. ed.), Oxford: Elsevier: 291-296.
- MEIR, I. *et al.* (2010): «Emerging Sign Languages». En: Marschark, M. y Spencer, P. E. (eds.): *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2, New York: Oxford University Press, Inc.
- MORGAN, G. *et al.* (2008): «The onset and mastery of spatial language in children acquiring British Sign Language», *Cognitive Development*, 23(1): 1-9.
- MORGAN, G. y WOLL, B. (eds.) (2007): «Understanding sign language classifiers through a polycomponential approach», *Special Issue Lingua*, 117(7): 1159-1168.
- MOUNTY, J. (1993): *Signed Language Development Checklist – Training Manual*, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- MOUNTY, J. (1994): *Signed Language Development Checklist*, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

- PÉREZ, M. *et al.* (s.f.): «Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral-signado», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* [en proceso de publicación].
- RODRÍGUEZ, I. *et al.* (s.f.): *Adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) de MacArthur-Bates a la lengua de signos española*. Proyecto de Investigación de la convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía (2013-2016) (Referencia: P11-SEJ-7417) [inédito].
- RODRÍGUEZ, M. A. (1992): *Lenguaje de Signos*, Barcelona: CNSE, Fundación ONCE.
- SCHICK, B. (2011): «The development of American Sign Language and Manually Coded English Systems». En: Marschark, M. y Spencer, P.E. (eds.): *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 1, New York: Oxford University Press.
- SINGLETON, J. L. y SUPALLA, S. J. (2011): «Assessing Children's Proficiency in Natural Signed Languages». En: Marschark, M. y Spencer, P.E. (eds.): *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 1, New York: Oxford University Press.
- STOKOE, W. (1960): *Sign Language structure: studies in linguistic: occasional papers*, Buffalo: University of Buffalo.

Proceso de adaptación de una prueba de vocabulario a la LSE¹

**Nizar Kasmi¹, Natalia Sierra¹, Mar Piriz¹, Nuria Martín¹, Sara Crespo¹, Judit Fernández¹,
Dora Yañez¹, Mónica Castrillejo¹, Inés Nogales¹, Juan Manuel Gómez¹,
Mar Pérez², Belén Hernández³ y Ana Belén Domínguez³**

DEPARTAMENTO LSE DEL C.C. GAUDEM DE MADRID¹

EQUIPO ESPECÍFICO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID²

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA³

RESUMEN:

El objetivo de esta comunicación es presentar el proceso de adaptación de una prueba de vocabulario en español (Domínguez *et al.*, 2014) a la lengua de signos española. Los modelos teóricos actuales, proponen que la habilidad lectora puede ser descrita por dos componentes. Uno específico constituido por el conjunto de mecanismos de identificación de palabras escritas; y el otro, es no específico de la lectura, y se refiere a la competencia lingüística, que también participa en la comprensión de la lengua oral, y que puede ser evaluado con tareas de comprensión léxico-semántica.

Estos dos componentes explican en torno al 75% de la varianza de la comprensión lectora de personas sordas, siendo los componentes no específicos, los conocimientos lingüísticos del lector, vocabulario y sintaxis, los más explicativos (Domínguez *et al.*, 2014). Por ello, consideramos fundamental disponer de pruebas que permitan valorar estas habilidades en estudiantes sordos. Su análisis permitirá desarrollar estrategias educativas que contribuyan a la mejora de las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir. Además, nos encontramos con muchos alumnos sordos que adquieren la lengua de signos y pueden aprender a leer y escribir sobre su base lexical.

La necesidad de evaluar la lengua de signos, patente no sólo en los entornos educativos bilingües (LSE-LO), sino también en el ámbito clínico del lenguaje (Valmaseda *et al.*, 2013) han unido a miembros de entidades distintas como son la Universidad de Salamanca, el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid y el departamento de LSE del Colegio Gaudem.

Palabras clave: evaluación, vocabulario, lengua de signos.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es presentar el proceso de adaptación de una prueba de vocabulario en español (Domínguez *et al.*, 2014) a la lengua de signos española. El contexto en el que surge esta prueba es doble, por un lado la participación y colaboración de miembros del Equipo Específico y del Colegio Gaudem en el proyecto de investigación sobre dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita y las características peculiares de las estrategias de lectura y escritura de las personas sordas, cuya investigadora principal es Ana Belén Domínguez y por otro la necesidad de tener pruebas para evaluar la LSE de los alumnos sordos en los distintos centros, especialmente en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid.

El grupo de investigación de Ana Belén Domínguez, elaboró una batería de pruebas denominadas PEALE (Domínguez, Alegría, Carrillo, y Soriano, 2013) Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita, con la finalidad de determinar más específicamente el tipo de estrategias que utilizan los alumnos sordos para leer y escribir. Dentro de esta batería se elaboró una prueba de vocabulario, con el objetivo de explorar el nivel de profundidad del vocabulario (Ouellette, 2006) de los niños sordos en lengua castellana.

2. ¿QUÉ PAPEL TIENE EL VOCABULARIO DE LENGUAS ORALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Los modelos teóricos actuales, proponen que la habilidad lectora puede ser descrita por dos componentes. Uno específico constituido por el conjunto de mecanismos de identificación de palabras escritas; y el otro, es no específico de la lectura, y se refiere a la competencia lingüística, que también participa en la comprensión de la lengua oral, y que puede ser evaluado con tareas de comprensión léxico-semántica. Estos dos componentes explican en torno al 75% de la varianza de la comprensión lectora de personas sordas, siendo los componentes no específicos, los conocimientos lingüísticos del lector, vocabulario y sintaxis, los más explicativos (Domínguez *et al.*, 2014).

Existe una amplia literatura dedicada al estudio e investigación del papel del vocabulario de lenguas orales en la comprensión lectora. Por otro lado, también hay otro tipo de estudios que intentan ver la relación entre el nivel de lengua de signos que tienen los niños y la comprensión lectora de las lenguas orales. Esta doble relación hizo que nos planteáramos realizar un prueba que evaluara la profundidad del vocabulario en las dos lenguas, la lengua castellana y la lengua de signos española, motivo por el cual desde un primer momento se elaboró la prueba de lengua castellana (batería PEALE) teniendo en cuenta algunos criterios que permitieran posteriormente crear una prueba similar en LSE, criterios que serán explicados más adelante.

3. AMPLITUD Y PROFUNDIDAD DE VOCABULARIO

El almacenamiento del vocabulario implica (Coleman, 1998) representaciones léxicas o patrones de sonido de palabras dentro del léxico junto con representaciones semánticas del significado de las palabras.

Respecto a la relación del «papel del vocabulario en la comprensión lectora», modelos recientes de léxico mental distinguen entre amplitud y profundidad de los conocimientos del vocabulario (Ouellette, 2006; Proctor, Silverman, Harring, y Montecillo, 2012). Por tanto, parece que existe consenso en hacer una importante distinción entre el número de entradas léxicas (fonológicas), es decir la amplitud de vocabulario y la extensión de las representaciones semánticas subyacentes, es decir, la profundidad de los conocimientos de vocabulario.

Desde un punto de vista práctico, las pruebas de vocabulario que piden al participante que diga cómo se llama un dibujo o que señale la imagen o palabra escrita que se corresponde con una palabra que escucha, son tareas que evalúan la amplitud de vocabulario, estarían respondiendo a la pregunta ¿cuántas palabras conoce el niño?. Por otro lado si nos preguntamos ¿cómo de bien conoce esos significados el niño? estaríamos hablando de profundidad del vocabulario.

Un ejemplo de tarea que evalúa este tipo de vocabulario más profundo sería si le digo al niño que diga «nombres de animales domésticos como el perro». Para dar respuesta a esta tarea el niño primero, tiene que comprender la forma, acceder al significado y buscar otro significado relacionado para darle forma. En este tipo de tareas le estoy pidiendo al niño que establezca enlaces y asociaciones entre las palabras relacionadas. Por tanto, cuando una palabra se procesa, como la palabra PERRO, esta activa otras palabras relacionadas con ella en la red semánticas (campo semántico). En estos casos estamos hablando de conocimiento profundo del vocabulario.

A medida que el niño va creciendo y aumentando su conocimiento de las palabras, estas se van organizando en redes semánticas con fuertes enlaces entre las palabras que están fuertemente relacionadas y débiles enlaces entre aquellas palabras que están menos fuertemente relacionadas. Oullette (2006) realiza un estudio interesante con 60 niños en el que intenta ver la relación entre vocabulario oral y habilidades específicas de lectura.

En este estudio distingue entre amplitud y profundidad del vocabulario y utiliza cuatro tipos de tareas para evaluar ambos aspectos del vocabulario: vocabulario receptivo y expresivo por un lado y definiciones de palabras y sinónimos por otro. Encuentra que la amplitud del vocabulario comprensivo predecía el rendimiento en codificación, mientras que la amplitud de vocabulario expresivo predecía el reconocimiento visual de palabras y que los conocimientos del vocabulario profundo predecían la comprensión lectora.

4. ¿QUÉ PAPEL TIENE LA LENGUA DE SIGNOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Los estudios que intentan profundizar en esta relación nos muestran resultados contradictorios. Por un lado los estudios de Mayberry *et al.* (1994) que evaluaron a 48 niños de edades 7-15, la mitad de los cuales procedían de familias oyentes que no tenían la lengua de signos americana (ASL en adelante) y la otra mitad provenían de familias sordas que usaban la ASL. Encontraron fuerte correlación positiva entre la comprensión en ASL y la lectura.

La crítica que se hace a este tipo de estudios es que no han evaluado las habilidades en lengua oral de los niños. Este tipo de estudios llevaron a pensar, siguiendo el planteamiento de la hipótesis de la interdependencia de Cummins (1978,1979), que aprendiendo una lengua signada como L1 (lengua nativa) se producirían transferencias en la escritura de una L2 (segunda lengua). Hay autores que señalan que no hay evidencias claras de esta transferencia entre modalidades tan diferentes (Mayer y Wells, 1996). No obstante ha habido planteamientos didácticos que se han puesto en marcha intentando buscar esa reflexión comparativa entre lenguas, así tenemos que distintos autores han recomendado el uso de las lenguas de signos sistemáticamente para la enseñanza de la lectoescritura en L2 usando enfoques comparativos (Neuroth-Gimbrone y Ligiodice, 1992).

Estudios recientes señalan que no hay una transferencia directa de las habilidades de lengua de signos como L1 a la lectura y escritura en L2. (Holzinger y Fellinguer, 2014). Lo que se discute últimamente en estos estudios que relacionan el uso de la lengua de signos y la comprensión lectora es la necesidad de estudiar también la percepción auditiva y las habilidades en lengua oral, pues pueden estar influyendo en la relación estudiada. En este sentido se encuentran correlaciones moderadas entre vocabulario de lengua de signos y vocabulario alemán, así como entre el vocabulario alemán y la comprensión lectora. Estos resultados indican un posible papel mediador del vocabulario de la lengua de signos como influencia en el vocabulario de la lengua oral y en la comprensión lectora.

Hermans y sus colaboradores (2008) estudiaron el lenguaje y las habilidades de lectura y escritura en niños sordos en programas bilingües en Holanda encontrando correlaciones moderadas entre el vocabulario de lengua de signos y el vocabulario alemán y una correlación fuerte entre vocabulario alemán y comprensión lectora. Estos resultados indican un papel del vocabulario de la lengua de signos como influencia en el vocabulario de la lengua oral y en la comprensión lectora.

5. ¿QUÉ CONOCEMOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO EN LENGUAS DE SIGNOS?

Generalmente, los niños tienden a comprender nuevas palabras antes de ser capaces de producirlas, el vocabulario receptivo es mayor que el productivo en un amplio número de aprendices, lo que ocurre tanto en lenguas orales como signadas como muestran los autores de la adaptación

MacArthur-Bates Communicative Development Inventories de la lengua de signos americana (Anderson y Reilly, 2002) así como en la posterior adaptación de la lengua de signos británica (Woolfe, Herman, Roy y Wikk, 2010).

Estos mismos resultados se encuentran en un estudio realizado con Lengua de Signos Italiana (Rinaldi *et al.* 2014) con niños signantes entre 2 y 3 años de edad y que son comparados con un grupo de pares oyentes. Estos autores encuentran que los niños sordos tienen menos vocabulario en producción que los oyentes, mientras que en comprensión están igualados ambos grupos. A pesar de estas diferencias en cantidad de vocabulario expresivo encuentran que el desarrollo semántico en niños sordos sigue patrones similares que en los oyentes.

Hay autores como Mann y Marshall (2012) que atribuyen una menor cantidad de vocabulario de los niños sordos a distintas razones, una de ellas es que las lenguas de signos no tienen forma escrita, por tanto los nuevos signos no pueden aprenderse a través de la lectura y escritura, mientras que los niños oyentes van aprendiendo más palabras en su lengua a través de la lengua impresa. Respecto a la relación entre forma y significado, estos mismos autores realizan un interesante estudio en el que vienen a demostrar que los conocimientos del mapeo entre forma y significado en BSL (lengua de signos británica) de los signantes, no es un fenómeno de todo o nada, sino que depende de lo que se le pide al niño hacer con ese conocimiento, al igual que ocurre con las lenguas orales.

Demuestran en su estudio que el conocimiento del mapping forma-significado en BSL mejora con la edad y que las tareas de reconocimiento de significado y de forma son más fáciles que las de recuerdo de forma y recuerdo de significado al igual que ocurre con las lenguas orales.

6. ¿QUÉ PRUEBAS CONOCEMOS PARA EVALUAR EL VOCABULARIO DE LAS LENGUAS DE SIGNOS?

Aunque hay aspectos importantes del conocimiento del vocabulario como son las propiedades sintácticas y morfológicas de las palabras, la mayoría de las pruebas estandarizadas que evalúan el vocabulario de los niños recurren al mapeo entre forma y significado. Es decir, tratan de conocer si el niño ante la presentación de una forma de la palabra o del signo, es capaz de acceder al significado y/o ante la presentación de un significado si es capaz de reconocer y /o recordar su forma.

Existen para niños pequeños desde los 8 a los 36 meses las adaptaciones de MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (Fenson *et al.*, 1993) a la lengua de signos americana (Anderson y Reilly, 2002), y la misma versión para la lengua de signos británica (Woolfe, Herman, Roy y Woll, 2010). El inventario consiste en unas listas de comprobación a cumplimentar por el cuidador del niño, en la que se señala las palabras que este comprende o produce.

En nuestro país se está realizando en estos momentos la adaptación de este mismo Inventario MacArthur-Bates Communicative Development Inventories para la LSE² (Reyes, 2014 en prensa). En el estudio de Pérez *et al.* (2013) se observó la evolución de trece niños sordos implantados, con edades cronológicas de 17 a 62 meses, empleando una adaptación del inventario CDI a la LSE.

Existe un instrumento de screening denominado PERLESKO³ (Bizer y Karl, 2002) que permite evaluar las habilidades de comprensión en tres modalidades: la lengua de signos alemana, el alemán hablado, el alemán escrito. Esta prueba está desarrollada para evaluar a niños que están entre el tercer y quinto grado. El test es igual para las tres modalidades; los distintos subtests contienen nombres, verbos y adjetivos. Han sido seleccionados por orden de frecuencia de uso. Contiene 54 palabras, 18 nombres, 18 verbos y 18 adjetivos. Se presentan 4 dibujos y el estímulo es el mismo para las dos lenguas, aunque los distractores cambian en función del subtest de cada lengua.

No contamos en nuestro país con pruebas que nos permitan evaluar el vocabulario de la LSE en la etapa de Educación Primaria, esto unido a los argumentos con los que iniciábamos nuestro escrito, argumentos relacionados con la lengua escrita y su comprensión, han hecho que nos propusiéramos hacer una prueba que pudiera hacerse en las dos lenguas, la lengua castellana y la lengua de signos española.

7. ¿CÓMO SE ELABORÓ LA PRUEBA DE VOCABULARIO EN LENGUA CASTELLANA?

La prueba de vocabulario de lengua castellana, pertenece a la batería PEALE (Domínguez, Alegría, Carrillo y Soriano, 2013) y tiene como objetivo evaluar la profundidad del vocabulario del niño. La prueba consta de 42 ítems (nombres, verbos y adjetivos) y cada ítem está compuesto por la palabra estímulo y tres palabras que la acompañan, estas son la respuesta correcta y los dos distractores.

Las tres palabras tienen frecuencias similares. Los niños tienen que elegir, de entre tres palabras, la que tiene una relación semántica con la palabra estímulo. Por tanto se le pide al niño que busque entre tres palabras aquella que tenga un significado más parecido a la palabra estímulo. Para la palabra «valiente» los participantes tenían que escoger entre «cansado», «guapo» y «atrevido». En otro ejemplo, para la palabra «éxito», los niños tenían que escoger entre «victoria», «ilusión» y «placer». Todas las palabras que se presentan en forma escrita y oral con la intención de eliminar la influencia del componente lector. Los ítems que forman la prueba están organizados por orden de frecuencia de

² Este inventario está siendo normalizado y baremado dentro del proyecto «Adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) de MacArthur-Bates a la lengua de signos española» (Referencia: SEJ-7417). Financiado por la Junta de Andalucía (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresas) dentro de su convocatoria de Proyectos de Excelencia.

³ Citado en: <<http://www.signlang-assessment.info/index.php/perlesko-vocabulary-test-for-german-sign-language.html>>.

modo que a medida que avanzas en la prueba los ítems van siendo menos frecuentes y por tanto más complicados de resolver. La prueba ha sido administrada a un total de 690 niños oyentes con edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años. La fiabilidad evaluada por el alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0,900$; y la técnica de las dos mitades fue de $r = 0,905$.

Para la elaboración de los ítems de la prueba de lengua castellana se hizo una primera propuesta y esta fue revisada por un grupo de especialistas en lengua de signos, que forman parte del Departamento de LSE del Colegio Gaudem. En esta primera revisión se eliminaron 20 ítems. La decisión de eliminar los ítems vino determinada, por un lado porque muchos de los ítems estímulo y su respuesta correcta tenían una misma forma en LSE, y por tanto permitían al niño acceder muy fácilmente al significado, lo cual no ocurría en lengua castellana en la que se contaba con formas diferentes para el vocabulario que se proponía. En otros casos los ítems fueron eliminados porque el signo no existía para un significado concreto y la forma en que se usaban en LSE algunas palabras de la lengua castellana, era la explicación del significado en LSE.

Los ítems originalmente han sido seleccionados de un diccionario de palabras de uso frecuente en la lengua castellana para niños de Educación Primaria, eligiendo por tanto, términos que tanto los niños sordos como los oyentes se supone que usan en esta etapa.

De este modo la prueba de lengua castellana se crea teniendo en cuenta la LSE, así como la prueba de LSE ha surgido a partir de la lengua castellana. En este sentido podemos decir que las dos han tenido una influencia mutua en su proceso de elaboración.

8. ¿CUÁL FUE EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO EN LSE?

La prueba de vocabulario de LSE, al igual que en LC, tiene como objetivo evaluar la profundidad del vocabulario del niño. El estímulo es una forma (signo de la LSE) y la tarea, al igual que en LC, es una tarea cerrada en la que se le pide al niño que elija de entre tres signos, uno con un significado relacionado con el signo estímulo. Es una tarea más compleja que las que estamos acostumbrados a ver cuando le damos al niño una forma (signada u oral) y le pedimos que señale el significado correspondiente (dibujo).

En este caso lo que le estamos pidiendo al niño es que reconozca una forma y su significado, otras tres formas y sus significados y que además establezca relaciones entre ellas y que, de esas relaciones elija cual es la relación más estrecha.

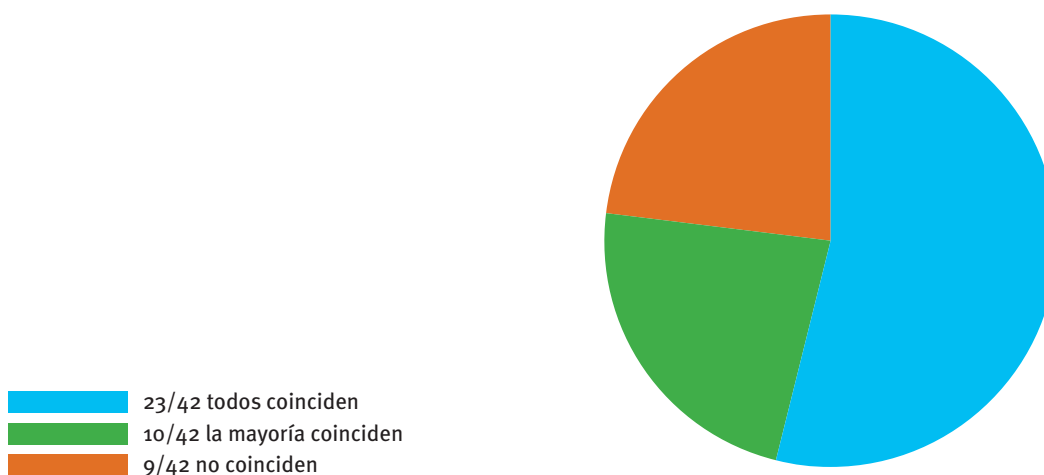
Los pasos seguidos para la elaboración de la prueba fueron los siguientes:

1. En primer lugar se hizo la grabación en video de los 42 ítems signados de la prueba de LC contando con la colaboración de intérpretes.
2. Se administró el test previamente grabado a un pequeño grupo de niños sordos del CC Gaudem. La profesora especialista en LSE que pasó la prueba a los niños hizo las primeras pro-

puestas de cambio a partir de las cuales iniciamos un grupo de debate con el objetivo de cambiar y mejorar los ítems que hicieran falta.

3. Se constituye un grupo para revisar la prueba completa. Este grupo lo constituyó el Departamento de LSE del CC Gaudem⁴, constituido por 6 profesores especialistas sordos en LSE y tres intérpretes del mismo centro junto con el Equipo Específico de Sordos y contando siempre con la colaboración de la Universidad de Salamanca.
4. Para empezar la revisión de la prueba decidimos administrarla a los seis especialistas en LSE para que aportaran una mirada crítica y poder analizar posteriormente los resultados obtenidos según las respuestas a cada ítem. Los resultados indicaban, como puede verse en el gráfico que aparece más abajo que de los 42 ítems, en 23 de ellos, todos los especialistas en LSE estaban de acuerdo en las respuestas correctas adjudicadas y que los ítems eran inteligibles en LSE. No obstante, se vio la necesidad de cambiar algunos aspectos de la grabación relacionados con el Componente No Manual (CNM, en adelante) de los signos que se mostraba en la grabación. En 10 de los 42 ítems la mayoría de los especialistas señalaban la misma respuesta como correcta por tanto parecía inteligibles en LSE y finalmente en 9 de los 42 ítems los especialistas señalaban que no eran comprensibles los ítems en LSE.

Figura 1. Análisis de respuestas



⁴ Natalia Sierra, Mar Píriz, Nuria Martín, Sara Crespo, Judit Fernández, Dora Yáñez, Mónica Castrillejo, Inés Nogales y Juan Manuel Gómez.

De este modo y tomando como punto de partida estos primeros resultados, organizamos varias sesiones de debate en las que discutimos sobre aspectos importantes que diferencian los verbos, los nombres y los adjetivos que constituyen la prueba, en ambas lenguas. Estas discusiones tenían la finalidad de hacer una nueva grabación de la prueba teniendo en cuenta aspectos como los siguientes:

8.1. Respecto al Signo de los nombres:

Las diferencias entre los nombres en las dos lenguas nos han obligado a realizar bastantes cambios respecto a la primera grabación. Por un lado, como señala Ángel Herrero (2009) hemos encontrado que los fenómenos a los que hacen referencia las palabras de la prueba pueden tener forma en la lengua castellana pero no en la LSE. Por otro lado, la LSE tiene una naturaleza descriptiva que permite utilizar paráfrasis frecuentemente, careciendo de muchos sustantivos que tiene el español.

Otro fenómeno que afecta en la revisión de los nombres que hemos realizado es la importancia del CNM que tiene una función fundamentalmente léxico –discriminativa (Herrero, 2009) que permite discriminar dos signos distintos cuyo componente manual es el mismo (Ej.: MÉTODO y PLAN) a través del uso de la oralización o vocalización. Este aspecto era fundamental tenerlo en cuenta en la grabación dado que la presentación de los ítems estímulo (signos) es aislada y sin ningún contexto verbal o situacional que permita evitar la ambigüedad.

Cuadro 1.

Ítem 37 ABUSO
CHANTAJE-EXAGERACIÓN-RECHAZO

La homonimia entre sustantivo (especialmente si este es abstracto) y adjetivo es un fenómeno frecuente en la LSE, más que en la LC. Este fenómeno nos obligó también a revisar las grabaciones de algunos ítems. Por otro lado, existen conceptos que en español se expresan con una misma palabra (con valor nominal, adjetival o adverbial), y en la LSE al menos con dos signos. Ej. CERCA (adverbio espacial o temporal). Estas diferencias hicieron que tuviéramos que examinar detenidamente cada ítem para comprobar que el ítem estímulo tenía relación con el ítem respuesta en LSE. Mostramos a continuación ejemplos de algunos de los ítems que tuvimos que modificar ilustrándolos con la reflexión que hacíamos sobre cada ítem.

Cuadro 2.

Ítem 10; PRÓXIMO
NORMAL-PRINCIPAL-CERCANO

PRÓXIMO es un conjunto significativo de referencias no lexicalizadas en español y, por tanto, en LSE se expresa al menos con dos señas. PRÓXIMO = 1. Adverbio espacial. 2. Adverbio temporal. En este caso, al elaborar el ítem buscábamos la primera acepción. Además no debíamos confundir entre PRÓXIMO y APROXIMAR a la hora de grabar ya que, la primera es una forma léxica ya establecida (ejecución clara del parámetro) y la segunda es un aspecto gradual que atiende al desarrollo gradual o progresivo de una acción que ejecuta el movimiento del signo de manera entrecortada (con 2 o 3 movimientos de forma gradual).

Cuadro 3.

Ítem 12 SEÑAL
PISTA-PLANO-METRO

SEÑAL es un concepto que en LSE se expresa al menos dos señas, mientras que en español se expresa con una misma palabra que puede hacer referencia a 1. Elemento perceptible de un mensaje. 2. Medio que informa, avisa o advierte de algo. En este caso buscábamos la primera definición. Este es un ejemplo de la LSE como un conjunto significativo de referencias no lexicalizadas en español en el que además buscábamos una relación entre la forma fonológica y el significado del signo para poder relacionarlo correctamente con la respuesta correcta que buscábamos. Esto hizo que decidiéramos finalmente signar SEÑAL como AVISO Y PISTA como CHIVATO.

Cuadro 4.

Ítem 16 ORIGEN
FIN-DESEO-CAUSA

La seña ORIGEN tiene 3 acepciones: 1.- ORIGEN-fundar. 2.- ORIGEN-surgir. 3.- ORIGEN-venir-descendencia. Para cada una de estas acepciones hay signos diferentes. Este ítem se está refiriendo a la segunda definición.

8.2. Respecto a los Verbos:

Existen señas que pueden ser nombres y verbos, en este caso las diferencias vienen marcadas por el movimiento y el componente no manual. Dado que en este caso no teníamos contexto que dejara clara su significación y función, teníamos que revisar si realmente estábamos haciendo bien estas diferencias. En el caso de los verbos, los movimientos son más pausados y lentos por la acción verbal, estando estos acompañados de unos componentes faciales (comunicación no manual). Sólo en algunos casos se acompaña con una vocalización de la palabra tomada del castellano.

Cuadro 5.

Ítem 30- REVISAR
EXAMINAR- CONSERVAR-FABRICAR

8.3. Respecto a los adjetivos

En el caso de los adjetivos los CNM juegan un papel fundamental realizando funciones morfológicas (Herrero, 2009: 81) siendo la expresión facial la que señala la intensificación o restricción del adjetivo.

Cuadro 6.

Ítem 15 AMABLE
AGRADABLE- ASUSTADO- HORRIBLE

Finalmente y después de hacer la revisión de todos los ítems decidimos eliminar tres, con lo cual la prueba final en LSE se queda con 39 ítems en lugar de 42. Respecto al formato en el que la prueba se presentará, será en video. En el video aparecerá el signo del input y posteriormente los otros tres signos a elegir uno de ellos como opción correcta. Todos los signos quedarán presentes en la pantalla, para que el niño los pueda recordar y no haya una influencia excesiva de la memoria a la hora de seleccionar la respuesta correcta por parte del niño.

Esperamos poder hacer la grabación de la prueba para posteriormente administrarla a un grupo de niños sordos escolarizados en educación primaria y secundaria. Esto nos permitiría tener un instrumento para evaluar los conocimientos del vocabulario profundo en LSE y por otro lado el mismo instrumento en LC perteneciente a la batería PEALE anteriormente mencionada.

9. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la ayuda desinteresada de personas que han sido importantes en la realización de este trabajo. A Ángel Lozano del Servicio de Producción e Innovación Digital USAL TV de la Universidad Salamanca que ha realizado los videos de prueba. A Belén Hernández, alumna de la Universidad de Salamanca que colaboró en el proceso de elaboración de la prueba así como en la realización de los posibles formatos de presentación del video. A Gary Morgan, investigador de DCAL (Universidad de Londres) por sus consejos profesionales y por ponernos en contacto con algunos de los autores ingleses que hemos citado y que han tenido una gran influencia en la realización del trabajo. A Ana Belén Domínguez, profesora de la Universidad de Salamanca, con la que hemos contado continuamente para la realización de este trabajo.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, D. y REILLY, J. (2002): «The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7: 83-119.
- CUMMINS, J. (1979): «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research*, 49: 221-251.
- DOMÍNGUEZ, A. B. *et al.* (2013): *PEALE: Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita*, Salamanca: Universidad de Salamanca, Número de asiento registral: 00/2013/4067.
- DOMÍNGUEZ, A. B. *et al.* (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.
- FENSON, L. *et al.* (1993): *Guide and technical manual for the MacArthur Communicative Development Inventories*, San Diego: Singular Press.
- HERMANS, D. *et al.* (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.
- HERRERO, A. (2009): *Gramática Didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: S.M.
- HOLZINGER, D. y FELLINGER, J. (2014): «Sign language and Reading Comprehension». En: Marschark, M.; Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and bilingual deaf education*, New York: Oxford University Press: 102-133.
- MANN, W. y MARSHALL, C. (2012): «Investigating Deaf Children's Vocabulary Knowledge in British Sign Language», *Language Learning*, 62(4): 1024-1051
- 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*, Cambridge: MIT Press: 57-90.
- MAYER, C. y WELLS, G. (1996): «Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students?», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1: 93-107.
- NEUROTH-GIMBRONE, C. y LIGIODICE, C. (1992): «A co-operative bilingual language program for deaf adolescents», *Sign Language Studies*, 74: 79-91.
- OUELLETTE, 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.
- PÉREZ MARTÍN, M. *et al.* (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.
- RINALDI, P. *et al.* (2014): «Sign Vocabulary in Deaf Toddlers Exposed to Sign Language Since Birth», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3): 303-318.
- RODRÍGUEZ, I. R. *et al.* (2014): «La evaluación del desarrollo temprano del vocabulario en LSE». En: *Actas en vídeo del Congreso CNLSE 2014*. (en línea) <https://www.youtube.com/watch?v=BZqTbxQ_ilo&index=9&list=PLHfLt3UTyN9NKluRKdZLroJ6orfmgqYhl>.

- VALMASEDA, M. et al. (2013): «Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso de adaptación del BSL Receptive Skill test (Test de Habilidades Receptivas)». En: *Actas en vídeo del Congreso CNLSE 2013*. (en línea) <<https://www.youtube.com/watch?v=xE4pO9a-u5Q&index=13&list=PLHfLt3UTyNgM2mHP4zUVcVf2Lc4oMOCoo>>.
- WOOLFE, T. et al. (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: 322–331.

Test de evaluación para las LS: Proyecto SignMET¹

**M^a del Pilar Fernández Viader, Georgina Barella Siscart,
Natalia Pérez Aguado y Antonia Barea Ramos**

UNIVERSITAT DE BARCELONA

RESUMEN:

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto Europeo Signmet, en el programa Lifelong Learning (subprograma KA2) y cuenta con la colaboración de 4 países (Italia, Francia, Suiza y España). Pretende desarrollar pruebas para evaluar las competencias comunicativas relacionadas con la comprensión y la expresión en niños usuarios de LS de edades entre 4 y 11 años.

De acuerdo con Valmaseda *et al.* (2013), Haug (2011), Herman *et al.* (2012) defendemos la necesidad de evaluar el uso de la lengua de signos no sólo en los entornos educativos bilingües, sino también en el ámbito clínico del lenguaje. Por ello estamos trabajando en la adaptación de pruebas para la evaluación de las competencias comunicativas en LSC. El desarrollo de herramientas que permitan una mejor comprensión de los procesos que subyacen a la adquisición y desarrollo de las LS permitirá ver si estos procesos están siguiendo un camino típico en los niños y, con el tiempo, si es preciso, desarrollar o adaptar estrategias de intervención apropiadas.

En esta comunicación presentamos las primeras adaptaciones, todavía en fase de discusión, de la prueba de producción, concretamente la repetición de frases cortas en la que estamos trabajando con la finalidad de evaluar la expresión en lengua de signos de los niños. En nuestro caso, siguiendo las aportaciones para los test en lengua de signos británica (BSL receptive Skill Test), y para la lengua de signos italiana (Sentence Repetition Test-LIS). Se presentan las adaptaciones de los 17 ítems que conforman la prueba de repetición de frases en ambos test para la LSC.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto SignMET es un proyecto europeo que participa en el programa LIFELONG LEARNING de la Unión Europea (subprograma KA2). Este proyecto pretende desarrollar pruebas para evaluar las competencias comunicativas relacionadas con la comprensión y la expresión en LS en niños de cuatro a once años de edad, para las lenguas de signos involucradas en el proyecto (LSC, LSF, LIS, DSGS).

En el proyecto participan seis instituciones de cuatro países: Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Consiglio Nazionale delle Ricerche (ISTC-CNR) de Roma (Italia), P.Ri.Ma Forma-Progettazione Ricerca e Management per la Formazione de Roma (Italia), el Gruppo S.I.L.I.S Onlus de Roma (Italia), la University of Applied Sciences of Special Needs Education de Zurich (Suiza), la Sorbonne Nouvelle University de París (Francia) y la Universidad de Barcelona (España). El proyecto SignMET pretende proporcionar un nuevo enfoque a la evaluación de las Lenguas de Signos (LS), desarrollando metodologías e instrumentos o adaptando algunos ya existentes en otras lenguas de signos para la observación directa e indirecta.

SignMET pretende evaluar el dominio de la lengua de signos por parte de niños sordos usuarios de la misma. Se están construyendo diferentes materiales e instrumentos para analizar las competencias infantiles en las siguientes lenguas de signos: lengua de signos italiana (LIS), lengua de signos suizo-alemana (DSGS), lengua de signos francesa (LSF) y lengua de signos catalana (LSC). Los objetivos específicos del proyecto SignMET son:

1. Definir metodologías para estudiar la adquisición de las lenguas de signos y los grados de dominio de la lengua en niños sordos (teniendo en cuenta factores lingüísticos muy específicos que apenas se han explorado en estudios anteriores. Por ejemplo si la LS es la lengua familiar o no, si el niño ha accedido pronto o tarde a la LS, entre otros).
2. Desarrollar instrumentos y/o adaptar otros instrumentos, ya existentes, para evaluar la comprensión de la lengua de signos (LS) y las habilidades de producción en niños sordos de cuatro a once años de edad para otras lenguas de signos europeas.
3. Evaluar las habilidades lingüísticas de los niños.
4. Dotar de herramientas útiles a la formación de los profesores y ayudantes docentes, permitiéndoles verificar las capacidades lingüísticas de los niños sordos y ofreciéndoles recursos para elaborar programas de estudio apropiados en los que se utilice la lengua de signos.
5. Implementar una plataforma de lengua de signos multilingüe para cada una de las LS participantes en el proyecto para alojar las pruebas y los materiales del proyecto.
6. Finalizado el proyecto esperamos difundir instrumentos y metodologías para evaluar la lengua de signos en niños sordos y apoyar la educación bilingüe.

El proyecto SignMET cambiará el modo en que se evalúan las habilidades en LS, pasando de una observación descriptiva informal de las habilidades de niños sordos en LS, a la evaluación formal. Para alcanzar este objetivo, se utilizarán instrumentos de evaluación y metodologías unificadas para los países participantes, desarrolladas teniendo en cuenta las características específicas de las diferentes Lenguas de Signos europeas que participan del proyecto.

El proyecto SignMET se centra en el estudio de las habilidades infantiles en LS, el acceso a recursos de aprendizaje de la lengua y el desarrollo de materiales de evaluación de las competencias en LS. Esperamos poder valorar las capacidades comunicativas básicas de los niños sordos, contribuyendo también a mejorar la calidad y la eficacia del sistema educativo en los países implicados. Además, pretendemos proporcionar conocimientos básicos, descripciones e instrumentos que se podrán compartir, adaptar, reproducir y transferir a otros países.

Las pruebas de LS o test desarrollados por el proyecto SignMET serán adaptadas y accesibles a las diferentes lenguas de signos de los países participantes (lengua de signos catalana, lengua de signos francesa, lengua de signos italiana y lengua de signos suiza alemana) y útiles para diferentes profesionales. Todos los test se alojarán en una plataforma que estará accesible a los posibles interesados. Estas herramientas son inestimables para los profesionales que trabajan con niños usuarios de LS en programas educativos bilingües, en intervención logopédica, y en evaluación del lenguaje, ya que van a permitir a profesores y a los diferentes profesionales implicados verificar las capacidades lingüísticas de los niños y elaborar estrategias y programas educativos adaptados a su nivel de competencias.

Las lenguas de signos (LS) son lenguas minoritarias en Europa. Muchas de ellas han sido reconocidas oficialmente y se han empezado a introducir en programas de formación. En los últimos 20 años se han desarrollado en varios países de la UE programas educativos bilingües (Lengua de signos/lengua escrita) para favorecer la enseñanza-aprendizaje de los niños sordos. En algunas escuelas bilingües y de educación conjunta (alumnos sordos y alumnos oyentes) la LS también se enseña como una materia o asignatura a todo el grupo de alumnos sordos y oyentes. En los centros educativos bilingües se utiliza la LS en el aula para explicar contenidos del currículum (por ejemplo, matemáticas, historia, ciencias), de manera que, un retraso en la adquisición de la LS también puede afectar a los logros académicos de los alumnos.

En vista de lo mencionado anteriormente, se ha hecho cada vez más evidente que las habilidades en LS deben ser valoradas y observadas con esmero para elegir y utilizar estrategias que optimicen las habilidades lingüísticas de los niños sordos, mejorando así su integración en la escuela.

A partir de las revisiones realizadas en varios países se ha confirmado la necesidad urgente de desarrollar pruebas para evaluar las competencias en LS en niños usuarios de lengua de signos, ya que actualmente la evaluación comunicativa de estos niños se ha basado únicamente en la descripción de las competencias comunicativas, pero son muy necesarias pruebas estandarizadas como las que existen para la evaluación del lenguaje oral como por ejemplo el Test Illinois de Aptitudes psicolingüísticas para niños de tres a diez años de edad (ITPA) desarrollada por S.A. Kirk, J.J. McCarthy y W. D. Kirk y adaptado al español por S. Ballesteros y A. Cordero, la prueba de Lenguaje Oral de Navarra

(PLON) para niños de tres a seis años de edad, desarrollada por G. Aguinaga, M. L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua y N. Uriz o la escala WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) desarrollado por David Wechsler (1974) para niños de seis a diecisiete años de edad.

El desarrollo de pruebas para evaluar la adquisición de la LS de los niños se enfrenta a menudo con el obstáculo de la escasez de documentación referente a la lingüística de estas lenguas y a sus formas adultas e infantiles. Existen muy pocos estudios sobre las estructuras, los procesos de adquisición y el uso de la lengua de signos (LS) y por lo tanto el desarrollo o adaptación de las pruebas existentes es muy difícil. Actualmente no se ha publicado ninguna herramienta estandarizada para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños sordos en las lenguas de signos que participan en el proyecto (lengua de signos francesa, lengua de signos catalana, lengua de signos suizo-alemana y lengua de signos italiana).

El desarrollo de herramientas que permitan una mejor comprensión de los procesos que subyacen a la adquisición y desarrollo de LS permitiría ver si en los niños sordos sujetos de estudio estos procesos están siguiendo el camino «típico» o se alejan de la norma. Así, se podrán desarrollar o adaptar estrategias de intervención apropiadas.

A partir de las evaluaciones los profesores podrán favorecer la accesibilidad de los alumnos a los contenidos, favorecer la inclusión y disminuir el fracaso y el abandono escolar de estas poblaciones.

De acuerdo con Haug (2011), Herman *et al.* (2012) y Valmaseda *et al.* (2013) entre otros, defendemos la necesidad de evaluar el uso de la lengua de signos no sólo en los entornos educativos bilingües, sino también en el ámbito clínico del lenguaje. En nuestro caso, en la Universidad de Barcelona estamos trabajando en la adaptación de pruebas para la evaluación de las competencias comunicativas en LSC.

1. METODOLOGÍA

El desarrollo y la adaptación de las pruebas de lengua de signos (LS) se basan en los estudios empíricos existentes que han abordado el desarrollo de la comunicación en niños sordos y de las pruebas en LS (p.ej. Fernández Viader, 1996; Fernández Viader, Segimon y Jarque, 2004; Haug, 2011, 2012; Mann, 2009; Tomasuolo *et al.*, 2010; 2013). En la primera fase del proyecto, se han revisado los estudios empíricos sobre la adquisición de LS. Se han analizado estudios en otras lenguas de signos para lograr una aproximación a los procesos de adquisición de la fonética, el vocabulario y las estructuras lingüísticas de niños sordos entre cuatro y once años de edad. Los resultados de esta revisión han sido la base fundamentada para el desarrollo de los diferentes ítems de las pruebas SignMET. La revisión será complementada por el análisis de modelos adultos sordos signantes para identificar características del discurso de las LS que participan en SignMET.

2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Al empezar el proyecto se realizó una búsqueda bibliográfica de las pruebas y test existentes para evaluar la lengua de signos a nivel internacional. Los resultados de esta búsqueda muestran que actualmente existen las siguientes pruebas y test:

- Evaluación de las habilidades receptivas:
 - Test estandarizados:
 - BSL Receptive Skills Test (Herman, Holmes, & Woll, 1998). Esta prueba ha sido adaptada a diferentes lenguas de signos:
 - Alemana (Haug, 2011).
 - Danesa.
 - Italiana (Surian y Tedoldi, 2005).
 - Española (Valmaseda, Pérez, Herman, Ramírez, Montero, 2009-2010).
 - Japonesa.
 - Australiana (Johnston, 2004).
 - Americana (Enns y Herman, 2011).
 - Pruebas no estandarizadas basadas en ordenador:
 - Computer-Based Test for German Sign Language (2005).
 - Computer-Based Test for Written German (2005).
 - ASL Phonological Awareness Test (En curso).
- Evaluación de las habilidades productivas:
 - Test estandarizados:
 - Narrative Skills Test for BSL (2004). Este test ha sido adaptado en USA (2012).
- Evaluación del vocabulario receptivo y expresivo:
 - Escalas e inventarios:
 - MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language (2002).
 - Test estandarizados:
 - Parlesko: Vocabulary Test for German Sign Language (2002) – Vocabulario receptivo.
 - Pruebas basadas en ordenador
 - Web-Based British Sign Language Vocabulary Test (2009). Se está desarrollando la adaptación de este test en USA.

- Evaluación de habilidades generales:
 - Escalas e inventarios:
 - Developmental Assessment Checklist for Netherland Sign Language (2005).
 - Language Proficiency Profile-2 (1993).
 - Signed Language Development Checklist (1993, 1994).
 - Test:
 - American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI, 1994, 1999, 2000).
 - Test of American Sign Language (1994, 1997, 2000).
 - Catalan Sign Language (UAB, s.f.).
 - French SL (2000).
 - Suecia (s.f.).
 - Test estandarizados basados en ordenador
 - *Assessment instrument for Netherland Sign Language (1997).
- Evaluación de la competencia comunicativa
 - Test:
 - American Sign Language Proficiency Assessment (1999).
 - Test estandarizados:
 - (Nivel básico) German Sing Language Test (No disponible).

Las primeras versiones que estamos construyendo son de prueba, incluyendo las herramientas de puntuación y análisis. Se utilizarán (a) en una primera prueba piloto con un máximo de 10 adultos sordos de cada país con el fin de conseguir datos de modelos de referencia, y (b) en un segundo grupo piloto de niños signantes para obtener información adicional acerca de la facilidad de uso por parte de la población objetivo. Las pruebas y el sistema de puntuación y análisis serán revisados en función de los resultados para la siguiente administración. Este estudio piloto se llevará a cabo durante este primer trimestre del curso académico. En una segunda fase, se pasarán las pruebas a 60 niños sordos para ser posteriormente analizadas.

Por otro lado se ha elaborado también una entrevista semiestructurada para los padres y los profesionales que trabajan con los niños de la muestra con el objetivo de recabar información sobre su contexto lingüístico y complementar de esta manera, la información y los datos obtenidos en las pruebas estandarizadas.

Paralelamente al desarrollo de las pruebas se está realizando una actualización de los estudios sobre los procesos de adquisición de la lengua de signos con el fin de que las pruebas desarrolladas para evaluar la comprensión y expresión en lengua de signos sean lo más ajustadas y válidas posibles

para las distintas lenguas de signos participantes en el proyecto. Cada grupo está desarrollando la descripción de la lengua de signos de su país, descripción que se está incorporando a un cuadro comparativo. Este documento va a ser la base de partida para el desarrollo de los test, respetando siempre las diferencias lingüísticas y culturales de cada país, y nos dará información sobre los aspectos compartidos por las diferentes lenguas de signos involucradas en el proyecto.

Veamos unos ejemplos del cuadro en fase de desarrollo (Tabla 1).

Tabla 1.

	GENERAL	LIS	LSF	DSGS	LSC
ASPECTOS MODO-DEPENDIENTES	- Multimodalidad y simultaneidad. - Uso icónico del espacio y del movimiento. - Morfología secuencial y simultánea. - Unidades léxicas y parcialmente lexicalizadas (Signos productivos) - Uso lingüístico de los componentes no manuales				
CUESTIONES SOCIO-HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS			Variaciones a nivel léxico.	Variaciones a nivel léxico.	Variaciones a nivel léxico.
SITUACIÓN LEGAL			Se puede escoger entre modalidad de educación bilingüe y oral . 2005: Estatus de lengua oficial.		Lengua reconocida. En Catalunya se aprobó en 2010 la ley 17/2010 de 3 de junio que regula la LC como sistema lingüístico propio. 1996: Inicio de proyectos bilingües
FONOLOGÍA Y FONÉTICA	Según Stokoe (1960) existen cuatro parámetros en las LS: configuración, ubicación, movimiento y orientación de palma .	Los no manuales no se consideran generalmente un parámetro fonológico, aunque Leroose en 2011 define los no manuales como el “quinto parámetro”	Algunos autores ponen en duda la existencia real de un nivel fonológico y consideran los parámetros unidades semánticas. Otros investigadores declaran que el nivel fonológico existe y que los parámetros (Configuración, Ubicación, Orientación y Movimiento) son unidades fonológicas. Algunos autores incluyen la expresión facial como parámetro.	Uso de la vocalización. Boca como articulador.	De acuerdo con Stokoe, 7 parámetros del signo: 1) Configuración (107 configuraciones); 2) Orientación de la mano ; 3) Lugar de articulación ; 4) Movimiento ; 5) Punto de contacto ; 6) Plano (según autores) y 7) Componentes no manuales (expresión facial, componentes orofaciales, movimiento de cabeza, tronco y hombros). Los componentes no manuales sí son considerados parámetros.

	GENERAL	LIS	LSF	DSGS	LSC
PROSODIA	Hay pocos estudios sobre prosodia de las lenguas de signos, pero por ejemplo los estudios en Lenguaje y Expresión (temas especiales sobre prosodia en lenguas signadas y orales, editado por W. Sandler y M. Nespó). Vol 42 (parts 2 & 3 April-Sept. 1999)		Blondel y Le Gac (2007) explican que la intensidad, el tono y la duración también son parámetros prosódicos de la lengua de signos. Explican que los contrastes en la localización y los modelos rítmicos, duración más corta y la amplitud de los movimientos son los equivalentes “gestuales” de los orales.	Para más detalles sobre el uso diferente de las inclinaciones corporales en fases iniciales y posteriores marcadores de la prosodia en DSGS, cf. Boyes Braen, P. (Especial publicación sobre prosodia en lenguas habladas y de signos, editado por W. Sandler y M. Nespó) Vol 42 (parts 2 & 3 April-Sept. 1999) 177-208. Sobre el uso de los “movimientos bucales” como marcadores prosódicos, cf. Boyes Braen in Boyes Braen, P & Sutton-Spence, R. Eds. (2000). La boca como articulador en Lengua de Signos. Hamburgo: Signo.	No hay antecedentes de estudios relacionados con la prosodia en LSC. Contamos con breves aportaciones puntuales (por ejemplo: Fernández-Viader, Barea y Barella, 2013 en prensa). Aún cuando, en alguna expresión enfática o interrogativa el componente manual es un elemento imprescindible, generalmente el aspecto prosódico está ligado a los componentes no manuales en las oraciones interrogativas, exclamativas, afirmativas y negativas.

	GENERAL	LIS	LSF	DSGS	LSC
ASPECTOS FONÉTICOS Y NIVEL SUBLÉXICO		Los estudios fonológicos y léxicos aportan un poco de información. Por ejemplo, las configuraciones 3 y 5 son equivalentes en algunos signos (p. ej. El signo para “televisión”), aunque más recientemente se han detectado algunos mecanismos de neutralización, también debido a que algunos procesos de estandarización comenzaron a finales de los 90.	Se pueden crear series léxicas variando la forma o la fuerza de ejecución del movimiento. Estos principios básicos hacen posible la creación de cada signo que se necesita. Los mecanismos internos se basan en la iconicidad y dan lugar a las perífrasis, metáforas y derivación léxica. ADQUISICIÓN: En un estudio llevado a cabo sobre las producciones de un niño CODA (LSF-francés) de 6 a 18 meses, Tuller et al. (2007) también observaron sustituciones a favor de las configuraciones 5, S y 1.	Para configuraciones utilizadas en DSGS, cf. El gráfico en Boyes Braem, 1995. ADQUISICIÓN: Hasta ahora, no hubo estudios de la adquisición de rasgos fonéticos y subléxicos de DSGS.	ADQUISICIÓN: Se confirman algunos de los rasgos considerados por Boyes-Braem (1973-1990) en los procesos de adquisición y desarrollo de la configuración. Ver Fernández Viader, Segimon y Jarque (2001, 2004). En oposición a los datos de Boyes-Braem, para la LSC hemos encontrado muy tempranamente la aparición de las configuraciones V, Y y X. Es necesario continuar estos estudios.

En esta comunicación presentamos también las primeras adaptaciones de los test, todavía en fase de discusión, de la prueba de repetición de frases con la finalidad de evaluar la capacidad de repetición y de expresión en lengua de signos de los niños. En nuestro caso, siguiendo las propuestas del test en lengua de signos británica (BSL receptive Skill Test), y del test en lengua de signos italiana (Sentence Repetition Test-LIS). También estamos trabajando en la prueba de producción narrativa, a partir de una película de dibujos animados. La película seleccionada es «Tom & Jerry- The Egg and Jerry».

Tabla 2. Pruebas piloto en fase de desarrollo

Adaptación del BSL receptive Skill Test a la LSC
Adaptación del Sentence Repetition Test-LIS a la LSC
Desarrollo de la prueba de habilidades productivas (Película de Tom y Jerry)
Desarrollo de la prueba de habilidades comprensivas

3. ADAPTACIÓN DEL TEST DE HABILIDADES RECEPTIVAS DE LA BSL A LA LENGUA DE SIGNOS CATALANA: PRUEBA DE REPETICIÓN DE FRASES

Actualmente el equipo de Barcelona está trabajando, en colaboración con los otros miembros del partenariado, en una primera adaptación del test de habilidades receptivas desarrollado para la lengua de signos británica (BSL) (Herman, Holmes, & Woll, 1998). El objetivo de esta prueba es la evaluación de la comprensión de aspectos morfosintácticos: (1) negación, (2) número y distribución, (3) morfología del verbo, (4) distinción sustantivo-verbo, (5) clasificadores de tamaño y forma, (6) clasificadores instrumentales.

En nuestro caso, estamos trabajando en la prueba de repetición de frases. Esta prueba cuenta con 17 ítems de los cuales los tres primeros son ítems de prueba, para asegurar que el niño ha entendido correctamente la tarea a realizar. Consiste en la presentación, en vídeo, de frases signadas, que luego el niño debe repetir.

En esta primera adaptación, hemos observado que en algunos casos se plantean varias alternativas de formulación lingüística de un mismo enunciado, a manera de sinónimos.

En esta primera fase, todas las posibles alternativas van a ser llevadas a experimentación. A raíz de los resultados obtenidos seleccionaremos aquellas estructuras más acordes con los estándares de los procesos de desarrollo. Este primer estudio piloto también nos va a permitir organizar los ítems por orden de dificultad, esta gradación va a depender de las estructuras lingüísticas específicas de cada una de las lenguas de signos involucradas en el proyecto. Se van a registrar las configuraciones realizadas por los niños, así como los posibles errores que realicen, para ser analizados posteriormente.

4. ADAPTACIÓN DEL TEST DE REPETICIÓN DE FRASES DE LA LIS A LA LENGUA DE SIGNOS CATALANA

También se está llevando a cabo la adaptación del test de repetición de frases desarrollado para la lengua de signos italiana *Sentence Repetition Test-LIS*. Este test consta de 17 ítems de los cuales los dos primeros son de prueba para confirmar que el niño ha entendido la tarea a realizar. Del mismo modo que en el test anterior se presenta al niño una frase signada en vídeo que seguidamente debe repetir. Se anotan las configuraciones y estructuras realizadas por los niños, por los adultos, así como los errores cometidos.

El procedimiento para la adaptación de esta prueba a la LSC es el mismo que para la adaptación del test anterior.

Actualmente se han adaptado los 17 ítems. Como en el test anterior, hemos encontrado que algunos de los enunciados presentan diversas alternativas de formulación lingüística. En el estudio piloto que estamos desarrollando, se realiza la experimentación de todas las formas posibles de adaptación

para valorar cual es la mejor en este caso. Este primer estudio piloto nos va a dar una primera orientación sobre los usos de los aspectos morfosintácticos y el orden de dificultad de los distintos ítems.

5. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRODUCTIVAS

Esta prueba consiste en presentar una película de dibujos animados (sin subtítulos) al niño, de manera que una vez finalizada la visualización, el niño debe explicar la historia que ha visto. Se ha seleccionado el primer minuto y cuarenta segundos de la película «Tom & Jerry- The Egg and Jerry».

Se pretende con esta prueba evaluar la coherencia y cohesión del texto signado por el niño, así como otros aspectos específicos a nivel lingüístico que todavía deben ser acordados, como el uso de los clasificadores, entre otros. Se ha filmado el modelo adulto de producción en relación con la historia seleccionada. Éste será la base de partida, de referencia, para el posterior análisis de las producciones realizadas por los niños. Se ha escogido el primer minuto y cuarenta segundos de película.

6. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES COMPRENSIVAS

Esta prueba está en fase de desarrollo.

Para más información, pueden visitar la web «www.signmet.eu» o contactar con nosotros en «signmetub@gmail.com».

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1996): *La comunicación de los niños sordos*, Barcelona: CNSE, Fundación ONCE.
- FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; SEGIMON, J.M. y JARQUE, M.J. (2004): «Adquisición de la configuración en signantes nativos». En: Fernández Viader, M.P. y Pertusa, E. (coord.): *El valor de la mirada, sordera y educación*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HAUG, T. (2010): «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.
- HAUG, T. y MANN, W. (2008): «Adapting test of sign language assessment for other sign languages: a review of linguistic, cultural and psychometric problems», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 138-147. (en línea) «<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/13/1/138>».
- HAUG, T. y MANN, W. (2014): *Review on the state of the art on signed language testing technologies*, Paris: ALTE.
- HERMAN, R. (1998): «Issues in Designing an Assessment of British Sign Language Development». En: *Proceedings of the Conference of the Royal College of Speech & Language Therapists*, Liverpool: 332-337.

- HERMAN, R. y ROY, P. (2006): «Evidence from the wider use of the BSL Receptive Skills Test», *Deafness and Education International*, 8(1): 33–47. (en línea) <<http://openaccess.city.ac.uk/1048/>>.
- HERMAN, R.; HOLMES, S. y WOLL, B. (1998): *Design and Standardization of an Assessment of British Sign Language Development for Use with Deaf Children: Final Report, 1998*, Londres: Department of Language & Communication Science, City University London.
- HERMAN, R.; HOLMES, S. y WOLL, B. (1999): *Assessing BSL development: Receptive Skills Test*, Coleford: Forest Books.
- MANN, W. (2009): *British Sign Language Vocabulary Test (BSL-VT): unpublished Test*, Londres: City University London.
- SIGN LANGUAGE ASSESSMENT: <<http://www.signlang-assessment.info/>>.
- SIGN LANGUAGE TEST: <<http://www.signlanguagetest.com/>>.
- VALMASEDA, M. *et al.* (2013): «Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso de Adaptación del BSL-Receptive Skill Test (Test de habilidades receptivas)», En: *Congreso CNLSE 2013*, Madrid: CNLSE.
- WECHSLER, D. (1974): *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*, New York: Psychological Corporation.

La inserción de la lengua de signos española en el nuevo currículo básico de Educación Primaria¹

Francisco Martínez Sánchez y Rubén Nogueira Fos

IES INFANTE DON JUAN MANUEL, MURCIA

PROYECTO ABC DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

RESUMEN:

El Decreto que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, desarrolla la nueva organización de la Educación Primaria. Es importante destacar que en el desarrollo del currículo básico de esta etapa se incrementa la autonomía de los centros, que pueden fijar la oferta de asignaturas de libre configuración autonómica. En este contexto es donde se ha incluido la LSE, en 5º y 6º de Primaria, en la misma franja horaria que una Segunda Lengua Extranjera, el Español Lengua Extranjera o el Refuerzo en Competencia Lingüística.

La enseñanza de la lengua de signos española en el marco del contexto escolar de la educación básica tiene una doble finalidad; por un lado por lo que respecta al alumnado con sordera, da una respuesta educativa acorde con sus necesidades escolares, consiguiendo que acceda a los currículos de la Educación Primaria con las mismas oportunidades lingüísticas que el resto de sus compañeros; por otra parte en el caso del alumnado oyente, posibilita el proceso de inclusión de sus compañeros en situaciones cotidianas y académicas.

El currículo sigue de forma fiel la Propuesta curricular de la lengua de signos española elaborada por la CNSE, en consonancia con el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER). Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje se recogen en una serie de tablas para cada uno de los cursos en que será impartida. Para facilitar el desarrollo competencial del alumnado, se relacionan las competencias del currículo con los estándares de aprendizaje, nuevos elementos en la Ley, de mayor concreción, observables y medibles.

Palabras clave: Currículum, lengua de signos española, Educación Primaria, Comunidad Autónoma Región de Murcia, asignatura libre configuración.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. LA NUEVA LEY, LOS ANTECEDENTES Y EL MARCO ADECUADO.

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora Educativa* (LOMCE), introduce numerosas modificaciones con respecto a la anterior *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Cambios que afectan a la definición y elementos del currículo, a las competencias que dejan de ser ya básicas y pasan a llamarse clave, al establecimiento de un nuevo agrupamiento de las asignaturas y a todo lo que concierne a la evaluación. Por lo que respecta a la tipología de materias, se establece un nuevo agrupamiento de las mismas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. No se trata de una jerarquía en función de la importancia de las mismas, sino que esta clasificación, obedece a las diferentes competencias que tienen las administraciones educativas (gobierno central y autonomías en su establecimiento y determinación).

El *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en su artículo 8.4 referido a la organización de la etapa, entre las áreas a determinar, las Administraciones Educativas y en su caso, los centros podrán ofrecer, entre otras, asignaturas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos, entendemos que con esta denominación se incluye tanto a la LSE como a la LSC.

El *Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, en el capítulo II, artículo 7.8 c, referido a la organización curricular, establece que cuando un centro educativo desarrolle un programa específico para alumnado sordo o hipoacúsico, estos alumnos podrán cursar o bien el área de Español Lengua Extranjera o el área de lengua de signos española en lugar de la Segunda Lengua Extranjera respectivamente, previa autorización de la Consejería con competencias en educación.

En nuestra Comunidad Autónoma, se está desarrollando un programa específico para este tipo de alumnado, el denominado ABC en determinados centros educativos tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria. Concretamente en cuatro CEIP de nuestra Región y en un IES. El primero de ellos comenzó a desarrollarse en el curso 2001-2002 y, en secundaria en el curso 2007-2008.

Este programa tiene como seña de identidad principal que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lengua vehicular utilizada es la lengua de signos española, en el caso de Infantil y Primaria por maestros especialistas en AL y en el caso de Secundaria, por profesorado especialista en distintas áreas curriculares.

Con el fin de dotar los recursos necesarios para llevar a cabo este programa educativo, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, estableció una habilitación a todo el personal docente en todas las etapas educativas y de cualquier cuerpo y especialidad, tanto funcionario como interino. Esta consistía en tener una elevada competencia en lengua de signos española y para ello, exige, o bien el título de Técnico Superior de Interpretación de lengua de signos o bien un Máster Universitario de esta lengua. En su defecto, también se admite, y con carácter transitorio, el carnet de ILSE que, antiguamente, expedía la CNSE. La certificación de esta competencia debe estar avalada por una administración educativa.

Estas habilitaciones en la lengua objeto de este congreso, constituyen un aspecto fundamental y necesario para poder desarrollar programas bilingües y biculturales en los centros educativos por parte del profesorado que forman parte de la plantilla del claustro. Habilitaciones que en un orden distinto y bajo otros parámetros, se están aplicando en los programas bilingües de las lenguas orales. En estos casos, para formar parte de los mismos, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, exige al personal docente de cualquier etapa educativa el nivel correspondiente a un B2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas.

Con anterioridad a la aparición de este nuevo currículo, en el «CEIP Santa María de Gracia», centro que fue el primero que comenzó con el programa ABC, se han venido realizando talleres en lengua de signos dirigidos a los alumnos sordos del centro.

Por lo que respecta a secundaria, se ha introducido como asignatura desde que comenzó el programa en el curso 2007-08 pero sin estar formalizada formalmente, es decir, en el primer ciclo, en las dos horas semanales que los alumnos de necesidades educativas especiales tienen de refuerzo de lengua y en el segundo ciclo en las dos horas semanales correspondientes a una optativa.

Mientras que en primaria, los talleres han sido impartidos por una AL habilitada en la lengua objeto, en secundaria se ha hecho cargo el departamento de lengua castellana y literatura y concretamente, dos profesores habilitados en este sistema lingüístico pertenecientes a la mencionada área de conocimiento. La plataforma informática de gestión educativa de la Región de Murcia, Plumier XXI, no reconoce esta asignatura al no estar recogida en el currículo de la LOE, por lo que han existido problemas organizativos que esperamos que con la aparición del nuevo currículo de Secundaria en nuestra región, sean subsanados.

Estos dos aspectos: la puesta en marcha de programas educativos donde la lengua de signos es considerada como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado sordo e hipoacúsico, así como el de habilitar al profesorado en este sistema lingüístico, al igual que se hace con los programas bilingües de lenguas orales, ha posibilitado que la lengua de signos española sea incluida en el currículo de primaria como asignatura de libre configuración y que en los próximos meses, ocurra lo mismo con la redacción que se lleve a cabo en la etapa de secundaria obligatoria.

En el Congreso del CNLSE del 2013, presentamos una propuesta curricular elaborada por nosotros mismos bajo los parámetros de la LOE. Si bien esta propuesta no tuvo alcance alguno, su redacción sirvió de base para reformular la redacción del currículo teniendo en cuenta los nuevos elementos que lo conforman en la nueva ley de educación. Junto a los objetivos, contenidos, competencias, metodología y criterios de evaluación, ha aparecido un nuevo concepto «los estándares de aprendizaje», que son aquellas concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de lo aprendido.

Debido al propio diseño del currículo de primaria, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia, ha introducido la asignatura en los cursos quinto y sexto, en la misma franja horaria que una segunda lengua extranjera como podría ser el francés. Se imparte dos veces a la semana y cada sesión tiene una duración de 45 minutos.

Como bien sabéis, en este curso 2014-2015, tan sólo se está aplicando la LOMCE en los cursos impares de primaria, por lo que los alumnos sordos pertenecientes a los programas ABC y que cursan quinto de primaria están recibiendo la enseñanza en esta lengua. Para el curso próximo, se extenderá a los cursos pares, es decir, segundo, cuarto y sexto. Por lo que respecta a la etapa de secundaria, esperamos que en breve la Consejería nos pida desarrollar el currículo en esta etapa educativa.

Según el calendario previsto, la nueva ley se ha de aplicar para el curso 2015-2016, en toda la primaria y en los cursos impares de Secundaria. Asimismo, adelantamos que, según lo previsto, esta asignatura estará presente en todos los cursos de esta etapa obligatoria, según tiene prevista la propia Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia.

El trabajo que hoy presentamos constituye un cambio de perspectiva, que tiene su origen en la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, y supone la consumación del cambio: de una opción a un derecho regulado.

2. LA FINALIDAD Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO CURRÍCULO DE LA LSE

La enseñanza de la lengua de signos española, debe tener en cuenta las finalidades mismas del uso una lengua, esto es: la comunicación e interacción con el mundo exterior y la expresión del mundo interior. Además, la enseñanza de esta lengua en el marco del contexto escolar tiene una doble finalidad: dar una respuesta educativa acorde a las necesidades escolares del alumnado sordo e hipoacúsico, consiguiendo con ello que acceda a los currículos de Educación Primaria con las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros y posibilitar el proceso de inclusión educativa y social, al acceder a este currículo los alumnos oyentes que libremente accedan a esta asignatura.

La finalidad que persigue es el desarrollo tanto para expresarse en esta lengua como para comprender los mensajes producidos en la misma. La adquisición de esta competencia comunicativa es el objetivo primordial y son muchos los beneficios derivados del aprendizaje de una lengua visual y gestual.

El currículo se ha organizado de forma abierta y flexible para poder dar respuesta a la diversidad y servir de referencia a tiempos, estilos y niveles de aprendizaje heterogéneos. Se parte del concepto de lengua como instrumento de comunicación, como vehículo de expresión e integración de las personas sordas y oyentes dentro de la sociedad. Esta última consideración explica que el currículo se inscriba en el ámbito escolar, orientado especialmente sus estándares de aprendizaje hacia la identificación y descripción del ámbito escolar donde el alumnado está inmerso.

Por otra parte, el currículo ha seguido de la forma más fiel posible la Propuesta curricular de la lengua de signos española elaborada por la Confederación Estatal de Personas Sordas de España, en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje y Evaluación (MCER).

La meta final que persigue este currículo es el desarrollo de la capacidad de interactuar de forma competente en el lenguaje. Hablamos de una competencia que contribuye de una manera muy decisiva

a la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* de manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices, comprensivos y expresivos, esta capacidad comunicativa general. El alumnado ha de aprender a signar para la interacción comunicativa, pero también para adquirir conocimientos nuevos. Desarrollando habilidades comunicativas se desarrolla esta competencia clave.

Acceder al saber y poder construir conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la *competencia aprender a aprender*. Esta materia pues, contribuye de manera esencial al desarrollo de esta competencia puesto que aumenta la capacidad lingüística general confiriéndole nuevas potencialidades y recursos diferentes (visuales y gestuales) para la comprensión y expresión.

Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la *competencia digital*. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen a las personas sordas la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y cada vez cuentan con un acceso más sencillo e inmediato.

Aprender lengua de signos española ayuda a los alumnos a comunicarse socialmente con la comunidad sorda, formando parte de su cultura. Un vehículo esencial para el desarrollo de la *competencia social y ciudadana*.

La *competencia conciencia y expresiones culturales* también progresa gracias a esta materia, porque en ella se desarrollan novedosos aspectos sociolingüísticos y socioculturales de la LSE. La lengua es vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorece el respeto, el interés y la comunicación con signantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento.

Asimismo, el área de lengua de signos española contribuye también a la adquisición de la *competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, en varios sentidos. Fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, propiciando así una mayor independencia y una iniciativa personal dinámica, imaginativa y decidida. Esforzándose por alcanzar resultados creativos y originales en la expresividad del alumnado.

El área de lengua de signos española en la Educación Primaria se organiza en dos bloques de contenidos que aparecerán en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, tratando de ampliar progresivamente la capacidad de comprensión y expresión en la lengua de signos española de los alumnos.

- **Bloque 1. Comprensión de textos signados:** en este bloque se incluyen los aprendizajes necesarios para que el alumno aprenda a comprender de forma activa la LSE, así como interpretar de manera correcta las ideas de los demás. En él aparecerán diferentes estrategias de comprensión, aspectos socioculturales y sociolingüísticos, pasando por las funciones comunicativas, las estructuras sintácticas y el léxico signado de alta frecuencia.

- **Bloque 2. Producción de textos signados:** expresión e interacción. En este segundo bloque se otorga prioridad a la interacción de textos en LSE. En primer lugar el alumnado deberá adquirir las habilidades lingüísticas denominadas de primera necesidad: conversar, exponer e interactuar. A través del aprendizaje de los contenidos propuestos se ha de favorecer que el alumno sea consciente de los principales tipos de interacción verbal, siendo progresivamente competente en situaciones comunicativas diversas y adaptas a su contexto inmediato. El aprendizaje de un vocabulario básico que facilite al alumnado una producción activa en LSE es muy importante, así como contenidos que permiten al alumno comunicarse en los ámbitos y contextos de necesidad inmediata.

3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El aula de LSE debe poner en práctica el intercambio, la interacción, el conocimiento mutuo y el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta la metodología basada en el método comunicativo y en el enfoque por tareas.

La programación docente debe tener en cuenta que el alumno use la lengua correctamente en el máximo de situaciones comunicativas posibles (saludos, disculpas, informaciones, opiniones, argumentaciones, etc.)

Las actividades de aprendizaje que se realizarán para llegar al fin propuesto por la tarea serán numerosas y diversas y, sobre todo, ejercitarán las capacidades y destrezas de comprensión visual y expresión signada.

Las técnicas para desarrollar las actividades podrán ser no verbales: fotografías, posters, dibujos, diapositivas, gráficos, esquemas, asociaciones de imágenes, objetos reales, mímica o gestos.

También podrán ser verbales: definir y describir. Expresiones signadas como «OBJETIVO» (sirve para) «AMO...» (es de...), etc. Indispensables para poder utilizar esta técnica; ejemplificar: a partir de un ejemplo se ilustra el significado de la unidad léxica que queramos semantizar; parafrasear: mediante un rodeo o circunloquio que lleva a la ampliación del enunciado; sinónimos y antónimos: aclarando el significado de un signo mediante otro de contenido similar o también por el significado contrario; agrupaciones de signos: siempre se retienen mejor los signos si son mostrados vinculados a otros con algún tipo de relación, por ejemplo, los signos relacionados con la actividad mental, que se signan en el lugar próximo a la cabeza o a la frente (PENSAR, SABER, CONOCIMIENTO, etc.)

Para organizar dinámicas y agrupaciones de clase, con el fin de realizar los agrupamientos más heterogéneos posibles y grupos cooperativos en los que los alumnos se apoyen y trabajen mutuamente unos con otros, es importante conocer la actitud y motivaciones de los alumnos ante la lengua de signos española, analizar los factores externos que pueden interferir en el aprendizaje (introversión, timidez, sexo, etc.), analizar el nivel de escolarización y, si es el caso, desde cuando están en contacto con la lengua de signos española, pues de ello depende el grado de conocimiento de las distintas

habilidades comunicativas y el dominio de estas. El objetivo será atender a dinámicas con las que los alumnos se sientan cómodos y así favorecer su sentimiento de autoestima y motivación.

También deben ser tenidas en cuenta las dificultades de aprendizaje que pueda encontrar el alumnado, ya que se trata de un canal de comunicación no siempre habitual (el visual-gestual), por ejemplo, con la articulación de los signos o con la discriminación adecuada. Para ello, el entorno del aula debe recoger los siguientes planteamientos didácticos:

- Atender la acogida del alumnado de incorporación tardía al aprendizaje de la lengua de signos.
- Atender la necesidad de los alumnos para que se desenvuelvan en los diferentes ámbitos: personal, escolar, familiar, social.
- Desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desde el método comunicativo y el enfoque por tareas.
- Señalar la importancia de formular con claridad y precisión los estándares de aprendizaje evaluables, y en especial los considerados prioritarios.
- Organizar actividades de aprendizaje que promuevan la interacción y la diversificación con distintos grados de dificultad.
- Generar un espíritu de cooperación en el que los alumnos compartan tareas y resuelvan ejercicios juntos.
- Fomentar las estrategias de aprendizaje que les permitan interactuar en situaciones comunicativas cercanas a su realidad.
- Incorporar con regularidad actividades por parejas o en pequeños grupos para desarrollar en los alumnos la conciencia de la necesidad de tolerancia, respeto mutuo y cooperación.
- Ayudarlos en su proceso de autoevaluación de las habilidades adquiridas.
- Promover actividades de introducción y motivación con las que atender a sus conocimientos previos.
- Desarrollar la autoestima y el nivel de autoconciencia de los alumnos en relación a sí mismos, hacia los demás y, sobre todo, hacia las personas sordas signantes.

4. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES Y COMPETENCIAS DEL CURRÍCULO

Las tablas que presentamos a continuación recogen, a modo de ejemplo, algunos de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del área de LSE para el quinto curso de Educación Primaria. Asimismo, con objeto de facilitar la valoración del desarrollo competencial del alumnado, se relacionan las competencias del currículo a las que contribuye cada estándar de aprendizaje ya que, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, al ponerse en relación con las competencias, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

El currículo señala algunos estándares que tendrán un carácter prioritario (sin perjuicio del resto), como dispone el artículo 26.6 del presente decreto, dado que engloban aprendizajes básicos que contribuyen de manera directa al desarrollo de las competencias del currículo de la etapa.

QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

BLOQUE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS SIGNADOS

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS
Estrategias de comprensión: - Conciencia y control del cuerpo en interacciones comunicativas (gesticulación facial y manual, movimiento y distancia corporal). - Identificación del gesto y la mirada en la comunicación signada (disposición a la hora de iniciar una conversación) - Distinción de tipos de información (sentido general, información esencial, relevante y complementaria). - Sentido global de mensajes signados breves claros y sencillos, especialmente conversaciones sobre temas conocidos. - Percepción y discriminación visual en la lengua de signos. - Memorización de vocabulario breve y concreto. - Memorización de fórmulas breves utilizadas en las conversaciones más habituales. - Percepción de esquemas entonativos básicos a través de la expresión facial. - Interpretación de pautas de ritmo, velocidad, entonación y pausas ante la articulación de los fonemas visuales de los signos.	1. Identificar y aplicar las estrategias visuales básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información relevante o los aspectos principales del discurso signado.	1.1. Interpreta la información relevante de la complementaria.	CL, AA
		1.2. Ejercita la discriminación visual esencial en un discurso signado.	CL, AA
	2. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos sobre la vida cotidiana de la comunidad sorda (bautizo en LSE, celebraciones propias de la comunidad), adaptaciones técnicas en la vivienda, relaciones interpersonales, comportamiento (gestos habituales, uso de la mirada, contacto visual), convenciones sociales (normas de cortesía, cómo llamar la atención de una persona sorda) y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión más adecuada del discurso signado respetando las convenciones comunicativas más elementales.	2.1. Identifica aspectos socioculturales básicos de un discurso signado sobre la vida cotidiana de las personas sordas (actividades, hábitos, celebraciones)	CL, CSC, CEC
		2.2. Identifica aspectos sociolingüísticos de un texto signado (normas de cortesía, turnos de palabra, mantenimiento de la mirada)	CL, CSC, CEC

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: - Fórmulas de tratamiento y distinción de emisores y receptores habituales: SEÑOR, SEÑORA, JEFE DE ESTUDIOS, PROFESOR, ALUMNO... - Convenciones sociales de las personas sordas (el bautizo en LSE, la llamada de atención para iniciar una conversación signada), ayudas técnicas para personas sordas en el hogar y en el centro educativo, creencias y actitudes; la comunicación no verbal. Funciones comunicativas: - Comprensión de información sobre datos personales en intercambios comunicativos sencillos, estableciendo contactos sociales directos o por videoconferencia con interlocutores concretos y conocidos (saludos, presentaciones y despedidas, disculpas y agradecimientos) - Comprensión de discursos muy breves y descripciones de objetos, animales, personas y lugares con ayuda de la mímica. - Comprensión de ejercicios y actividades de clase a partir	3. Identificar el sentido general, la información más relevante y los puntos principales en textos signados muy breves y sencillos en la variedad estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y signados en directo o a través de vídeos signados sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos predecibles o relativos a áreas de necesidad inmediata en los ámbitos personal, público o educativo, siempre que las condiciones visuales sean buenas y no distorsionen el mensaje, se pueda volver a visualizar lo dicho o pedir confirmación y se cuente con apoyo visual o con una clara referencia contextual.	3.1. Comprende globalmente mensajes relacionados con los ámbitos conocidos (información personal, escuela, necesidades inmediatas)	CL, CDIG
		3.2. Comprende narraciones signadas sencillas y descripciones de objetos, animales, personas y lugares.	CL, CDIG
		3.3. Comprende instrucciones signadas sencillas y sigue las indicaciones dadas.	CL, CDIG
		3.4. Comprende mensajes breves signados.	CL, CDIG
	4. Discriminar lugares corporales y espaciales, signos monomanuales y bimanuales, percibir los esquemas entonativos: exclamativos, interrogativos, e imperativos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.	4.1. Distingue los lugares corporales y espaciales.	CL
		4.2. Distingue los diferentes esquemas entonativos básicos: exclamativos, interrogativos e imperativos.	CL
	5. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del discurso signado (p.ej. una demanda de información, una orden o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos.	5.1. Distingue las funciones comunicativas principales del texto signado (informar, ordenar, ofrecer, instruir describir, contar...)	CL, CSC
		5.2. Diferencia patrones discursivos básicos (inicio de una conversación, saludos, despedidas, cierre), esquema.	CL, CSC

QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS SIGNADOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS
Estrategias de producción: - Control del espacio, el cuerpo y la mirada mientras se signa o conversa. - Interpretación y uso de códigos no verbales: mirada, gesticulación, mímica para negociar el significado de los mensajes signados. - Planificación de la situación de comunicación y preparación de la intervención: previsión del tema, el lenguaje y el estilo del discurso signado. - Obtención de información del contexto comunicativo: situación, papel de los interlocutores y tipo de comunicación. - Anticipación de los errores propios como algo natural, control de los mismos, y petición de ayuda. - Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos paralingüísticos o paratextuales. - Manifestación del deseo de intervenir en diálogos y conversaciones signadas de aula.	1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos signados monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando por ejemplo, fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos no verbales lo que se quiere expresar.	1.1. Planifica la situación de comunicación y prepara la producción de textos signados, muy breves y sencillos.	CL, AA
		1.2. Conoce y aplica las estrategias básicas para producir textos signados breves y sencillos (uso del contexto visual y no verbal, uso de fórmulas memorizadas y de los conocimientos previos. Por ejemplo: señalar objetos, usar el lenguaje corporal, gestos, expresiones faciales, posturas, etc.)	CL, AA
	2. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos sobre la vida cotidiana de la comunidad sorda y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción signada adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.	2.1. Produce textos signados breves sobre aspectos socioculturales de la vida cotidiana de las personas sordas (actividades, hábitos, celebraciones).	CL, CSC, CEC
		2.2. Produce en textos signados aspectos sociolingüísticos básicos, especialmente convenciones comunicativas.	CL, CSC, CEC

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS
Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: • Conversa cortésmente exponiendo marcadores lingüísticos del saludo, presentación y despedidas; fórmulas para expresar agradecimiento, para disculparse, para solicitar permiso o ayuda y expresiones propias del mandato. • Procura una articulación cuidada, ritmo y expresión facial adecuada tanto en la interacción como en la exposición. Funciones comunicativas: • Saludar y despedirse. • Pedir y dar datos personales. • Signar horas y fechas. • Signar sobre el parentesco. • Situar y localizar objetos, personas y lugares en el espacio. • Demandar y ofrecer información de ámbito escolar: horarios, acciones y tareas habituales. • Solicitar ayuda. • Pedir una traducción empleando el alfabeto dactilológico. Preguntar por el significado de una palabra o una actividad. • Pedir permiso. • Obtener un servicio (conserje, secretaría) • Expresar necesidad. • Expresar obligación. • Pedir un favor. • Pedir información léxica, articulatoria, pedir repeticiones y aclaración de dudas. • Producción de narraciones signadas sencillas y cercanas.	3. Construir textos signados muy básicos y participar de manera muy simple pero comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones) en un registro neutro o informal, utilizando expresiones signadas, sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos, aunque en ocasiones la articulación no sea muy clara, sean evidentes las pausas y vacilaciones y sea necesaria la repetición, el uso del alfabeto dactilológico y la cooperación del interlocutor para mantener la comunicación.	3.1. Produce textos signados sencillos con información sobre datos personales en intercambios comunicativos breves e interactúa estableciendo contactos directos o a través de videoconferencia con interlocutores concretos y conocidos: saludos, despedidas, y presentaciones.	CL, CDIG, CSC
		3.2. Realiza discursos signados breves y sencillos previamente preparados sobre temas cotidianos o de su interés (descripciones de personas, lugares y objetos), guiado con pautas y ayuda del interlocutor.	CL, CDIG, CSC
	4. Interactuar, por iniciativa propia, de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (por ejemplo gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.	4.1. Interactúa en situaciones reales o simuladas en LSE a través de respuestas verbales y no verbales facilitadas por rutinas de comunicación.	CL, CSC
	5. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes las vacilaciones articulatorias, uso del alfabeto dactilológico, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir.	5.1. Realiza intervenciones signadas sencillas utilizando el alfabeto dactilológico, el léxico y las estructuras sintácticas trabajadas, aún con vacilaciones articulatorias, superándolas y reformulando el discurso.	CL, CSC

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS
- Mensajes breves signados (cuentos, dramatizaciones, etc.) basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación a través del uso de la mirada y las manos. - Patrones visuales y gestuales, rítmicos y de entonación. Estructuras sintácticas: - Expresiones de la entidad (sustantivos, pronombres, ausencia de artículos, demostrativos, posesivos) - Expresiones del género en LSE (procedimientos léxicos y morfológicos) - Expresiones de tiempo verbal: ausencia de marca temporal. - Relaciones temporales (HOY, AHORA, DESPUÉS) - Expresiones del tiempo. Horas. Momentos del día (MAÑANA, MEDIODÍA, TARDE, NOCHE) Secuencia (PRIMERO,	6. Manejar estructuras sintácticas básicas (sujeto + objeto + verbo) aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática por ejemplo en el orden de los elementos, el uso del espacio sónico o la propia articulación de los signos.	6.1. Utiliza estructuras sintácticas básicas en sus presentaciones breves y sencillas.	CL
	7. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico signado de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.	7.1. Expresa, mediante léxico signado básico de alta frecuencia en LSE, sus necesidades.	CL
	8. Cumplir la función comunicativa principal del texto (por ejemplo una felicitación, un intercambio de información o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos básicos por iniciativa propia (por ejemplo saludos para inicio y despedida para cierre conversacional, o una narración esquemática desarrollada en puntos).	8.1. Realiza producciones signadas sencillas y breves con finalidades claras e inmediatas (pedir permiso, despedirse, saludar, disculparse, solicitar ayuda...) utilizando convenciones, estructuras y léxico adecuado.	CL, CSC
	9. Producir textos signados breves con una articulación adecuada (bimanualidad, lugar y configuración de las manos)	9.1. Produce textos signados breves con una articulación adecuada.	CL

QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS SIGNADOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	BLOQUE	NÚMERO
1. Interpreta la información esencial de los datos signados y discriminar la información relevante de la complementaria.	1	1.1
<i>Con este estándar se pretende evaluar la interpretación de la información esencial de un texto signado, diferenciándola de la complementaria. El alumno ha de saber extraer del texto la información más importante.</i>		
2. Comprende globalmente mensajes signados relacionados con los ámbitos conocidos (información personal, escuela, necesidades inmediatas) siempre que estén articulados a velocidad lenta y de manera clara y no haya interferencias que distorsionen el mensaje.	1	3.1
<i>Mediante este estándar se pretende evaluar la comprensión general de los mensajes signados de ámbitos cercanos a la vida del alumno, pudiendo comprender de manera general aquello que se le signa.</i>		
3. Comprende narraciones muy sencillas y descripciones de objetos, animales, personas y lugares.	1	3.2
<i>A través de este estándar se pretende evaluar si el alumno es capaz de comprender el hilo general de una narración signada o las características principales signadas en descripciones sencillas.</i>		
4. Distingue las funciones comunicativas principales del texto signado (informar, ordenar, ofrecer, instruir describir, contar...)	1	5.1
<i>Mediante este estándar se desea evaluar la comprensión que el alumno posee respecto a las intenciones textuales signadas. El alumno ha de ser capaz de distinguir cuando se le da una información, cuando se le cuenta una historia o cuando se le realiza una descripción.</i>		
5. Reconoce y entiende un repertorio limitado de léxico signado de alta frecuencia relacionado con sus necesidades e intereses.	1	7.1
<i>Por medio de este estándar se pretende evaluar el grado de conocimiento de léxico signado que tiene el alumno y que comprende en las producciones signadas que recibe.</i>		
6. Produce textos signados sencillos con información sobre datos personales en intercambios comunicativos breves e interactúa estableciendo contactos sociales, directos o mediante videoconferencia, con interlocutores concretos y conocidos: saludos, despedidas y presentaciones.	2	3.1
<i>Mediante este estándar se desea evaluar si el alumno es capaz de producir mensajes signados sencillos con interlocutores conocidos y estableciendo contactos sociales.</i>		

Despliegue de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en un centro de educación inclusiva con alumnado sordo y oyente¹

Roberto Benito, Sonia Benito, Sara Gil y Lourdes Gómez

CEIP «EL SOL», MADRID

RESUMEN:

El Proyecto que presentamos corresponde a una iniciativa que comenzó en el curso 1996-1997 en el Centro Público de Educación Infantil y Primaria El Sol, (entonces todavía «Colegio Nacional de Sordos») y que refleja un proceso, todavía en marcha, para organizar, facilitar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de signos española en el marco de una escuela inclusiva. Nuestro objetivo último es que mediante el aprendizaje y uso de la lengua castellana (oral y escrita) y de la LSE cualquier miembro de nuestra comunidad educativa, sordo u oyente, niño o adulto, profesional o no, pueda ejercer su derecho a participar en igualdad de condiciones en ese maravilloso viaje que constituye la etapa escolar.

Por ello nuestros objetivos con este proyecto son:

- Desarrollar una propuesta curricular que facilite al alumnado sordo del centro los procesos de enseñanza y aprendizaje de la. Esta propuesta curricular significa reflexionar y debatir sobre:
 - Organización (secuencia de aprendizajes) por etapas y/o niveles
 - Objetivos
 - Contenidos
 - Criterios de Evaluación
 - Metodología
- Recopilar y elaborar los materiales y recursos didácticos necesarios para el desarrollo de la propuesta curricular elaborada para tal fin.
- Organizar los horarios y los recursos personales del centro de modo que sea posible el desarrollo de las diferentes propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la LSE que la diversidad de nuestro alumnado precisa.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

- Propiciar la presencia en el centro de las dos lenguas, la lengua castellana –oral y escrita– y la LSE.
- Gestionar las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la LSE para:
 - El alumnado sordo que cursa la asignatura de inglés en el horario lectivo, con la colaboración de los profesores especialistas en LSE en horario extraescolar. Igualmente queremos facilitar el aprendizaje del inglés para el alumnado sordo que necesita una adaptación curricular muy significativa en esta área con la colaboración de profesores de inglés signantes, en horario extraescolar y en el marco del Plan de Extensión y Mejora del Ayuntamiento.
 - El alumnado oyente, con la colaboración de la empresa que gestiona las actividades extraescolares.
- Fomentar y facilitar el aprendizaje de la LSE por parte de los profesionales del centro.
- Fomentar y facilitar el aprendizaje de la LSE por parte de las familias del alumnado sordo.

1. EL TÍTULO

La ponencia que presentamos corresponde a una iniciativa que comenzó en el curso 1996-1997 en el Centro Público de Educación Infantil y Primaria El Sol, (entonces todavía «Colegio Nacional de Sordos») y que refleja un proceso, todavía en marcha, para organizar, facilitar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de signos española en el marco de una escuela inclusiva.

Hemos utilizado un título quizás demasiado largo pero largo ha sido también el camino recorrido y muchos son los aspectos que hemos tenido y tenemos que considerar a la hora de utilizar realmente la lengua de signos en la escuela.

Hablamos de «despliegue» porque nos hemos dado cuenta de que no hay un único «campo de batalla». No se trata solo de enseñar la LSE al alumnado sordo. Si nuestro objetivo último es que mediante el aprendizaje y uso de la lengua castellana (oral y escrita) y de la LSE cualquier miembro de nuestra comunidad educativa, sordo u oyente, niño o adulto, profesional o no, pueda ejercer su derecho a participar en igualdad de condiciones en ese maravilloso viaje que constituye la etapa escolar... es obvio que deberemos incidir de algún modo en el alumnado oyente, en los profesionales del centro, especialistas o no en discapacidad auditiva y en las familias.

Y no se trata solo de «enseñar» la LSE, se trata de «aprender» también. Deben aprender los alumnos pero debemos aprender también los maestros. Estamos hablando de una materia curricular relativamente reciente en nuestro sistema educativo, en aquellos lugares donde existe, claro está, y necesitamos aprender cómo enseñarla y cómo aprenden nuestros alumnos, sobre todo teniendo en cuenta que el punto de partida no es únicamente el nivel de desarrollo evolutivo indicado por la edad sino que está muy condicionado por la «exposición», natural o inducida, a la propia lengua de signos.

No aprende lo mismo ni de la misma forma un niño de «x» edad hijo de padres sordos signantes que otro niño de la misma edad pero que ha empezado a tener contacto con la LSE en la Escuela Infantil o-3 años (y solo allí) o aquel otro de idéntica edad pero que ve por primera vez la LSE en el colegio a los 3 años.

Nos enfrentamos pues a procesos de enseñanza y aprendizaje diversos y con un conocimiento del desarrollo evolutivo de la LSE todavía poco conocido, no quizás a nivel de investigación donde empezamos a encontrar ya bastantes estudios y publicaciones pero sí a nivel del profesorado especialista en LSE que es quién asume la responsabilidad de llevar a cabo dichos procesos.

Todo ello lo hacemos en el marco de un «centro de educación inclusiva» lo que significa que trabajamos con un alumnado al que queremos acceder en igualdad de condiciones y al que queremos proporcionar todos los recursos para participar en pleno derecho. Para nuestra desesperación, con demasiada frecuencia la realidad (la falta de recursos principalmente) nos lleva a priorizar y limitar nuestra intervención con respecto a la LSE. Así, es el alumnado sordo quién recibe y realiza la mayor parte de los esfuerzos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, como luego veremos.

No debemos pues perder de vista que nuestro objetivo es trabajar con el «alumnado sordo y oyente» y que las necesidades de los mismos son muy diferentes. Es sorprendente comprobar que, a pesar de las limitaciones que acabamos de mencionar, algunos alumnos oyentes ¡son mejores signantes que sus compañeros sordos! Si ya hemos constatado las diferencias que pueden darse entre el alumnado sordo a la hora de establecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, deberemos considerar también el diferente punto de partida del alumnado oyente: constituyen un colectivo que se enfrenta al aprendizaje de la LSE claramente como una segunda lengua y con una motivación que depende más de los intereses que de la necesidad.

2. LOS AUTORES

En esta ponencia aparecemos como autores los miembros del Departamento de LSE del CEIP EL SOL el curso pasado. En realidad no somos los autores de este trabajo. Somos, éramos pues este curso ha cambiado alguno, los que tomamos la decisión de recopilar y reflejar el trabajo realizado, en mayor o menor medida, por todos los profesionales que han pasado por el centro.

Cada curso, desde hace 17 años, estuviera quien estuviera en el Departamento de LSE, los primeros años con la ayuda del Departamento de Orientación y posteriormente con la del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de Madrid, retomábamos el trabajo hecho, poníamos al día a los recién incorporados y nos lanzábamos a aprender un poco más sobre propuestas organizativas, materiales, estrategias metodológicas, desarrollo evolutivo, evaluación, etc. y así hasta hoy.

No están, pues, todos los que son, ni son todos los que están. Y es importante decirlo porque en nombre del CEIP El Sol, creo que es un buen momento para agradecer a todos y todas, el trabajo realizado. Recurriendo a la metáfora empleada en las diapositivas de esta presentación, cada uno de ellos, ha aportado su gotita de agua para que hoy podamos hablar de este lago o de este mar.

3. ¿POR DÓNDE NOS DESPLEGAMOS?

A continuación exponemos los ámbitos en los que debemos incidir, por lo menos en nuestro centro, para conseguir nuestro objetivo de utilizar la LSE:

- como lengua de interacción,
- como lengua vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- y como lengua objeto de estudio (área curricular).

Debe quedar claro que son «ámbitos» de actuación, gotas que debemos aportar, no son pasos de una secuencia encaminada a un fin. Son actuaciones que se solapan o que se condicionan mutuamente. No están ordenados por orden de actuación ni de importancia pero constituyen los ejes sobre los que podemos articular nuestro proyecto pedagógico.

3.1. Proyecto Curricular del área de LSE.

Uno de los primeros retos que debemos asumir es el desarrollo de una propuesta curricular que facilite al alumnado sordo del centro los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LSE. Posteriormente (o paralelamente) podemos ver de qué modo ajustar esa propuesta para desarrollar programas dirigidos al alumnado oyente puesto que, como vimos, los enfoques pedagógicos son diferentes.

Esta propuesta curricular significa reflexionar y debatir sobre:

- Organización (secuencia de aprendizajes) por etapas y/o niveles
- Objetivos
- Contenidos
- Criterios de Evaluación
- Metodología

3.2. Materiales y recursos didácticos

Cuando iniciamos esta andadura partimos prácticamente de cero. Si algo había para facilitar la enseñanza y aprendizaje de la LSE estaba pensado para adultos y para oyentes. Estamos hablando de hace apenas 20 años. En ese margen de tiempo y gracias fundamentalmente al empeño de la CNSE, de su Fundación y de las Federaciones Autonómicas (y ahora también, cómo no, del CNLSE) podemos contar con algunos materiales que facilitan nuestro trabajo y nos ahorran horas de búsqueda recopilación y preparación.

No obstante, recopilar y elaborar los materiales y recursos didácticos necesarios para el desarrollo de cada una de nuestras programaciones sigue siendo una de las tareas fundamentales de todos los profesores especialistas en LSE puesto que las necesidades de adaptación que plantea cada grupo de alumnos lo hacen imprescindible.

3.3. Horarios

Una de las mayores dificultades solemos encontrarla a la hora de organizar los horarios y los recursos personales del centro de modo que sea posible el desarrollo de las diferentes propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la LSE que la diversidad de nuestro alumnado precisa.

No hay que olvidar que, siendo como somos un centro público, debemos atenernos a las directrices que nos marca la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Es cierto que tenemos también la consideración de «centro singular» y que en virtud de ello contamos, por ejemplo, con algunos recursos que no son habituales en un centro de educación infantil y primaria, pero el horario es el horario y los niveles mínimos, los estándares de aprendizaje están para cumplirse. Se trata de poner todos los medios posibles para que puedan cumplirse.

El Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, determina que «los alumnos podrán cursar alguna área más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrá ser del bloque de asignaturas específicas no cursadas (Inglés-Religión-Valores), de profundización o refuerzo de áreas troncales y «Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje». Lo que no dice es en qué momento del día sería posible cursar «algún área más» cuando el horario preceptivo solo con las áreas troncales y el área del bloque de asignaturas específicas (Educación Artística) ya quedan cubiertas las 25 horas lectivas semanales.

Tampoco aclara cómo sería posible que un centro presente a la Dirección General competente la propuesta de currículo para impartir el área de LSE, que sería nuestro caso, aprovechando que en ese mismo decreto se establece que «la consejería con competencias en materia de educación podrá autorizar otras asignaturas de libre configuración autonómica a propuesta de los centros».

Mientras no conseguimos aclarar estos aspectos optamos por asumir decisiones organizativas a tenor de los recursos de los que disponemos y en los estrechos márgenes que los horarios nos permiten.

3.4. Decisiones organizativas

Teniendo en cuenta que además de propiciar la presencia en el centro de las dos lenguas, la lengua castellana –oral y escrita– y la LSE, necesitamos proporcionar a nuestro alumnado sordo unos niveles mínimos de conocimiento de la lengua inglesa y que no todos tienen las mismas habilidades y capacidades para afrontar este aprendizaje, vamos a necesitar hilar muy fino para encajar los horarios «obligatorios», los «necesarios» y todo ello sin que el derecho a disfrutar de la escuela como entorno socializador se vea mermado. Aunque pocas veces podemos evitarlo queremos agotar siempre todas las posibilidades antes de acabar en las dos soluciones más «injustas» por decirlo de alguna manera: el alumnado sordo tiene más horas de clase, o se pierde algunas horas de clase que sus compañeros sí disfrutan (plástica, biblioteca, lengua, etc.).

Las decisiones organizativas que actualmente manejamos en el CEIP El Sol, recogidas en el Plan de Acción tutorial, están lejos de ser las más idóneas pero aun así creemos que nos permiten dar una respuesta mínima a las necesidades que hemos descrito.

Teniendo en cuenta las características de nuestro alumnado y la organización del centro, así como los recursos de los que disponemos, por norma general la asignatura de LSE se imparte haciéndola coincidir con las sesiones de lengua inglesa del grupo-clase en el que el o los alumnos sordos están escolarizados. La justificación pedagógica que nos mueve a adoptar este criterio se basa en las dificultades que habitualmente tienen nuestros alumnos sordos para el desarrollo y/o aprendizaje de la lengua castellana. Consideramos que, de entrada, es más importante para estos alumnos que están aprendiendo a discriminar, diferenciar, construir, la lengua castellana oral y escrita, centrarse en ella y paralelamente aprender la lengua de signos que nos permite establecer las relaciones comunicativas necesarias para su desarrollo educativo.

Posteriormente podemos modificar esta decisión, cuando el equipo educativo, a la vista de la evolución del alumno y valorando su nivel de funcionalidad en el aprendizaje de las lenguas considere que dicho alumno o alumna puede desenvolverse, con las correspondientes adaptaciones curriculares individuales, en el aula con sus compañeros en la asignatura de inglés.

En algunos casos la discapacidad auditiva de ciertos alumnos no es óbice para un desarrollo funcional de la lengua oral, con las pertinentes ayudas tecnológicas y/o personales. En esta situación contemplamos la posibilidad de cursar el área de inglés desde el primer momento.

También puede suceder que para algún alumno o alumna sordo, a lo largo de su escolaridad, estando cursando inglés, se valore la conveniencia de reforzar sus aprendizajes en LSE (por excesivas dificultades en inglés aún con adaptaciones curriculares significativas, cuando se constaten escasos o nulos avances en esta área, cuando se aprecie que necesita un mayor nivel de LSE para poder utilizar el recurso de un intérprete de esta lengua en sus estudios superiores, cuando se conveniente para reforzar su autoestima y favorecer su crecimiento personal).

En ambos casos, para pasar de cursar LSE a inglés o de inglés a LSE, será necesario:

- Realizar una valoración conjunta por parte de todos los profesionales implicados (tutores, co-tutores y especialistas de inglés y de LSE) con el visto bueno del Jefe de Estudios. Esta valoración se llevará a cabo preferentemente con oportunidad de las reuniones de evaluación y se reflejará en el impreso que se adjunta a continuación.
- Informar a las familias y contar con su autorización, reflejada en el mismo impreso citado anteriormente.

Las calificaciones obtenidas en el área de lengua de signos española se reflejan en los correspondientes boletines de notas aun cuando ésta no es una asignatura reglada. También se registra un «Informe Final de competencia curricular en LSE» para cada alumno que forma parte del expediente del mismo.

Las adaptaciones realizadas en el área de Lengua extranjera Inglés, deben figurar en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC) del alumno o alumna.

Así pues, resumiendo, organizamos los horarios y los recursos personales de modo que podamos ofertar:

- Para el alumnado sordo escolarizado en Educación infantil y Primaria
 - Área de lengua castellana + atención logopédica individual
 - Área de inglés:
 - a. Con adaptaciones de acceso
 - b. Con adaptaciones curriculares significativas
 - c. Con adaptaciones muy significativas (evaluación negativa):
 - Taller de inglés con L.S.E. como actividad extraescolar

- Área de L.S.E.:
 - a. Área evaluable (proyecto curricular de la LSE)
 - b. Taller de L.S.E. como actividad extraescolar
- Para el alumnado sordo de E.B.O.:
 - Área de L.S.E. evaluable
 - No cursan el área de inglés
- Para el alumnado oyente:
 - Taller de L.S.E. como actividad extraescolar

3.5. Formación y difusión

Nuestros alumnos y alumnas sordos no viven la LSE únicamente como una asignatura o la lengua que emplean algunos de sus profesores para «enseñarles lo que tienen que aprender». La lengua de signos es en muchos casos su lengua de interacción, su lengua para conocer, para preguntar, para bromear, para expresar afectos e inquietudes. Siendo así, no podemos limitarnos a ofrecer esta lengua únicamente en los espacios, digamos curriculares, en los entornos estrictamente docentes, tanto más cuanto dicen los expertos que donde más se aprende a veces es precisamente fuera de las aulas.

Pensando en ello, cada curso intentamos organizar de un modo u otro Talleres o Cursos de LSE dirigidos a:

- Fomentar y facilitar el aprendizaje de la LSE por parte de los profesionales del centro, a través de:
 - Cursos de formación dentro o fuera del horario lectivo (Centro de formación del profesorado, sindicatos, asociaciones de sordos, FESORCAM, etc.).
 - Talleres voluntarios fuera del horario lectivo (con profesores voluntarios del centro).
 - Grupos de Trabajo (Centro Regional De Innovación y Formación) a raíz de los cuales hemos conseguido elaborar un «Vocabulario Curricular Básico en LSE» de las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio.
- Fomentar y facilitar el aprendizaje de la LSE por parte de las familias del alumnado sordo y oyente, a través de:
 - Talleres de LSE para las familias organizado por la FESORCAM.
 - Talleres de LSE para familias del alumnado oyente, organizado por la empresa de Actividades Extraescolares en colaboración con la AMPA del centro.

4. LA SUMA DE TODO

En definitiva, son pequeñas cosas que vamos haciendo y que queremos compartir principalmente porque sabemos que el camino no es fácil pero hemos comprobado que «todos», independientemente de nuestras circunstancias y de nuestra función, podemos hacer algo y contribuir a la utilización de la LSE como un recurso valioso en el proceso educativo del alumnado sordos que lo precisa. Sean todos nuestros alumnos, alguno de ellos o tan solo uno. Es una necesidad y un derecho.

Cómo acceder al texto a través de la lengua de signos española: un caso práctico¹

Nieves Ávila Alba

CEIP «GENIL», GRANADA

RESUMEN:

El desarrollo de la competencia lectora en el alumnado sordo es uno de los retos más significativos al que se enfrentan quienes ostentan la responsabilidad de la docencia. Por motivos prácticos no es necesario ilustrar las ventajas y bondades de desarrollar una buena competencia lectoescritora y el abanico de dificultades que pueden presentarse en el proceso de enseñanza a alumnos y alumnas sordos. Precisamente la relevancia de este aprendizaje ha conllevado la proliferación de métodos, técnicas y estrategias al servicio del profesional para su ejercicio.

Mi intención con esta intervención es la de ponderar el rol que desempeña la lengua de signos española en el acceso al significado en los procesos de lectoescritura de la lengua oral, más allá del método, técnicas o estrategias docentes. Actualmente y desde el curso 2003-2004, en el desempeño de mi labor como maestra sorda bilingüe en un centro preferente de sordos, he podido identificar cómo una estrategia equivocada de acceso al significado puede trastocar el trabajo y el rendimiento lector del alumnado sordo.

Como quiera que ambas lenguas no guardan equivalencias léxicas, es frecuente que el alumnado sordo que está aprendiendo la lengua casi al mismo tiempo que aprende a leerla y a escribirla, cometa ciertos errores de generalización o de simplificación léxica, entre otros, lo que sin duda dificulta la comprensión. Intentaré exponer de forma muy gráfica este tipo de errores y cómo a partir de la lengua de signos española pueden subsanarse y mejorar la experiencia de los alumnos y alumnas.

Palabras clave: lectoescritura, lengua de signos española, significado.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

El desarrollo de la competencia lectora en el alumnado sordo es uno de los retos más significativos al que se enfrentan quienes ostentan la responsabilidad de la docencia. Por motivos prácticos no es necesario ilustrar las ventajas y bondades de desarrollar una buena competencia lectoescritora y el abanico de dificultades que pueden presentarse en el proceso de enseñanza a alumnos y alumnas sordos. Precisamente la relevancia de este aprendizaje ha conllevado la proliferación de métodos, técnicas y estrategias al servicio del profesional para su ejercicio.

Mi intención con esta intervención es la de ponderar el rol que desempeña la lengua de signos española en el acceso al significado en los procesos de lectoescritura de la lengua oral, más allá del método, técnicas o estrategias docentes. Actualmente, y desde el curso 2003-2004, en el que desempeño mi labor como maestra sorda bilingüe en un centro preferente de sordos, he podido identificar cómo una estrategia equivocada de acceso al significado puede trastocar el trabajo y el rendimiento lector del alumnado sordo.

A lo largo de estos años, inicialmente los alumnos eran implantados e hipoacúsicos que provenían de familias oyentes; con el paso del tiempo se han ido incorporando sordos profundos pertenecientes a familias con miembros sordos. Actualmente, en el centro hay siete alumnos sordos signantes, de los cuales seis son sordos profundos. En el centro trabaja una maestra de audición y lenguaje conocedora de la lengua de signos, y partimos del currículo educativo ordinario al igual que el resto del alumnado oyente, con la salvedad del uso de la lengua de signos española en el aula con recursos técnicos de apoyo como el ordenador para visualizar cualquier contenido.

A lo largo de estas líneas tengo la intención de poder compartir mediante el análisis de un caso concreto, algunas estrategias que desde mi consideración personal contribuyen a mejorar el acceso al texto escrito por parte del alumnado sordo.

Resulta fácil inferir cómo esta situación particular supone en sí mismo una especial oportunidad para el estudio de cómo la lengua de signos está implicada en el acceso lectoescritor, en tanto en cuanto tenía la suerte de trabajar con este grupo de alumnos competentes en lengua de signos, como lo son el resto de sus compañeros oyentes en lengua oral. De hecho es precisamente esta pregunta la que subyace en el estudio ¿cómo acceden al texto escrito alumnos competentes en lengua de signos española?

Casi de forma directa el planteamiento de partida para el análisis no puede ser otro que encontrar las estrategias que estos alumnos ponen en marcha para acceder al significado y, para poder tomar nota de ello, es de gran utilidad comprobar cómo vierten lo que entienden de una lengua al transferir estos significados a su lengua de partida. Mediante este tipo de tareas se pueden identificar cuáles son las dificultades con las que se enfrenta el alumno cuando intenta recomponer lo leído en su lengua. En qué medida la riqueza de una lengua, especialmente en su nivel léxico semántico (sinónimos, palabras polisémicas, frases hechas, etc.) supone una gran barrera cuando no se encuentran las equivalencias perfectas con la lengua que dominan. Y amén de esta dificultad cómo puede el contexto ayudar a descifrar el contenido exacto.

Casi me atrevería a aventurar que el grado de confusión puede intuirse en la medida en que profesional y alumno comparten el dominio de la lengua de signos y para ilustrar este punto llamo la atención

por cómo traducirían locuciones como «al pie de la letra». Sobra decir que ésta no tiene su equivalencia en lengua de signos española y que de ninguna manera el significado tiene que ver ni con pies, ni con los pies de las letras.

La cuestión de las equivalencias entre una lengua y otra puede resultar baladí, sin embargo supone un gran reto en el aula cuando pretendemos conducir al alumno en el camino hacia una lectura comprensiva.

Intentaré exponer de forma muy gráfica este tipo de errores y cómo a partir de la lengua de signos española pueden subsanarse y mejorar la experiencia de los alumnos y alumnas. Con el siguiente ejemplo, elegido especialmente para servir al objeto de esta intervención, pretendo además ofrecer pistas de cómo el trabajo a partir de los significados puede enriquecer los procesos de lectura y escritura en tanto en cuanto al apoyarnos en su lengua de partida pueden motivar y dinamizar las sesiones.

Los alumnos sordos realizan diariamente en cada área lecturas cortas, especialmente en la asignatura de Lengua, e incluso en la asignatura de Conocimiento del Medio. En estas lecturas con frecuencia surgen frases con muchas palabras polisémicas, además de frases hechas, que suelo explicar, e incluso las alumnas de 5º y 6º curso de Primaria suelen preguntarme el significado de frases que ven en algunas series o películas subtitradas.

A raíz de estas conversaciones es cuando surgen complicaciones; cuando se expresan incorrectamente en lengua de signos, no teniendo nada que ver con el significado del contexto de la frase, es cuando se aprovecha para explicar el significado de cada cosa. Lo mismo sucede con textos de lecturas de las áreas: primero lo explican en su lengua de signos para ver el nivel de comprensión, y se va corrigiendo los errores de interpretación en cada palabra, o bien el contexto de la frase.

Extraemos de un texto la unidad léxica ARMA, aunque esta palabra siempre se utiliza como medio material que puede matar o herir, en lengua de signos española si se signa como «cuchillo» tiene sentido cuando se trata de un arma blanca. Ahora bien, de cómo el alumno escoge el signo para ARMA se puede identificar diferentes dificultades:

Figura 1. ARMA PISTOLA



Figura 2. CUCHILLO



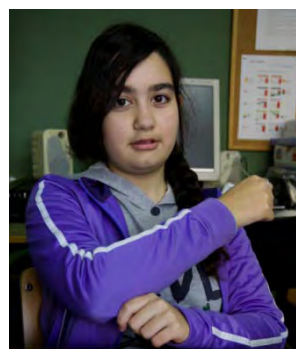
- Que al leer «ARMA BLANCA» signe (x) + (color blanco).
- O signe «cuchillo» como cuando se refiere a los cubiertos para comer, sin ninguna connotación bélica.

Esta situación puede aprovecharse para avanzar en otros significados y contextos. Además del consabido «El asesino mató con arma blanca» (Figura 3) traducido «Persona, APUÑALAR, morir» se puede trabajar con «El arma que utilizó Hitler fue la oratoria» o cualquier otro ejemplo en que precisamente ARMA no significa medio para matar o herir. En este caso podría traducirse como «Hitler, ESTRATEGIA, oratoria» (Figura 4). Las diferentes acepciones y connotaciones abren un sinfín de oportunidades de hacer inferencias en el texto, reconducir la actividad y enriquecer la experiencia lectora.

Figura 3. APUÑALAR



Figura 4. ESTRATEGIA



Otro ejemplo que podría orientar lo que aquí se pretende es con la palabra AFECTAR que normalmente se traduce en su acepción más negativa: «Los recortes del gobierno afectarán a 20 familias», en lengua de signos española «Gobierno recortes 20 familias DAÑO» (Figura 5) y en línea con el anterior se podría trabajar con otros contextos incluso con connotaciones contrarias. Actualmente, en los medios de comunicación no es raro encontrarse con el uso de este verbo en un contexto positivo «La ayuda del gobierno afectaría a 20 familias». En este caso quizás la fórmula más idónea sería en vez de DAÑO signar BENEFICIO (Figura 6).

Figura 5. DAÑO



Figura 6. BENEFICIO



Quizás con este término, ACCIDENTE, se entienda mejor esta línea de trabajo. Con frecuencia aparece en sus acepciones laborales y domésticas, en estos casos cabría una equivalencia con el signo CHOQUE (Figura 7). Sin embargo, en la acepción de algo fortuito como en «Presidente por accidente» convendría signar CASUALIDAD (Figura 8). Incluso se podría avanzar con este término en su acepción de especialmente problemático como en «Un gobierno muy accidentado», en este caso la equivalencia más aproximada sería LIADO (Figura 9).

Figura 7. ACCIDENTE

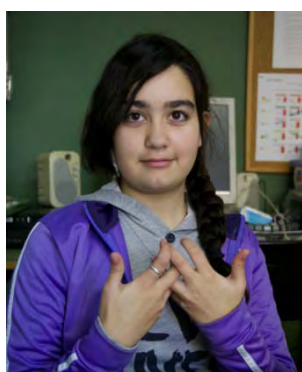


Figura 8. CASUALIDAD



Figura 9. LIO



Otro término que por su alta incidencia ha de ser especialmente trabajado es el de MEDIDA, que normalmente se signa como MEDIR: «Paquete de medidas». En este caso evidentemente el signo anterior no se corresponde, lo más lógico sería proponer el signo PUNTOS (marcador del discurso). Por otro lado, en el caso de «A su medida» la equivalencia más adecuada podría ser GUSTO SU o NECESIDAD SU (Figuras 12a y 12b).

Figura 10. MEDIR



Figura 11. PUNTOS

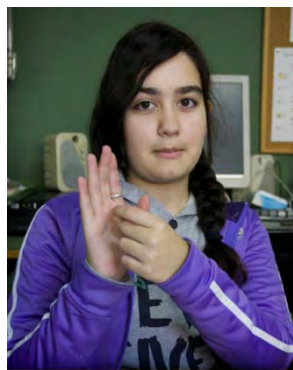


Figura 12a. TUYO

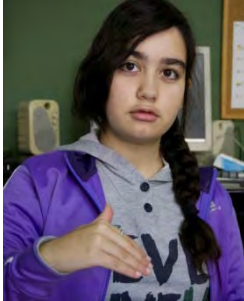


Figura 12b. GUSTO



Con el ánimo de no extender la presentación, los siguientes ejemplos se exponen mediante una tabla de contenidos:

Tabla 1.²

Término	Acepción / Contexto	Propuesta de equivalencia en LSE	
EXAMEN	«Aprobé el examen»	EXAMEN	
	«Los resultados del examen médico salieron positivos»	EVALUAR ⁶⁴	
DEPRESIÓN	«Lleva años sufriendo una depresión»	DEPRESIÓN	
	«El país está al borde de la depresión»	HUNDIR	

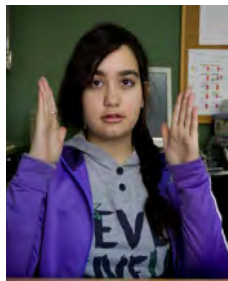
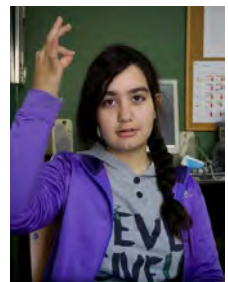
² Y en lo que se refiere a la palabra «positivo», cuyo signo es «cruz», en ese contexto el signo debe de ser «Hay», porque la palabra positivo, para los médicos significa que hay algo.

DURO/ DURÓ	«El maíz está duro»	DURO	
	«El examen ha sido muy duro»	DIFÍCIL	
	«La batería duró poco»	DURAR	
ÚLTIMO/ULTIMÓ	«El último de la fila»	ÚLTIMO	
	«Ultimó el viaje»	PREPARAR	

En otro orden de cosas pero con idéntico propósito se pueden trabajar las equivalencias en las frases hechas, que evidentemente pierden su sentido con traducciones literales que no contemplen el componente cultural.

Tabla 2.

En Castellano	Equivalencia aproximada	
«Por los pelos»	QUÉ-ALIVIO	
«Tomar el pelo»	BURLAR	
«Cargar el muerto»	ECHAR-OTRO	 
«Vamos al grano»	DIRECTO	

«Pan comido»	FÁCIL	
«Escucha con cuidado»	ATENCIÓN	
«Estar en la luna»	DISTRAER	
«Estar hasta la coronilla»	HARTURA	

Como quiera que ambas lenguas no guardan equivalencias léxicas, es frecuente que el alumnado sordo que está aprendiendo la lengua casi al mismo tiempo que aprende a leer y a escribir, cometa ciertos errores de generalización o de simplificación léxica, entre otros, lo que sin duda dificulta la comprensión.

Finalmente, quisiera llamar la atención por cuanto es muy importante que los profesionales sordos puedan demostrar un alto dominio lingüístico en lengua de signos española y en español, de la misma forma que a sus homólogos docentes oyentes también han de demostrar un alto nivel de dominio en lengua de signos española.

La convivencia de las lenguas en el Colegio Gaudem¹

Mar Piriz Gómez y Pilar Alonso Rodríguez

COLEGIO GAUDEM

RESUMEN:

El Colegio Gaudem nace del colectivo de profesionales que formábamos el Instituto Hispano Americano de la Palabra, un colegio de educación especial de alumnos sordos. En la actualidad, es un Centro privado concertado bilingüe, que atiende a niños de la zona en la que se encuentra, además de niños con deficiencia auditiva de toda la Comunidad de Madrid. Nos caracteriza un proyecto educativo inclusivo que reconoce, valora y atiende a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos.

Establecemos un compromiso amplio y firme con la enseñanza de las lenguas, ya que ofrecemos una Educación Multilingüe, en la que conviven tres lenguas: lengua castellana, lengua inglesa y lengua de signos española. La enseñanza multilingüe parte de una filosofía de la educación que emana de la creencia de que el dominio de distintas lenguas aporta una visión más rica de la realidad, a todos los alumnos sean sordos u oyentes.

Todos los alumnos sordos y oyentes tienen acceso a las tres lenguas, la lengua de signos como lengua vehicular y desde un enfoque comunicativo, la lengua castellana como segunda lengua y lengua mayoritaria en la sociedad y, por último la lengua inglesa con el objetivo de poder ofrecerles las mismas oportunidades lingüísticas que a los niños oyentes.

En infantil, los niños son expuestos a dos lenguas, la lengua de signos y la lengua castellana de forma simultánea, a cargo de asesores sordos y maestros de audición y lenguaje. Y a la lengua inglesa, dependerá de una evaluación, donde se tomarán decisiones respecto a la conveniencia o no de que los niños sordos estén expuestos a más o menos horas de inglés, teniendo en cuenta la evolución y desarrollo de cada niño.

Estas decisiones se recogerán en una ficha de toma de decisiones de cada alumno que se revisará anualmente y en la que se recogerán las medidas de apoyo necesarias para la incorporación de dichos alumnos en estas sesiones.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

El colegio Gaudem surge del colectivo de profesionales que formábamos el Instituto Hispano Americano de la Palabra, un pequeño colegio de educación especial de alumnos sordos que desarrollaba su tarea desde hacía más de 40 años.

Durante los años que transcurren entre un colegio y otro nos propusimos como objetivo asegurar una enseñanza de calidad a nuestros alumnos sordos.

Optamos por el bilingüismo en 1994, adoptando las dos lenguas desde el inicio de la escolaridad del alumno, siendo conscientes de que la competencia en lengua de signos avanzaría más rápidamente que la competencia en lengua oral, y que las funciones de cada una de ellas serían muy distintas para los aprendizajes escolares y para la formación del alumno.

Nuestro colegio se caracteriza por tener un proyecto educativo inclusivo en el que reconocemos, valoramos y atendemos a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas que se escolaricen en él.

Incluir significa que todos caben, un colegio de todos para todos, donde nadie queda excluido, donde no nos avergüenza acoger a alumnos con dificultades, si bien al contrario es un orgullo poder desarrollar todas sus capacidades y potencialidades.

Nuestro objetivo es ofrecer una enseñanza de alta calidad a todos nuestros alumnos basándonos en tres principios:

- igualdad de oportunidades
- inclusión
- y no discriminación.

Gran parte de nuestro equipo docente está formado para trabajar fundamentalmente con alumnas y alumnos sordos por lo tanto su presencia en el Centro, para nosotros, es un estímulo para desarrollar una enseñanza diversificada e innovadora, que permita a todo los alumnos aprender al máximo de sus capacidades y por supuesto sentirse felices e incluidos en todas las facetas de la vida escolar.

Entendemos la diversidad en nuestro alumnado como un valor y una riqueza para toda la Comunidad Educativa, alumnos, familias, profesores, etc.

Mantenemos un compromiso amplio y firme con la enseñanza de las lenguas ya que ofrecemos una educación Multilingüe, en la que conviven tres lenguas:

- Lengua de signos española como primera lengua para nuestros alumnos sordos,
- Lengua castellana como segunda lengua y lengua mayoritaria en la sociedad en la que viven
- Lengua inglesa como tercera lengua en función del desarrollo de las dos anteriores

La enseñanza multilingüe parte de la idea de que el dominio de distintas lenguas aporta una visión más rica de la realidad.

Esta enseñanza se relaciona con el desarrollo de actitudes como el respeto y tolerancia de las otras culturas, y la capacidad para transitar por entornos multilingües. Después de 7 años de andadura de nuestro Centro, en el que nuestra práctica educativa está en permanente revisión y renovación, nos hemos decidido a establecer unos criterios en torno a la enseñanza de las tres lenguas para los alumnos sordos. Estos criterios se han elaborado desde la experiencia del día a día en las aulas, y desde las investigaciones que algunos de nuestros compañeros como por ejemplo del equipo de sordos de la Comunidad de Madrid están llevando a cabo y comparten con nosotros.

Utilizamos la lengua de signos como soporte comunicativo para acceder al conocimiento y a otras lenguas. Sobre la lengua de signos construimos la lengua oral.

Incorporamos en nuestro Centro la LSE de la mano de los especialistas en LSE hace veinte años, junto con la puesta en marcha del bilingüismo en nuestras aulas, y nuestro objetivo fue y sigue siendo asegurar a nuestros alumnos sordos un adecuado desarrollo comunicativo y socioemocional.

En la actualidad acercamos esta lengua a toda nuestra Comunidad Educativa, alumnos oyentes, familias, compañeros docentes, con el fin de conseguir una fluidez en la comunicación en un entorno en el que convivimos muchas horas al día.

Organizamos cursos de formación para profesores, para padres con hijos sordos y desde la Asociación de madres y padres, también para los padres oyentes.

NO pretendemos que los alumnos sean solo signantes sino que sean bilingües y competentes en ambas lenguas.

Y en la práctica los alumnos cuentan con:

- Dos tutores en el aula, uno referente en lengua de signos y otro referente en lengua oral. Por tanto la lengua de signos está permanentemente en las aulas en las que hay alumnos sordos.
- Una hora de clase con la profesora especialista en LSE, tanto oyentes como sordos.
- Sesiones individuales de aprendizaje de la lengua de signos para todos los alumnos sordos, en sus diferentes niveles y capacidades.

Destacamos que la función del referente en lengua de signos no es la de interpretar sino la de adaptar y proporcionar el acceso a la información y al currículo en igualdad de condiciones y oportunidades, siendo un profesional con titulación en audición y lenguaje y con amplia formación en educación de sordos, potenciando sus capacidades y trabajando para mejorar sus necesidades.

Las sesiones de lengua de signos se organizan de la siguiente manera:

- En un primer nivel para que puedan adquirirla de forma natural a través de la interacción comunicativa fomentando situaciones naturales de interacción con el adulto dentro y fuera del aula.

- En un segundo nivel, para aquellos niños que ya han adquirido un nivel de LSE que les permita una comunicación rica, en este caso, se comienza a trabajar otros aspectos importantes propios de la gramática de la LSE (clasificadores, espacio, vocabulario, etc.).

En estas sesiones no solamente se realiza una intervención sino también periódicamente realizamos evaluaciones del desarrollo de la comunicación en dicha lengua, de habilidades receptivas, de producción, conversación espontánea, vocabulario, de uso de la lengua (pragmática).

El otro profesional que está en el aula, se comunicará en lengua oral, con la ayuda de la Palabra Complementada, una ayuda visual para comprender los mensajes orales.

La lengua castellana está presente en todas nuestras aulas dado que los alumnos conviven con dos tutoras en el aula, y también con un grupo mayoritario de niños oyentes.

La lengua castellana posibilita la conexión con la mayoría de la sociedad, permite poder acceder a la lengua escrita y por tanto a una gran parte del conocimiento.

Muchos de nuestros alumnos tienen implante coclear o muchos restos auditivos, lo que hace necesario equilibrar y aprovechar los tiempos de exposición a ambas lenguas. Por ello, en nuestra escuela, intentamos que dentro y fuera del aula, los niños sordos encuentren oportunidades diversas para interactuar tanto con iguales sordos como oyentes y que lo hagan en lengua de signos o en lengua oral.

Para favorecer esto, todos los alumnos sordos reciben sesiones de logopedia individual dentro del horario escolar en las que se trabajan todos los aspectos de la lengua oral, desde la funcionalidad auditiva, percepción, discriminación y comprensión auditiva como de la producción oral y escrita. Algunas de estas sesiones se realizan en el aula y otras fuera del aula.

La lengua oral no camina nunca sola, sino ayudada por la lengua de signos.

La enseñanza del inglés comienza desde infantil, en las edades más tempranas y siempre en función del nivel de competencia lingüística en su primera lengua y del proceso de adquisición de la lengua oral.

En general nuestros alumnos y alumnas adquieren competencia comunicativa en inglés a través de actividades lúdicas y motivadoras, que a la vez son efectivas para el aprendizaje.

Realizando estas actividades, usan la lengua para obtener información, expresar su opinión personal y relacionarse de forma natural.

Los aprendizajes de inglés en esta etapa tienen como objetivo principal, la comunicación oral, a través del lenguaje verbal y no verbal.

Por tanto, para verificar la comprensión oral nos fijaremos en respuestas verbales (que podrán ser en español o utilizando expresiones inglesas sencillas de uso cotidiano) y no verbales (acciones, gestos, dibujos, mímica, juegos, etc.) de los niños.

Las sesiones de inglés se organizan en función del trabajo en numerosos aspectos:

- TPR (Total Physical Response): Consiste en realizar actividades que responden al movimiento físico. A través de instrucciones sencillas, los niños deben moverse por el espacio del aula. En algunas de estas sesiones desdoblamos el grupo de 25 alumnos en dos para poder obtener una mayor calidad con un grupo más reducido.
- JOLLY PHONICS: Estas sesiones implican el aprendizaje de los fonemas en lengua inglesa. Se utilizará el programa de este método en la pizarra digital apoyado de actividades creadas por las profesoras. En algunas de estas sesiones participan los alumnos sordos con implante coclear y un buen aprovechamiento del mismo.
- JOYLAND: En estas sesiones la profesora de inglés está acompañada por una auxiliar de conversación americana y entre las dos organizan actividades muy relacionadas con la cultura y las festividades anglosajonas.
- GAMES: Se trata de realizar juegos dirigidos, bien de movimiento o en mesa.
- RINCONES EN EL AULA: Estas sesiones suponen una continuidad de las actividades propuestas por las tutoras en el aula y la incorporación de alguna por parte de la profesora. Los niños desarrollan distintas propuestas en cada rincón. Los alumnos sordos cuentan con el apoyo de una profesora tutora con un buen nivel de inglés, para poder reforzar y apoyar al alumno de modo que el niño comprenda perfectamente la actividad. El apoyo puede darse directamente en lengua inglesa con una pequeña adaptación, o bien puede darse en lengua castellana o finalmente si el niño no comprende se dará en lengua de signos.
- ASAMBLEA: Consiste en comenzar el día con unas rutinas establecidas que los niños poco a poco van adquiriendo. Es un momento también en el que se incorporan las canciones, las pequeñas historias en inglés, etc.

En la práctica diaria, el tiempo para nuestros alumnos sordos se distribuye de la siguiente manera:

- 2 horas de inglés en rincones
- 1 hora de Jolly Phonics
- 1 hora de TPR

Nuestros acuerdos y decisiones tomadas siempre van a depender de la diversidad de alumnado que tenemos.

Los niños sordos que llegan a la EI son en ocasiones hijos de padres oyentes que llegan al colegio sin tener ninguna lengua materna o L1, otros son hijos de padres sordos que tienen la LSE como L1, otros que vienen implantados o se implantan a lo largo de la EI permitiéndoles el IC empezar a aprender la lengua castellana en su modalidad oral.

En cualquier caso, todos presentan una carencia de la lengua española en comparación con sus iguales oyentes y esto hace que haya que poner en marcha tanto medidas ordinarias como específicas.

Los apoyos ordinarios están referidos a medidas organizativas y metodológicas (grupos flexibles, desdobles, etc.) y los apoyos específicos hacen referencia a aquellos alumnos que generalmente tienen una carencia importante en la Lengua Española o tiene como L1 la LSE.

Dado que en educación infantil los niños son expuestos a dos lenguas, la lengua castellana y la lengua de signos, la exposición de los niños sordos a la lengua inglesa vendrá condicionada por:

- La evaluación que haga el equipo de orientación junto con los profesores. En esta evaluación se tomarán decisiones respecto a la conveniencia o no de que los niños sordos estén expuestos a más o menos horas de inglés, teniendo en cuenta la evolución y desarrollo de cada niño en las lenguas castellana y signada.
- Las decisiones respecto a las horas de exposición a la lengua inglesa serán revisadas cada año en función de la evolución del niño. Estas decisiones se plasmarán en una ficha de toma de decisiones respecto al uso de las lenguas. En ella se reflejará las características auditivas del niño, su evolución respecto a las lenguas, los objetivos que para el curso se plantean así como la motivación y disposición por parte del niño y la familia para colaborar en el aprendizaje de las mismas.

Los padres de los niños sordos y con necesidades educativas especiales serán informados en entrevista individual y se escuchará su opinión y motivación para participar en la toma de decisiones.

2. ACUERDOS PARA GARANTIZAR UN BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA ESTRUCTURA Y PLANIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS

- Para todos los alumnos con necesidades educativas que precisen apoyos (logopedia, LSE, fisioterapia) estos se harán coincidir con las sesiones de inglés de su aula.
- Para los alumnos que permanecen en la hora de inglés en determinadas sesiones, según los acuerdos tomados, se garantizará su buen funcionamiento con los siguientes recursos y decisiones:
 - Siempre habrá un apoyo dentro del aula (la tutora referente de lengua oral).
 - Los profesores se comprometen a informar y/o entregar su programación a los apoyos de LSE, padres y profes con el objetivo de compartir y anticipar los contenidos que se van a dar.
 - Los tutores de aula les entregarán y/o informarán a los profesores de los temas que van a dar en proyectos con el objetivo de que los proyectos guíen también en la medida de lo posible los contenidos de inglés. De este modo los profesoras incorporan el vocabulario y actividades relacionadas con el miniproyecto.
 - En algunas sesiones las profesoras organizan el trabajo en el aula a través de distintas propuestas para los rincones de actividad. En estas sesiones están acompañadas por la tutora que se ocupa de algunos de los rincones.

- Si un niño con necesidades educativas especiales permanece en inglés lo más importante es saber los objetivos para ese niño (normalmente escritos en su ACI o en su ficha sobre toma de decisiones de las lenguas) y que estos objetivos que en algunos casos pueden ser sociales, sean compartidos por todos los profesores. Cada profesor luego escribirá los objetivos para su área así como las actividades.

3. PAPEL DEL PROFESOR DE APOYO EN LAS SESIONES DE INGLÉS

El profesor de apoyo en las sesiones de inglés será el referente de la lengua oral y tendrá las siguientes funciones:

- Estar pendiente de que el niño participe de las actividades de aula en las mismas condiciones que los demás.
- Anticipar los contenidos que el profesor va a trabajar en su clase si lo ven necesario. En algunos casos esto implicará trabajarlo en su L1 que podrá ser o la LSE o la lengua castellana dependiendo de los niños.
- Cuidar que las condiciones acústicas y la calidad de la entrada auditiva sean idóneas para los niños hipoacusicos y/o sordos:
 - uso adecuado del FM por parte del profesor
 - evitar exceso de ruido en el aula
 - cuidar que las aulas tengan telas, poster...para que la calidad del sonido sea adecuada.
- En algunos momentos determinados el profesor deberá de hacer una aclaración, repetición y/o extensión lingüística a los niños y para ello podrá hacer uso de:
 - De la Palabra Complementada (PC) uniéndola a la repetición de la lengua inglesa. En estos momentos en infantil usamos sólo la palabra complementada en lengua oral castellana, pero no en lengua inglesa.
 - Del apoyo signado, en los casos en los que la comprensión del niño esté comprometida para la realización de actividades o comprensión de una historia.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COLEGIO GAUDEM: *Proyecto Bilingüe Gaudem Infantil*. (en línea) <<http://www.gaudem.es/>>.

COLEGIO GAUDEM: *Proyecto Educativo*. (en línea) <<http://www.gaudem.es/>>.

Proyecto «Cuentacuentos y normalización lingüística. Comunicación oral – signada – escrita»¹

**Teresa-G. Sibón Macarro¹, Aurora Salvador Rosa¹, Daniel G. Manjón¹,
Belén Barreiro Galera², M. Mar Delgado Jiménez³, Araceli Hervías Ortega⁴
y Francisco Vera Villaverde⁵**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE CÁDIZ¹

CENTRO DE FORMACIÓN DE INTÉRPRETES, IES GRAO²

ILSE, UNIVERSIDAD DE CÁDIZ³

DEPARTAMENTO DE LSE DE ASORCA⁴

LSE – CENTRO SUPERIOR DE LENGUAS MODERNAS, FUECA⁵

RESUMEN:

Describimos la elaboración de un prototipo de cuentacuentos, creado como recurso para favorecer la convivencia de tres códigos de la lengua española (oral, signado, escrito) sobre los parámetros de la educación inclusiva.

Desde la realidad de la lengua de signos española y el desarrollo de habilidades comunicativas sobre la lengua y la literatura españolas, en la cuentística encontramos una forma de expresión literaria que bien podemos adaptar al aprendizaje de un segundo código –oral/ signado/ escrito– puente hacia la lectoescritura y fuente de estrategias con base en la literacidad: Presenta acciones insólitas, extrañas y perturbadoras, provoca fuertes emociones, capta la atención de los alumnos que se involucra en el proceso de aprendizaje, agudiza la comprensión discursiva, estimula la producción y percepción comunicativa –recreada sobre recursos TICs–.

Describimos los pasos alcanzados en nuestra propuesta para la creación de recurso didáctico en android, y proponemos opciones de mejora.

Palabras clave: lengua de Signos, escritura, cuentacuentos, literacidad.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta aúna esfuerzos que ya comenzaron su andadura en el año 2004, y se suscribe al Área de Ciencias Sociales y al Área de Lingüística, sobre las bases de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su potencial multicultural.

En 2009, nos integramos en las líneas de investigación/ acción del Proyecto Internacional Literacidad (literacidad.net) y desde 2012, en la Universidad de Cádiz, y a través de experiencias en ambas orillas de El Estrecho de Gibraltar, vamos profundizando y diseñando propuestas de inmersión de la lengua de signos en las dinámicas de aula.

En general, nuestra sociedad digital requiere un esfuerzo por adaptar la comunicación didáctica en la tecnología y la informática. Las TICs se proponen como recurso material de creación, siendo su contenido marcado por la sugestiva comunicación que ofrece y el singular valor que cobra a través de la lengua de signos en las familias, en nuestros Centros Educativos y en nuestras calles.

Estamos convencidos de que la cultura de una civilización es imagen de una sociedad y el lenguaje en que se apoya para su transmisión es un vínculo. Con intención de hacer más versátil tal accesibilidad a nuestra tradición popular oral y el bagaje literario de nuestro entorno, estamos diseñando un recurso lúdico-activo en android para el fomento de estrategias comunicativas.

La creación de enlaces en red y sobre aplicaciones digitales favorecen la accesibilidad a los recursos didácticos, estos quedan reforzados por la misma naturaleza que los cuentos tradicionales proyectan y generan:

- Ofrecen un productivo punto de partida social y compartido para un aprendizaje intercultural.
- Poseen un amplio potencial interpretativo.
- Contienen un alto valor cultural de identificación.
- Forman la base para un empleo activo del idioma en una didáctica constructiva con un fin socio-educativo intercultural.
- Suponen un excelente medio para encontrar mutuas conexiones y raíces a través de los diferentes cuentos nacionales en grupos multiculturales.

Desde la realidad de la lengua de signos española y el desarrollo de habilidades comunicativas sobre la lengua y la literatura castellanas, en la cuentística encontramos una forma de literatura adaptable al aprendizaje de un segundo código, signado, puente hacia la lectoescritura. Al mismo tiempo, la cuentística es una fuente de estrategias con base en la literacidad:

- Presenta acciones insólitas, extrañas, inquietantes y perturbadoras.
- Provoca fuertes emociones.
- Capta la atención del alumnado que se involucra en el proceso de aprendizaje.

- Agudiza la comprensión discursiva.
- Estimula la producción y percepción comunicativa, recreada sobre recursos TICs.

En suma, nuestra propuesta es una contribución educativa que afianza su papel pedagógico sobre las pautas didácticas, yendo lengua y cultura de la mano en su proceso de socialización a través de parámetros que imbrican el juego en el aprendizaje.

2. FUSIÓN ENTRE LOS CÓDIGOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y SUS CULTURAS. LITERACIDAD E IDENTIDAD

La selección de cuentos se lleva a cabo con el criterio del acercamiento de la tradición cultural de la literatura española, a la comunidad sorda. A esto se suma la coordinación entre experto ILSE y quien lea el cuento en la animación de una lectura como cuentacuentos y/ signocuentos (CNSE, 2006: 28, 54). Con nuestro proyecto pretendemos lograr una completa adaptación a la comunicación visual-espacial determinante para las personas sordas, desarrollando todos los aspectos que enriquecen a la lengua de signos en la interpretación de este tipo de textos literarios. (Uso de clasificadores, utilización de roles de personajes, etc.). Así pues se pretende contemplar en esta traducción de textos de la tradición cultural española a la lengua de signos, el buen uso de los recursos visuales en el signado de dichos cuentos visuales.

Tradicionalmente, al hablar de las lenguas existentes en España, se ha hecho referencia a las lenguas reconocidas oficialmente en nuestro estado, siendo el caso del catalán, vasco o gallego. No obstante, desde el año 2007, con la aprobación de la *Ley 27/2007, del 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*, se suma a este abanico de lenguas y culturas españolas la lengua de signos, una lengua hasta el momento relegada a un segundo plano dentro de la categoría de sistema de comunicación alternativo. Según cómo se responda a la pregunta «¿Minoría lingüística y cultural o discapacidad?», las argumentaciones que apoyen la iniciativa de cuentacuentos serán divergentes, bien antropológica o bien clínica, una amable combinación de ambas.

Asimismo, el esfuerzo realizado por el movimiento asociativo en defensa de la lengua de signos como un lenguaje humano natural ha propiciado no solo un mayor reconocimiento de esta lengua como tal, sino que éste también viene acompañado de la elaboración de diversos documentos y materiales cuyo principal objetivo no es solo la difusión de la lengua natural de las personas sordas, sino la revalorización de dicha lengua.

Nuestro proyecto se encamina en esta línea de fusión en igualdad entre dos formas de codificación en comunicación en apariencia tan dispares como la lengua española y la lengua de signos, pero a la vez tan similares en lo que respecta a la transmisión de sus tradiciones y cultura mediante la cuentística.

El formato de los cuentos, ofrece una plena accesibilidad a estos para la diversidad de alumnos que se encuentran en el aula, permitiendo el uso del material tanto al alumnado sordo como oyente. Logrando así un acceso a la información en condiciones de igualdad, presentando los contenidos en los distintos códigos. Conociendo la realidad de la comunidad sorda y su amplia diversidad, se pretende ofrecer un material que permita el uso y combinación de los distintos códigos, para poder llegar a todos los receptores. Así como también lograr una mayor aprovechamiento del material desde una perspectiva didáctica.

3. NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA DE SIGNOS

Lengua de Signos y lengua española comparten una base común, la escritura. Así pues, y puesto que este es un punto fundamental de unión entre ambas lenguas, esta debe ser usada como base para el aprendizaje tanto de la lengua oral como de la lengua signada de niños sordos y oyentes, así como para la adquisición de conocimientos y contenidos tanto dentro como fuera del aula.

Con ello, partiendo de este eje común –el texto escrito y sus procesos de codificación/ construcción de actos de habla y del discurso escrito– se potencia el acceso y desarrollo de la lectoescritura también en los usuarios de lenguas signadas. El pleno acceso a los contenidos de los cuentos de tradición popular seleccionados en el proyecto, es factible a través de la presentación de la información en la lengua propia de la comunidad sorda LSE. Debido a que se proporcionan los contenidos en los distintos códigos, se fomenta el aprendizaje y desarrollo de habilidades en el uso y comprensión de estos. En este caso aprovechamos para profundizar en la comprensión de textos escritos.

El apoyo en el relato literario para la alfabetización multimodal no es nuevo. La narrativa sobre experiencias de cuentacuentos en centros educativos, asociaciones e instituciones comprometidas con la difusión de la lengua de signos, bibliotecas de centro o municipales resulta muy sugerente (González Piñedo, Poveda y Morgade, 2012; Andrade Reyes y Castro Avendaño, 2009). Los sueñaletas (Chile, 2007), palabrarios (Colombia, 2010), o Baúl del teatro, (España, 1995), entre otros, son botones de muestra sobre ese acercamiento acuñado sobre las bases de la literacidad (Cassany, 2011; Huneke, 2013) o los principios pautados por la UNESCO (Manifiesto para Bibliotecas Públicas, 1994).

4. CERCANÍA DE LOS RECURSOS A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS EN PORTÁTILES Y SOBRE SISTEMAS ‘ANDROID’

Actualmente los recursos tecnológicos juegan un importante papel en nuestra vida cotidiana, rodeándonos prácticamente en todos los planos de desarrollo de la persona.

El uso de ordenadores portátiles, tablets, smarthphones y un amplio abanico de elementos tecnológicos, forman parte de nuestra rutina diaria. Concretamente los datos sobre el uso de estos dispositivos

en nuestro país son sorprendentes. Según el informe **‘Spain Digital Future in Focus’ de ComScore, publicado en 2013, España** es el país europeo líder en uso de smartphones, con un 66% de penetración. De acuerdo con dicho informe, la media de los cinco principales países europeos, Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y España, es del 57%, mientras que en España la penetración asciende al 66%.

España es el país con mayor proporción de smartphones con sistema operativo Android en el mercado, con un **92% de la cuota** –según los datos de **Kantar Worldpanel ComTech**–. La presentación de los cuentos en soporte digital –y como aplicación de Android–, responden a la demanda de los contenidos en estos formatos y a la proyección de futuro de este último. Efectivamente, todo esto hace de los smartphones y del sistema android una herramienta fundamental en la elaboración y realización de este proyecto, no sólo por las ventajas que dicho sistema presenta, sino también por los potenciales usuarios de estos dispositivos móviles que pueden ser receptores de nuestro proyecto/cuento.

Conociendo las importantes cifras relativas al uso de nuevas tecnologías en nuestra sociedad, no podemos subestimar las posibilidades que ofrecen el uso de los múltiples recursos tecnológicos con carácter didáctico. Se abre un amplio abanico de posibilidades aplicables a las diversas acciones pedagógicas, así como constituyen un elemento de trabajo atractivo y motivante para el público infantil receptor.

5. PERSPECTIVA GENERAL SOBRE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA CADA TEXTO

Desde los años setenta del pasado siglo hasta hoy día, los numerosos trabajos que han estudiado el nivel lector de las personas sordas tienden a demostrar que, para la mayor parte de ellas, constituye un verdadero reto alcanzar unos estándares de rendimiento suficientes para ser competentes en el uso autónomo de esta habilidad, tanto en el ámbito personal como académico y laboral. Algo que, en una sociedad como la nuestra, equivale a tener barreras adicionales en el acceso a la cultura, el trabajo y la vida social.

En general, estos estudios suelen mostrar que los niveles de lectura de los niños y adolescentes sordos. Pese a estar integrados en procesos de escolarización (formal o no), se encuentran por debajo de los niveles de los oyentes de su misma edad y entorno social, en particular en lo que se refiere al uso «funcional» de la lectura como instrumento de formación, información, comunicación y disfrute. No obstante, sobre todo los trabajos más recientes, tienden también a poner de manifiesto que no se trata de un «destino fatal» directamente derivado de la pérdida auditiva.

Sin duda, dicha pérdida es un factor de gran importancia, pero la disponibilidad de un lenguaje funcional (como la lengua de signos) desde edades tempranas, las condiciones de escolaridad, los métodos de enseñanza de la lectura o la oportunidad de interactuar de forma significativa con textos escritos de diferente naturaleza y complejidad, especialmente (durante el período de formación) en situaciones de lectura compartida, son también factores determinantes.

Es por ello por lo que la progresiva normalización de su escolaridad, la mejora en la formación específica del profesorado en esta materia y la creciente disponibilidad de textos culturalmente significativos y accesibles a las personas sordas viene redundando en una mejora gradual de los estándares de aprendizaje de la lectura de la población sorda, si bien en nuestro país estos recursos accesibles son aún escasos y, más aún, lo son también los recursos «didácticos», es decir, específicamente elaborados para promover activamente la mejora sistemática de la competencia lectora de la persona sorda (González Manjón, *et al.* 2001: 6 y 117).

En este sentido, es importante recordar que la persona sorda debe realizar los mismos aprendizajes lingüísticos y cognitivos que la oyente para alcanzar una adecuada capacidad de comprensión de los textos escritos, solo que partiendo de una clara desventaja, por lo que no deja de sorprender que la ingente producción de materiales didácticos para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y jóvenes oyentes no se haya visto acompañada de un esfuerzo similar en el ámbito de los niños y jóvenes sordos.

Desde nuestro punto de vista, es esencial y urgente acometer esta tarea de forma sistemática y, dado que (por cuestiones puramente demográficas) no parece probable que dicho empeño encuentre el amparo de la iniciativa empresarial privada, consideramos que es la iniciativa investigadora pública, sin ánimo de lucro, la que debe dar los primeros pasos.

Asumimos, por tanto, en este proyecto el objetivo de acometer la tarea no sólo de hacer accesible a la población sorda toda una serie de elementos culturales vinculados a nuestro patrimonio oral y escrito, sino dar a esos recursos una dimensión didáctica, en el sentido de convertir los diferentes textos adaptados en instrumentos para el desarrollo de la competencia lectora de los niños y jóvenes sordos.

Para ello, partimos de un modelo de competencia lectora ampliamente asumido no sólo en nuestro ordenamiento curricular de la educación básica, sino en el contexto de estudios internacionales como PISA (en el caso de la educación secundaria) y PIRLS (en la educación primaria), desde el que nos proponemos como objetivos de aprendizaje a lograr con las propuestas didácticas para los textos adaptados los siguientes:

En el plano del aprendizaje léxico-semántico:

- Reforzar la comprensión y uso de un vocabulario básico de comunicación escrita que vaya más allá de los intercambios orales cotidianos.
- Reconocer los diferentes significados de las palabras desconocidas o «mal» conocidas utilizando el contexto global del texto y de la frase.
- Conocer y analizar las relaciones de sinonimia y antonimia entre los elementos que forman ese vocabulario básico.
- Conocer las relaciones existentes entre las palabras de ese vocabulario básico y las que forman parte de sus respectivos campos semánticos.

- Identificar y utilizar los recursos gráficos (mayúsculas, tildes, etc.) que sirven para diferenciar ortográficamente palabras homógrafas.
- Reconocer y comprender el sentido de modismos, metáforas, analogías verbales, etc.

En el plano del aprendizaje morfo-sintáctico:

- Identificar y utilizar en el proceso de comprensión los morfemas dependientes (de género, número, etc.) que permiten establecer las relaciones correctas entre palabras.
- Identificar los afijos de uso más habitual e interpretar el modo en que afectan al significado base de los lexemas.
- Identificar las «palabras funcionales» en la oración y utilizarlas de forma adecuada en la interpretación de la misma.
- Reconocer e interpretar el papel del orden de las palabras, la categoría gramatical y el sentido de los signos de puntuación como elementos determinantes del significado de los enunciados.

En el plano de la comprensión global e interpretación del texto:

- Identificar diferentes tipos de estructuras textuales (narrativas, descriptivas, enumerativas, de causa-efecto, etc.) y utilizarlas como recurso para la interpretación del texto.
- Realizar y verificar inferencias acerca de la información implícita en los diversos niveles de la organización textual.
- Detectar la continuidad temática en las oraciones que conforman un párrafo y en los párrafos que conforman un texto, identificando su argumento.
- Identificar y construir la «idea principal» en enunciados con y sin oración temática.
- Resumir y/o esquematizar la información relevante de un texto.
- Identificar la intención comunicativa del texto y realizar una valoración crítica del mismo desde esta perspectiva.

En el plano de la autorregulación del proceso lector:

- Utilizar diferentes estrategias de lectura en función de los objetivos perseguidos, el tipo de texto y la situación de lectura.
- Verificar el grado de comprensión logrado con la lectura e implementar, en su caso, estrategias de solución de los problemas de comprensión detectados.

Desde el punto de vista de la organización de las actividades didácticas, en cada texto se abordarán estos diferentes niveles o procesos de comprensión, aunque tomando en cada uno de ellos los objetivos concretos a los que se preste especialmente el texto seleccionado.

Metodológicamente, se tratará de actividades de lectura «mediada» que pretendemos realizar en dos versiones diferentes:

- a. Actividades diseñadas para ser desarrolladas bajo la mediación de un lector más experto (por definición, un profesor o profesora, aunque podría tratarse de cualquier otro agente, como compañeros, familiares, etc.).
- b. Actividades diseñadas para ser mediadas desde un dispositivo electrónico interactivo (aplicación multimedia basada en Android).

Digamos, para finalizar, que no se trata de generar un «programa de enseñanza» sistemático, como puede ser el caso de iniciativas como SIMICOLE, sino de convertir cada texto en el punto de partida y «excusa» para la estimulación de los procesos de comprensión, en la línea habitual en los sistemas de *e-learning* con utilización de «paquetes reutilizables» tipo SCORM y similares.

6. HACIA UN PROTOTIPO

De una manera esquemática, diseñamos:

- Cuando nuestros niños accedan a su Tablet, buscarán nuestro icono «Cuentos_A3» o «CuentosUCA» (no sabemos si ese será el nombre).
- De ahí, se abrirá una imagen en la que aparecerá un título de cuento junto a un icono singular. Por ejemplo, nuestro cuento prototipo es «La apuesta entre el sol y el viento», entonces aparecerá un icono del sol ‘amuñecado’ con sonrisa y ojitos.
- Cuando ‘clike’ en el icono se abrirá en una nueva página
 - El comienzo del texto escrito con tres signos +
 - Un signo + con texto escrito
 - Un signo + con texto audio (opción subtítulos)
 - Un signo + con texto signado
 - En la parte inferior tendrá acceso a vocabulario y a actividades
- Los cuentos tendrán unas 9-12 láminas: una base y los personajes se moverán por ella

Antes de meternos de lleno en concretar las dificultades presentadas en la adaptación del cuento «el sol y el viento» consideramos preciso explicar el proceso seguido en el ajuste del mismo de la lengua oral a la lengua de signos españolas. Así pues, en un primer momento, se ha procedido a la lectura del cuento y a la realización de las primeras adaptaciones del mismo:

- Determinación de los roles a lo largo del mismo,
- Asignaciones de espacio para cada uno de los personajes en función del rol asignado,
- Uso de los clasificadores,
- Selección del vocabulario que se iba a utilizar.
- Enlace con las actividades de aprendizaje / refuerzo.
- Apoyo de lo icónico en los tres tipos de texto.

Tan solo citamos las que nos surgieron a nosotros. Las cuestiones de los técnicos en android fueron dándonos pistas de por dónde mejorar nuestro prototipo.

En esta primera parte del proceso, el grupo de trabajo también se ha centrado en la determinación del número de escenas necesarias para la grabación del cuento signado, así como en la división del contenido del cuento en cada una de estas escenas. Una vez determinada las mismas y tras proceder a la grabación de las diferentes escenas, se ha realizado un análisis de la misma para poder determinar aquellos aspectos que deben matizarse y modificarse, relacionados fundamentalmente con: cambio en las estructuras signadas utilizadas, interpretación de la moraleja, mayor énfasis en la expresión facial... A nivel técnico, y con el objetivo de darle un mayor atractivo a la historia/ cuento, también se ha decidido el cambio de la localización del narrador signante en función del personaje adoptado.

En relación con lo detallado anteriormente, las principales dificultades a las que nos hemos enfrentado han estado principalmente vinculadas a la retórica del lenguaje en la cuentística tradicional. Es decir, trasladar el uso del lenguaje oral con un sentido más poético, propio de este tipo de narrativas, a un formato visual en el que se pretende cuidar el buen uso de la LSE, ha supuesto llevar a cabo una serie de adaptaciones tales como:

- Uso de los roles a lo largo de todo el cuento con independencia del estilo narrativo utilizado en el mismo (estilo directo o indirecto).
- Uso de los clasificadores para representar el dinamismo del cuento escrito en la cuentística popular, como pueden ser el uso de los clasificadores pronominales, corporales, de elementos, etc.
- Interpretación de la «moraleja» del cuento, trasladando la esencia y el contenido a la lengua de signos.



Nuestro quehacer prosigue y esperemos que pronto vea la luz nuestro prototipo. Las singularidades prosódicas y estilísticas de cada codificación se complementan sin sustituirse y la riqueza del texto escrito se entrelaza con el texto oral y el texto signado.

7. CONCLUSIÓN

Cabría reconocer que es una conclusión inconclusa pues hemos descrito la primera parte de nuestro proyecto de cuentacuentos para Apps-Android, y seguimos aprendiendo.

Estamos agradecidos de haber seleccionado un cuento tradicional breve y elocuente, que permitiera una adaptación a la lengua de signos que no distara del texto origen reescrito por parte del grupo para la creación de este primer prototipo. Nos ha enriquecido a todos mucho la conjugación de enfoques según el perfil de los expertos comprometidos con el éxito de este Proyecto CyNL.

Por un lado, armonizamos vertientes procedentes de la lingüística, de la educación, de las telecomunicaciones, de la informática; por otro, meternos unos y otros –comunicadores orales y signantes– en la cabeza de nuestro potencial receptor del producto, con edades de Educación Infantil y Primaria.

Incluso en la última lectura de estas páginas antes de subirlas al espacio CNLSE, hemos barajado nuevas pistas de texto audiovisual y texto escrito que francamente nos han descubierto lo realmente ambicioso y constructivo que es este recurso didáctico, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la comunidad sorda, dentro y fuera de los tópicos espacios literarios.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDRADE REYES, M. y CASTRO AVENDAÑO, R. E. (2009): «Lectura y discapacidad auditiva: guía para trabajar con niños». En: *XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología, Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados*, Santiago de Chile.
- CASSANY, D. (2005): «Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad». En: *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, Chile: Universidad de Concepción, 24: 25
- COMSCORE (2013): *Spain Digital Future in Focus. (em línea)* <<http://www.digital-nature.com/uploads/documentos/2013-Spain-Digital-Future-in-Focus.pdf>>.
- EUROPA PRESS (2014): «España lidera el uso de smartphones en Europa», *Europa Press*. (en línea) <<http://www.europapress.es/portaltic/sector/noticia-espana-lidera-uso-smartphones-europa-20120604083004.html>>.

- FIGUEROA, V. y LISSI, M. R. (2005): «La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas», *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2): 105-119.
- FUNDACIÓN CNSE (2003): *Signos que cuentan, cuentos que signan*, Madrid: Fundación CNSE.
- FUNDACIÓN CNSE (2005): *¡Vamos a signar un cuento!: guía para el fomento de la lectura en familias con niños y niñas sordos*, Madrid: Fundación CNSE.
- FUNDACIÓN CNSE (2006): *Leyendo entre signos: Guía para el fomento de la lectura en personas sordas*, Madrid: Fundación CNSE.
- FUNDACIÓN CNSE (2007): *Pepe Cuentacuentos y otros cuentos*, Madrid: Fundación CNSE.
- GONZÁLEZ BUSÓ, M. (2013): «Cuentos normalizadores para niños sordos». En: *Dicho de otra forma. Blog especializado en interpretación de lengua de signos, accesibilidad y traducción*. (en línea) <<http://www.dichodeotraforma.blogspot.com.es/2013/07/cuentos-normalizadores-para-ninos-sordos.html>>.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D.; HERRERA LARA, J. A. y GARCÍA VIDAL, J. (2001): *Módulo: Tratamiento Educativo de las dificultades de aprendizaje*, Sevilla: Junta de Andalucía. (en línea) <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/primaria/Trtamiento_educativo%20dificultades%20aprendizaje.pdf>.
- GONZÁLEZ PATIÑO, J.; POVEDA, D. y MORGADE, M. (2012): «Los cuentos con intérprete de lengua de signos: un evento de alfabetización multimodal». En: CNLSE: *Estudios sobre la lengua de signos española*, Madrid: UNED: 113-154.
- HUNEKE, H. et al. (2013): *Didáctica de la Lengua: Oralidad, Literacidad y el espacio (inter)cultural*, Köln: Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- JUÁREZ SÁNCHEZ, A. et al. (2010): «Percepción social de la sordera en el entorno escolar: proceso de elaboración de un cuestionario de evaluación», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(3). (en línea) <doi:10.1016/S0214-4603(10)70159-5>.
- MASSONE, M. I.; BUSCAGLIA, V. L. y BOGADO, A. (2010): «La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita», *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(1): 6-17.
- SALIVA GONZÁLEZ, R. (s.f.): *Lectura para niños sordos*. (en línea) <<http://www.guiainfantil.com/libros/Lectura/sordos.htm>>.
- SALVADOR ROSA, A. (2004): «La enseñanza del léxico: reflexiones y propuestas didácticas». En: Moya Corral, J.A. y Montoya Ramírez, M.I. (eds.): *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua, Actas de las IX Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada: Universidad de Granada: 49-66.
- SIBON MACARRO, T. G. (2013): «De la lengua de signos a la Literacidad». En: HUNEKE, H. et al.: *Didáctica de la Lengua: Oralidad, Literacidad y el espacio (inter)cultural*, Köln: Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- TV Literacidad 3.0.: (en línea) <<https://www.facebook.com/pages/TV-Literacidad-30/712152182160334>>.
- VEINBERG, S. y MACCHI, M. (2005): *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Plataforma Educativa Accesible en LSE: E-Inclusión de Personas Sordas¹

Alfredo Gómez Fernández^{1,2} y Cristina Serrano Bejarano¹

FUNDACIÓN ANDALUZA ACCESIBILIDAD Y PERSONAS SORDAS¹

FEDERACIÓN ANDALUZA DE ASOCIACIONES DE PERSONAS SORDAS²

RESUMEN:

Los medios de comunicación, a partir de la tecnología que los sustenta y el contenido que transmiten, se nos presentan hoy en día como indispensables mediadores entre la sociedad y el ciudadano. Lo que ya es criticable y obsoleto en niveles oficiales reglados, sobre todo a partir de las últimas reformas educativas, es absolutamente impensable y rechazable en la educación de adultos con fines de formación para el empleo. Como afirma McLuhan, los medios de comunicación de masas son «mecanismos de duplicación», como en su tiempo lo fue el libro en relación con el manuscrito.

Los medios de comunicación se convierten en asequibles a todo el mundo, y poseen un poder de penetración cada vez mayor, mayor que el libro, en los hogares, en la misma calle y en los centros de enseñanza. En realidad implica un desafío para el sistema educativo en general y para los responsables más directos de la formación profesional ocupacional en particular. Los medios de comunicación, también según McLuhan, complican en lenguaje escrito, al que se puede acceder no solamente mediante el libro, sino también con gestos, lenguaje hablado, vídeo, montajes fotográficos..., acercando el lenguaje a su verdadera realidad social, más completa, ya que trascienden lo exclusivamente oral añadiéndole la posibilidad del sonido, de los símbolos gestuales y de todo tipo de realidades, incluida la realidad no real, virtual, que la creatividad del género humano y los avances técnicos convierten nuestra tierra en un mundo sin fronteras de comunicación.

La comunicación presente tiene como finalidad presentar distintas experiencias educativas relacionadas con la impartición de cursos en la modalidad e-Learning, cuyo objetivo principal es, por un lado, la inclusión y formación de personas sordas y con discapacidad auditiva para la adquisición de competencias educativas y especialidades formativas en esta modalidad de aprendizaje y, por otro lado, poner en la vanguardia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos española en la modalidad a distancia, cada día más usado por una gran mayoría de personas. Dicha formación se ha llevado a cabo a través de una Plataforma Educativa accesible en LSE, la cual es considerada como referente en Andalucía y España por prestar servicios de formación en LSE en la modalidad e-Learning (on-line). Se trata de un proyecto innovador desarrollado por la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas, en adelante FAAC (Entidad constituida en 2003 e impulsada por la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas, FAAS).

Palabras clave: e-inclusión, accesibilidad, teleformación, personas sordas, LSE.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema educativo para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.

Hoy en día existe un importante movimiento llamado Educación inclusiva, según Arnaiz Sánchez, P.: «la educación inclusiva se ha configurado como una corriente que afecta tanto al contexto educativo como social, su puesta en práctica requiere adoptar una nueva cultura en los centros y aplicar una nueva lente con la que mirar la educación. Representando el abandono de los procesos de asimilación en virtud de procesos de transformación de las propias instituciones con el fin de que respondan a la diversidad de todos y cada uno de sus alumnos».

Las personas con discapacidad tienen que hacer frente a muchas dificultades a lo largo de su vida que les impiden su participación plena en los bienes y servicios que ofrece una comunidad. Quizás de todas las barreras que se encuentran, la educacional es una de las más importantes porque influye decididamente sobre el futuro personal y profesional de las personas, siendo necesario trabajar en la eliminación de dichas barreras a través del «diseño para todos».

En este sentido, la formación a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están produciendo cambios en la formas de enseñanza y aprendizaje, en la forma en que los profesores y aprendices se relacionan con el conocimiento y las forma en que los agentes involucrados en el proceso educativo interactúan. El uso de las TIC en educación ha permitido relevar propuestas metodológicas que pedagógicamente llevan años de desarrollo (Gros, 2002). Uno de estos aspectos es el constructivismo y especialmente el constructivismo social. Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la interacción social y el discurso, son elementos básicos para el desarrollo de los procesos cognitivos superiores (Vygotsky, 1978).

Desde esta perspectiva, las TIC pueden proporcionar una solución para que las personas con discapacidad, y en nuestro caso las personas sordas y con discapacidad auditiva, adquirieran competencias en formación reglada y posteriormente en la formación dirigida al ámbito laboral. La inclusión en el aprendizaje a través de las TIC y, a través de este aprendizaje, en un mundo donde las relaciones con los servicios públicos y el entorno comercial tienen lugar a través de la comunicación, se está transformando rápidamente en un derecho humano. Estar excluido del eLearning y de la cultura digital es quedarse a la zaga en una nueva Europa construida sobre el concepto de la Sociedad del Conocimiento. La exclusión de la sociedad del conocimiento tendrá un impacto en el compromiso social y político, en el empleo y en las oportunidades de la vida.

Por ello, para garantizar este derecho a la inclusión en el aprendizaje a través de las TIC, la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas ha creado una Plataforma Educativa Accesible en LSE, denominada MundoSigno, con el objetivo general de contribuir a la mejora de la calidad

de vida de las personas sordas y con discapacidad auditiva. A través de esta Plataforma se ofrece desde el año 2008:

- Una oferta de cursos accesibles para garantizar la formación de personas sordas y con discapacidad auditiva en diferentes ámbitos proporcionándole los recursos y medios necesarios (intérprete de LSE virtual, adaptación de contenidos...) para que puedan acceder en igualdad de condiciones a través de las TIC a una oferta de cursos accesibles a su discapacidad, al igual que se hace en la formación presencial, y posibilitándoles por tanto una mayor inserción laboral.
- La enseñanza de la LSE a través de las TIC a personas oyentes procedentes de diferentes áreas de trabajo (educativo, social, administrativo, jurídico, sanitario, seguridad y emergencias, etc.) que están interesadas en su aprendizaje y optan para ello a la modalidad eLearning en lugar de asistir de forma presencial.

Así mismo es importante destacar que el Ministerio de Educación, en el año 2009, premió a esta Plataforma Educativa Accesible en LSE (Campus MundoSigno) otorgándole el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas por la incorporación de herramientas de comunicación específicas que garantizan una enseñanza de calidad de las lenguas y la formación e integración de personas sordas a través de la TIC. Convirtiéndose por tanto en el primer portal de formación en lengua de signos española que aporta, tanto a nivel tecnológico como pedagógico respecto a otras plataformas educativas, accesibilidad, interactividad, flexibilidad y usabilidad.

2. PLATAFORMA EDUCATIVA ACCESIBLE MUNDOSIGNO

Para la formación a distancia y/o teleformación de cursos relacionados con la LSE, la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas, ha creado, diseñado y adaptado una plataforma educativa denominada MundoSigno, (y de la cual es propietaria) que garantiza la participación en igualdad de condiciones de personas sordas y oyentes por incorporar herramientas de comunicación y recursos adaptados para que se pueda participar y formar en LSE a distancia.

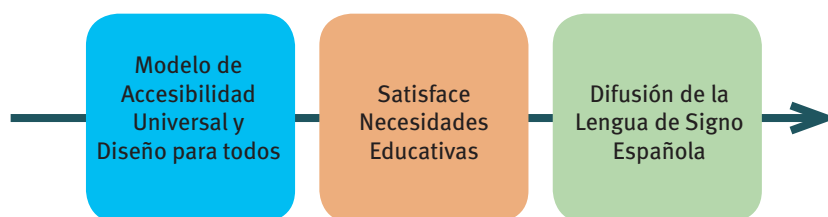
Tras una investigación exhaustiva de otras plataformas existentes en el mercado, se vio la necesidad de crear este espacio virtual de formación al comprobar que ninguna de las plataformas existentes estaban preparadas para el soporte y almacenamiento de un número elevado de vídeos generados durante el trascurso de una acción formativa, además de no incorporar herramientas de comunicación (videoforos, videoconferencias, etc.) para la participación en el aula virtual a través de vídeo, ya que para comunicarse, formarse y aprender en esta lengua (LSE) es necesario e imprescindible el uso del vídeo dentro del aula virtual.

La plataforma educativa MundoSigno incorpora herramientas y servicios de comunicación 2.0 que garantizan la enseñanza-aprendizaje y la comunicación tanto en lenguas orales/escritas como en lengua de signos. Las aplicaciones multimedia que incorpora esta plataforma, a diferencia de otras existentes son:

- Herramientas para la creación de vídeo.
- Videoforos.
- Videoteca.
- Salas de videoconferencias
- Cámara web.
- Contenido didáctico en formato de video y cumpliendo con el estándar scorm.
- Actividades prácticas diseñadas haciendo uso de vídeos en LSE.
- Vodcast

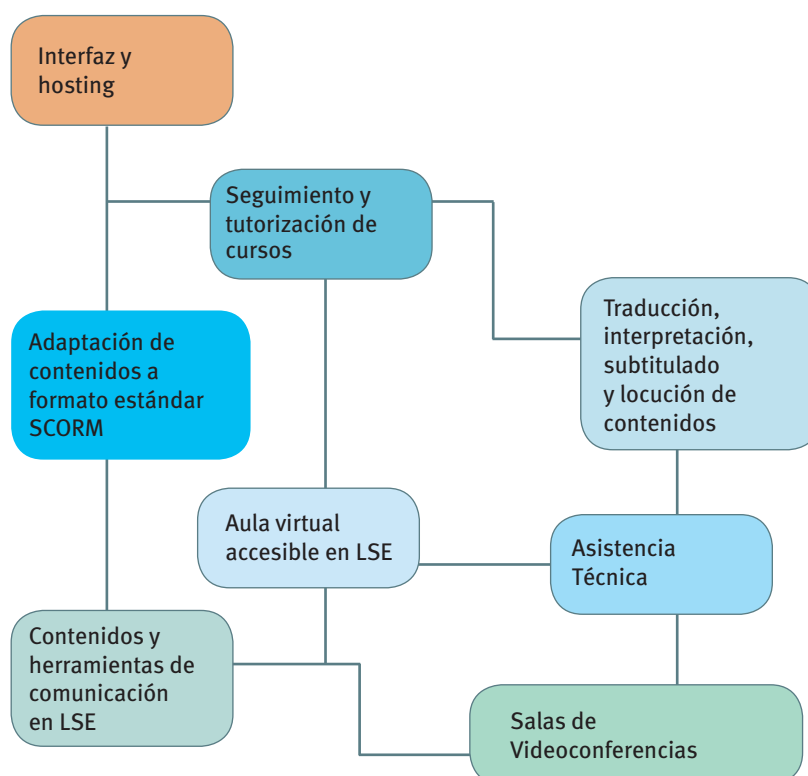
El diseño y desarrollo de este e-Learning inclusivo ha fomentado y facilitado *el acceso y la accesibilidad* de las personas sordas a cursos de formación de cualquier especialidad ofertándoles múltiples posibilidades formativas.

Figura 1. Valores de la plataforma educativa MundoSigno



Los servicios que se ofrecen a través de esta plataforma educativa son:

Figura 2. SERVICIOS DE TELEFORMACIÓN



© Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas

Desde que se inició su implantación se han formado cerca de 2500 personas procedentes de diferentes sectores, y de las cuales el 35% son personas sordas o con discapacidad auditiva.

Un ejemplo de ello son los cursos dirigidos a la:

- Formación en LSE, destinados a personal laboral de la FAMP, del IAAP, de la diputación de la Coruña, profesorado de centros públicos y concertados, personal de seguridad y emergencias, trabajadores y cargos públicos de la administración, personal técnico, empresariado, cuadro sindicales, profesorado de la formación para el empleo, personal laboral y funcionarios al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía, etc.

- Formación de ILSE, a través del ciclo de Grado Superior: Técnico en Interpretación de la LSE en la modalidad de teleformación, autorizado y homologado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y a través del cual se han formado cerca de 500 personas como ILSE.
- Formación y especialización de personas sordas: aprendizaje de LSE para personas sordas inmigrantes, idiomas para personas sordas adaptados al MCERL, formación técnica en orientación profesional para el empleo, Sistema de Signos Internacional, formador ocupacional, especialista en LSE, tutoría y enseñanza eLearning, etc.
- Formación de posgrados universitarios organizados por la Universidad de Granada y diferentes facultades (Educación, Psicología y Traducción e Interpretación) para la especialización de personas sordas y oyentes.

A continuación presentamos un curso de posgrado universitario titulado 'Lengua de Signos Española. Aprendizaje en el MCERL. Análisis Psicolingüístico, Sociológico y Educativo', organizado por la Escuela de Posgrado de la Universidad de Granada y el departamento de Psicología Experimental e impartido por la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas en la modalidad e-Learning a través la plataforma educativa MundoSigno.

3. MODELO DE E-INCLUSIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PERSONAS SORDAS

El curso que presentamos a continuación ha sido una experiencia bilingüe (ya que se ha desarrollado en LSE y Lengua Española), ha tenido una duración de 250 horas correspondientes a 10 créditos ECTS y ha tenido una duración de un cuatrimestre (13 de noviembre de 2013 al 15 de marzo de 2014) con una sesión presencial todos los meses durante su desarrollo. En él han participado un total de 41 alumnos, de los cuales 15 eran personas sordas y ha sido impartido por 5 docentes sordos.

El objetivo general de este curso ha sido ofrecer a los estudiantes universitarios y profesionales (del ámbito psicológico, lingüístico, sociológico y educativo) los conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que permitan el futuro desempeño profesional para la realización de una intervención adecuada con calidad, equidad y pertinencia a las personas que presentan necesidades derivadas de la discapacidad auditiva, para poder ejercer profesionalmente, en colaboración con un equipo interdisciplinar, en la atención psicolingüística, sociológica y educativa que presenten.

El programa del curso estaba formado por 8 módulos:

1. Comunidad Sorda
2. Lingüística aplicada a la LSE
3. Expresión corporal aplicada a la LSE
4. LSE
5. Manifestaciones artístico-culturales en LSE
6. Intervención social con personas sordas

7. Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa al alumnado sordo
8. Normalización de la LSE

Diseño y adaptación del Aula Virtual: presentando todo el contenido en lengua española y lengua de signos española. Para ello el contenido está adaptado con vídeos en LSE, los docentes se comunican en su lengua natural (LSE) y existe la figura de una intérprete virtual que traduce en todo momento tanto las explicaciones de los docentes como los mensajes de lengua escrita y LSE, que transmiten el alumnado oyente y sordo, garantizando con ello la inclusión de cualquier participante.

Figura 3



Figura 4



Figura 5



- **Unidades didácticas:** se ofrecen unidades didácticas de aprendizaje accesibles en diferentes idiomas en función de las necesidades del alumnado, ofreciendo las explicaciones en LSE, lengua española escrita.

Figura 6

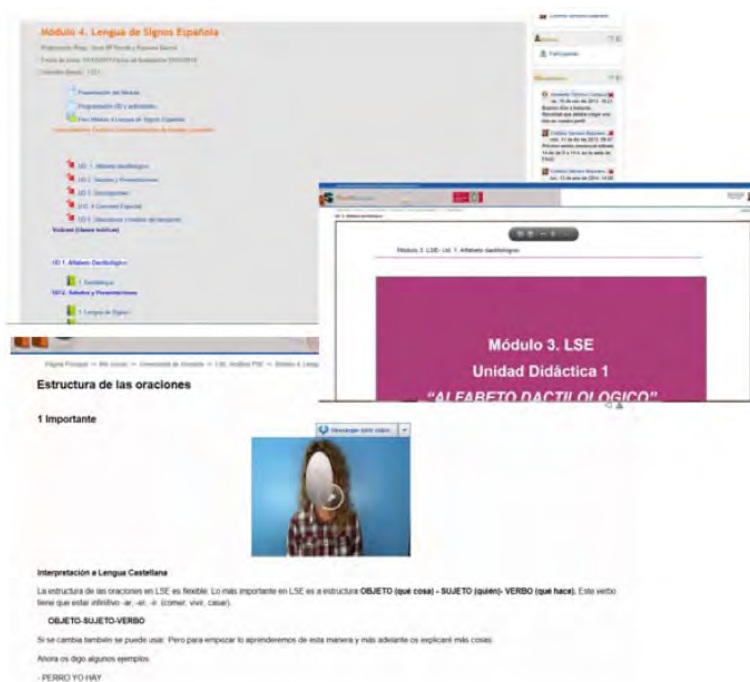


Figura 7



- **Ejercicios y actividades prácticas:** diseño y entrega de actividades en formato vídeo y texto escrito.

Figura 8

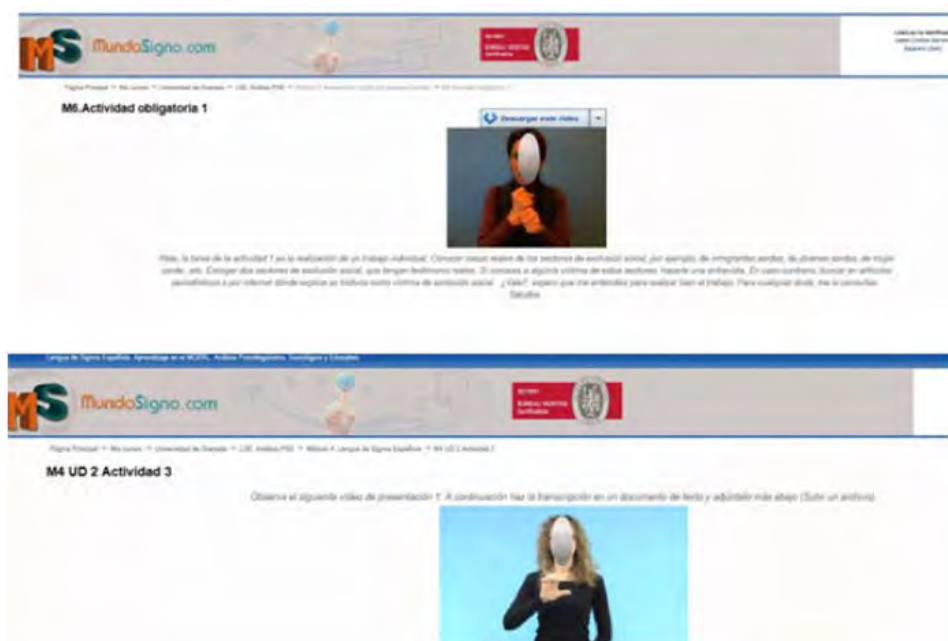


Figura 9



3.1. Herramientas, recursos y medios de comunicación:

- **Video tutoriales-DEMO:** se ofrecen diferentes video tutoriales sobre el uso y funcionamiento de la plataforma educativa así como de las diferentes herramientas de comunicación. Estos videos tutoriales se ofrecen en LSE, lengua oral y escrita para garantizar la accesibilidad de los participantes del curso.

Figura 10



- **Herramienta de creación de vídeos:** A través de esta herramienta los alumnos y tutores podrán grabar sus propios vídeos en la lengua que deseen dentro del aula virtual (plataforma). Esta herramienta es idónea para la participación en foros, entrega de actividades, prácticas y evaluaciones.

Figura 11



- **Videoteca:** desde esta opción el alumnado y profesorado podrán acceder a una videoteca de vídeos en español y traducidos a la LSE.

Figura 12



- **Vídeo Correo Interno:** posibilita la comunicación escrita y a través de vídeo privada entre los participantes del curso. Es idóneo para transmitir al alumnado y/o profesorado información académica personal, orientaciones específicas en relación con su ritmo de aprendizaje y para concertar tutorías individuales o grupales haciendo uso del aula virtual, sesiones de chat, videoconferencias, etc.

Figura 13



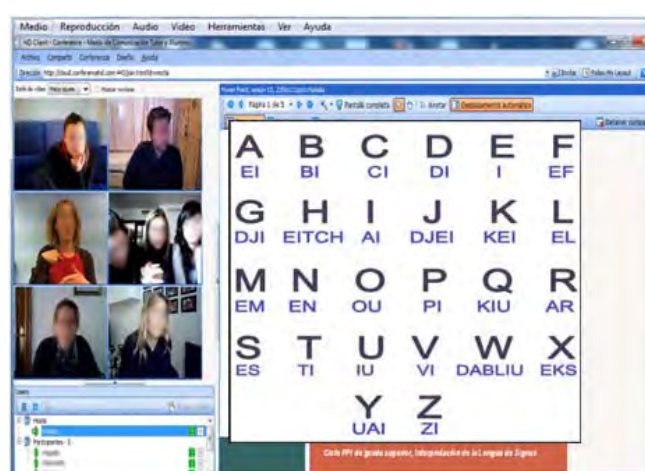
- **Salas de vídeo conferencias:** se trata de un sistema de *comunicación simultánea bidireccional de audio y vídeo*, permitiendo mantener *tutorías individualizadas y/o grupales* en tiempo real con un profesor en LSE y/o Lengua Oral. Se ofrecen dos tipos de salas:

Figura 14



- **Sala de video conferencias. Webinar:** a través de esta opción se ofrecerán clases magistrales al alumnado para explicar contenido teórico-práctico del curso. Podrán acceder a dicha sala hasta un total de 50 participantes simultáneamente. Se tratan de clases programadas con un horario concreto donde se podrán compartir presentaciones multimedia, contenidos propios y externos, señalización de mapas, pizarra de trabajo, sitios web, documentación en tiempo real, etc.

Figura 15



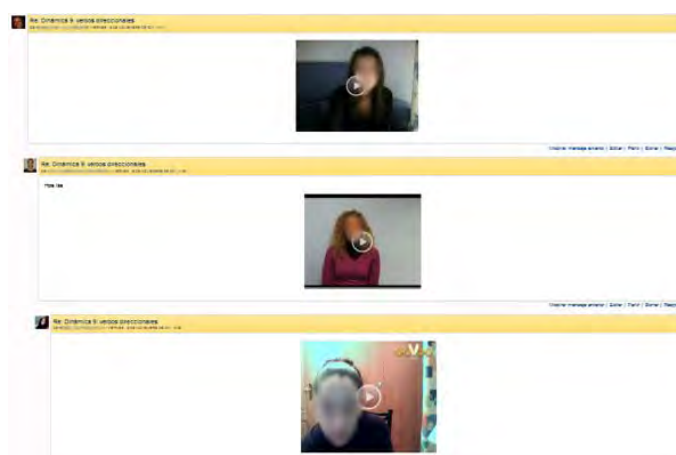
- **Sala 2.o. Prácticas entre alumnos:** desde esta opción el alumnado podrá acceder siempre que quiera (sin horarios) a la sala para practicar y preparar actividades con otros compañeros del curso comunicándose en LSE y/o lengua oral. Podrán acceder hasta 6 participantes a la vez

Figura 16



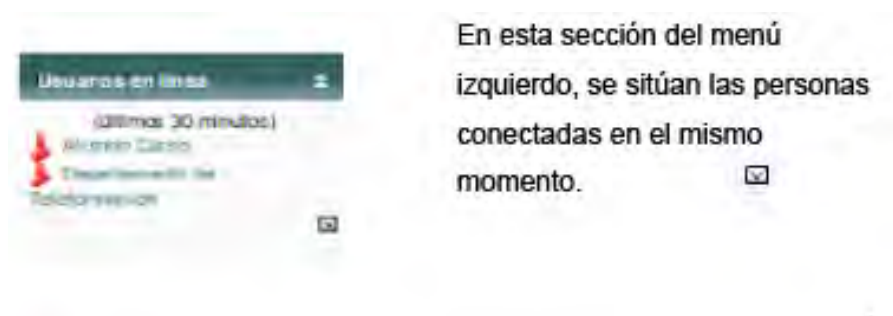
- **Vídeo foros:** espacios de comunicación asíncronos (diferido en el tiempo) y visibles para todos los participantes del curso a través de los cuales se produce el aprendizaje y el *feedback* entre la comunidad educativa.

Figura 17.



- **Mensajería instantánea:** herramienta a través de la cual se presentarán los mensajes recibidos de otros miembros del grupo. Se trata de una herramienta muy útil que permite contactar de manera, visual, individual y casi instantánea con otros participantes del curso.

Figura 18.



En esta sección del menú izquierdo, se sitúan las personas conectadas en el mismo momento.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003): *Educación Inclusiva: una escuela para todos*, Málaga: Aljibe.
- BAQUERO, R. (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Argentina: Aique.
- ESPAÑA. 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 con sordoceguera en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 244, de 15 de diciembre de 2011, pp. 15-21.
- ESPAÑA. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm 279, de 21 de noviembre de 2007, pp. 43251-43259. (en línea) <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>>.
- GROS, B. (2002): «Constructivismo y Diseños de Entornos Virtuales de Aprendizaje», *Revista de Educación*, 385: 225-247.
- GUTIERREZ, A. (1985): *El lenguaje de los signos: reflexiones desde una perspectiva personal*, Madrid: AEES.
- HEGARTY, S. (1986): *Aprender juntos: la integración escolar*, Madrid: Morata.
- HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1989): *Programas de integración: estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*, Madrid: MEC; Siglo XXI.
- McLUHAN, M. et al. (1981): *El aula sin muros*, Barcelona: LAIA.
- MORENO RODRÍGUEZ, A. (2002): *La comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*, Madrid: Fundación CNSE.

Estrategias utilizadas en el aprendizaje de la lengua de signos española¹

Gloria Quicler Román

UNIVERSIDAD DE VIGO

RESUMEN:

En los últimos años se ha producido un cambio en la perspectiva de estudio de las lenguas de signos. En el caso específico de la LSE, ha pasado de ser una lengua restringida al ámbito de la educación de las personas sordas, muy desprestigiada socialmente, a ser visible en los medios de comunicación, y a interesar a numerosas personas oyentes que, por motivos de diversa índole, se acercan a su estudio. A este cambio de perspectiva, han contribuido en gran medida los avances en la investigación lingüística de la LSE y, sobre todo, su reconocimiento como lengua natural de las personas sordas en España. Con este hecho, se abre la puerta a un futuro reconocimiento oficial de la lengua de signos, lo que permitirá una mayor presencia de la misma en todos los ámbitos.

¿Cómo afecta el cambio de modalidad al aprendizaje? ¿Qué influencia tiene la forma de aprender lenguas orales en el proceso de adquisición de una lengua visogestual? ¿Se utilizan las mismas estrategias para solventar las dificultades de comunicación en las lenguas orales y en las visogestuales?

El objetivo de esta comunicación es dar cuenta de los primeros resultados de la investigación sobre estrategias de aprendizaje en el campo de la didáctica de la LSE que se está desarrollando en la Universidad de Vigo. Partiendo de un corpus etiquetado de producciones de aprendices de lengua de signos española, se propone un listado de errores estratégicos frecuentes en este tipo alumnos.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, LSE, didáctica.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los campos en los que se ha centrado la investigación lingüística en los últimos tiempos es el tratamiento del error en aprendices de segundas lenguas para lograr que sus producciones se aproximen, en la medida de lo posible, a la norma de la L2.

En la actualidad, casi todas las lenguas que se estudian como segundas cuentan con un catálogo más o menos extenso de las desviaciones que aparecen con más frecuencia en las producciones de las personas que las aprenden. Teniendo en cuenta el creciente interés por el estudio y aprendizaje de la LSE como segunda lengua por parte de personas oyentes, creo que disponer de un inventario de las desviaciones de la norma más habituales permitirá adaptar contenidos, recursos y materiales a las necesidades reales de los aprendices de esta lengua.

Además, a partir del análisis de los errores en las producciones de aprendices oyentes de LSE, se podrá proceder, en una fase posterior de la investigación, a la descripción de sus rasgos interlinguales en las diferentes etapas de su aprendizaje. No hay que olvidar que esta descripción debe incluir tanto las desviaciones de la norma que aparecen en sus producciones, como los aspectos en los que la norma ha sido asimilada de forma adecuada.

Para asegurar un aprendizaje eficaz, es importante la detección temprana de las áreas susceptibles de error ya que esto permitirá evitar su fosilización² y conseguir una mayor adecuación a la norma en las futuras producciones de los alumnos.

2. HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍA

2.1. El concepto de error en el aprendizaje de segundas lenguas. Principales métodos de análisis

Pueden distinguirse tres modelos de análisis fundamentales:

- El análisis contrastivo (Lado, 1957): Muy conectado con las teorías conductistas del aprendizaje, buscaba las causas del error en la L1 de los aprendices que se referían a la estructura de su lengua origen para suplir sus dificultades. El error no debía ser tolerado y debía corregirse rápido para evitar que se fijase y se convirtiese en permanente.
- El análisis de errores (Corder, 1967) no parte de la comparación de la L1 y la L2, sino que trabaja directamente con las producciones en L2 de los aprendices. Unos años más tarde,

² Vázquez (1998) «La fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creían erradicados».

el propio Corder (1973) amplía su teoría del error para enfocarla hacia sus aplicaciones didácticas y hacia el modo en que el estudiante puede mejorar su competencia comunicativa. El error sirve, por tanto, para detectar las posibles áreas problemáticas y actuar sobre ellas.

- La interlengua: Término acuñado por Selinker (1972), se refiere al sistema lingüístico que utiliza el aprendiz de una L2 en las diferentes etapas de su aprendizaje. Las normas de este sistema no se ven condicionadas solamente por su L1, sino que el alumno utiliza diferentes mecanismos de orden cognitivo –como son la hipergeneralización de reglas de la L2, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación, etc.– que le ayudan a construir y comunicar significados en la L2. Este sistema es inestable y varía dependiendo del grado de competencia que adquiere el estudiante. En este caso, el error ya no se percibe como algo negativo que hay que corregir de inmediato, sino que sumado a las cosas que hace correctamente, ayuda a diagnosticar el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el alumno.

2.2. Corpus de aprendices de LSE

El corpus de datos utilizado en la investigación que estoy desarrollando en la Universidad de Vigo³ está constituido por las producciones de veintiséis informantes pertenecientes al primer curso del Ciclo Superior de Interpretación de LSE en un centro de estudios ubicado en la provincia de Pontevedra.

Las muestras fueron recogidas entre los años 2009 y 2013 por D^a Ruth Lamas Ferreiro, miembro del GRILES de la Universidad de Vigo, intérprete y profesora de LSE. En el análisis y glosado de las muestras para el presente estudio, ha colaborado de forma desinteresada D. Francisco Javier Núñez Marcos, profesor y experto en LSE.

Las grabaciones se someten a un proceso inicial de glosado y subtitulado utilizando el programa ELAN, del Max Planck Institut of Psycholinguistics para, posteriormente, ser analizadas con detalle.

Dado el elevado número de muestras, hasta este momento han sido revisadas las producciones de cinco informantes, lo que nos permite avanzar solo algunos de los datos que serán confirmados cuando concluya el proyecto en 2019.

2.3. Método de trabajo

En esta primera investigación, se procede a la comparación entre muestras de un mismo informante correspondientes a dos niveles diferentes de aprendizaje. Para ello, se clasifican en tres niveles de competencia, numerándolas de 1 a 3. Para determinar cuáles son las áreas susceptibles de error, se tienen en cuenta los errores que aparecen en el N1 y persisten en el N3. Por lo tanto, las desviaciones

³ Grupo de investigación de lengua española y lenguas signadas (GRILES).

que aparecen en el N3 se pueden considerar errores consolidados y susceptibles de fosilización y, a partir de ellas, se pueden señalar los campos en los que los estudiantes oyentes presentan problemas significativos que deben atenderse de manera específica desde una etapa inicial.

Uno de los fines de mi investigación es proponer una clasificación de estos errores, poniendo especial atención en los relacionados con el uso de estrategias para solventar las dificultades de comunicación. Así pues, a partir de los primeros resultados obtenidos en el análisis del corpus, se pueden avanzar una serie de errores comunes en los diferentes niveles. Al tratarse de un estudio preliminar, me parece interesante consignar los errores en el nivel inicial (N1) y el último nivel (N3) para observar si existen cambios fundamentales en las producciones de los aprendices.

Creo que es importante realizar una descripción de las desviaciones de la norma que aparecen en las producciones de cada nivel para buscar sus posibles causas, las estrategias utilizadas para la resolución de la dificultad comunicativa y las consecuencias que estas puedan tener para la comunicación⁴.

3. PRIMEROS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En esta primera aproximación al corpus, aparecen desviaciones de la norma relacionadas con los fenómenos lingüísticos de omisión, adición, falsa selección y falsa colocación.

En las producciones correspondientes al nivel 1, se pueden observar las siguientes desviaciones de la norma:

A. Desviaciones en la realización de los signos:

- Desviaciones en la articulación del signo (plano del significante):
 - Desviaciones por falsa selección:
 - Configuración manual: UNIVERSIDAD, MAÑANA
 - Movimiento: COLEGIO, BONITO, BUSCAR, TEATRO, AL LADO.
 - Localización y movimiento: CONOCER

- Desviaciones por omisión:

En cuanto a los componentes no manuales, se observa un exceso de vocalización frente a la desaparición de los patrones labiales correspondientes a la LSE y la ausencia del parámetro de la expresión facial. Este abuso en la vocalización es una de las estrategias utilizadas por el alumnado oyente para suplir sus dificultades en el discurso. El alumno no controla todavía la

⁴ Vázquez (1998) propone seis criterios para la clasificación de errores: lingüísticos, etiológicos, comunicativos, pedagógicos, pragmáticos y culturales.

lengua meta y por ello se apoya en su L1. Este tipo de estrategias de compensación (Oxford, 1990; Fernández, 2004) afectan directamente a la utilización del sistema.

Es importante resaltar que, mientras la realización errónea de un componente manual puede no afectar decisivamente a la comunicación –es decir, el receptor llega a comprender el significado que se quiere transmitir– las desviaciones en los componentes no manuales dificultan en mayor medida la transmisión de información.

¿Cuál podría ser la causa de este tipo de desviación? Los aprendices perciben como redundante la información que contienen los componentes no manuales porque en su L1, esta se transmite utilizando otros mecanismos. Por tanto, no consideran necesario incluir otros parámetros diferentes a los de la configuración manual en sus producciones.

- Desviaciones en el significado del signo (plano del significado)
 - Desviaciones por falsa selección:
 - Confusión en el significado del signo: PERDÓN en lugar de POR FAVOR.
 - Confusión entre la posesión y la identificación: Uso de YO en lugar de MI. Es un error generalizado y muy habitual en este nivel de aprendizaje.
 - Inseguridad en la asimilación del concepto: Se usan las dos señas al mismo tiempo: PEQUEÑO CORTO. Una posible explicación a este fenómeno es que las dos formas conviven en la estructura interlingual del aprendiz y, para asegurar la comunicación, inserta ambas en su discurso. Este tipo de recurso no es típico de los aprendices de lenguas orales.
 - Por influencia de la L1:
 - Signos que se relacionan con palabras polisémicas en la L1 pero que en LSE representan realidades diferentes: HORA (periodo de tiempo) por HORA (¿qué hora es?).
 - Colocaciones que se traducen directamente de la L1: HACER una fiesta en lugar de PREPARAR una fiesta.
 - Desviaciones por omisión:
 - Por influencia de la L2:
 - Hipergeneralización de la norma de inexistencia de género gramatical en lo no sexuado. Es decir, las marcas HOMBRE MUJER desaparecen y el significado se deduce por la vocalización y el contexto: COMPAÑERO, AMIGO.

B. Desviaciones de tipo sintáctico:

- Desviaciones por falsa colocación
 - Es muy frecuente que los aprendices no respeten el orden SOV de la LSE. Sin embargo, es interesante reseñar que no aparecen casos de desorden en estructuras

simples utilizadas habitualmente para el intercambio de información personal: YO NOMBRE; YO EDAD. Una posible causa de este fenómeno es que los alumnos identifican erróneamente cada uno de los signos con la estructura sujeto-verbo de su L1 (Yo me llamo..., Yo tengo...)

- Se puede relacionar esta ruptura tan habitual y repetida de la norma con la influencia de la estructura de su L1. Es decir, los aprendices utilizan signos de la LSE insertados en estructuras sintácticas propias de la lengua oral.
- En los signos que incluyen la negación en su realización, esta se repite también después del signo: NO+SABER – NO. Se produce por una hipergeneralización de la norma V+Negación de la LSE.

En cuanto a los errores relacionados con el uso de los clasificadores, aparecen dos tipos de desviación:

- Desviaciones por falsa colocación: Los aprendices utilizan las proformas correctamente pero no saben colocarlas en el espacio sígnico.
- Desviaciones por adición de elementos obligatorios en la L1 que en la L2 son inaceptables: V + O + CL. Ej. COGER AUTOBÚS cl: subir al autobús.

C. Desviaciones de tipo pragmático:

- Desviaciones por adición:
 - Uso de marcas orales de toma de turno: ENTONCES, BUENO
- Desviaciones por omisión:
 - Ausencia de las marcas de discurso referido o conmutación referencial (cfr. Herrero, 2009: 372- 375). Cuando los aprendices deben referirse a dos personas que mantienen una conversación, no inclinan el tronco hacia la derecha y la izquierda para representar a cada uno de los personajes, sino que mantienen una posición central que imposibilita la comprensión o la dificulta enormemente.
 - Ausencia de expresión facial que distinga curvas entonativas (asombro, enfado, disgusto) con una excepción significativa: no aparece ningún caso de error en la interrogación en ninguno de los niveles.

En las producciones correspondientes al nivel 3, se pueden observar las siguientes desviaciones de la norma:

A. Desviaciones en la realización de los signos:

- Desviaciones en la articulación de la seña (plano del significante):

- Desviaciones por falsa selección:
 - Errores en el uso del alfabeto dactilológico. Es llamativo que este tipo de errores aparezcan en este nivel y no en las producciones de los informantes en el primer nivel de aprendizaje.
 - En cuanto a los componentes no manuales, se sigue observando un exceso de uso de los componentes hablados o vocalizaciones, frente a un escaso número de componentes orales, que son propios de la LSE. Como señalé anteriormente, los aprendices tienden a obviar los componentes no manuales como la expresión facial o los componentes orales porque los perciben como no necesarios o redundantes. Se asume la realización del signo solo desde la perspectiva de la configuración manual, el movimiento, la orientación y la localización, y se aprecia una resistencia a la inclusión de los parámetros no manuales en sus producciones. Este hecho muestra que los aprendices no llegan a interiorizar la realización del signo en todos sus componentes.
- Desviaciones en el significado del signo (plano del significado)
 - Desviaciones por falsa selección:
 - Confusión de signos con configuraciones manuales cercanas o que se diferencian en un solo parámetro: BIEN – MUCHO.
 - Confusión entre la posesión y la identificación: Uso de YO en lugar de MI.

B. Desviaciones de tipo sintáctico:

- Desviaciones por falsa colocación
 - Uso de estructuras bimodales: En este sentido, se aprecia una evolución significativa en las muestras de los dos niveles. Mientras las producciones del N1, están fuertemente unidas a la estructura oral, en el N3 los casos de bimodalidad suelen aparecer en unidades oracionales más complejas en las que se ven implicados múltiples constituyentes o varias acciones.
- Desviaciones por omisión
 - Omisión del pronombre de sujeto: Los casos de omisión de sujeto no aparecen en estructuras oracionales simples pero no ocurre así en las complejas. Se registran varios casos en los que se omite esta referencia. Este tipo de error provoca ambigüedad o incomprensión por parte del receptor.

C. Desviaciones de tipo pragmático:

- Desviaciones por adición:

- Continúa produciéndose un uso excesivo y recurrente de partículas que provienen del discurso en la L1. Llama la atención el abuso de la conjunción PERO para unir ideas, o ENTONCES como inicio de un turno de palabra.
- Desviaciones por omisión:
 - En general, las curvas entonativas que marcan asombro, disgusto, etc. (excepto la interrogación) no aparecen marcadas adecuadamente o no aparecen marcadas en absoluto.
 - Se producen continuas pérdidas de información relevante porque faltan señas que se refieren a conceptos que sí aparecen en el discurso en lengua oral. Por ejemplo, es muy común que la marca de cuantificación de adjetivos desaparezca, bien por omisión del signo completo, bien por ausencia del parámetro de la expresión facial. Lo mismo ocurre con los superlativos y aumentativos. Si el receptor conoce los dos códigos, puede suplir la información que falta, pero esto no asegura una comunicación eficaz.

4. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS UTILIZADAS POR LOS APRENDICES DE LSE

Oxford (1990) propone un listado de estrategias de compensación utilizadas por los aprendices de una L2 para solventar las dificultades que encuentran en la comunicación: cambiar a la lengua materna, pedir ayuda, usar gestos o mímica, evitar o abandonar la comunicación, seleccionar el tema, ajustar o cambiar el mensaje, inventar palabras y usar sinónimos o perífrasis.

En las producciones de los cinco informantes que han sido objeto de análisis para esta primera investigación, se aprecia la utilización de algunas de ellas. Lógicamente, su número es mayor en el N1 y mucho más reducido en el N3. Sin embargo, es destacable que, por ejemplo, el cambio a la L1 no se utiliza de la misma manera que en el aprendizaje de las lenguas orales. Esta estrategia es utilizada solo por informantes de N1 que se encuentran ante una dificultad por falta de comprensión del mensaje recibido. El aprendiz utiliza este recurso para pedir una aclaración a su interlocutor de dos maneras diferentes: o solo vocaliza, sin emitir ningún sonido y sin acompañar la vocalización de ningún signo; o susurra o habla en voz muy baja. Lo llamativo es que, a pesar de que los informantes saben que su interlocutor es oyente y que comparte su misma L1, en ningún momento se produce una pregunta en voz alta, como ocurriría en una clase de cualquier L2 oral. Un aprendiz de lenguas orales que utilizase esta estrategia preguntaría al profesor en voz alta y no susurraría ni vocalizaría esperando ser entendido por su interlocutor.

Pedir ayuda: Lo más frecuente es que se utilicen expresiones faciales de angustia que muestran el desconocimiento de un determinado signo o la incompreensión de un enunciado, acompañadas de la negación con la cabeza. En tres de los casos observados hasta el momento se utiliza la L2 para solicitar la aclaración. En el primero, esta se pide directamente, utilizando la estructura REPETIR POR

FAVOR; en el segundo, se usa la estrategia de preguntar por el significado a través de una estructura sinónima o que el aprendiz entiende que puede tener el mismo significado CEDER - DEJAR; en el tercero, pregunta al profesor directamente qué es lo que se espera de él, qué tiene que hacer.

Ajuste o cambio del mensaje: Este recurso es utilizado por uno de los informantes en el N3. La profesora le pide que inserte el signo correspondiente a DEPENDER en una frase. En LSE, son posibles dos realizaciones diferentes que se corresponden con los significados «estar condicionado por algo o relacionado con algo» y «ser o no posible atendiendo a una determinada circunstancia». Sin embargo, el aprendiz sabe que lo que se le pide no está relacionado con el segundo significado, sino con el primero, ya que el segundo significado se enuncia generalmente en 3ª persona de singular en su L1. A pesar de todo, decide utilizar el signo correspondiente a DEPENDE con el segundo significado, cuyo contexto de uso conoce perfectamente, obviando la posibilidad del signo correspondiente a la primera acepción. Es decir, manipula lo que supuestamente debe hacer, con el fin de ajustar el mensaje a sus posibilidades comunicativas.

Solo se da un caso de abandono de la comunicación y este se produce después del fracaso de otras estrategias que el aprendiz pone en funcionamiento para evitar el fracaso comunicativo.

En las muestras analizadas hasta este momento, no se dan casos de estrategias de selección del tema o invención de palabras.

5. CONCLUSIONES

A partir de la comparación de los datos de las muestras de los dos niveles, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Como era de esperar, el número de desviaciones que aparecen en el N1 es muy superior a los casos de incorrección del N3. Esto ocurre porque cuanto mayor es el nivel de competencia en la L2, menor número de estrategias deben ponerse en funcionamiento para suplir carencias de expresión o comprensión del mensaje, es decir, los aprendices encuentran menos dificultades comunicativas.
- Las posibles áreas de fosilización se encuentran sobre todo en los niveles sintáctico y pragmático, por una clara influencia de la L1, aunque se puede destacar la resistencia a incluir los componentes no manuales en la realización de los signos. En mi opinión, el trabajo del profesor debería ir enfocado a dar relevancia a los parámetros de la expresión facial y corporal y el uso de los componentes orales frente a los hablados y a planificar actividades destinadas al refuerzo de las estructuras sintácticas y discursivas.
- Las estrategias utilizadas por los informantes en sus producciones coinciden con las que usan los aprendices de las lenguas orales aunque en ocasiones son modificadas para adaptarse al contexto comunicativo y a las características de la LSE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORDER, S.P. (1967): «The significance of learner's error», *International Review of Applied Linguistics*, 5(4): 161-170.
- CORDER, S.P. (1981): *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (2004): «Los contenidos estratégicos». En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid. SGEL.
- HERRERO BLANCO, A. (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*, Madrid: Fundación CNSE; SM.
- LADO, R. (1957): *Linguistic across cultures*, Michigan: University of Michigan.
- OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *IRAL* 10(3): 209-231. (Traducción española: «La interlengua». En: Muñoz Liceras, J. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor: 79-101).
- VÁZQUEZ, G. E. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

La lengua de signos en los estudios universitarios de Grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra¹

Santiago Frigola¹, Delfina Aliaga¹, Gemma Barberà² y Cristina Gelpí¹

UNIVERSITAT POMPEU FABRA¹

UNIVERSITÉ PARIS 8 / CNRS²

RESUMEN:

En esta comunicación presentaremos los dos estudios de Grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra (UPF, Barcelona). El curso 2008-2009 se inició el grado en Traducción e Interpretación y el curso 2009-2010 se inició el grado en Lenguas Aplicadas, ambos grados con un itinerario formativo completo en lengua de signos catalana (LSC). Los antecedentes de estos grados se encuentran en las dos ediciones del curso de Postgrado de Experto en interpretación de la lengua de signos catalana (en el 2003 y el 2007), organizado conjuntamente entre el Instituto de Educación Continua (IDEC) de la UPF y la Federación de Personas Sordas de Catalunya (FESOCA), aportando así la cooperación necesaria de la comunidad sorda. También fueron fundamentales la experiencia de facultades como la Hogeschool Utrecht, de Holanda, y la Universidad de Hamburgo, de Alemania. Las motivaciones para la inclusión de la LSC fueron la filosofía del plurilingüismo y la mediación características de la UPF, y por añadido las nuevas normativas catalanas, españolas y europeas en materia de legislación de lenguas de signos.

Una vez presentados los dos planes de estudio correspondientes a cada grado, haremos especial hincapié en aquellas asignaturas obligatorias y optativas de los cuatro cursos de duración en los que la LSC es la lengua de trabajo. También mostraremos aquellas asignaturas específicas con las que se complementan contenidos relacionados con la LSC y la comunidad sorda, como son la inmersión lingüística que los alumnos hacen en escuelas bilingües o asociaciones de personas sordas, el prácticum en la FESOCA u otras entidades, las prácticas de interpretación en entidades reales y el trabajo de fin de grado. Presentaremos también los materiales adaptados para la programación del contenido de las asignaturas, con feedback visual a través de la plataforma Moodle que permite evaluar las actividades con criterios de evaluación continuada y final.

¹ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente [enlace](#).

El profesorado y equipo docente de estos grados son profesores sordos, intérpretes y lingüistas, todos expertos y con muchos años de experiencia en el ámbito de la docencia y la interpretación de la lengua de signos, hecho que permite ofrecer los contenidos necesarios y acciones tutoriales destacables y eficaces en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: formación, grado, lengua de signos, universidad.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, la formación de la interpretación en lengua de signos ha seguido un proceso particular y específico. De hecho, la formación reglada impartida a partir del Ciclo Formativo de Grado Superior de Interpretación de lengua de signos (CFGS) apareció en un momento en el que la lengua no era reconocida oficialmente y la sociedad desconocía muchas de las características que convertían a la lengua de signos en una lengua de pleno derecho. Esta situación paradójica ha acompañado a la formación reglada hasta el día de hoy.

En este artículo presentamos el caso de la inclusión de la lengua de signos catalana (LSC) en el grado de Traducción e Interpretación y en el grado de Lenguas Aplicadas llevada a cabo desde la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra (UPF, Barcelona). En estos dos grados la LSC se ha convertido en una lengua de trabajo más y se trabaja al mismo nivel que los demás idiomas de estudio.

Con esta acción, la UPF se erige como la primera universidad española en ofrecer un grado universitario, plenamente adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que la lengua de signos recibe un tratamiento al mismo nivel que los otros idiomas de trabajo. El curso 2008-2009 se inició el grado en Traducción e Interpretación y el curso 2009-2010 se inició el grado en Lenguas Aplicadas, ambos con un itinerario formativo completo en LSC. Los alumnos que cursan dichos grados y que eligen la LSC como idioma de trabajo, eligen también otro idioma, entre inglés, francés y alemán. A lo largo de los estudios alcanzan como mínimo la competencia suficiente en los dos idiomas para poder desarrollar actividades de mediación lingüística.

2. ANTECEDENTES

Los antecedentes de la implantación de los estudios de grado se encuentran en el año 2003, cuando la UPF desarrolló la primera edición del curso de Postgrado de experto en interpretación de la lengua de signos catalana, organizado conjuntamente con la Federación de Personas Sordas de Catalunya (FESOCA) y el Instituto de Educación Continua (IDEC) de la UPF. El posgrado tuvo distintas ediciones (2003 y 2007) y obtuvo resultados muy positivos. Las buenas relaciones entre la Facultad de Traducción e Interpretación y FESOCA culminaron con un convenio, firmado en 2008, para el desarrollo primero del grado en Traducción e Interpretación y un año después del grado en Lenguas Aplicadas. Al iniciar las relaciones directamente con la Facultad de Traducción e Interpretación, fue obvio que el programa a implantar se enmarcaría en el modelo Traducción-Interpretación, esto es, tendría un perfil con una perspectiva más relacionada con la lingüística, la filología y la traducción de las lenguas, en lugar de implantarlo según el modelo *Deaf studies*, con un perfil más de intervención social.²

² Véase Barberà *et al.* (2008) para una comparación entre los dos tipos de formación universitaria en interpretación de lengua de signos, el modelo *Deaf Studies* y el modelo Traducción/Interpretación (el artículo está disponible en http://gemmabarbera.files.wordpress.com/2012/10/barbera-et-al-09_formac3b3n_universidad.pdf).

Además de la cooperación necesaria de la comunidad sorda, representada en este caso por su Federación, para la buena implementación de los estudios de grado la Facultad contó desde el inicio con contactos y buenas recomendaciones por parte de facultades europeas en las que la lengua de signos también estaba presente en sus estudios. Fueron fundamentales en este sentido la experiencia de facultades como la Hogeschool Utrecht de Holanda y la Universidad de Hamburgo, de Alemania.

3. MOTIVACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE LA LSC EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE GRADO

Los dos planes de estudios, Traducción e Interpretación y Lenguas Aplicadas, constituyen una apuesta decidida hacia el plurilingüismo y la mediación, fomentando que el estudiante amplíe su formación más allá de las combinaciones tradicionales de dos idiomas extranjeros (uno primero más consolidado y un segundo de nivel más bajo), que acababan encorsetando los estudios. La LSC se incluyó como un idioma más de trabajo de los estudiantes. Este elemento no solo permite atender un colectivo que había sido olvidado hasta ahora, sino que introdujo un idioma que utiliza el modo gestual de comunicación, con la apertura de miras y la interdisciplinariedad que esto supone. Varios motivos relevantes justificaron la inclusión de la lengua de signos en el currículo de los dos planes de estudios. En primer lugar, las nuevas normativas españolas y europeas garantizan el acceso universal para las personas sordas a los recursos y los saberes de la comunidad, lo cual obliga a las instituciones públicas a garantizar la formación reglada de los profesionales de la interpretación en este ámbito. Además, habíamos observado una demanda latente de titulados superiores capaces de interpretar de/a la LSC. La experiencia previa mostraba también su interés en la docencia y la investigación, con el desarrollo con éxito de varios posgrados de LSC y la apertura de proyectos de investigación afines. El propósito último de esta inclusión es que los titulados futuros en Traducción e Interpretación y titulados en Lenguas Aplicadas, con el perfil formativo correspondiente, puedan interpretar de/a la LSC desde el catalán y el español, así como desde un idioma extranjero (preferiblemente el inglés, pero también realizable desde el francés o el alemán). De esta manera, la titulación de estos intérpretes alcanzaría el mismo grado que la de sus colegas en idiomas extranjeros.

La inclusión de la LSC en el plan de estudios del grado tiene consecuencias positivas para el grado y los estudiantes que lo cursan: la LSC recibe un tratamiento lingüístico normalizado, y los estudiantes de grado (incluso los que no optan por la LSC como uno de sus idiomas) conocen una lengua que tiene unas características diferenciales importantes, sobretudo derivadas por el canal viso-gestual, favoreciendo de esta manera una visión más abierta de las lenguas y las ciencias del lenguaje en general. En los planes de estudios en su conjunto, se ha integrado la formación específica alrededor de la LSC con el resto de las asignaturas, de forma que los estudiantes que optan por la LSC como uno de sus idiomas no son segregados en su formación. La formación específica se detalla en las asignaturas de idioma (en las que se incluyen contenidos de lengua, gramática y lingüística) y de traducción (en las que básicamente se trabaja la interpretación de y hacia la lengua de signos), así como en el perfil

específico de Interpretación de LSC (donde se trabaja la interpretación de ámbitos especializados) y en la asignatura de Lingüística de LSC (donde se profundiza en el análisis teórico de las características gramaticales de las lenguas de signos).

Cabe no obviar el marco normativo español con la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*³, así como el marco normativo catalán, que en 2007 era todavía precario, aunque avanzaba de forma tímida desde 1994 (con la aprobación de la Resolución 163/IV sobre la promoción y la difusión del conocimiento de la LSC en aquel momento, y en 2006 con la aprobación del Estatuto de Autonomía de Catalunya, en el que la LSC adquiere visibilidad explícita). Es importante tener en cuenta que, a pesar de no disponer de un marco normativo específicamente favorable (debimos esperar a 2010 para disponer de la *Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana*⁴), se consiguió aprobar e implementar los dos grados en el plazo previsto.

4. PLANES DE ESTUDIO

La oferta formativa de la Facultad, en relación con la lengua de signos, se puede resumir en los 5 ejes fundamentales siguientes:

- Asignaturas obligatorias relacionadas con la LSC a lo largo de los 4 cursos del grado, que permiten conocer la lengua y también aspectos y características de la comunidad sorda signante.
- Interpretación de lengua de signos a lo largo de los cuatro cursos. Se muestra el papel del intérprete, aspectos de la interpretación como acción comunicativa, técnicas de interpretación, entre otros aspectos.
- 3 meses como mínimo de inmersión lingüística en la comunidad sorda signante. La movilidad permite la posibilidad de entrar en contacto con la comunidad sorda de Cataluña y se centra en la adquisición de competencias lingüísticas, conocimientos culturales y habilidades instrumentales para actuar en el contexto lingüístico propio de esta comunidad. Los alumnos hacen colaboraciones tuteladas en escuelas bilingües, asociaciones de personas sordas y otras entidades que forman el tejido social signante.
- Un itinerario específico de interpretación especializada de lengua de signos en 3º y 4º cursos. Se trabaja con la interpretación en contextos jurídico-económicos, científico-técnicos e interpretación de conferencias. Durante el curso se realizan prácticas *in vivo* (actividades de interpretación en museos, conferencias, juzgados, Parlamento, etc.).

³ Texto disponible en: <<http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18476-consolidado.pdf>>.

⁴ Texto disponible en: <<http://www.parlament.cat/activitat/cataleg/TL118.pdf>>.

- Una oferta curricular de prácticas externas y trabajo de fin de grado que sitúa al estudiante en un nivel avanzado, planificado especialmente para facilitar la transición de la universidad al entorno profesional.

A continuación vamos a desarrollar los cuatro bloques que caracterizan la oferta formativa de la LSC, divididos entre a) Asignaturas regulares obligatorias y optativas; b) Asignaturas específicas; c) Acción tutorial, y d) Materiales de LSC y plataforma Moodle.

4.1. Asignaturas regulares obligatorias y optativas

El grado en Traducción e Interpretación se articula alrededor de cuatro tipos de materias obligatorias (materias de formación lingüística y de uso y dominio de la lengua, formación en traducción, formación en interpretación y formación en contenidos para la traducción e interpretación) y materias optativas agrupadas en perfiles formativos específicos. A su vez, el grado en Lenguas Aplicadas se articula alrededor de tres tipos de materias obligatorias (materias de formación lingüística, formación en ciencias del lenguaje y formación en aplicaciones de las lenguas) y como el de traducción, en materias optativas agrupadas en perfiles formativos específicos.

La lengua de signos tiene el tratamiento más intenso en el bloque de materias de formación lingüística (obligatorias) y de perfiles formativos (optativas). Desde un punto de vista estrictamente técnico, la LSC ha sido integrada en los estudios como lengua y no un idioma, puesto que es propia del territorio catalán. No obstante, en la organización de materias del plan de estudios tiene la consideración de idioma, puesto que se trata de una lengua no nativa para los estudiantes del grado, que deberán aprender como una segunda lengua más, al mismo nivel que se consideran idiomas el inglés, el francés y el alemán (a pesar de que haya alumnos nativos de la LSC, del mismo modo que puede haber alumnos nativos de inglés, francés o alemán).

La formación lingüística se compone de asignaturas de formación básica y asignaturas obligatorias. La formación en idiomas culmina con cuatro asignaturas de producción (oral, escrita y signada en el caso de la LSC) en los dos idiomas elegidos por el estudiante. Al final del primer ciclo desarrollan habilidades de redacción y expresión en los idiomas elegidos. Ya en el segundo ciclo, consolidan la práctica de la redacción en lengua extranjera y se inician en la traducción/interpretación inversa. En el caso de las asignaturas denominadas «de redacción» de LSC se profundiza aún más en los aspectos técnicos y característicos de los distintos tipos de discursos signados, de registro y estilo. Para una mayor comprensión de la distribución de las asignaturas a lo largo de la formación y los contenidos tratados puede consultarse la web dedicada a LSC de la Facultad, en la que constan los planes docentes de las distintas asignaturas su distribución temporal y su carga docente: <http://www.upf.edu/factii/lsc/lalsc/oferta.html>. En cuanto a la carga docente, debe tenerse en cuenta que cada asignatura tiene una valoración de 4 o 8 créditos ECTS (y cada crédito corresponde a 25 horas de dedicación). El plan de estudios general del Grado de Traducción e Interpretación puede consultarse a través de

la siguiente página: http://www.upf.edu/factii/es/factii_grau/pla/. El plan de estudios general del Grado de Lenguas Aplicadas puede consultarse en la siguiente página: http://www.upf.edu/factii/es/grau-llen_aplicades/pla/.

El conjunto de asignaturas obligatorias vinculadas a la formación lingüística en LSC es el siguiente:

- Inmersión Lingüística (20 créditos)
- Idioma 1-3-5 (80 créditos)
- Idioma Producción (solamente en el grado en Lenguas Aplicadas, 20 créditos)
- Idioma: Redacción y Traducción (20 créditos)

El conjunto de asignaturas obligatorias vinculadas a la formación en traducción e interpretación en LSC se extiende en los cuatro años del grado e incluye Traducción 1-3-5-7 (16 créditos).

En cuanto a los perfiles formativos, la lengua de signos se incluye en los cinco perfiles formativos propios del grado en Lenguas Aplicadas. Los perfiles constituyen un punto de llegada para la formación de grado y un punto de partida para la formación de posgrado (máster académico, profesional u orientado hacia la investigación). Cada perfil está formado por 4 asignaturas optativas o más, de 4 créditos cada una. Además de contar con un perfil específico de interpretación de LSC, todos los perfiles incluyen asignaturas que potencialmente pueden tratar aspectos de lenguas de signos.

El perfil de Interpretación de lengua de signos catalana está formado por 6 asignaturas optativas, de 4 créditos cada una:

- Interpretación LSC 1 (interpretación de discursos informales, interpretación aplicada a los discursos periodísticos)
- Interpretación LSC 2 (interpretación aplicada a los discursos jurídico-administrativos)
- Interpretación LSC 3 (interpretación aplicada a los discursos científico-técnicos)
- Interpretación LSC 4 (interpretación de conferencias en el ámbito internacional)
- Técnicas de Expresión Oral (profundización en la interpretación de la LSC hacia el catalán/castellano oral)
- Lingüística de la LSC (conceptos teóricos fundamentales de la lingüística de las lenguas de signos, técnicas de análisis lingüístico, procesos psicolingüísticos y neurolingüísticos)

4.2. Asignaturas específicas: inmersión lingüística y movilidad internacional, prácticum, trabajo de fin de grado

Además de las asignaturas regulares, los dos grados programan tres tipos de actividades formativas específicamente planificadas para el estudio de la lengua de signos. Nos referimos a la inmersión lin-

güística y la movilidad internacional, el prácticum o prácticas externas, y el trabajo de fin de grado. En cuanto a la inmersión lingüística, los dos grados promueven la movilidad estudiantil, en el marco de los programas de intercambio con otras universidades. Se reconocen las actividades realizadas fuera del espacio físico de la Universidad, que el alumno realiza con el fin de mejorar su competencia lingüística. Los planes de estudio prevén una inmersión obligatoria en 2º curso, por valor de 16 créditos, y la posibilidad de realizar una segunda inmersión en 4º curso por el que el alumno puede acumular hasta un total de 40 créditos en concepto de movilidad. En el caso de estudiantes con niveles bajos de lengua de signos, cursan la asignatura en forma de actividades paralelas. Las actividades concretas se formalizan en un acuerdo académico que prevé una carga de 25 horas de actividad por crédito académico cursado.

Los planes de estudio prevén así mismo la posibilidad de que el alumno realice prácticas externas en distintas instituciones. Las prácticas pretenden fomentar competencias generales (capacidad técnica, capacidad de aprendizaje, administración del trabajo, habilidades de comunicación oral, escrita y signada, trabajo en equipo, conocimiento de aspectos profesionales, legales y económicos, etc.) y específicas de las titulaciones (motivación por la calidad, capacidad para traducir y revisar textos generales y especializados, habilidad para la búsqueda de información, rigor en la revisión y el control de calidad en la traducción y mediación lingüísticas, etc.). Se pueden reconocer hasta 20 créditos de los correspondientes a materias optativas (que corresponden a 450 horas de dedicación). Desde la implantación de los grados se ha dedicado parte de la oferta a instituciones de LSC, en las que los alumnos realizan actividades variadas (traducción de textos breves, soporte en atención telefónica, interpretación en LSC de llamadas telefónicas, correspondencia electrónica, etc.).

El trabajo de fin de grado (TFG) del grado en Traducción e Interpretación puede cursarse en el ámbito de la LSC. Para ello, se reserva un seminario específico que cubre la demanda de los estudiantes que quieren profundizar en el ámbito de la lengua de signos. Los tipos de trabajos realizables son variados y suelen tener en cuenta tanto la competencia lingüística como aspectos de interpretación (análisis de la modalidad viso-gestual, análisis específicos de un rasgo gramatical, interpretación comentada y análisis del discurso, análisis de aspectos sociolingüísticos, aplicaciones tecnológicas y lexicográficas, etc.).

4.3. Acción tutorial

La acción tutorial es una acción docente destacable y eficaz en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario. Por ello, los planes de estudios de la Facultad incorporan la figura del tutor personalizado del estudiante, siguiendo las indicaciones de la normativa universitaria más reciente. La UPF ha optado por un modelo de tutoría completa al estudiante, que tenga en cuenta todos los aspectos que le afectan durante su proceso de aprendizaje a lo largo de todos los años de estudio.

Siguiendo estas líneas, la Facultad dispone de un tutor de lengua de signos incorporado en su Plan de Acción Tutorial. La función principal del tutor de lengua de signos es orientar, asesorar y dar apoyo al estudiante en su proceso de formación personal, académica y profesional. La figura del tutor de lengua de signos se ha mostrado esencial para fomentar la progresión académica del estudiante de LSC, a la vez que ha resultado altamente eficaz para reducir drásticamente las tasas de abandono de los estudios. Asimismo, es un incentivo añadido en el aprendizaje del estudiante el hecho de que el tutor de lengua de signos sea un profesor sordo con el que tiene comunicarse y signar desde el primer momento en el que accede a los Grados.

4.4. Materiales de LSC y Plataforma Moodle

Desde los inicios de los Grados, el profesorado de LSC de la UPF ha dedicado esfuerzo y trabajo en la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje de la LSC con materiales adaptados a la programación que permitan al estudiante adquirir el nivel deseado en cada asignatura de los Grados, así como fomentar el aprendizaje a distancia. Para nuestro caso concreto, los proyectos de innovación docente fueron de gran importancia a la hora de conseguir recursos y financiamiento para elaborar dichos materiales.

Figura 1. Materiales didácticos para el aprendizaje de la LSC



La plataforma Moodle es una aplicación que funciona como sistema de gestión de cursos que ayuda a crear comunidades de aprendizaje en línea, además de poder utilizarse para la enseñanza a distancia. Esta plataforma es una herramienta importante utilizada en los Grados de la UPF que permite complementar la educación presencial y no presencial y que incluye criterios de evaluación continua y final. En las asignaturas de LSC, la plataforma ha sido adaptada y se utiliza como herramienta de comunicación profesor-estudiante para dar *feedback* a través de vídeo-mensajes.

Figura 2. Plataforma Moodle


5. PLAN DE RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS PREVIOS Y RECONOCIMIENTO DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

Siguiendo las directrices de la normativa de reconocimiento de créditos de la Universidad, el Consejo de Universidades de Catalunya aprobó la propuesta de convalidación de créditos ECTS del grado en Traducción en Interpretación con relación al Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnico/a Superior en Interpretación de la lengua de signos. Entre las materias que se prevén en los planes de estudios de grado constan varias asignaturas que implican un grado de exigencia, una duración y unas competencias equivalentes y asimilables a las condiciones de algunas asignaturas del ciclo formativo de grado superior de Técnico/a superior en interpretación de lengua de signos. Los alumnos que provienen de dicho ciclo obtienen reconocimiento por las asignaturas de LSC que corresponden al primer curso del grado. La carga lectiva reconocida corresponde a 16 créditos (de los 240 totales del grado).

Asimismo, y en desarrollo de la Normativa reguladora de las prácticas externas para los estudiantes de la UPF, se reconoce la experiencia profesional acreditada en un campo directamente relacionado con los estudios. Los criterios de reconocimiento son claramente restrictivos, no pueden superar el 15% del total de créditos del plan de estudios, y se vinculan exclusivamente a actividades profesionales estrechamente relacionadas con las competencias de las titulaciones.

6. PERFIL DEL PROFESORADO Y EQUIPO DOCENTE

La Facultad de Traducción e Interpretación de la UPF cuenta con tres perfiles de profesorado para impartir la docencia en lengua de signos. Por un lado, profesionales sordos, expertos y con gran experiencia demostrable en el ámbito de la enseñanza de la LSC. Por otro lado, docentes intérpretes profesionales con larga experiencia tanto en el ámbito de la educación como de la interpretación

profesional. El tercer grupo de docentes lo forman lingüistas expertos en el estudio de las lenguas de signos en general y de la LSC en particular. El equipo docente realiza fundamentalmente dos tareas: por un lado, la enseñanza y la docencia de la LSC; por otro lado, el equipo docente realiza tareas relacionadas con la investigación. La tarea investigadora contribuye muy positivamente a ampliar y favorecer una buena docencia⁵.

A los docentes de LSC, la Facultad y el Departamento les demandan una implicación directa en la organización del itinerario formativo. Sin duda alguna, la implicación del equipo docente en el desarrollo de los grados es un elemento esencial de las titulaciones. Su implicación va más allá de las estrictas responsabilidades docentes convencionales, y esta implicación es necesaria para poder situar la lengua de signos al mismo nivel que los otros idiomas impartidos en la Facultad.

Uno de los objetivos principales del grupo de docentes es promocionar y difundir la lengua de signos para favorecer su visibilidad. Por ello, la Facultad organiza conferencias de expertos internacionales en la materia, y conferencias y talleres abiertos también al público en general.

7. COMPROMISO INSTITUCIONAL, INTERNO Y EXTERNO

La implementación de la lengua de signos en un grado universitario plantea retos difíciles de conseguir sin la complicidad y el compromiso de un equipo docente dedicado, unos gestores administrativos especialmente sensibles y una implicación explícita de los distintos órganos universitarios a distintos niveles. En la experiencia de la UPF estos elementos han sido fundamentales, y lo siguen siendo, pues a pesar de contar con los recursos humanos y materiales esenciales (básicos pero no siempre suficientes), la introducción de la lengua de signos en el entorno universitario es muy reciente y exige una dedicación complementaria que no suele ser necesaria en estudios que ya tienen una trayectoria establecida. Esta implicación y dedicación se debe tener en cuenta en cualquier iniciativa que persiga introducir la lengua de signos en estudios universitarios.

Desde nuestro punto de vista, el compromiso institucional tiene un alcance amplio, y exige a su vez tomar en consideración distintos elementos, entre los que destacamos los siguientes:

- a. Una voluntad política explícita de la universidad que emprende el reto en primer lugar, pero también de las instituciones públicas de la comunidad, sostenida en el tiempo. En el caso de la UPF, fue esencial la iniciativa de la Facultad de Traducción e Interpretación, y la apuesta explícita del rector y del Consejo de Gobierno para la introducción de la LS en los planes de estudios de grado. Obviamente también lo fue el informe favorable del Consejo Interuniver-

⁵ El grupo de investigación en lengua de signos de la Universitat Pompeu Fabra es el 'Laboratori de llengua de signes catalana (LSC Lab)'. Podéis consultar la web del grupo en <http://parles.upf.edu/es/content/laboratorio-de-lengua-de-signos-catalana>.

sitario de Catalunya para la creación de los grados con itinerario formativo de LSC. Esta voluntad política debe mantenerse a lo largo del tiempo. Por ello, es fundamental que una vez introducida la lengua de signos en los estudios de grado las mismas instituciones le den el apoyo que necesita para realizarse de forma completa.

- b. Un esfuerzo de sensibilización del entorno más inmediato. A pesar de la voluntad política, siguen existiendo en el entorno perjuicios sobre la oportunidad de la enseñanza de la lengua de signos a nivel universitario. Divulgar, sensibilizar, dar a conocer, comunicar la importancia de la lengua de signos como patrimonio de todos, de oyentes y sordos, y especialmente de la comunidad sorda signante, sigue siendo una tarea no concluida. Para ello, es fundamental realizar acciones de formación y sensibilización tanto del entorno inmediato (profesorado, personal de administración y servicios, y alumnado de la universidad en general) como del más alejado de la universidad (las instituciones públicas y privadas y la sociedad en general). En este sentido, los consejos sociales de las universidades deben tener una participación explícita a lo largo del proceso.
- c. Un equipo docente formado por profesionales sordos y oyentes, y lingüistas, con capacidad formativa. Un equipo docente con solvencia formativa e investigadora es fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza de la LSC al nivel universitario. Este equipo docente tiene la responsabilidad fundamental de garantizar la adquisición de competencias de los alumnos, pero también de asegurar la calidad de la docencia. Por ello es fundamental que incluya tanto el perfil profesional, como el académico e investigador. La investigación en LSC y la participación en actividades de innovación docente deberían estar muy presentes en el perfil del profesorado seleccionado para ocupar puestos docentes. Asimismo, destacamos como muy necesario el potencial formativo del equipo docente; nuestra experiencia en el nivel de grado tiene continuidad en los estadios formativos de máster y de doctorado, por lo que se revela esencial que por lo menos parte del equipo docente esté en condiciones de dirigir tesis de máster y de doctorado.
- d. La complicidad y la implicación de la comunidad sorda signante. La actividad universitaria en LSC no tiene sentido sin una conexión directa con la comunidad sorda pues, además de objeto de estudio científico, la LSC es un instrumento de comunicación y de mediación. Nuestros graduados en Traducción e Interpretación, y en Lenguas Aplicadas deben formarse para ser útiles a la sociedad en la que se van a insertar. Conocer las necesidades y las limitaciones de esta comunidad es un requisito de la formación universitaria de calidad. Para la UPF fue esencial, y lo continua siendo, el trabajo conjunto y continuado con la Federación de Personas Sordas de Catalunya (FESOCA).

8. CONCLUSIONES

Los avances en el ámbito de la educación permiten que cada vez más los nuevos estudiantes que ingresan en centros de formación puedan beneficiarse de más ventajas en relación con sus compañeros

de promociones anteriores. En el caso de la interpretación de lengua de signos no podía ocurrir de otro modo, aunque esta formación se caracteriza por un aspecto diferencial: el inicio de este grado no sólo beneficia a la profesión del intérprete, sino también a la Comunidad Sorda en general y a la lengua de signos. La creación de estas nuevas titulaciones superiores favorecen que el estatus de la lengua quede equiparado a cualquier otra lengua oral y permite una regulación del oficio del intérprete de lengua de signos. Una formación más completa mejora la calidad profesional, favorece la especialización y permite, además, que los intérpretes trabajen con más de dos lenguas orales de partida (facilitando así el acceso a las personas sordas a eventos celebrados en lenguas distintas al catalán o castellano). En último lugar, pero no menos importante, estos estudios participan y aceleran el proceso de normalización de la LSC puesto que, al fin y al cabo, los intérpretes son agentes principales de la estandarización de las lenguas de signos.

Con la llegada a la universidad de la formación en interpretación de la lengua de signos, los intérpretes, la comunidad sorda signante y la lengua de signos mejoran sus condiciones. La creación de estos dos Grados favorece el estatus de la lengua de signos y permite que la sociedad en general la vea como lo que es: una lengua completa, con una gran riqueza de expresión y capaz de ser estudiada, investigada e interpretada como cualquier otra lengua.

Anexo: GALERÍA FOTOGRÁFICA





Salón de Actos del CSIC.



M^a Luz Esteban, Directora del CNLSE, conversando con José Antonio Berenguer Sánchez, Coord. del Área de Humanidades y Ciencias Sociales del CSIC.



Recepción de autoridades.



Susana Camarero Benítez, Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad - Secretaria General del Real Patronato sobre Discapacidad.



Exposición de materiales de la Fundación CNSE y Fesord CV.



Concepción Mª Díaz Robledo, Presidenta de la CNSE y su Fundación, conversando con Susana Camarero.



Congreso CNLSE 2014.



Acto de Apertura del Congreso CNLSE 2014.



Acto de apertura del Congreso CNLSE 2014.



José Antonio Berenguer, Coordinador del Área de Humanidades y Ciencias Sociales del CSIC, en el Acto de apertura.



Concepción Mª Díaz Robledo, Presidenta de la CNSE y su Fundación, en el Acto de apertura.



Susana Camarero, Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria General del Real Patronato sobre Discapacidad, en el Acto de apertura.



Susana Camarero, Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria General del Real Patronato sobre Discapacidad, en el Acto de apertura.



Susana Camarero, Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Secretaria General del Real Patronato sobre Discapacidad, en el Acto de apertura.



Público asistente al Congreso CNLSE 2014.



Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz, siendo presentada por Javier Arroyo Pérez, Director del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz, Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.



Congreso CNLSE 2014.



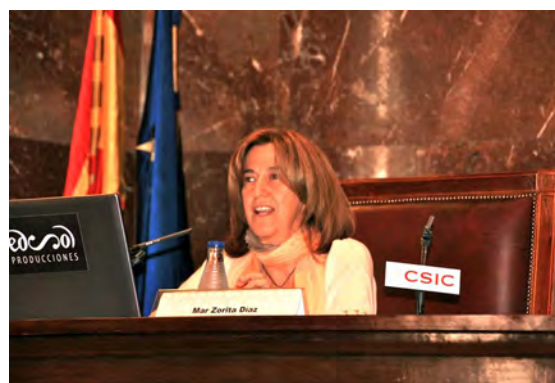
David Sánchez, de la Fundación CNSE, junto a Juan Antonio Huertas Martínez, Vicerrector de Estudios de Grado de la Universidad Autónoma de Madrid.



Amparo Minguet Soto, de la Fundación Fesord CV, junto a Juan Antonio Huertas Martínez, Vicerrector de Estudios de Grado de la Universidad Autónoma de Madrid.



Saúl Villameriel, Patricia Dias y Brendan Costello, del BCBL, junto a Juan Antonio Huertas Martínez, Vicerrector de Estudios de Grado de la Universidad Autónoma de Madrid.



Mar Zorita Díaz, de la Unidad Técnica de Sordoceguera de la ONCE.



María C. Bao, Inmaculada C. Báez (Grupo GRILES) y José Antonio Cardama (Arca Vigo), junto a Juan Antonio Huertas Martínez, Vicerrector de Estudios de Grado de la Universidad Autónoma de Madrid.



Equipo audiovisual del Congreso CNLSE 2014.



Julia Garrusta, de ACILS, presentando una comunicación.



Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz y Coral Cantillo, de la Universidad de Sevilla, junto a David Sánchez, Coordinador del Área de Producción en Lengua de Signos Española de la Fundación CNSE.



Mar Pérez Martín (EOEP), presentando una comunicación.



Aránzazu Ardura y Montserrat Pérez (Centro Educativo Ponce de León), junto a David Sánchez, Coordinador del Área de Producción en Lengua de Signos Española de la Fundación CNSE.



Mª del Carmen Cabeza, de la Universidad de Vigo, presentando una comunicación.



Nizar Kasmi, del Colegio Gaudem, junto a David Sánchez, Coordinador del Área de Producción en Lengua de Signos Española de la Fundación CNSE.



Natalia Pérez Aguado, de la Universidad de Barcelona, presentando una comunicación.



El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), sede del Congreso CNLSE 2014.



Emilio Ferreiro, Coordinador del Área de Formación de la Fundación CNSE, junto a Álvaro García Santa-Cecilia, Jefe del Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes.



Rubén Nogueira Fos y Francisco Martínez Sánchez, del IES Infante Don Juan Manuel (Murcia).



Rubén Nogueira y Francisco Martínez (IES Infante Don Juan Manuel), junto a Roberto Suárez, Coordinador de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la CNSE.



Nieves Ávila Alba, del CEIP Genil de Granada.



Lourdes Gómez, del CEIP El Sol, junto a Roberto Suárez, Coordinador de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la CNSE.



Pilar Alonso Rodríguez y Mar Piriz, del Colegio Gaudem de Madrid.



Mar Piriz, del Colegio Gaudem, junto a Roberto Suárez, Coordinador de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la CNSE.



Público del Congreso CNLSE 2014.



Realización audiovisual y streaming.



Araceli Hervías, del Departamento de LSE de ALBOR, junto a Mariano Reyes Tejedor, Coordinador de la Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.



Teresa-G. Sibón Macarro, de la Universidad de Cádiz, presentando una comunicación.



Cristina Serrano Bejarano, de la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas, presentando una comunicación.



Gloria Quicler Román, de la Universidad de Vigo, presentando una comunicación.



Santiago Frigola Segimón, de la Universitat Pompeu Fabra, junto a Mariano Reyes Tejedor, Coordinador de la Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.



Acto de clausura del Congreso CNLSE 2014.



Ignacio Tremiño, Director del Real Patronato sobre Discapacidad, y María Luz Esteban, Directora del CNLSE, en el Acto de clausura.



María Luz Esteban, Directora del CNLSE, e Ignacio Tremiño, Director del Real Patronato sobre Discapacidad, en el Acto de clausura.



Ignacio Tremiño, Director del Real Patronato sobre Discapacidad, en el Acto de clausura.



Clausura del Congreso CNLSE 2014.



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

