

Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española

Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017



Centro de Normalización Lingüística
de la Lengua de Signos Española



Para la supresión de las barreras de comunicación



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE SANIDAD, CONSUMO
Y BIENESTAR SOCIAL



Equipo del CNLSE: María Luz Esteban Saiz (Dirección), Eva Aroca Fernández, Mónica Rodríguez Varela y David Sánchez Moreno

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, Consumo y Bienestar Social
<http://www.mscbs.gob.es/>

CUIDADO DE LA EDICIÓN:

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD)
<http://www.cedd.net>
Serrano, 140 28006 MADRID
Tel. 91 745 24 49
cedd@cedd.net

MAQUETACIÓN: AFANIAS

Los vídeos en lengua de signos española del Congreso están disponibles en: <http://bit.ly/2h6btki>

© Real Patronato sobre Discapacidad, 2018

NIPO: 689-18-001-8

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 ninguno de los contenidos se modifica y siempre citando la fuente.

Índice

Prólogo	5
1. Presentación	7
2. Comités	9
3. Ponencia y Comunicaciones	10
Aladas palabras, signos eternos. El valioso legado de Ángel Herrero Blanco Rubén Nogueira Fos	10
La importancia de la maestra sorda en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita con alumnos sordos Natalia Pérez Aguado María del Pilar Fernández-Viader	24
La elaboración de materiales curriculares y didácticos para la enseñanza de la lengua de signos española como segunda lengua: proceso y elementos diferenciadores en función de las modalidades de enseñanza M ^a Aránzazu Díez Abella	42
Resultado de la prueba de vocabulario receptivo de LSE Sara Crespo Borrego M ^a del Mar Piriz Gómez	51
Creación de un espacio literario para los alumnos sordos Mayte Sanjuán Pellicer Marus Carmona Alcalá Goyo Nogal Garro Ana Victoria Álvarez Guerra	59
La interpretación de canciones en lengua de signos española: problemas traductológicos Eva María Serna López Pedro Piñera García	65
<i>Deaf Gain</i> o cómo las personas sordas y las lenguas de signos están cambiando el mundo Emilio Ferreiro Lago	76
La gestión de los servicios de interpretación en el ámbito educativo como garantía del derecho del alumnado usuario de las lenguas de signos a la educación Almudena Castells Cabestrero Miguel Ángel Calvo Rubio	92
La implementación de la ley 11/2011 de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española	

Índice

y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía: experiencias y posicionamiento	102
Alfredo Gómez Fernández Josefina Medina Cabrera María Pilar Gil Cruz	
Movistar+ 5S televisión accesible: aseguramos la inclusión y normalización social	120
María del Carmen Martín Calvarro	
El lugar de la historia de los métodos de instrucción de personas sordas en la historiografía lingüística: algunas reflexiones	128
Elena Battaner Moro	
Modalidad: lexicalización y construcción de la gramática en las lenguas signadas	142
Maria Josep Jarque Moyano Mar Garachana Camarero	
El fenómeno de la interferencia lingüística en la lengua de signos española: alcance, dimensiones, retos	158
Carlos Moriyón Mojica Mariano Reyes Tejedor	
Explorando el léxico de la LSE	180
Miguel Ángel Sampedro Terrón Patricia Dias Noemi Fariña Díaz Saúl Villameriel García Brendan Costello Marcel Giezen Manuel Carreiras Valiña	
Hacia una tipología de clasificadores: su emergencia desde un corpus de LSE	196
Ania Pérez Pérez Francisco Eijo Santos María del Carmen Cabeza Pereiro José M ^a García-Miguel	
El efecto STROOP en la lengua de signos española	210
Coral Cantillo Horrillo Isabel de los Reyes Rodríguez-Ortiz	
ANEXO: Galería fotográfica	224

Prólogo

El año 2017 fue especial para las lenguas de signos españolas en nuestro país, ya que celebramos 10 años desde la aprobación de la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Mediante esta Ley el Gobierno se proponía subsanar la situación de desigualdad y promover el acceso a la información y a la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, teniendo presente su heterogeneidad y las necesidades específicas de cada grupo.

Además, al calor de esta Ley también nació el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), entidad encargada de investigar, fomentar, difundir y velar por el buen uso de esta lengua. Este centro, regulado por el Real Patronato sobre Discapacidad, ha trabajado durante la última década en la concienciación en torno a la realidad de las personas sordas y sordociegas, así como en la promoción de la lengua de signos española.

Uno de los principales instrumentos del CNLSE para llevar a cabo esta tarea es la organización de encuentros, congresos y jornadas en los que compartir experiencias, difundir buenas prácticas y poner en común los avances y retos futuros en materia de lengua de signos. De celebración bienal, el Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española es el evento más representativo del sector en nuestro país.

En 2017, diez años después de la creación de este centro, pero con la misma finalidad e ilusión que cuando echó a andar, el Real Patronato sobre Discapacidad, a través del CNLSE y con la colaboración de la Confederación Estatal de Personas Sordas y su Fundación, organizó una nueva edición del congreso. La celebración tuvo lugar los días 26 y 27 de octubre en Madrid y contó con la participación de más de 350 personas, entre investigadores, profesores, expertos, intérpretes, familias, estudiantes y otros usuarios interesados en las lenguas signadas.

En esta ocasión, la ponencia principal versó sobre el legado del lingüista Ángel Herrero, catedrático de la Universidad de Alicante y una de las figuras más destacadas en el campo de la lingüística de la lengua de signos, a cuyo estudio dedicó gran parte de su vida académica. Tras esta, el evento se organizó en torno a tres líneas temáticas: enseñanza y aprendizaje, lingüística y normalización social, que sirvieron como punto de encuentro para reflexionar y debatir aspectos referidos a la lengua de signos española.

Entre las comunicaciones presentadas en esta edición del congreso destacan interesantes aportaciones en materias como la elaboración de materiales curriculares para la enseñanza de la lengua de signos española como segunda lengua, la contribución de las personas sordas al desarrollo humano a través de la perspectiva del *Deaf Gain*, la gestión de los servicios de interpretación como garantía del derecho del alumnado usuario de las lenguas de signos a la educación, el fenómeno de la interferencia lingüística o el efecto Stroop en la lengua de signos española.

Desde el Real Patronato sobre Discapacidad os invitamos a conocer estos proyectos en materia de lengua de signos española, que compartimos con orgullo en esta nueva publicación de Actas CNLSE. Para nosotros este evento no solo supone la constatación del gran trabajo que le están dedicando muchos profesionales y entidades a la lengua de signos, sino también un potente estímulo para seguir impulsando su conocimiento, investigación y buen uso.

Nuestro más sincero agradecimiento a todos los participantes en el congreso, así como a las entidades convocantes y al Comité de Honor, presidido por Su Majestad la Reina. Esperamos poder seguir compartiendo juntos, año tras año, nuevos espacios en los que seguir promoviendo el prestigio de la lengua de signos española a través del aprendizaje, el intercambio de opiniones y el esfuerzo compartido.

Jesús Celada Pérez

Director General de Políticas de Discapacidad

Director del Real Patronato sobre Discapacidad

1. Presentación

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), entidad de titularidad pública adscrita al Real Patronato sobre Discapacidad, creada 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*, tiene como finalidad investigar, fomentar y difundir la lengua de signos española, así como velar por su buen uso.

El Real Patronato sobre Discapacidad, a través del CNLSE, viene organizando desde 2011 encuentros, seminarios y congresos cuyo principal valor es la promoción y difusión de la lengua de signos española. La edición de 2017 del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española se celebró en Madrid durante los días 26 y 27 de octubre con la colaboración de la Confederación Estatal de Personas Sordas y su Fundación, coincidiendo con el 10º aniversario de la Ley 27/2007, configurando así un espacio único en el que más de 350 participantes se dieron cita para reflexionar y debatir aspectos referidos a la lengua de signos española.

El Congreso, que se celebró en el salón de actos Ernest Lluch del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (actual Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social)¹, se planteó una vez más con el objeto de elevar el prestigio lingüístico y social de las lenguas signadas, fomentando su incorporación en todos los ámbitos. Durante dos días investigadores, profesores, expertos, intérpretes, familias, estudiantes y, en general, personas interesadas en las lenguas signadas, debatieron y trataron numerosos trabajos organizados en torno a tres líneas temáticas (enseñanza y aprendizaje, lingüística y normalización social), con el objetivo de promover la actividad investigadora y consensuar nuevas fórmulas y retos pendientes para avanzar en políticas de normalización lingüística de la lengua de signos española.

El congreso, inaugurado por el director del Real Patronato sobre Discapacidad, Borja Fanjul, acompañado por la directora del CNLSE, María Luz Esteban, y la presidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y su Fundación, Concha Díaz, se enmarcó dentro del décimo aniversario de la aprobación y promulgación de ley 27/2007 por la que se reconocen la lenguas de signos en España.

1 Nota del editor: a lo largo de la publicación se hace referencia, tanto a este como a otros departamentos ministeriales que también han cambiado de nombre, con el nombre que tenían en el momento de la elaboración del mismo.

Durante el acto de apertura, María Luz Esteban sostuvo que “nos interesa ver hacia dónde avanza la lengua de signos española, porque las lenguas evolucionan dependiendo de la capacidad creativa de sus usuarias y usuarios”, recordando el legado del profesor Ángel Herrero, cuya contribución a la lengua de signos “ha sido fundamental, apoyando la lengua de signos y reivindicándola como una lengua de cultura”. Por su parte, Concha Díaz, calificó de “prioritario” el desarrollo e implementación de la Ley 27/2007, recordando que “tanto a nivel estatal como autonómico es necesario crear normas y actos de aplicación específicos que aseguren su cumplimiento igualitario en todo el territorio español, de manera que todas las personas sordas tengan acceso al ejercicio pleno de sus derechos independientemente del lugar donde vivan”, confiando en que el futuro reglamento que desarrolle esta ley en su totalidad sea “una norma práctica y útil, que contribuya tanto a mejorar las condiciones de accesibilidad a la información y a la comunicación de las personas sordas y sordociegas como a proteger y promocionar la lengua de signos en tanto que idioma y lengua de cultura”. Para finalizar, Borja Fanjul también se sumó a la celebración del décimo aniversario de la ley 27/2007 destacando que “la presencia de la lengua de signos española en la educación, en los medios y en las universidades está dejando de ser un mito para pasar a ser una realidad” y calificando al CNLSE como un centro asesor “de vanguardia en materia de investigación y normalización”. En esta línea, se refirió al corpus de la lengua de signos española, un proyecto coordinado por el CNLSE que permitirá “preservar el patrimonio lingüístico de la comunidad sorda y que se configura como un pilar básico para la investigación lingüística y la enseñanza de esta lengua”.

Tras la apertura, se dedicó la ponencia principal al legado de Ángel Herrero, catedrático de lingüística general de la Universidad de Alicante entregado al estudio lingüístico de la lengua de signos española. A ella le siguieron veinte intervenciones, ponentes de diferentes entidades involucradas en la enseñanza, la lingüística, la investigación y la normalización de la lengua de signos española. Con la organización de este congreso, el Real Patronato sobre Discapacidad y CNLSE pretenden continuar con la labor de impulsar el análisis sobre la lengua de signos española y favorecer su normalización lingüística en todos los ámbitos sociales.

El Congreso íntegro se retransmitió en directo vía streaming completamente accesible. Los vídeos de cada intervención, junto a la apertura y clausura, están disponibles en el canal de Youtube del CNLSE, y se puede consultar toda la información relativa a esta edición del congreso y las anteriores a través de la página web del CNLSE.

2. Comités

Comité de Honor

Preside: Su Majestad la Reina

Dña. Dolors Montserrat Montserrat
Ministra de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

D. Íñigo Méndez de Vigo y Montojo
Ministro de Educación, Cultura y Deporte

D. Mario Garcés Sanagustín
Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad - Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad

D. Borja Fanjul Fernández-Pita
Director General de Políticas de Apoyo a la Discapacidad - Director del Real Patronato sobre Discapacidad

D. Juan Manuel Bonet Planes
Director del Instituto Cervantes

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

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

D. Darío Villanueva Prieto
Director de la Real Academia Española

D. Segundo Píriz Durán
Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

Comité organizador

Eva Aroca Fernández

M^a Luz Esteban Saiz

M^a Teresa Fernández Campillo

M^a Sol González Acedo

Elena Jarrod Salinero

Mónica Rodríguez Varela

David Sánchez Moreno

3. Ponencia y Comunicaciones

Aladas palabras, signos eternos. La importancia del legado de Ángel Herrero¹

Rubén Nogueira Fos

IES Infante Don Juan Manuel (Murcia)

*Los que se fueron vuelven en silencio,
de senderos
ceranos, de cerros con olivos, de entre
tupidas viñas,
los vi cuando volvía. Con señas me atraían.
Áyax, Yannis Ritsos*

1. LA CIENCIA Y LA VIDA

Mi compañero y amigo, Antonio Lorente, profesor de griego, como aquellos a quienes el lenguaje despierta un natural interés, escuchó atento las numerosas referencias a los trabajos de Ángel Herrero de las que le hablé. También asistió a la presentación del libro 'Ver la poesía', en Alicante, la última intervención de Ángel en público. Ya por aquel entonces, aún con escasos pero privilegiados contactos con personas sordas llegó a saber, y con ello a creer y defender conmigo, que esa comunicación manual es una verdadera lengua.

Pocas personas que hayan leído sus estudios o escuchado alguna de sus conferencias habrán podido resistirse a la defensa de sus ideas en relación con las lenguas naturales de los sordos. En el mejor de los casos uno llega pensando, como yo mismo lo hice en su día, que son medios de comunicación ligados a la pantomima o basados en formas sustitutivas (el alfabeto manual), que aún dominan la enseñanza del alumnado sordo; mecanismos útiles, en cualquier caso, para lo primario y sin apenas capacidad de abstracción. Entonces, tras la lectura o la escucha del maestro Herrero, uno siente la revelación de esa lengua oculta, uno se inicia en la gestualidad, en la mimesis. Porque imitar es sin duda la clave de nuestro comportamiento comunicativo. Sentirse imantado por los movimientos del otro, ¿no es así todo el lenguaje, incluido el oral?

1 Dicha ponencia puede visualizarse en el siguiente enlace.

Llegué a Alicante de Madrid y a Madrid desde Vigo en un recorrido que comenzó con el estudio de la Filología, la especialización en el español como segunda lengua, el casi fortuito encuentro con la lengua de signos española y con otro de los mayores defensores de la misma, mi también admirado Francisco Martínez. Este último ha sido, si es que algún día puede dejar de serlo, mi primer gran maestro en el mundo de la lingüística de las lenguas de signos, y fue él quien me abrió las puertas para dar continuidad al magisterio con el profesor Ángel Herretero, otro aspecto más por el que estarle agradecido.

Aún me estremece pensar en aquel primer encuentro, en la Universidad de Alicante, donde su voz hacía retumbar las paredes de mi cuerpo y también las de mi mente, que bullía entre referencias del todo precisas a gramáticos y a poetas, a la filosofía y a la teología, con ideas para mí, aún hoy día, tan revolucionarias como el imperante pensamiento fonocentrista, según el cual las personas sordas se resisten a la fonía: no oyen, sí, pero pueden y por lo tanto deben escribir como si no lo fueran.

En el año 1992, Ángel se especializó en semiótica lingüística, no tanto por vocación como por una cuestión administrativa: el área de conocimiento en la que trabajaba desaparecía, de manera que entre la literatura, la lengua y la lingüística, escogió esta última. Adscrito al área de conocimiento de Filología Española, un decreto por el cual esta desaparecía lo puso en el camino de la lingüística. Aunque ya antes había publicado investigaciones sobre el paralelismo, el ritmo, la iconicidad peirceana, los mecanismos de clausura poética o la teoría anagramática de Sausurre, como podrán comprobar en el listado final de publicaciones. Por aquellos años, la lingüística universitaria empezaba a mostrar un nuevo interés por las lenguas de signos, lenguas que enriquecían y, en cierto modo, modificaban la visión general que se tenía de las lenguas humanas. En cierta ocasión, el lingüista italiano Raffaele Simone mencionó en un congreso de la época que los lingüistas se dieron cuenta de que hasta entonces habían sido solo “medio lingüistas”, porque desconocían esa otra modalidad de lengua que se da en todo el mundo, las lenguas de signos. Comenzaba también en esa época sus cursos de LSE, sus vibrantes lecturas de las antiguas pero innovadoras ideas de Lorenzo Hervás, o las más recientes de Stokoe, Carol Padden, María Ángeles Rodríguez... Aquellos años fueron un semillero de experiencias y de reflexiones que nunca concluyeron.

Fue su hermano sordo quien le inició en la gestualidad, en la mimesis en su infancia, pero no fue hasta cuarenta años después cuando sintió la revelación de esa lengua oculta, cuando comenzó sus estudios de lengua de signos con profesoras de la Federación de Sordos de la Comunidad Valenciana, germinando así la semilla oculta durante cuatro décadas. Aquellos signos que él veía como ‘caseros’, aquella gramática más o menos ‘teatral’, aquella representación le harían llegar a saber, y con ello a creer y defender, que su comunicación manual era una verdadera lengua. El descubrimiento de que los sordos poseen una lengua bellísima, capaz de expresarlo y de traducirlo todo, siempre estuvo acompañado (yo también me reafirmo en esa convicción) del convencimiento de que la mayoría de los oyentes no terminan de creérselo. ¿Pueden las manos albergar tantos matices como la voz? Con el tiempo descubrirán que sí y tiempo será necesario también para que sus originales trabajos gramaticales, sobre escritura de signos o sobre la relevancia de la poesía en lengua de signos, alcancen la plenitud que solo dio comienzo en vida del profesor.

Rápidamente imaginó las importantes consecuencias en la ejecución de los signos, que iban más allá de la fonología, que las lenguas orales desconocen. La más importante es la denominada flexibilidad, una flexibilidad que permite modificar la configuración o el movimiento de un signo pasando sin solución de continuidad del lenguaje a la representación mimética y viceversa. Así, si signo, por ejemplo, que “he cogido una piedra”, puedo comprobar en mi mano abierta su presión, como si la piedra estuviera ahí. Signo que “una persona ha saltado a la piscina” y describo al mismo tiempo su caída (con el dedo índice y corazón unidos) con la rapidez o lentitud de una cámara y la precisión de un experto, porque me pongo en su piel. Es como si en las lenguas orales dejásemos suspendida la pronunciación de un fonema, una especie de música que nos revela el objeto. No lo hacemos, o apenas podemos recordar que palabras como *agua* reflejan su característica consonante gutural en varias lenguas el sonido del líquido al pasar por la garganta, o que el término *exhausto* contiene el fonema /ks/, casi imitando el cansancio en su pronunciación enfática. Con las lenguas de signos es como si los objetos o las personas estuvieran aquí, en el espacio mismo de la comunicación, signamos con ellas, hacia ellas y sobre ellas también. Además, está la increíble ventaja de contar con dos articuladores manuales, con dos manos (imaginemos los oyentes lo que sería tener dos bocas enlazando

sus sonidos). Las posibilidades de la mimesis también se multiplican con esta bimanualidad.

Supo ver que la flexibilidad proporciona a la comunicación en lengua de signos una expresividad de la que los oyentes solemos carecer, porque en nuestra lengua, que alguna vez pudo tener esa flexibilidad entre lenguaje y música hoy carece de ella. Y es seguramente ese fondo de mimesis lo que explica que muchos niños sordos con un escaso repertorio personal de signos caseros y también escasa noticia del español oral, aprendan a signar con gran destreza en contacto con otros niños sordos en los colegios o, ya de adultos, en asociaciones de personas sordas.

2. LA AVENTURA DE LA ESCRITURA DE SIGNOS

La conquista de una lengua es algo personal que nos sucede a cada uno de nosotros, pero, a pesar de ser personal, sucede colectivamente, en comunicación con el otro. Supone un acto vivo, compartido. Y así se evidencia cuando dos niños sordos se encuentran. La visibilidad de los signos, la posibilidad de usar iconos que exceden la frontera de lo lingüístico y la conciencia de formar parte del espacio lingüístico del otro, como cuando miramos algo juntos y sentimos que vemos más, todo ello hace que la lengua de signos sea más accesible, más inmediata. Comparada con ella, la lengua oral tiene algo de ocultación. Esta idea de lenguas de signos como lenguas fraternas fue expuesta por Ángel en el XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas, donde explicó cómo la comunicación se hace posible entre signantes con lenguas vernaculares muy diferentes (algo inviable entre usuarios de lenguas orales mutuamente ininteligibles). La diferencia de canal de las emisiones lingüísticas hace que las lenguas de signos sean más evidentes, más claras que las lenguas orales. De ahí que se preguntase si las lenguas de signos o, más concretamente, la lengua de signos internacional que se usa en los encuentros mundiales, pudiera ser la lengua universal del futuro.

Allí también señaló que las lenguas de signos son lenguas de cultura y que, siendo minoritarias, pervivirán siempre. Son lenguas adecuadas para la educación. Las notas obtenidas en la Prueba de Acceso a la Universidad curso tras curso por los alumnos sordos del Programa ABC, en el IES Infante Don Juan Manuel, donde yo trabajo, están siempre por encima del notable. Con la LSE se puede explicar historia, ciencias, matemáticas y también gramática. Como la audiencia

conocerá, la LSE posee una gramática que puede servir de referencia para su propio estudio y para el acceso a las gramáticas de otras lenguas. Dejando perfectamente demostrado el hecho de que la gramática de la LSE es tipológicamente congruente con las gramáticas orales en su *Gramática Didáctica de la LSE* y en su posterior *Gramática Contrastiva Español-Lengua de Signos Española*.

Explicaba en una ocasión que sus investigaciones sobre las lenguas de signos en el campo de la fonología empezaron por querer adentrarse más en la forma de esta maravillosa lengua. Algo así como ¿en qué consiste la ejecución de un signo? Pues bien, representándolo adecuadamente todos los signos podrían ser descritos y comparados, lo que permitiría un análisis más detallado de la LSE y, al mismo tiempo, confirmaría que las lenguas de signos son fonológicamente congruentes con las lenguas orales, cumpliendo la propiedad general fonológica de que todas las lenguas pueden ser escritas. El Sistema de Escritura Alfabética (SEA) ideado por Ángel Herrero y desarrollado con la colaboración de Inmaculada Cascales y Juan José Alfaro padeció, me parece, un callado antagonismo por una buena parte de los lingüistas que, en España, seguían los modelos fonológicos de Scott K. Liddell o el de Diane Brentari. En lo esencial, lo que hacemos con este sistema es escribir las sílabas de la lengua de signos, sus “golpes visuales” en los que la mano, que se va dirigiendo ya a un lugar, llega a él, adopta una configuración y la fija en un lugar orientándola, realizando, en su caso, el movimiento. La cuestión está en cómo entender la composición de la sílaba, en este modelo el núcleo es la configuración.

La escritura, como toda nueva técnica, reduce y simplifica materialmente el mensaje que viene a representar, esa mímesis de la que hablamos al comienzo, y al mismo tiempo puede desarrollarlo formalmente más allá de lo que el registro original permite, dando lugar a un nuevo tipo de mensaje. Tendrían que ver a mis alumnos sordos haciendo un examen de SEA o enviándose *tweets* unos a otros, sus caras de goce cuando poco a poco leen o escriben, tomando conciencia de la fonología de su propia lengua. Si me lo permiten, yo creo que la invención del SEA, sistematizando todos sus elementos fonológicos, fue acaso el trabajo intelectual más gozoso de su vida. Una experiencia inolvidable, aunque fuera consciente de que la escritura de una lengua de signos tenga hoy por hoy un interés más teórico que práctico. Vivimos en un mundo rodeado y atravesado de escritura, de bits, en la famosa sociedad de la información. Las imágenes actuales son digitales, se pue-

den procesar. Los reconocedores de voz convierten la señal acústica en escrita. Mediante sucesivos lectores de imagen y traductores automáticos una persona sorda se podría comunicar con un oyente sin necesidad de cambiar de lengua. De hecho, un grupo de investigadores de la reconocida empresa PROMPSIT programó un traductor automático español-SEA, que está disponible en la Red y que no ha tenido demasiada difusión entre la comunidad sorda. Porque la tecnología tiene un límite y los sordos prefieren contar con intérpretes instantáneos, reales o a través de teléfonos móviles, y no perder la naturalidad de una comunicación cara a cara a la que están tan acostumbrados. Tal vez algunos signos siguen siendo muy complejos. Tal vez el amor a su propia lengua y el dinamismo de sus conversaciones hagan que la escritura les resulte muy fría. Tal vez el oralismo dominante, presente como es natural en muchos padres oyentes de niños sordos, ponga serias reservas a la escritura de los signos cuando la escritura que se anhela es la de la lengua oral. Pero la aventura mereció la pena, no creo que esté acabada ni mucho menos. A él, como a cualquiera que se aproxima al SEA, le permitió conocer más profundamente la fascinante lengua manual.

3. LA ESCUELA ESPAÑOLA DE SORDOMUDOS

Llegando al bicentenario de la muerte de Lorenzo Hervás y Panduro, en 2008, casi a modo de homenaje publicó, por vez primera desde su edición original en 1975, una edición actualizada de la *Escuela española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y a hablar el idioma español*. Su propósito fue hacer explícito algo que parecía ocultar el propio libro y que, para Ángel constituía la verdadera aportación de Hervás: el descubrimiento de la plenitud lingüística de las lenguas de signos, su condición de lenguas naturales comparables con detalle con las lenguas orales y su visión como lengua de partida a la hora de enseñarles a los sordos la lengua meta, es decir, la lengua oral correspondiente. No se imaginan la cantidad de veces que he leído esta edición, lo útil que resulta para el discurrir de mis clases con alumnado sordo y lo recomendable que continúa siendo esta lectura para cualquier instructor de estos alumnos.

El libro de Hervás se enmarca, como redacta en su amplio estudio introductorio en la conocida escuela española en el arte de enseñar a los llamados ‘mudos’, escuela que tiene como referencias a Pedro Ponce de León y que alcanzó mayor difusión en Europa con la Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos, de Juan de Pablo Bonet. Hervás, revisó el “Estado de los sordomudos”

(algo tan necesario en estos momentos de desequilibrio pedagógico en el ámbito educativo), descubrió la defensa de la lengua de signos y aplicó pormenorizadamente su método de enseñanza de español, con sistemáticas correcciones, siempre basadas en argumentos gramaticales. Ángel revisó y trajo al presente la novedad de las aportaciones de Hervás, empezando por la red denominación de aquellos a quienes se les llamaba ‘mudos’ y a los que él, por primera vez en España, llama ‘Sordomudos’ con mayúscula y terminando por la propuesta de enseñarles la lengua oral como extranjeros, es decir, teniendo en cuenta las diferencias gramaticales de su lengua (la lengua de signos) y la lengua oral, adaptándose así a las nociones gramaticales que les son propias. Y en el centro, el descubrimiento de la repetidamente nombrada “gramática mental” de la lengua manual y de su congruencia con las propiedades gramaticales de las lenguas del mundo que Hervás había estudiado y clasificado en los seis volúmenes de su Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división y clases de estas según la diversidad de sus idiomas y dialectos, publicados entre 1800 y 1805.

4. LA POESÍA

Cuando oímos, solo vemos lo que oímos. Lo demás queda en sombra, apenas inquietante. El profesor Herrero quedó prendado del hallazgo de una lengua, la lengua de signos, maravillosa, una lengua en cuya poesía las palabras danzan.

Un hallazgo personal y seguramente fortuito. Pero la hipótesis, creo que razonable, de que antes del lenguaje oral nuestros antepasados conocieron esa técnica de comunicación de carácter gestual, musical y mimético, no lo es. Ni tampoco el hallazgo, tan poco personal como el de un arqueólogo, de que los fósiles de ese otro lenguaje yacen en nuestra propia conducta comunicativa, dispuestos a revivir no para negar nuestro lenguaje, sino para hacerlo más auténtico, más transparente, más humano.

Hemos ido viendo que el lenguaje está lleno de gestos, a veces ya convencionalizados o automatizados, como en las entonaciones los gestos análogos de las cejas, o como en las onomatopeyas; pero ahora nos referimos a los gestos de la voz poética que traducen precisamente el límite y el suspenso del lenguaje y en los que el locutor, podemos decir, *entra en abismo*, calla o yerra para mostrar, con su gesto, la verdad de lo que imita, de lo que mima. Los gestos de la voz son, formalmente, transparencias, las transparencias del lenguaje. Esto mismo constituyó

lo más jugoso de su experiencia en la adaptación a la lengua de signos de numerosos poemas de la literatura española. Colaborando estrecha y apasionadamente en esta tarea aprendí, creo que como todos nosotros aprendimos, que se podía entender también en lengua de signos, que incluso se entendían mejor, los poemillas de la lírica tradicional medieval, a Antonio Machado, Bécquer, Pablo Neruda, Rafael Alberti, Rosalía de Castro, Góngora, Garcilaso, Ángel González, o al poeta chileno Raúl Zurita que el día que vio sus poemas en lengua de signos exclamó emocionado: ¡Puedo ver mis palabras danzando en el aire!

El primer poema que adaptó a la lengua de signos española, para publicarlo en la Biblioteca de signos, espacio sumarial de sus numerosas investigaciones científicas que dirigió durante casi una década, fue uno de Antonio Machado que habla precisamente de la voz como gesto; cuenta el encuentro con la voz, pero no es eso lo que importa, lo que importa es el gesto de esa voz, ahora ya suya, al final del poema.

Desde el umbral de un sueño me llamaron.

Era la buena voz, la voz querida.

-Dime: ¿vendrás conmigo a ver el alma?

Llegó a mi corazón una caricia.

-Contigo siempre... Y avancé en mi sueño

por una larga, escueta galería,

sintiendo el roce de la veste pura

y el palpar suave de la mano amiga.

La lengua de signos ejecuta este gesto de reconocimiento, de la mano guiadora con una transparencia que le llevó a comprender realmente el poema. La voz llevaba con su mano la nuestra a lo más profundo de una visión, como a una cueva, y mientras tanto palpitaba, marcando nuestros pasos. El descubrimiento de esa relación del gesto como voz poética verdadera, porque nos proporciona un acceso mucho más transparente a la realidad, quedó reflejado en estos versos de su poemario Servicio de escritura, que parecen querer rescatar las voces para hacerlas visuales.

Que un verso se pronuncia

Con voces como juncos

Con gestos transparentes como el agua de un río

En un congreso en Locarno (Italia), apuntó que la cuarta dimensión de las lenguas de signos está viva en la poesía de las lenguas orales. Evidentemente, los poetas hablan la misma lengua tridimensional de los no poetas (arriba/abajo, delante/detrás, antes/después), y sus fonemas carecen también de la lateralidad que gobierna las lenguas de signos. La cuestión es: ¿esa lateralidad de los brazos, imposible o simplemente no empleada en el órgano articulador de las lenguas orales, desaparece completamente cuando la oralidad se impone?

Estas revelaciones son las que nos muestra en su última obra científica, a caballo entre el estudio, el ensayo y la obra de creación: *Ver la Poesía*, donde su experiencia como lingüista, traductor de poemas a la LSE y la propia emoción vital del poeta quedó reflejada en una edición multilingüe en español, inglés y ejemplos en DVD de poemas en LSE y en el Sistema de Signos Internacional.

Ángel falleció un 11 de mayo de 2017, entre creaciones poéticas, rodeado de su querida familia. Como rezan sus obituarios, “su palabra ya se ha hecho tiempo”, su voz “grave y profunda, pero a la vez ondulada y fluyente, como la de los poetas” ya no nos acompaña.

Nos dejó sin palabras, todos nos quedaremos sin palabras.

5. CONTRIBUCIONES CIENTÍFICAS DEL PROFESOR DR. ÁNGEL LUIS HERRERO BLANCO

Herrero Blanco, Ángel (1977): “César Vallejo, Poética del habla”. *Revista de Occidente*, n.º 19, pp. 60-64.

Herrero Blanco, Ángel (1983): *Hacia una tipología de clausuras: La lírica tradicional* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14178/1/Herrero-Blanco-Angel-Luis.pdf>.

Herrero Blanco, Ángel (1984): “Contextualidad y clausura: «pues mi pena veis...»”. *ELUA, Estudios de Lingüística*, n.º 2, pp. 273-301. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6671/1/ELUA_02_12.pdf.

Herrero Blanco, Ángel y Martínez Linares, M. Antonia (1984): “Sobre las construcciones “más que””. En: *Anales de la Universidad de Alicante* Vol. 1. Alicante: Escuela de Magisterio, pp. 87 – 101.

- Herrero Blanco, Ángel (1985): “La caja negra de Larra: retórica de una deconstrucción”. En: *Anales de la Universidad de Alicante* Vol. 2. Alicante: Escuela de Magisterio, pp. 75 - 90.
- Herrero Blanco, Ángel y Martínez Linares, M. Antonia (1986): “El recurso de la elipsis”. En: *Anales de la Universidad de Alicante* Vol. 3. Alicante: Escuela de Magisterio, pp. 11 – 22.
- Herrero Blanco, Ángel (1986): “Gesto, silencio y lenguaje: Límites de la abducción verbal”. En: *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Córdoba: AESLA Universidad de Córdoba, pp. 232-251.
- Herrero Blanco, Ángel (1986): *Signo/Texto (De Gramática a Retórica)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Herrero Blanco, Ángel (1986): “Un modelo funcional de actos de habla”. En: *Anales de la Universidad de Alicante* Vol. 3. Alicante: Escuela de Magisterio, pp. 121 - 133.
- Herrero Blanco, Ángel (1987): “¿Incluso “incluso”? Adverbios, rematización y transición pragmática”. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, n.º 4, pp. 177-228. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6615/1/ELUA_04_12.pdf.
- Herrero Blanco, Ángel (1988): *Semiótica y creatividad: La lógica abductiva*. Madrid: Palas Atenea.
- Herrero Blanco, Ángel (1995): *El decir numeroso: Esquemas y figuras del ritmo verbal*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133233.pdf>.
- Herrero Blanco, Ángel (1996): “La “sibilación escrita”: anagramatismo en la poesía de Antonio Machado”. *Bulletin Hispanique* (Burdeos), vol. 98, n.º 1, pp. 205-19. Disponible en: http://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1996_num_98_1_4906.
- Herrero Blanco, Ángel (1996): “Lingüística y lenguaje literario”. *Teoría/crítica*, vol. 3, pp. 72-87. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6330/1/ELUA_12_06.pdf.

- Herrero Blanco, Ángel (1998): "El adamor y la voz femenina en el Cántico Espiritual". *Hispanic review*, n.º 1, pp. 21-34. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/474773>.
- Herrero Blanco, Ángel (1998): *Escóndete, Adonis: textos para una poética en San Juan de la Cruz*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Herrero Blanco, Ángel (1998): "La iconicidad anagramática: para una revisión peirceana de la hipótesis anagramática de Saussure". *Signa*, n.º 7, pp. 203-215. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revisita-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--10/html/dcd92f4c-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_27.html#l_35_.
- Herrero Blanco, Ángel (1998): "La seña y el signo: notas sobre la iconicidad lingüística de la LSE". En: J.L. Cifuentes (ed.), *Estudios de Lingüística Cognitiva I*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 207-225.
- Herrero Blanco, Ángel (1998): "Lingüística y lenguaje literario". *ELUA, Estudios de Lingüística*, n.º 12, pp. 93-102 Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6330/1/ELUA_12_06.pdf.
- Herrero Blanco, Ángel y Alfaro, Juan José (1999): "Fonología y escritura de la Lengua de Signos Española". *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, n.º 13, pp. 89-116. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6302/1/ELUA_13_04.pdf.
- Herrero Blanco, Ángel (2000): "Lenguas de signos, señas de cultura". En: C. Hernández y M. Veyrat (eds.), *Lenguaje, cuerpo y cultura*. Valencia: Nau Llibres, pp. 101-124.
- Herrero Blanco, Ángel, et al. (2000): *Signolingüística: Introducción a la lingüística de la L.S.E.* Valencia: FESORD C.V., pp. 93-100.
- Herrero Blanco, Ángel (2001): "Las lenguas de signos y algunos universales lingüísticos", En: *VI Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 105-129.
- Herrero Blanco, Ángel y Salazar García, Ventura (2002): "Cópula y predicaciones no verbales en la LSE". En: Montserrat Veyrat (ed.), *Estudios lingüísticos sobre la Lengua de Signos Española*. Valencia: Departamento de teoría de los lenguajes, pp. 105-144.

- Herrero Blanco, Ángel (2002): “La investigación lingüística de las lenguas de signos”. LynX, *Panorama de Estudios Lingüísticos*, n.º 1, pp. 9-47.
- Herrero Blanco, Ángel, et al. (2003): *El diccionario de mímica y dactilología de Francisco Fernández Villabril (1851)*. Alicante: Biblioteca de Signos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?conten=materiales&pagina=cat_materiales3&tit3=Proyecto+Diccionario+Hist%F3rico&menu=diccionario.
- Herrero Blanco, Ángel (2003): *Escritura alfabética de la lengua de signos española: once lecciones*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Herrero Blanco, Ángel (2003): *Escritura alfabética de la lengua de signos española*. Alicante: Biblioteca de Signos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Herrero Blanco, Ángel (2004): “A practical Writing System for Sign Languages”. En: Oliver Srteiter y Chiara Vettori (eds.), *Language Resources and Evaluation*, LREC IV International Conference, pp. 35-44. Disponible en: <http://www.lrecconf.org/proceedings/lrec2004/ws/ws18.pdf>.
- Herrero Blanco, Ángel (2004): “Una aproximación morfológica a las construcciones clasificatorias en la lengua de signos española”. En: *Estudios de Lingüística*, n.º 18, pp. 151-168. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6135/1/ELUA_18_08.pdf.
- Herrero Blanco, Ángel (2005): “Las lenguas de signos en la era de la comunicación global”. *Conferencia inaugural del II Congreso Nacional de LSE-Valladolid*, 14-17 de septiembre.
- Herrero Blanco, Ángel (2005): “Lenguaje y texto”. En: Ángel López García y Beatriz Gallardo Paúls (eds.), *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 289-324.
- Herrero Blanco, Ángel y Salazar García, Ventura (2005): “Non-verbal predicability and copula support rule in spanish sign language”. En: Garper de Groot y Kees Hangeveld (eds), *Morphosyntactic Expression in Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 281-316 Disponible en: http://home.hum.uva.nl/fdg/working_papers/WP-FDG-83_Herrero&Salazar.pdf.

- Herrero Blanco, Ángel (2006): *Gramática Visual de la lengua de signos española*. Alicante: Biblioteca de Signos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?conten=linguistica&pagina=gram_visual&tit3=Gram%20tica+visual+de+la+LSE&menu=gramatica.
- Herrero Blanco, Ángel (2006): “Mudo, sordomudo, sordo: viejas pócimas y nuevas denominaciones”. En: *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Valencia. Disponible en: [https://www.uv.es/perla/1\[17\]%20HerreroBlanco.pdf](https://www.uv.es/perla/1[17]%20HerreroBlanco.pdf).
- Herrero Blanco, Ángel (2007): *Gramática didáctica de la Lengua de Signos Española (LSE)*. Madrid: SM.
- Herrero Blanco, Ángel (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, pp. 70–83. Disponible en: <http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/Libro%20ponencia%20y%20comunicaciones%20XV%20Congreso%20WFD.pdf>.
- Herrero Blanco, Ángel y Peidro, Ana (2007): “Los tipos de plural en la lengua de signos española”. En: *Actas del VI Congreso de Lingüística general*. Madrid: Arco Libros, pp. 1051-1064.
- Herrero Blanco, Ángel y Nogueira Fos, Rubén (2007): “The Loving Hand: Spanish Poetry in Spanish sign Language (LSE)”. *The Sign Language Translator and Interpreter*, vol. 1, n.º2, pp. 37-58.
- Herrero Blanco, Ángel (2008): *Gramática Contrastiva español/lengua de signos española*. Alicante: Biblioteca de Signos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/seccion/signos/psegundonivel.jsp?seccion=signos&conten=linguistica&pagina=gram_contrastiva&tit3=Gram%20tica+Contrastiva+Espa%20l+-+LSE&menu=contrastiva.
- Herrero Blanco, Ángel (2008): “Introducción”. En: *Escuela española de sordomudos o arte de enseñarles a hablar y escribir el idioma español*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Herrero Blanco, Ángel (2010): “Hernández Sacristán, Carlos (2006): Inhibición y lenguaje: A propósito de la afasia y la experiencia del decir”. *ELUA, Estudios de*

Lingüística de la Universidad de Alicante, n.º 24, pp. 399-402. Disponible en:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21726/1/ELUA_24_18.pdf.

Herrero Blanco, Ángel (2015): *Ver la poesía*. Alicante: Aguaclara.

La importancia de la maestra sorda en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita con alumnos sordos²

Natalia Pérez Aguado y María del Pilar Fernández-Viader

Universidad de Barcelona

RESUMEN:

Las estrategias utilizadas por las maestras con alumnos sordos es un campo poco investigado. En nuestro país varias autoras (Fernández-Viader, Pertusa y Vinardell, 1999; Pertusa, 2002) realizaron aportaciones en torno a las situaciones instruccionales de la lengua escrita con alumnos sordos durante la primera etapa de escolarización. 'La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda', enmarcado en el Proyecto Europeo DEAFLLI, *The Deaf Literacy* (538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDTVIG), ha surgido de la necesidad de optimizar la enseñanza de la lengua escrita catalana a adultos sordos, cuyos índices de analfabetismo son superiores al 80 %. Debido a las carencias en formación e instrucción que sufre este colectivo se ha organizado un curso piloto de lengua escrita catalana a un grupo de cuatro adultos sordos, con un total de 28 horas registradas, traducidas y transcritas para explorar y analizar las diferentes estrategias empleadas por la profesora sorda en esta situación, y proponer así diversas recomendaciones para la intervención educativa. La ubicación en el aula, las modalidades comunicativas empleadas, las estrategias visuales, los recursos metalingüísticos y el *feedback* son algunas de las herramientas que emplea la maestra sorda para fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus alumnos, adultos sordos.

Palabras clave: alfabetización, estrategias de E/A, sordera, catalán escrito.

2 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son instrumentos indispensables en nuestra sociedad no solo como pilares educativos, sino también como habilidades humanas y culturales que permiten plasmar, construir y diseminar el conocimiento, desarrollarse como individuo y progresar en la sociedad.

Desde un punto de vista histórico, la educación de las personas sordas tiene una larga tradición en nuestro país. España, desde el siglo XVI, se considera pionera en la instrucción a personas sordas gracias a las aportaciones de precursores como Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Ramírez de Carrión o Hervás de Panduro, entre otros. Sin embargo, las políticas y prácticas educativas a lo largo de los años no han obtenido, en general, el éxito deseado. Desde el modelo clínico de la enseñanza, según De Souza el objetivo de la escuela no fue “enseñar a leer y escribir, sino a enseñar a hablar desde una lengua que el niño no oye” (De Souza, 2003).

Según las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud y la Federación Mundial de Sordos (WDF) en el mundo hay cerca de 360 millones de personas con deficiencias auditivas y 70 millones de personas sordas. A nivel cuantitativo, se considera que la sordera es la segunda discapacidad que afecta a la población a nivel mundial, superada por las personas con discapacidad intelectual. En España no existe actualmente un registro específico pormenorizado que aporte datos significativos de esta población puesto que las cifras varían dependiendo de diferentes factores, como por ejemplo, el tipo de sordera. Según los datos recogidos por la encuesta del Instituto Nacional de Estadística (INE) en su estudio ‘EDAD 2008’, hay un total de 1.064.000 personas con algún tipo de discapacidad auditiva. Pese a estos datos, la sordera es una discapacidad invisible y los resultados de alfabetización son muy bajos.

Actualmente, un 80 % de las personas sordas adultas en España son analfabetas funcionales, es decir, terminan la escolaridad de la educación básica pero no alcanzan una competencia adecuada de la lengua escrita (LE). Los adultos sordos presentan niveles muy bajos o nulos de lengua escrita puesto que fueron instruidos bajo una metodología estrictamente monolingüe oral, sin acceso a la lengua de signos y, por lo tanto, limitando el uso de su lengua natural a otros recursos visuales posibles. Cabe destacar que el reconocimiento de las lenguas de signos

en España no fue efectivo hasta el año 2007 para la lengua de signos española (LSE) y hasta el año 2010 para la lengua de signos catalana (LSC).

Las repercusiones del analfabetismo son evidentes a nivel laboral, social, y económico, entre otros aspectos. Las personas con deficiencia auditiva tienen menos oportunidades en el acceso al mercado laboral y baja representación en los empleos de alta cualificación ya que la mayoría de ellos ocupan trabajos artesanos, de industrias manufactureras (21,6 % vs. 16,7 %) y empleos no cualificados (31,7 % vs. 14,6 %).

Entendemos que alcanzar la competencia lectoescritora es una de las claves fundamentales para favorecer el acceso a la igualdad de oportunidades.

Son abundantes las investigaciones que constatan y clasifican las dificultades que presentan los alumnos sordos en el acceso a la lengua escrita y el bajo nivel que obtienen respecto a sus iguales oyentes. Los errores léxicos, morfosintácticos y semánticos son los más relevantes. Sin embargo, son muy pocas las que se incursionan y analizan las prácticas docentes reales en el aula para, posteriormente, proponer sugerencias y estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar el proceso lectoescritor del alumnado sordos (Fernández-Viader, 1996; Fernández-Viader, Pertusa y Vinardell, 1999; Pertusa, 2002). Nuestra investigación mantiene la línea de estudio de estas autoras, pero con una propuesta diferente ya que, por primera vez en nuestro país, partimos del análisis de las estrategias que utiliza una maestra sorda experta, usuaria de la LSC y no nos centramos en el estudio del aprendizaje de alumnos de primaria, sino que nuestro trabajo se centra en personas adultas sordas.

2. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Nuestra investigación se orienta a dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias y aspectos organizativos favorecen la enseñanza de la lengua escrita (LE) para adultos sordos?
2. ¿Cuál es la lengua o sistemas de comunicación más apropiados por parte del maestro para optimizar el aprendizaje de la LE a adultos sordos?
3. Actualmente, ¿hay cursos de lengua escrita catalana orientados a personas adultas sordas?

A partir de estas premisas y de nuestras preguntas de investigación, las hipótesis directrices de este trabajo son las siguientes:

- **Hipótesis**

- » H1: El uso de la LSC favorece el proceso de enseñanza de la lengua escrita en los alumnos adultos sordos.
- » H2. La maestra sorda es un perfil docente muy apropiado para la formación de sordos.
- » H3: La distribución en el aula, así como las situaciones interactivas y participativas entre los alumnos y la maestra favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los adultos sordos.
- » H4: Los alumnos sordos precisan de soportes y recursos visuales en las secuencias didácticas orientadas a la enseñanza-aprendizaje (E/A) de la LE.
- » H5: Los recursos metalingüísticos son imprescindibles para facilitar el proceso de la construcción de la lengua escrita con sordos.
- » H6: Las preguntas exploratorias favorecen el andamiaje de la enseñanza de la LE a los alumnos sordos.
- » H7: Actualmente no hay cursos de lengua escrita catalana para adultos sordos.

- **Objetivos**

El objetivo general de la investigación es contribuir a optimizar la intervención en la competencia escrita de las personas sordas adultas, mayores de cuarenta años, favoreciendo así su acceso a la cultura, a la sociedad, al trabajo, a la formación y el acceso a la igualdad de oportunidades.

A partir del objetivo global, los objetivos específicos son:

1. Identificar y analizar los conocimientos previos y las necesidades de los adultos sordos en torno a la lengua escrita.
2. Crear las bases de un curso específico de lengua escrita catalana de 30 horas para personas adultas sordas.
3. Observar y analizar las estrategias de E/A empleadas por la maestra sorda usuaria de la LSC en el aula.

4. Proponer diferentes estrategias y recursos para la intervención educativa con personas sordas y optimizar la instrucción y el desarrollo de las competencias lingüísticas de los adultos sordos.

Tras el primer rastreo bibliográfico nos pusimos en contacto con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, así como con la Federación de personas Sordas de Cataluña, para indagar sobre la existencia de cursos de lengua catalana para personas sordas. Ante la respuesta negativa y con el fin de desarrollar nuestra investigación decidimos crear, de forma pionera, un curso específico de lengua escrita catalana a adultos sordos.

El lugar que consideramos más adecuado era un contexto natural, agradable y cercano a la comunidad sorda: una asociación de personas sordas. Nos pusimos en contacto con el presidente de la Llar de Sords de Badalona (Barcelona) y, de acuerdo con la junta de la asociación, realizamos un convenio y un documento de compromiso entre la Universidad de Barcelona, las investigadoras y la asociación.

Antes de la organización del curso, realizamos siete entrevistas a asesores sordos, de edades comprendidas entre 24 y 71 años, líderes de la comunidad sorda de Cataluña, para conocer las necesidades y demandas que tienen los usuarios en torno a la lengua escrita. Asimismo, nos reunimos con una maestra sorda para exponerle nuestros objetivos de investigación y proponerle la maestría de las sesiones.

El trabajo de campo se ha desarrollado en un curso de 30 horas en el aula magna de la Llar de Sords de Badalona. La experiencia se ha realizado en un total de trece sesiones durante los meses de abril, mayo y junio de 2014, dos días a la semana, lunes y miércoles por la tarde, en nueve sesiones de dos horas y cuatro sesiones de tres horas.

Durante la impartición del curso y el transcurso de las sesiones, las investigadoras realizamos registro fílmico y fotográfico. Asimismo, de forma paralela, se anotaron *in situ* notas de campo con el objetivo de registrar eventos de interés sobre la conducta de los participantes y realizar un anecdotario que nos facilitaría el proceso de transcripción.

Tras los registros observacionales, se visualizaron detenidamente todas las sesiones y se procedió a la transcripción y traducción de cada una de ellas para el posterior análisis.

Durante el desarrollo del curso se entrevistó a la maestra sorda para conocer su experiencia en torno a la LE, así como su punto de vista profesional y, al finalizar el curso, se hizo un *focus group* con los alumnos.

Nuestra investigación es un estudio de casos de carácter sincrónico sobre la interacción de la maestra sorda y todas sus pautas de enseñanza con cuatro alumnos adultos sordos profundos, usuarios de la LSC. Partiendo del interés de las investigadoras de captar la realidad desde un punto de vista objetivo, nuestra participación es de tipología pasiva, asumiendo el rol de investigador observador, mero espectador de lo que ocurre, sin intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los participantes, la maestra es sorda profunda prelocutiva, usuaria de la LSC con un gran dominio de la lengua escrita catalana. Tiene una gran experiencia en el ámbito educativo puesto que ejerce como maestra titular en un colegio público específico de sordos ubicado en Barcelona y, además, es un referente de la comunidad sorda, implicada en la igualdad de oportunidades de las personas sordas, la defensa de la lengua de signos y el valor de los sordos.

Los alumnos son tres mujeres y un hombre, de edades comprendidas entre 41 y 66 años, de la provincia de Barcelona. Los cuatro presentan sordera bilateral profunda prelocutiva, la educación recibida ha sido monolingüe oral castellana y, en la actualidad, su lengua de comunicación es la lengua de signos catalana. Cabe destacar que una de las alumnas también se comunica en LSE. Los cuatro alumnos son socios de la Llar de Sords de Badalona y accedieron al curso de manera libre, voluntaria y gratuita.

Finalizado el curso y realizado el documento de traducción y transcripción de las sesiones elaboramos un sistema de categorías de análisis adaptado del sistema propuesto por Pertusa (2002), a partir de las categorías de Fernández-Viader (1996). El proceso de elaboración del sistema de categorías es el resultado de recurrentes variaciones que han ido experimentando a

lo largo de toda la investigación. En nuestro estudio distinguimos tres fases diferenciadas, la fase inicial, la fase intermedia y la fase final. A continuación, solo nos detendremos en la última.

- Estrategias de E/A. Categorías de análisis

Nuestras categorías se dividen en ocho bloques temáticos. En primer lugar, la ubicación física y organización del aula, tanto de la maestra como de los alumnos. Para la maestra sorda analizamos tanto su ubicación como su postura. En segundo lugar, la modalidad comunicativa empleada por la maestra y los alumnos. Por ejemplo, la lengua de signos catalana, la lengua oral, la dactilología o el signado exacto. En tercer lugar, las tareas o actividades de lectura o escritura realizadas. En cuarto lugar, los recursos metalingüísticos que hacen referencia a la lengua escrita y oral y a la lengua de signos empleadas por la maestra y solicitadas a los alumnos. En quinto lugar, los turnos de preguntas y los tipos de preguntas. En sexto lugar, los recursos visuales que emplea la maestra sorda durante el transcurso de las sesiones para apoyar o ejemplificar su explicación teórica. En séptimo lugar, el *feedback* y, por último, otras estrategias que consideramos de interés.

A. UBICACIÓN FÍSICA Y ORGANIZACIÓN DEL AULA EN EL CONTEXTO DE E/A

A.1. Maestra. Situación de la docente en el aula durante el transcurso de las sesiones

a) Ubicación de la maestra sorda

[UMP] Ubicación de la maestra durante la actividad docente: situación de la profesora en el aula, durante la explicación teórica.

[UME] La maestra se acerca alumno por alumno para realizar una corrección, para revisar el texto escrito, para indicar un nuevo tema a tratar o para mostrar algo en concreto.

[UMN] Ausencia de la maestra sorda durante una actividad.

[UMPR] Presencia de la maestra sorda durante la actividad.

b) Postura de la maestra sorda durante la actividad docente

[PMS] Sentada: la maestra se sienta durante la impartición de la sesión.

[PMD] De pie: la maestra se mantiene de pie durante la impartición de la sesión.

A.2. Alumnos. Ubicación y postura de los alumnos sordos en el aula. Situación de los estudiantes en el aula durante el transcurso de las sesiones

[UAS] Sentados, en medio del aula: los alumnos sordos se sientan en sus pupitres de forma semicircular para favorecer el campo visual respecto a la maestra y sus compañeros.

[UAP] De pie, en el aula: los alumnos sordos se levantan para participar en las diferentes actividades propuestas por la maestra sorda.

B. MODALIDAD COMUNICATIVA

B.1. Maestra. Modalidad comunicativa empleada por la docente sorda durante el transcurso de las sesiones

[CLS] Lengua de signos catalana.

[CO] Lengua oral.

[CD] Dactilología.

[SE] Signado exacto.

B.2. Alumnos. Modalidad comunicativa empleada por los alumnos sordos durante el transcurso de las sesiones.

[ACLS] Lengua de signos catalana.

[ACO] Lengua oral.

[ACD] Dactilología.

C. TAREAS

C.1. Tareas de lectura: lectura grupal con la maestra sorda

[LF] Tareas de lectura de vocabulario usual.

[LN] Tarea de lectura de vocabulario nuevo o desconocido.

[LSOL] La maestra se detiene en una palabra nueva y explica qué es.

[LT] Tarea de lectura de vocabulario ya trabajado en el aula.

C.2. Tareas de escritura

a) Tareas de escritura individual

[EIE] Tarea de escritura espontánea.

[EIC] Copia.

- [EITRAS] Situaciones de escritura en los que la maestra pide a los alumnos que escriban en la pizarra los ejercicios que han preparado y trabajado en casa o en clase para corregirlos juntos.
- b) Tareas de escritura grupal
[EG] Tarea de escritura espontánea.

C.3. Otras actividades

- [EIO] Actividades complementarias.
[AVGCOM] Comparación entre diferentes producciones textuales para trabajar las similitudes y las diferencias.
[DEB] Deberes.

D. RECURSOS METALINGÜÍSTICOS

Hace referencia a las estrategias empleadas por la maestra y los alumnos que implican un metaconocimiento tanto de la lengua oral y escrita como de la lengua de signos.

- D.1. Maestra: recursos empleados por la maestra sorda en el aula con los alumnos sordos
- a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana
[EOF] Habilidades metafonológicas.
[EOG] Habilidades suprasegmentales.
[EOM] Habilidades metamorfosintácticas.
[EOS] Habilidades metasemánticas.
[EOA] Aspectos formales de la lengua.
[ILOE] Importancia de la lengua escrita.
- b) Recursos metalingüísticos de la LSC
[ESM] Habilidades metamorfosintácticas.
[ESS] Habilidades metasemánticas.
[ESC] Parámetros formativos.
[ILS] Importancia de la lengua de signos.
- D.2. Alumnos: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre diferentes aspectos lingüísticos
- a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana
[EAOE] Habilidades metafonológicas.
[EAOM] Habilidades metamorfosintácticas.

[EAOS] Habilidades metasemánticas.

[EAOA] Aspectos formales de la lengua.

[IOC] La maestra pide a los alumnos que dejen a un lado la lengua castellana oral y/ o escrita para centrarse en la lengua catalana.

b) Recursos metalingüísticos de la LSC

[EASM] Habilidades metamorfosintácticas.

[EASS] Habilidades metasemánticas.

[EASC] Parámetros formativos.

[ILSA] Importancia de la lengua de signos.

D.3. Explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos: se refiere a la exteriorización de las características y diferencias entre modalidades lingüísticas

[ELO] Comparación de la lengua catalana con otra lengua oral.

[ELS] Comparación de la lengua catalana con la LSC.

[ELA] La maestra demanda a los alumnos que verbalicen o piensen sobre las diferencias entre la lengua catalana y otras lenguas orales como el castellano o el inglés.

[ELAS] La maestra demanda a los alumnos que verbalicen o piensen sobre las diferencias entre la lengua catalana y la lengua de signos catalana.

E. PREGUNTAS

E.1. Turno de preguntas

[PMIE] Pregunta de la maestra individual.

[PMGES] Pregunta grupal de la maestra.

[PMESP] Pregunta participativa.

E.2. Tipo de pregunta

[PC] Preguntas de contrastación.

[PJ] Preguntas de justificación.

[PE] Preguntas exploratorias.

[PI] Preguntas informativas.

[PSE] Preguntas sobre los estados afectivos.

[PCP] Preguntas completas.

- [PCA] Preguntas de comprobación de la acción.
- [PVE] Preguntas de verificación de la comprensión.
- [PR] Preguntas de recordatorio.
- [MIR] La maestra no emite una pregunta pero mira a los alumnos para que le den una respuesta.
- [EA] Estrategia de engaño.

F. RECURSOS VISUALES

- F.1. Recursos sin soporte textual: hace referencia a las estrategias utilizadas por la maestra sorda, sin texto escrito
 - [ECVI] La maestra enseña imágenes sin texto escrito a los alumnos para ampliar o ejemplificar su explicación.
 - [ECVT] La maestra crea situaciones de rol, teatro y juego simbólico para que los alumnos comprendan el significado del tema tratado.
 - [ECVO] La maestra muestra diferentes objetos que hay en el aula o de los alumnos para ampliar su explicación teórica.
- F.2. Recursos textuales: hace referencia a los soportes o ayudas que incluyen texto escrito
 - [ECTW] La profesora utiliza un proyector para guiar sus explicaciones teóricas.
 - [ECTF] Los alumnos utilizan documentos, dossieres, fotocopias o ejercicios durante las sesiones de EA de lengua escrita catalana.
 - [ECTEJ] La maestra hace uso de diccionarios u otros ejemplos de soporte textual.
 - [ECTMUR] La maestra hace uso del mural durante las sesiones de EA.
 - [ECTP] La maestra utiliza la pizarra como apoyo explicativo.
 - [PCOL] La maestra utiliza diferentes colores en la pizarra para destacar partes de una palabra o una frase, facilitando el proceso lectoescritor a los alumnos sordos.
 - [PDIB] La maestra realiza dibujos. Se considera un soporte textual puesto que pueden incluir o no texto escrito.
 - [PSIM] La maestra utiliza símbolos, trazas, marcas o señales para acompañar su explicación, para resaltar o para corregir. Se incluyen líneas rectas, redondas, cuadrados, asteriscos, subrayado.

[PLIS] La maestra escribe palabras o frases en forma de listado.

[PTEX] La maestra escribe textos completos en la pizarra.

[ECVV] La maestra proyecta un vídeo en el aula.

[EÑD] La maestra señala una palabra, una oración, o un dibujo en el texto escrito, en la pizarra o en el Power Point.

[ET] La maestra tapa con sus manos, dedos o brazos una parte de una palabra, una oración del texto escrito, de la pizarra o del PowerPoint.

F.3. [EV] Recursos vivenciales: la maestra acompaña sus explicaciones teóricas con ejemplos de la vida diaria. Se incluyen los de la comunidad sorda, sus inquietudes, sus pensamientos o su experiencia como sorda.

F.4. [EPA] Pautas de aprendizaje. La maestra explica algunas estrategias o trucos para que los alumnos sordos aprendan algo en concreto.

F.5. [DV] Demanda de atención visual. La maestra pide a sus alumnos la mirada atenta hacia ella o hacia un objeto determinado.

G. FEEDBACK

[EFP] *Feedback positive.*

[EFN] *Feedback negative.*

[ERF] La maestra no corrige, ni aprueba ni niega. Respeta la respuesta u opinión del alumno.

[FNOC] La maestra pide a los alumnos que o bien piensen por sí mismos y no pregunten o copien a sus compañeros, o bien que le pregunten a ella directamente.

H. OTRAS ESTRATEGIAS

[AUEV] Los alumnos hacen uso de los recursos visuales que han aprendido en clase.

[MRRV] La maestra recomienda a los alumnos que hagan uso de los recursos visuales para aprender más.

- Programa de análisis

En nuestro estudio hemos abordado el análisis a partir del programa informático QDA Miner Lite4.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos codificados nos permite, por un lado, extraer resultados globales y observar qué códigos son los más sobresalientes y, por otro lado, analizar qué estrategias específicas son las más empleadas por la maestra sorda. A continuación presentaremos nuestros resultados principales, a partir de los bloques de categorización establecidos y analizados.

En primer lugar, evidenciamos que la postura y la ubicación de la maestra ofrecen datos significativos ([UMP]), puesto que constituyen el segundo bloque de categorías más frecuente (23,79 %). La maestra sorda se mueve constantemente por el aula, en el campo visual de los alumnos, de forma estratégica, se dirige al proyector, a la pizarra o al mural, por ejemplo, para captar sus miradas y su atención y que los alumnos se fijen en aquello que la maestra desea destacar. Este dinamismo le permite ampliar la comunicación, supone un aumento de la atención del alumnado, incrementa el control en el aula y le posibilita atender de forma individual a los estudiantes.

Este último recurso ([UME]) nos parece muy interesante: la maestra sorda se dirige en significativas ocasiones alumno por alumno, se inclina o se agacha para corregir, dar, mostrar, señalar, indicar o enseñar algo en concreto. Este recurso es de vital importancia puesto que ocupa e invade el espacio visual en la situación de E/A, algo tan importante en la comunicación de personas sordas. Es altamente visual.

Otro dato relevante en nuestros resultados es la ausencia de la maestra sorda durante las actividades grupales e individuales. La maestra se ausenta frecuentemente para dejar trabajar a los alumnos en solitario y, como bien dice ella misma, que no se pongan nerviosos.

En cuanto a la ubicación y organización de los alumnos, en la primera sesión observamos cómo la maestra se encargaba de situar las sillas de los alumnos en el lugar que ella consideraba más conveniente: de forma semicircular, próximos a la maestra y a los recursos materiales como la pizarra o el proyector. Aunque en las sesiones registradas observamos que en un porcentaje mayoritario los adultos sordos permanecían sentados en sus pupitres, la docente los anima constantemente a ser partícipes de la interacción en el aula y, por lo tanto, a formar parte del dinamismo y fluidez de las clases [UAP].

Como anécdota, destacar que los estudiantes sordos a lo largo de todas las sesiones mantienen la misma ubicación, el mismo orden y nunca lo modifican. Interpretamos que esto facilita la captación de la información, al mantener siempre la misma perspectiva visual.

En cuanto a la modalidad comunicativa, destacamos la relevancia del uso de la LSC como lengua de comunicación compartida entre la maestra y los estudiantes.

Es importante destacar los cambios y el control de la velocidad del signado que ejerce la maestra. La profesora es una persona sorda, con una gran riqueza en el dominio de la LSC. Ella modifica el movimiento y signa más despacio o repite en varias ocasiones un mismo signo. Este aspecto nos parece fundamental ya que, el cambio de registro y el movimiento lento o repetitivo del signado alerta a los alumnos de la importancia de ese signo o de su significado.

Como observaron los antecedentes previos a nuestra investigación, citados en nuestra introducción, conviene resaltar el empleo de la dactilología, como un recurso propio de la LSC y como recurso metalingüístico.

En cuanto a las tareas, aunque consideramos importante acompañar el proceso de instrucción de la lengua escrita con pautas y rutinas que ayuden al alumnado a ubicarse en el contexto y en la tarea que van a realizar, en las sesiones no se detectaron estructuras organizativas coincidentes. Sin embargo, sí encontramos patrones de lectura de interés. Por ejemplo, señalar palabra por palabra haciendo uso del deíctico, mirar a los alumnos y o bien realizar el signo correspondiente o bien esperar a que los alumnos lo realicen.

Los recursos metalingüísticos constituyen el cuarto grupo de mayor frecuencia (10,97 %) en nuestros resultados globales. Es interesante observar cómo la maestra sorda no solo reflexiona sobre aspectos sintácticos, fonológicos, morfológicos o semánticos de la lengua oral y escrita catalana, sino también de la lengua de signos.

La comparación entre códigos se suma a este propósito. A lo largo de las sesiones observamos cómo la maestra realiza comparación entre la lengua catalana y las lenguas de signos, así como entre la lengua catalana y otras lenguas orales como el castellano o el inglés.

Ya hemos comentado con anterioridad que la maestra sorda crea sesiones dinámicas en las que intenta traspasar el control a los alumnos para que aumenten su participación activa. A lo largo de las sesiones se observa un claro predominio de las situaciones en las que la maestra pregunta y regula los diferentes turnos de palabra para que los estudiantes participen, reflexionen y razonen sobre aspectos concretos. Esta relación permite a la maestra sorda controlar y guiar el proceso individual de cada alumno adulto sordo y además reforzar la zona de desarrollo próximo (ZDP), aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes y actuando dentro de la zona de desarrollo potencial.

Entre las preguntas, destacamos las preguntas exploratorias y la mirada como un elemento fundamental en la comunicación visual con personas sordas.

Llama la atención el alto porcentaje de las preguntas participativas en las que la maestra sorda pregunta alumno por alumno una misma cuestión para garantizar la participación equilibrada de todos y cada uno de los alumnos.

Consideramos los recursos visuales una de las estrategias más importantes que hemos obtenido en los resultados de nuestro estudio. La maestra sorda recurre constantemente a estas estrategias para guiar al alumnado. Cabe destacar que los recursos visuales están presentes en el 19,32 % de la tabla global. Es el tercer recurso más empleado.

Entre los recursos visuales destaca, en primer lugar, una frecuencia considerablemente alta (31,1 %) del empleo de la pizarra ([ECTP]). La maestra sorda utiliza constantemente la pizarra como apoyo explicativo, en la que plasma diferentes recursos visuales que ayudarán a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita catalana.

El uso de colores ([PCOL]); los dibujos ([PDIB]); los símbolos, trazas marcas o señales ([PSIM]), y los listados ([PLIS]) son también estrategias muy recurrentes.

El uso del deíctico para redirigir la mirada de los alumnos (EÑD, 25,4 %), la estrategia de demanda para mantener el contacto ocular (DV, 9,6 %), el uso del proyector (ECTW, 6,9 %), así como ejemplos de soporte textual (ECTEJ, 5,5 %) son algunos recursos visuales significativos que emplea la maestra sorda durante las sesiones. Queremos destacar la muestra de imágenes, que incluso busca en internet y proyecta en el aula y la estrategia de rol, teatro o juego simbólico. Es fas-

cinante observar cómo la maestra sorda representa diferentes situaciones para ampliar sus explicaciones teóricas.

Los siguientes recursos, aunque son menos significativos, también nos parecen de gran importancia.

Las estrategias que emplea la maestra para acompañar sus explicaciones teóricas con ejemplos de la vida diaria también son significativos ([EV] 2,9 %). Los recursos vivenciales son técnicas de interés puesto que la maestra incluye aquellos relacionados con la comunidad sorda. Su experiencia como sorda y la reflexión sobre las diferencias entre las personas con discapacidad auditiva y las oyentes, le permiten ofrecer su perspectiva al respecto y plantear diferentes pautas de aprendizaje ([EPA] 2,5 %). Asimismo, muestra objetos para que sirvan de referencia a los estudiantes y cubre partes de un texto, una palabra o una frase para ayudar a los alumnos a comprender el significado.

En cuanto al *feedback*, anotar que a lo largo de las sesiones la maestra ofrece estímulos positivos a sus estudiantes para animarles y motivarles en el proceso de aprendizaje de la LE.

Resaltar la categoría [EFR] en la que la maestra respeta y pide a los alumnos que respeten la opinión de sus compañeros (4,9 %) para que todos los educandos puedan expresar, con total libertad, sus inquietudes, dudas u opiniones sobre el tema tratado y lograr así la obtención de un verdadero aprendizaje. Una vez todos han dado su punto de vista al respecto, la maestra retoma todas las propuestas y da la solución pertinente. Esta estrategia contribuye a elevar la autoestima.

Por último resaltar aquellas estrategias en las que la maestra recomienda a los alumnos sordos utilizar los recursos que ella misma emplea para que puedan aprender más fácilmente ([MRRV] 61,5 %) así como el uso que hacen los estudiantes ([AUEV] 38,5 %).

Antes de finalizar este apartado, nos gustaría hacer un inciso sobre otras estrategias que, si bien no han sido altamente significativas en nuestro estudio, pueden ser muy interesantes para futuras investigaciones. Se trata de las estrategias o recursos visuales que plantean los alumnos sordos. Estos alumnos son personas adultas, conscientes de sus propias necesidades. Los recursos que utiliza y recomienda la maestra sorda en el aula son muy válidos durante el proceso de

adquisición de la LE. Sin embargo, también es fundamental escuchar las demandas de los propios estudiantes para que la profesora pueda adaptarse mejor a sus exigencias y necesidades individuales.

Durante el transcurso de las sesiones de E/A de la lengua escrita catalana hemos recogido tres aportaciones que consideramos útiles y funcionales: la flexibilidad de la ubicación de la pizarra, captar imágenes fotográficas y la comunicación a distancia, tanto en mensajes de texto como en el envío de vídeos explicativos. Durante el curso de lengua escrita hemos constatado cómo la lengua escrita se implicaba en la comunicación entre los participantes. Los participantes compartían un grupo de WhatsApp a través del cual se enviaban información y aclaración de dudas que la maestra respondía mediante mensajes en lengua escrita catalana y vídeos en LSC.

A continuación recogeremos algunas conclusiones específicas para la instrucción a adultos sordos y para la formación de maestros de sordos.

En primer lugar, consideramos imprescindible escuchar a las personas adultas sordas puesto que ellos son conocedores de sus propias necesidades. Al inicio de nuestra investigación realizamos siete entrevistas a siete asesores sordos con el fin de obtener sus sugerencias y consideraciones para el desarrollo de nuestro trabajo. Asimismo, durante el curso de lengua escrita catalana entrevistamos a la maestra sorda para conocer su experiencia como estudiante. Además, al finalizar el curso nos reunimos de nuevo con la maestra sorda y con el presidente de la asociación donde se realizó la experiencia para recoger sus consideraciones sobre todo el proceso. Por último, resaltar que al finalizar las sesiones realizamos un *focus group* con los participantes en el curso (maestra y estudiantes), con el propósito de hacer una valoración conjunta y recoger propuestas de futuro.

En segundo lugar, creemos ineludible el reconocimiento real de las lenguas de signos y su uso en educación de los sordos, así como el reconocimiento de la identidad lingüística y cultural de las personas sordas.

En tercer lugar, somos partidarias de una educación bilingüe y bicultural que considere la lengua de signos como lengua de comunicación, vehicular en los procesos de E/A y la incorpore en su currículum académico; así como la incorporación de maestros competentes, sordos y oyentes, con un gran dominio de la LSC que sepan comunicar y guiar a los alumnos durante el proceso de apropiación de

la LE, teniendo en cuenta sus necesidades y diferencias individuales. Por último, reivindicamos el potencial del uso y empleo de estrategias de E/A visuales y específicas para esta población.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Souza, R. (2003): “La alfabetización como mecanismo de desmenuzamiento de la subjetividad”. En: M. Simón, V. Buscaglia y M. Massone (Comp.), *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación?* (pp. 186-196). Libros en la red.

Fernández-Viader, M. P. (1996): *La comunicación de los niños sordos: Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: CNSE-ONCE.

Fernández-Viader, M. P., Pertusa, E. y Vinardell, M. (1999): “Importancia de las estrategias de la maestra sorda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita”. En: C. Sckliar (Eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos* (pp. 47-59). Porto Alegre: Mediação.

Instituto Nacional de Estadística (2008): *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np524.pdf>.

Pérez Aguado, N. (2017): *La alfabetización de adultos sordos en Cataluña*. Tesis Doctoral Facultat d’Educació. Universitat de Barcelona.

Pertusa, E. (2002): *La escritura en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.

La elaboración de materiales curriculares y didácticos para la enseñanza de la lengua de signos española como segunda lengua: proceso y elementos diferenciadores en función de las modalidades de enseñanza³

M^a Aránzazu Díez Abella

Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación

RESUMEN:

Existen numerosos materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas orales como segunda lengua, pero no es así en el caso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos. A raíz de la aparición en 2001 del documento ‘Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación’ (en adelante, MCER), la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la Confederación Estatal de Personas Sordas se comprometió con la actualización de la enseñanza atendiendo a criterios de calidad y excelencia ante la necesidad, cada vez mayor, de contar con materiales que permitieran enseñar y aprender la lengua de signos española adaptada a la filosofía del MCER.

El objetivo de este trabajo es explicar el proceso seguido para la creación de materiales curriculares y didácticos propios, y continuar el camino hacia la normalización lingüística de la lengua de signos española. El primer paso consistió en el diseño de una propuesta curricular de la lengua de signos española que abarcara los niveles de referencia A y B del MCER, siguiendo la estructura propuesta en el mismo. El paso siguiente fue la elaboración de materiales didácticos, tomando como punto de partida lo establecido en esas propuestas curriculares, adaptados a las modalidades de enseñanza presencial y online. Se constatan (y así se presentará en la comunicación) algunas características diferenciadas entre los materiales de ambas modalidades de enseñanza, así como algunos aspectos importantes en el proceso de elaboración de este tipo de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos, una lengua eminentemente visual.

Palabras clave: lengua de signos, materiales curriculares, didáctica, enseñanza, aprendizaje.

3 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existen numerosos materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas orales como segunda lengua, pero no es así en el caso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos, a pesar de que ya es una realidad la presencia de estas lenguas en distintos ámbitos (educativo, laboral, medios de comunicación, universitario, etc.). Se debe principalmente a que “la lengua de signos española no ha alcanzado el estatus de otras lenguas orales de Europa, ni tan siquiera el de las lenguas orales del Estado Español” (Fundación CNSE, 2010: 14).

En los años 70, la Confederación Estatal de Personas Sordas (en adelante, CNSE), junto con el movimiento asociativo de personas sordas, iniciaron su andadura en la enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua. El objetivo de estas acciones no es otro que dar un paso más hacia la normalización lingüística de la lengua de signos española. En este sentido, es necesario destacar la labor de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas del movimiento asociativo de la CNSE en relación con la elaboración de materiales curriculares y didácticos para la enseñanza de esta lengua como segunda lengua. Esta red es un entramado de centros asociados distribuidos por toda la geografía española, que oferta cursos de lengua de signos española y lengua de signos catalana. Su compromiso es la permanente actualización de la enseñanza de ambas lenguas con criterios de calidad y excelencia.

Es la única red estatal con tan amplio bagaje, más de 40 años de experiencia, dedicados a la enseñanza de la lengua, con más de 300 profesionales. Asimismo, desarrolla sus propios materiales educativos a través de la Fundación CNSE, con la participación de expertos de distintas disciplinas. Con los cursos contribuyen al desarrollo de programas y actividades de marcado valor social para la mejora de la calidad de vida de las personas sordas en todo el territorio español.

A raíz de la aparición en 2001 del MCER, la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la CNSE se comprometió con la actualización de la enseñanza atendiendo a criterios de calidad y excelencia, ante la necesidad, cada vez mayor, de contar con materiales que permitieran enseñar y aprender la lengua de signos española adaptados a la filosofía del MCER.

2. PROPUESTAS CURRICULARES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

El primer paso consistió en el diseño de una propuesta curricular de la lengua de signos española que abarcara los niveles de referencia A y B del MCER siguiendo la estructura propuesta en el plan curricular del Instituto Cervantes. La Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación emprendió la elaboración de la propuesta curricular para la lengua de signos española como segunda lengua, siendo consciente de que una de las utilidades sería servir para la posterior elaboración de cada vez más ricos y variados materiales didácticos para su enseñanza.

Se diseñó una propuesta de objetivos generales y objetivos específicos, partiendo de las competencias comunicativas lingüísticas. Los contenidos lingüísticos se articulan en tres grandes bloques: gramaticales, léxicos y pragmáticos, además de otros contenidos no lingüísticos de naturaleza sociocultural e intercultural, así como algunas orientaciones metodológicas.

Para la elaboración de esta propuesta “se constituyó un grupo de trabajo integrado por profesionales expertos en la enseñanza de segundas lenguas, particularmente de la lengua de signos española, filólogos y lingüistas, profesionales sordos y oyentes que han redactado los textos, han revisado y han contrastado los ejemplos para mejorar el conjunto de la propuesta curricular” (Fundación CNSE, 2012a: 13).

Nos topamos con un obstáculo importante ya que la lengua de signos española es eminentemente visual, espacial, gestual y manual, por lo que optamos por utilizar las glosas para transcribir esta lengua ya que permite describir su estructura morfosintáctica de forma sencilla. Sin embargo, presenta limitaciones a la hora de representar todos los recursos lingüísticos de la lengua de signos española, como, por ejemplo, la expresión facial y el espacio. Por ello, cuando se ha considerado necesario, las glosas se han acompañado de matizaciones entre corchetes.

FIGURA 1. PROPUESTAS CURRICULARES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.
NIVELES A1-A2, B1 Y B2



3. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

Una vez elaborado el currículo sobre el que fundamentar y construir los diferentes elementos, además de la formación de los especialistas en esta materia, el siguiente paso es la elaboración de materiales didácticos para las modalidades de enseñanza presencial y online, tomando como punto de partida lo establecido en estas propuestas curriculares, y conforme a lo recogido en el MCER.

Este marco presta gran atención a las tareas como eje de los procesos de aprendizaje y el uso de las lenguas ya que permiten el fomento del aprendizaje mediante el uso de la lengua en las aulas tal y como se da en la vida real y viceversa; y estas tareas constituyen uno de los elementos protagonistas de este enfoque, a saber, “la tarea final es la tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer (hablar, entender, leer, escribir) cosas con la lengua extranjera que antes no podían hacer” (Zanón, 2017); y “la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones

habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada (por ejemplo: estudiar varios diagramas e instrucciones que guarden relación y ensamblar un aparato desconocido y complejo). Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir” (Consejo de Europa, 2001: 155).

Atendiendo a esta concepción didáctica recogida en el Marco y que impregna las propuestas curriculares de la lengua de signos española, los materiales didácticos elaborados se vertebran a través de actividades que constituyen tareas comunicativas: no son ejercicios sino propuestas para que se realicen dentro del aula usando los conocimientos, capacidades y destrezas que tiene el alumnado de la lengua de signos española para resolverlas; permitiendo así al alumnado ser el motor de su aprendizaje.

Estos materiales están destinados a cualquier persona interesada en aprender la lengua de signos española como segunda lengua, en las modalidades presencial y *on-line*. A continuación se constatan algunas características diferenciadas entre los materiales de ambas modalidades, así como algunos aspectos a destacar en el proceso de elaboración de este tipo de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos.

- Modalidad presencial

Los materiales didácticos de los distintos niveles se presentan con un libro para el alumnado y uno o dos DVD de recursos didácticos, teniendo en cuenta que las características principales de la modalidad presencial son:

- » La presencia del profesorado dentro del aula.
- » El tiempo planificado por el profesorado.
- » El contacto entre el profesorado y el alumnado de forma sincrónica.

El libro está formado por varias unidades didácticas y una unidad de cierre. El material en DVD sigue la estructura del libro e incorpora los vídeos signados que corresponden a las actividades del libro que así lo precisen, y los PDF imprimibles necesarios para algunas actividades. Cada unidad didáctica comprende una serie de actividades enfocadas a la realización de una tarea final. Todas las activida-

des fomentan la reflexión, y el trabajo individual y grupal, que irán ayudando al alumnado a interiorizar los contenidos, y a conocer aspectos gramaticales y socioculturales para consolidar el uso eficaz de la lengua de signos española. Estas actividades se estructuran de la siguiente forma:

- » 'Antes de empezar', para que el alumnado empiece a tomar contacto con el tema que va a ver. Sirve para prepararle y que realice el resto de apartados con éxito.
- » Tras este "calentamiento de motores" previo, se pondrá 'Manos a la obra', con actividades para que el alumnado aprenda y practique con la lengua de signos española. De esta manera, se podrá poner en marcha distintas estrategias para resolver la tarea.
- » Y por último: 'Esto está hecho', un apartado con juegos, curiosidades y la tarea final, donde se podrá utilizar todo lo que se ha aprendido durante la unidad.

FIGURA 2. MATERIAL DEL LIBRO Y DVD SIGNAR A2. MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA ADAPTADO AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS



- Modalidad online
El material dedicado al aprendizaje de la lengua de signos española a través de la modalidad online tiene las siguientes características:
 - » La tutoría que desempeña el papel del profesorado dentro de esta modalidad de enseñanza.
 - » El tiempo planificado por el alumnado, en lugar del profesorado.
 - » El contacto entre el profesorado y el alumnado tanto de forma diacrónica como de forma sincrónica.

- » La autonomía y el autoaprendizaje del alumnado durante el proceso de aprendizaje.

Cada nivel está formado por varias unidades didácticas y numerosos recursos visuales (fotografías, vídeo e imágenes). Se establecen cinco bloques de apartados:

1. Contenidos léxicos. Ante la ausencia de una herramienta de búsqueda de signos para conocer su significado en lengua española, el alumnado podrá conocer todos los signos nuevos de cada unidad didáctica.
2. Contenidos gramaticales y socioculturales sobre las personas sordas.
3. Contenidos pragmáticos para aprender a participar eficazmente en intercambios comunicativos.
4. Práctica, donde el alumnado aprende y practica la lengua de signos española con el fin de resolver las distintas tareas comunicativas.
5. Cierre. Un apartado con juegos, portfolio y la tarea final, donde podrá poner en marcha todo lo que ha aprendido durante la unidad.

Se puede ver el demo del material on-line en el siguiente enlace: http://www.fundacioncnse.org/demo_lse/story_html5.html.

FIGURA 3. ALGUNOS EJEMPLOS DEL MATERIAL DIDÁCTICO DEL CURSO *ON-LINE* DE LA LENGUA SIGNOS ESPAÑOLA (NIVEL A1)



4. PORTFOLIO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

El portfolio de la lengua de signos española (www.fundacioncnse.org/portfoliolse) tiene como objetivo ofrecer información clara, comprensible y homologable internacionalmente sobre la competencia lingüística y sobre las experiencias interculturales del alumnado, así como ayudar al alumnado para que su proceso de aprendizaje de idiomas sea más efectivo. Todo el contenido está en lengua de

signos española y el uso de la lengua castellana es ocasional. Se necesita utilizar la web para rellenar las respuestas aunque es preferible que el mismo alumno grabe sus respuestas.

Los apartados que aparecen en el portfolio de la lengua de signos española son los siguientes:

- ¡Empieza mi camino por la LSE!
- Signar A1, A2, B1 y B2:
 1. Comprensión.
 2. Expresión.
 3. Interacción.
 4. Aprendiendo LSE.
 5. Mi experiencia con las personas sordas.
 6. Tareas finales.
 7. ¿Dificultades? ¡No!
 8. Ahora sabes...

Es un material que, entre otros objetivos, permite al alumnado reflexionar sobre su aprendizaje de la lengua de signos española y sobre sus experiencias con personas sordas.

FIGURA 4. PÁGINA WEB DEL PORTFOLIO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Anaya e Instituto Cervantes.

- Fundación CNSE (2010): *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2 basado en el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2012 a): *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico B1 basado en el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2012 b): *Signar A1. Material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signo española adaptado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2013): *Signar A2. Material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signo española adaptado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2014): *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico B2 basado en el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2015 a): *Signar B1. Material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signo española adaptado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2015 b): *Signar B2 (I). Material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signo española adaptado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2016): *Signar B2 (II). Material para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signo española adaptado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Madrid: Fundación CNSE.
- Zanón, J. (2017): *Los enfoques por tareas por la enseñanza de las lenguas extranjeras* (en línea). <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm>.

Resultado de la prueba de vocabulario receptivo de LSE⁴

Sara Crespo Borrego y M^a del Mar Piriz Gómez

Departamento de LSE del 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 con alumnado sordo. En la actualidad es un centro concertado bilingüe, que atiende a niños de la zona y niños con deficiencia auditiva de toda la Comunidad de Madrid. Nos caracterizamos por tener un proyecto educativo inclusivo que reconoce, valora y atiende a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. En este curso se ha conseguido incluir en la etapa de primaria la lengua de signos como asignatura curricular, oficialmente reconocida por la Comunidad de Madrid.

El Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, presentó en el Congreso CNLSE 2015 las pruebas de evaluación de nivel de lengua de signos española y habilidad lectora que se iban a realizar a los adultos sordos. Son pruebas que elaboraron asesores y especialistas en LSE con la colaboración del Equipo Específico mencionado con anterioridad.

El objetivo de dicha presentación era mostrar los resultados, por medio de esta herramienta de evaluación, de la capacidad del niño para acceder a campos y redes semánticas y establecer relaciones entre ellas del nivel de LSE. Se evaluó el nivel comunicativo y académico de tres grupos: alumnado sordo nativo en LSE, alumnado sordo no nativo en LSE y alumnado oyente no nativo en LSE que han cursado la asignatura de lengua de signos española en el colegio.

Los datos se han ido recogiendo durante el curso escolar 2016/2017. Los resultados de las evaluaciones se han obtenido mediante dos pruebas, una en el primer trimestre y otra en el tercero. Los criterios de evaluación han sido los mismos y se han comparado los resultados para comprobar la evolución del aprendizaje de la LSE.

4 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO RECEPTIVO DE LSE

En primer lugar deseamos felicitar el esfuerzo de la organización en esta otra edición del Congreso CNLSE. Agradecemos la invitación para poder presentar una comunicación y compartir nuestra experiencia, en este caso con una herramienta de evaluación de la LSE. Este trabajo ha sido realizado por un grupo constituido por el Departamento de LSE del Colegio Gaudem y el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid.

Facilitaremos un breve resumen del contexto al que nos referimos: el Colegio Gaudem⁵ dispone de un equipo de profesional de asesores sordos y especialistas en LSE. Es un colegio inclusivo preferente de alumnos con discapacidad auditiva y también alumnos con T. E. A. Es muy grande ofrece las siguientes etapas educativas: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Nuestro proyecto lingüístico está formado por tres lenguas: dos lenguas orales, español e inglés, y la lengua de signos española.

El motivo de por el que participamos en esta mesa redonda de comunicaciones es compartir los datos preliminares obtenidos con la prueba de vocabulario receptivo de la LSE, que hemos podido recoger con una pequeña muestra de alumnos sordos de nuestro centro.

Antes de presentar los resultados de la prueba, nos gustaría echar la vista atrás y describir nuestro contexto antes de que empezara a haber pruebas dirigidas a la LSE. En mi caso [M^a del Mar Piriz], como asesora sorda, especialista de LSE, y usuaria de la LSE, con veinte años de experiencia en la docencia. Cuando empecé a trabajar no existían pruebas en LSE, algo que me preocupaba y hacía plantearme interrogantes como: ¿qué nivel LSE tienen los niños usuarios de LSE? No teníamos materiales adecuados o pruebas que nos dieran información al respecto. Esto me afectaba tanto a nivel tanto profesional como personal ya que soy usuaria y nativa de la LSE. Me hacía sentir que mi lengua no tenía valor, algo horrible para mí. Sentía que tenía que esperar, pero esa desazón me hacía sufrir. Muchos padres tomaban la decisión de escolarizar a sus hijos en colegios donde la LSE era importante, pero al no haber resultados la LSE parecía no tener el mismo valor que la lengua oral. Fue el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de Sordos de la Comunidad de Madrid el que nos empezó a hablar de orientar sobre

5 Más información sobre el Colegio Gaudem en: www.gaudem.es.

la necesidad de crear instrumentos para evaluar la LSE y este fue un momento de gran aprendizaje. El descubrimiento de varias pruebas que evaluaban la LSE hizo que la lengua de signos alcanzase un valor que no tenía anteriormente.

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA A NIÑOS SORDOS DEL COLEGIO GAUDEM

En concreto, vamos a presentar los distintos usos que le damos a la prueba de evaluación y los datos preliminares que hemos obtenido. Para una revisión de la prueba y su proceso de elaboración, el lector puede dirigirse a Kasmi, et al. (2015) en las actas del Congreso realizado por el CNLSE.

Desde el Departamento de LSE, nos interesaba conocer el nivel de LSE que tenían nuestros alumnos sordos usuarios de la LSE. Además de la capacidad de aprendizaje de signos nuevos y el conocimiento académico de la LSE. Acabábamos de empezar a impartir la LSE como asignatura curricular en primaria para alumnos sordos y oyentes y, aunque conocíamos el nivel de comunicación natural de nuestros alumnos, no teníamos datos de su nivel académico.

Antes de hablar de los resultados explicaremos en qué consiste esta prueba a grandes rasgos. La prueba de vocabulario expresivo de LSE es una adaptación de la prueba de Ana Belén Domínguez, de la Universidad de Salamanca, a la LSE. Pretende evaluar qué redes semánticas construyen los alumnos en LSE y qué relaciones establecen entre ellas. Con el objetivo de obtener unos resultados en baremos y, con esos baremos, definir si la prueba es viable o no.

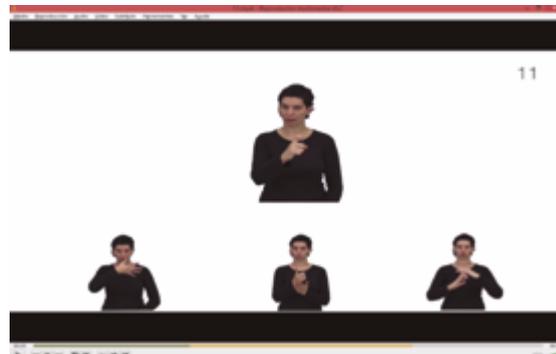
La prueba contiene 156 signos. Está formulada de la siguiente manera: 39 ítems/preguntas, de los cuales 19 son sustantivos, 6 verbos y 14 adjetivos.

Los materiales que hemos elaborado son: un vídeo explicativo de la prueba y la prueba en formato vídeo. Aplicamos la prueba después del vídeo explicativo realizando tres ejemplos con el alumnado.

Para responder a cada ítem/pregunta, los alumnos tienen que marcar sobre la pantalla cuál es el signo que se corresponde con la respuesta correcta. Para ir anotando las respuestas disponemos de un formulario de papel donde el profesor o el especialista marca las respuestas indicadas.

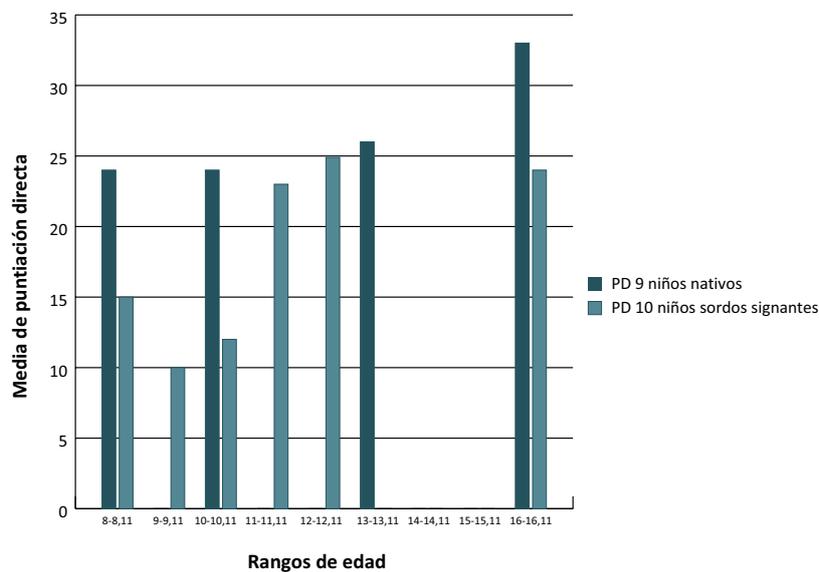
Véase ejemplo:

FIGURA 1. SEÑAL/PISTA, PLANO Y METRO



La primera pregunta que nos planteábamos en el Departamento era cómo evolucionaban en la adquisición del vocabulario los niños sordos a medida que aumentaba la edad. Para dar respuesta a esta pregunta, comenzamos aplicando la prueba a un grupo de 19 niños sordos signantes, nueve niños sordos nativos hijos de padres sordos y diez niños sordos hijos de padres oyentes. Estos últimos habían empezado a tener contacto con la LSE a partir de los tres años. Las edades para las que está diseñada la prueba son desde los ocho hasta los dieciséis años.

GRÁFICO 1. PRUEBA DE VOCABULARIO DE LSE APLICADA A UN GRUPO DE ALUMNOS NATIVOS Y NO NATIVOS



En la gráfica vemos dos grupos representados, y aunque es un grupo reducido podemos observar la diferencia de puntuación entre los alumnos nativos y no nativos. Se observa, por un lado, cómo los nativos superan a los no nativos, siendo la

media obtenida por los niños nativos signantes de 14.,6, mientras que la obtenida por los niños sordos signantes no nativos es de 10.,7. Se obtiene una diferencia significativa a favor de los niños nativos ($z=2,49$; $p=0,01$).

Por otro lado se observa un aumento en el número de respuestas correctas a medida que los niños tienen mayor edad.

Podemos extraer algunas conclusiones prácticas:

- La prueba funciona. Podemos discriminar entre los resultados de los niños nativos y no nativos con mejores resultados a favor de los primeros; esto ocurre en todos los rangos de edad para los que tenemos datos.
- Se observa un aumento en el número de respuestas correctas a medida que los niños aumentan en edad, llegando los niños que cursan 4º ESO a dar un alto porcentaje de respuestas correctas.

3. APLICACIÓN DE LA PRUEBA CON NIÑOS OYENTES QUE APRENDEN LSE

El año pasado el Colegio Gaudem empezó a tener la LSE como una asignatura de libre configuración, siendo un gran reto de difíciles comienzos, conseguimos algo importante. El Colegio Gaudem sigue una metodología de línea tres, es decir, tres aulas por cada nivel siendo una de las aulas donde se escolariza a los niños sordos en modalidad de educación compartida bilingüe. A lo largo del curso 2016-17 se comenzó en toda Etapa Primaria a enseñar la LSE a los oyentes como asignatura de libre configuración, motivo por el cual decidimos utilizar la prueba con los niños oyentes para dar respuesta a dos preguntas:

- 1. ¿Los niños oyentes que están en los grupos de enseñanza compartida (grupo con dos tutores y uno de ellos signante) tienen un nivel de LSE superior al de los niños de los otros grupos en el momento de empezar el curso?** Siempre hemos pensado que sí, pero queríamos comprobarlo de cara a que los especialistas pudieran ajustar su programación en función de los distintos grupos.

Para dar respuesta a esta pregunta aplicamos la prueba a dos clases de oyentes de 3º EP, una de ellas hay niños sordos (clase de enseñanza compartida) y por tanto dos cotutores (uno de ellos representando a la LSE) y, mientras que en la otra clase no tienen hay niños sordos. Pudimos ver concluir varias cosas:

- La prueba de vocabulario de LSE, al igual que la de L. Castellana, se puede realizar en un momento a todo un grupo de clase.
- Para los niños más pequeños de 3º es necesario realizarla dos veces , debido a que se cansan con mayor facilidad. Ello nos indica, que al estar los ítems están organizados por orden de dificultad, que habrá que tomar decisiones acerca de incluir un número tope de ítems para las edades más tempranas.
- Aplicamos la mitad de los ítems y la media obtenida por el grupo 3º A, que es el grupo de enseñanza compartida sordos y oyentes, una vez eliminadas las puntuaciones de los niños sordos, es mayor que la media del otro grupo de niños.

TABLA 1. MEDIA DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS, OBTENIDA POR LOS OYENTES DE DOS GRUPOS DE 3º DE EP

MEDIA DEL GRUPO 3ªA. Enseñanza compartida (eliminados los niños sordos)	MEDIA DEL GRUPO 3ºB
N.º niños 21	N.º niños 24
8,61	6,75

Fuente: elaboración propia.

2. **¿Si evalúo a los niños utilizando la prueba en dos momentos, uno antes de comenzar la enseñanza de la asignatura de LSE y otros después, se observará alguna evolución utilizando la prueba?** Para dar respuesta a esta pregunta administramos la prueba a un solo grupo de niños de enseñanza compartida, en este caso el grupo 5º A de EP, en dos momentos diferentes, uno antes de comenzar a impartir la enseñanza de la asignatura de LSE y otro en Mayo al finalizar la misma. El número de alumnos oyentes en este caso es de 18, y el de sordos es de 3.

Se observa en la tabla cómo la media después de un curso de enseñanza de LSE es superior en los niños oyentes.

TABLA 2. MEDIA OBTENIDA EN UN GRUPO DE 5º DE EP

Media de 3º A (octubre 2016)	Media de 3ºA (mayo 2017)
Muestra de 18 niños oyentes	
19,95	22,61

Fuente: elaboración propia.

Esta prueba nos permite:

- Evaluar el nivel del niño y compararlo con iguales (sordos y oyentes) según el baremo.
- Ver el progreso de un grupo al evaluar al principio y final del curso.
- Comparar un grupo de 3º con otro de 3º expuesto más tiempo a la LSE.
- Comparar entre distintos niveles (3º con 5ºA).

Reiteramos nuestro agradecimiento a Mar Pérez y a su equipo por el apoyo brindado, ya que el trabajo de adaptar la prueba no ha resultado sencillo. Queremos que en un futuro la prueba esté disponible en nuestra página web, y que se pueda hacer un baremo, pudiendo ser descargable y usable por aquellas personas interesadas.

Fruto de estas experiencias también tenemos propuestas de cambio, que sin lugar a duda mejorarán la prueba. Por ejemplo, cambiar el formato de las respuestas de los ítems de la prueba con fotos de los signos en vez de con números, así el desarrollo será más ágil y eficaz.

Nos gustaría agradecer a todas las personas que directa o e indirectamente colaboran colaboraron con nuestro Departamento: Natalia Sierra, Nuria Martín, Dora Yanez, Laura García y Antonio García (profesionales del Colegio Gaudem), así como a Mar Pérez (Equipo Específico de Discapacidad Auditiva) y a su alumna de prácticas Laura Martín Crespo (Universidad Autónoma de Madrid) por su apoyo incondicional.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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, pp. 1439-1456.
- 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.
- Kasmi, N. *et al.* (2015): "Proceso de adaptación de una prueba de vocabulario a la LSE". En: *Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, pp. 151-163. Disponible en: http://www.sis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf#page=151.

Creación de un espacio literario para los alumnos sordos⁶

Mayte Sanjuán Pellicer, Marus Carmona Alcalá, Goyo Nogal Garro
y Ana Victoria Álvarez Guerra

Centro Educativo Ponce de León

RESUMEN:

Tradicionalmente las personas sordas han tenido muchas dificultades para acceder al mundo literario que parecía exclusivo de personas oyentes o muy competentes en lengua escrita. Incluso en algunos centros educativos se les exentaba del aprendizaje de estas cuestiones porque se pensaba que era muy difícil para ellas llegar a comprender los textos literarios y su valor. Sin embargo, actualmente sabemos que las personas sordas también pueden disfrutar de la literatura en sus diversos formatos (poesía, narrativa...) independientemente de su competencia lectora. Para ello, la lengua de signos es una herramienta muy valiosa, que facilita el acercamiento de las personas sordas a los distintos textos.

En nuestro centro educativo le damos un valor muy importante al contacto con la literatura que permite al alumnado sordo desarrollar sus emociones y adentrarse en mundos reales e imaginados que permitirán un mejor desarrollo personal. Por todo esto, nos propusimos realizar un proyecto de acercamiento a los textos literarios para despertar en nuestro alumnado sordo el gusto, interés y motivación por los libros.

En esta comunicación queremos exponer cómo organizamos y desarrollamos un espacio literario con nuestros estudiantes sordos de la etapa de Educación Primaria (entre 6 y 12 años), las dificultades con las que nos encontramos y cómo las hemos ido resolviendo a lo largo de varios cursos académicos. Tratar de dar cabida en la misma actividad a un alumnado tan diverso nos obligó a realizar diferentes adaptaciones y flexibilizar nuestra metodología para que todos estuvieran incluidos dentro de este proyecto. En este momento sentimos la necesidad de compartir nuestro trabajo con los distintos profesionales que acuden al congreso para poder enriquecer, con el debate, nuestra experiencia.

Palabras clave: espacio literario, fomento a la lectura, alumnado sordo, adaptaciones, inclusión.

⁶ Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta fundamental en nuestra sociedad. Aunque es cierto que los formatos de lectura están cambiando y reinventándose cada día, ésta continúa siendo crucial a la hora de acceder al conocimiento del mundo que nos rodea y poder inventar mundos soñados e imaginados.

Numerosas investigaciones han mostrado que las personas sordas encuentran muchas dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita (Domínguez y Soriano, 2009). En estos estudios se pone de manifiesto que el nivel lector de personas sordas adultas suele encontrarse, en términos generales, en torno al que muestran los estudiantes oyentes de los últimos cursos de Primaria (Domínguez y Soriano, 2009). Sin embargo, la lengua escrita es una vía de acceso a la comunicación con el entorno fundamentalmente oral que rodea a las personas sordas. Además, leer es una herramienta indispensable para aprender y para profundizar en el conocimiento de manera autónoma.

Por otro lado, además de este uso necesario de la lengua escrita, el acercamiento a la literatura nos permite ampliar nuestra representación del mundo, nos permite viajar a lugares desconocidos, explorar el mundo de la fantasía, despegarnos de lo concreto y abstraernos de la realidad que nos rodea. Aquí es donde el trabajo que vamos a presentar cobra sentido.

Como nos muestra Solé (1992) muchos son los objetivos de la lectura, leer para obtener información, para seguir unas instrucciones, para aprender... Nosotros nos vamos a centrar en el objetivo de leer por placer. Dice Solé (1992) que lo que importa en este caso es la experiencia emocional que provoca la lectura en cada uno de los lectores.

Precisamente nuestros objetivos de trabajo irán dirigidos a proporcionar una serie de experiencias emocionales y afectivas ligadas a la literatura, que permitan a nuestros alumnos vivir con ilusión el acercamiento a los libros. En este sentido, no nos hemos planteado que nuestros alumnos tengan un buen nivel lector. No lo necesitamos, porque nuestro objetivo no es el aprendizaje de la lectura o su enseñanza, sino que nos centramos en despertar el interés por la lectura con la esperanza de que en un futuro nuestros estudiantes se sientan tentados de abrir un libro y ponerse a leer por placer, porque sí, porque les apetece.

Como venimos comentando, consideramos que la literatura es un instrumento necesario y fundamental para el desarrollo personal de los alumnos independiente de su competencia lectora. Nuestro interés se centra en que se acerquen a los libros y disfruten de ellos. Una herramienta muy potente que tenemos para que los estudiantes sordos puedan acceder a la lectura es la LSE. En palabras de la propia Pilar Rodríguez “(...) debemos acercarlo con un lenguaje cercano que les permita apreciar la verdadera belleza y utilidad de la lectura, y esto sólo es posible en el caso de estos niños a través de la lengua de signos, que se convierte en la mejor aliada del enseñante para hacer accesible algo que sin ella puede convertirse en una técnica mecánica sin sentido. Y eso no es leer”⁷.

Asimismo, la LSE nos permite trabajar el contexto de los textos y activar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de las diferentes lecturas.

2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EN EL ÁMBITO DE LA LECTURA

Uno de los objetivos de nuestro centro ha sido siempre fomentar a la lectura, idea compartida por el profesorado y llevada a la práctica en nuestro trabajo. No obstante, las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en este sentido no siempre han dado una buena respuesta a nuestro alumnado sordo.

En esta línea, observamos que nuestros estudiantes sordos no se sentían a gusto ni disfrutaban con las actividades que tenían que ver con la lectura, incluso veíamos cierta desmotivación y rechazo ante todo lo relacionado con esta tarea. Esto se debe en gran parte a que, como apuntábamos más arriba, en general, los alumnos sordos no tienen una buena competencia lectora hasta una edad tardía, debido en gran parte a sus dificultades para acceder a la lengua oral.

Por otro lado, también los recursos públicos relacionados con la lectura (cuentacuentos, actividades de animación lectora...) a los que pueden acceder las personas sordas son muy limitados.

Por último, en las distintas evaluaciones que se realizan en el centro de manera sistemática, se ponen de manifiesto las dificultades que muestra nuestro alumnado sordo en la lectura.

Por todo ello, pensamos que era necesario generar un espacio específico para el alumnado sordo que pudiera responder a sus necesidades concretas y donde la

7 http://www.fundacioncnse.org/lectura/reflexionando_entre_signos/textos/pilar_rodrig.htm

lectura se pudiese mostrar de una forma mucho más adaptada a su singularidad. Nuestra mirada en este proyecto está dirigida hacia los alumnos, que estén contentos y motivados lo que les permitirá acercarse con buena disposición al mundo literario.

3. OBJETIVOS

Dicho todo esto, podemos resumir los objetivos principales del espacio literario que aquí presentamos en los siguientes:

- Despertar el interés del alumnado sordo por la lectura.
- Acercar a los alumnos sordos a los libros.
- Conseguir que disfruten de la propia actividad de la lectura.

4. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FOMENTO DE LA LECTURA

Este programa va dirigido a todos los alumnos sordos de la etapa de Educación Primaria de nuestro centro y a algunos de la etapa de Educación Básica Obligatoria. Los requisitos para poder participar en esta actividad son, por una parte, el grado de autonomía del alumno y, por otro, el conocimiento de la LSE. Al tratarse de una actividad dinámica y en la que hay una parte importante de implicación y participación del alumnado es necesario que los estudiantes que se incorporan tengan un mínimo de autonomía. Además, la actividad se realiza íntegramente en LSE, por lo que un conocimiento al menos básico de la misma es necesario.

La actividad se lleva a cabo los viernes, de manera quincenal, en el horario de 14:30 a 16:00 horas. Habitualmente elegimos un tema que se desarrollará a lo largo de varias sesiones. Este tema puede tener que ver con un libro concreto, con un tipo de literatura o con alguna cuestión relacionada con la actividad lectora.

Para la puesta en práctica de cada sesión, en primer lugar se decora y ambienta la sala de acuerdo a la temática que vayamos a trabajar. Asimismo, los profesionales se caracterizan adoptando diversos roles en función del tema elegido (personajes literarios, autores, lectores...). Esto nos permite despertar el interés y motivación de los alumnos por las actividades que se van a desarrollar.

Cada sesión suele comenzar con alguna actividad de motivación, habitualmente se trata de dramatizaciones, a cargo de los profesionales, que sirven de introducción al libro o tema que se va a tratar ese día. A partir de ahí se propone a los alumnos una serie de actividades variadas y diversas como resolver enigmas,

superar pruebas, llevar a cabo sus propias dramatizaciones, realizar producciones artísticas... Muchas veces estas sesiones finalizaban con un momento de lectura. Los profesionales dejan a disposición de los alumnos libros relacionados con la temática de la sesión y ellos pueden realizar lectura individual o compartida de manera libre.

Las agrupaciones que realizamos para llevar a cabo cada sesión responden a las necesidades del alumnado y a las características de las propuestas que planteamos en cada momento. Estas son las posibles agrupaciones:

- Gran grupo con apoyos: cuando proponemos actividades en gran grupo, como las dramatizaciones iniciales, tenemos previstas las necesidades de apoyo para algunos alumnos que, de lo contrario, tendrían dificultades para participar en igualdad de condiciones o para comprender lo que se está desarrollando.
- Por niveles de edad: en ocasiones, por las características de la propuesta nos interesa agrupar a los alumnos por razón de edad.
- Grupos mixtos: tutoría entre iguales. Otras veces planteamos las propuestas de tal forma que alumnos más mayores pueden ayudar a los más pequeños y, en esos casos, planteamos grupos heterogéneos en cuanto a la edad.

Como decíamos, el alumnado que participa en este programa son todos los alumnos sordos de Primaria y algunos de EBO, por lo que contamos con una gran diversidad no solo en cuanto a la edad de los participantes sino también en competencias y capacidades. Por ello, habitualmente es necesario hacer adaptaciones específicas para que los alumnos con más necesidades de apoyo puedan participar con sus compañeros. Estas adaptaciones incluyen modificaciones en el material o en la presentación de la actividad, modificaciones en las agrupaciones, incluir una persona de apoyo para guiar la realización de la actividad, pautar la realización de las actividades...

Semanalmente llevamos a cabo reuniones de programación en las que tomamos las decisiones no solo sobre los temas que se van a trabajar y las actividades que se van a desarrollar, sino también sobre las agrupaciones y adaptaciones de las que venimos hablando.

5. CONCLUSIONES

Decíamos más arriba que la lectura nos permite ir más allá de lo concreto y cotidiano, podemos asomarnos a países maravillosos que ignoramos, los libros contienen experiencias que no hemos vivido jamás y que nos permitirán enriquecer aún más nuestras vidas. En ese sentido, con esta experiencia hemos conseguido acercar a nuestro alumnado a la posibilidad de descubrir este maravilloso mundo de la literatura. Esperaban con ilusión cada nueva sesión y somos conscientes de que, en algunos de ellos, hemos conseguido que este interés por la literatura se traslade también a su vida diaria.

El autor Bernard Henri Levy decía que “la literatura es una extraña máquina que traga, que absorbe todos los placeres, todos los acontecimientos de la vida. Los escritores son vampiros”. En nuestro centro hemos descubierto, gracias a este programa de fomento de la lectura, que nuestras manos también cumplen esa función, son una especie de vampiros que atrapan y acercan a nuestros estudiantes al apasionante mundo de la lectura. La LSE, por tanto, es una herramienta muy potente que debemos seguir utilizando con este fin.

En síntesis, estamos firmemente convencidos de que no es necesario esperar a que nuestros alumnos aprendan a leer y escribir para mostrarles la literatura. No es necesaria esa competencia para descubrir los mundos maravillosos que se esconden tras los libros y si conseguimos despertar este interés en nuestros estudiantes lograremos además que se enfrenten a la lengua escrita con una actitud mucho más positiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domínguez, A. B. y Soriano, J. (2009): “Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras”. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 61 (4), pp. 9-20.
- Rodríguez, P. (2003): *Signos que cuentan, cuentos que signan*. Madrid: Fundación CNSE. Disponible en: http://www.fundacioncnse.org/lectura/reflexionando_entre_signos/textos/pilar_rodrig.htm.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

La interpretación de canciones en lengua de signos española: problemas traductológicos⁸

Eva María Serna López y Pedro Piñera García

Universidad de Murcia

RESUMEN:

La interpretación de canciones en lengua de signos española (LSE) es el único medio por el que la comunidad de personas sordas puede acceder al mundo de la música. En esta comunicación se abordarán diferentes aspectos relacionados con la música, la traducción y la LSE para acercar a las personas sordas a un mundo del que no son partícipes, por la escasa accesibilidad que hay en este campo.

Destacando la repercusión que ejerce la comunicación sobre nosotros, se muestran los nexos que conectan la música con la literatura, demostrando así la re-actualización entre dichas disciplinas y su implicación para la interpretación de canciones, concretamente en la LSE. Así, contemplamos cómo la interpretación está fuertemente relacionada con la interpretación de la poesía en la lengua meta. Además, se constata la necesidad de poseer conocimientos acerca de la traducción para desempeñar la labor de intérprete.

En esta comunicación queda constatada la peculiaridad propia de esta lengua, a la vez que el gran poder icónico que ofrece para el mundo de las *performances*. También se ha estudiado la interpretación en LSE, de manera general, así como las habilidades y los conocimientos que ha de poseer tanto el intérprete en términos generales, como el intérprete de canciones en la LSE (ILSEC).

Finalmente, se analizan e interpretan estrofas de una canción del último álbum de Vanesa Martín, *Munay*, donde se plasman las estrategias, las técnicas y los problemas de traducción más frecuentes al enfrentarse al reto de interpretar canciones, demostrando que la interpretación de canciones en la LSE es no solo posible, sino necesaria.

Palabras clave: accesibilidad, intérprete de canciones de lengua de signos española, problemas traductológicos, poesía.

8 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta comunicación consiste en permitir el acceso al mundo de la música a la comunidad de las personas sordas, pues el colectivo de personas sordas sigue presentando una desigualdad social. Pese a la lucha y a los grandes esfuerzos que se han emprendido a lo largo de los años, hay que seguir mejorando la accesibilidad de la comunidad de personas sordas en todos los ámbitos de la vida cotidiana; en este caso nos centramos en el mundo de la música.

Así, se probará la importancia de la figura del intérprete de lengua de signos española en canciones (ILSEC) y la ardua, pero gratificante labor que conlleva romper las barreras de comunicación con una comunidad cuyos derechos pasan desapercibidos en multitud de ocasiones para muchísimas personas. Cabe mencionar que Rozalén ha sido pionera al incluir al intérprete de canciones de LSE en sus conciertos y *performances* –Beatriz Romero–. Asimismo, las redes sociales se han hecho eco de este mundo de la interpretación, y cada vez más personas con conocimientos de LSE realizan interpretaciones de canciones y las comparten en la red.

2. LENGUAJE, MÚSICA Y POESÍA

Los seres humanos precisamos de las lenguas como sustento vital para sentir y hacernos sentir en todos los ámbitos de la vida. La música constituye una disciplina fundamental en el mundo de la comunicación. La comunicación es fundamental para el desarrollo de las personas, independientemente del idioma que se hable. Esta necesita de un medio para producirse, que se corresponde con el lenguaje en todas sus dimensiones, y a través del lenguaje se hace patente en diversos ámbitos. En este caso, atendemos a dos expresiones artísticas y culturales: música y poesía.

López (2013: 140) afirma que “la música ha sido la coartada de la literatura desde los primeros testimonios de la cultura occidental hasta nuestros días”, ya que ambas artes se han ido sirviendo la una de la otra. Desde la antigüedad clásica hasta el día de hoy, la relación entre música y literatura se ha ido haciendo evidente, y cada vez más fuertemente, a través de diferentes acontecimientos, obras y personas. Cabe destacar obras tales como la ‘Ilíada’, la ‘Odisea’ y los cantares de gesta, entre otros. La inclusión de la música en la literatura, y viceversa, no solo se aprecia en obras aisladas y puntuales, sino que podemos afirmar que

ambas disciplinas se han nutrido en todas sus vertientes, géneros y subgéneros. De ahí que en las canciones se utilicen estructuras similares a las de los poemas, así como recursos estilísticos como la metáfora, la anáfora o el paralelismo.

Por todos es sabido que las letras de las canciones se escriben en verso y que se pueden convertir en verdaderos poemas, al igual que ocurre con algunos poemas que, con la complicidad de la música, llegaron a ser canciones. ‘Cantares’, popularizada por Joan Manuel Serrat, es la interpretación musical de un poema de Antonio Machado, ‘La canción del pirata’ de José de Espronceda, interpretada por grupos como Tierra Santa e, incluso, una de las canciones de Vanesa Martín “nació como poema, pero pidió calle”, como suscribe la propia cantautora en ‘Te has perdido quién soy’.

Para concluir esta brevísima aproximación al tema sobre la relación entre la música y la literatura, enumeraremos las características que el intérprete de canciones en la LSE debe tener en cuenta a la hora de estudiar la letra de una canción para lograr su objetivo, es decir, que las personas sordas la perciban igual que los oyentes. Para ello nos basaremos en los elementos que conforman la macro y microestructura de un poema: relevancia de la expresividad, acumulación de recursos estilísticos, juegos de palabras, simbología y, de un modo especial, la rima, la entonación y el ritmo.

2.1. Música y poesía

No se puede explicar la figura del ILSEC sin que antes hablemos de la interpretación de la poesía en la LSE. Maler, en su artículo ‘Songs for hands: Analyzing interactions of sign language and music’, señala en todo momento la inclusión de la poesía en la música a la hora de interpretar este tipo de textos. Menciona lo importante que resulta, en la lengua de signos americana (LSA), la interpretación de la poesía para poder analizar, desarrollar las glosas, aplicar y ejecutar los signos en la interpretación de canciones en LSA.

Dicha teoría se aplica del mismo modo a la LSE. Reiteramos que muchos de los recursos que se utilizan en la poesía escrita en español, se encuentran también en las letras de las canciones y, por tanto, si estos recursos se interpretan en los poemas en LSE, en la interpretación de las canciones en LSE se deben interpretar de manera similar a cómo

se lleva a cabo en la poesía. No obstante, se ha de aclarar que la interpretación de un poema en LSE no equivaldría directamente a la de una canción, al igual que ocurre en las lenguas orales (LO).

Ángel Herrero señalaba en el documental ‘Ver la poesía’ (Re-v y Herrero, 2015) que el significado se hace explícito sobremanera en la interpretación en LSE, dado que el signante, o intérprete, no solo interpreta el significado de un verso o la intención del autor, sino que se mete en la piel del artista y lo proyecta. Por ello, el mensaje, la intención y el sentimiento se transfieren de una forma mucho más directa.

Herrero (Re-v y Herrero, 2015) afirma que al estudiar los poemas para adaptarlos e interpretarlos, descubría significados en los poemas que sin la LS nunca hubiera vislumbrado. Esto se debe a que la lengua meta de las interpretaciones de nuestro estudio lleva implícito el ritmo. Según Herrero, “los sordos tienen una conciencia del ritmo absolutamente extraordinaria”. Por tanto, las personas que integran esta comunidad deberían poder disfrutar de la música al igual que lo hacen las personas oyentes.

Las LO son gestuales también, pero en el canal escrito pierden dicho componente. En ese caso, en la interpretación de poemas “la LSE obliga a las LO a recuperar la gestualidad que habían perdido”. Este hecho cobra relevancia también en el campo de las canciones, puesto que la gestualidad ofrece una mayor comprensión para el espectador, a través de los diferentes mecanismos que brinda la LSE para interpretar los poemas, como la repetición de algún parámetro para reflejar una rima o un paralelismo.

3. PROBLEMAS O SITUACIONES TRADUCTOLÓGICAS

Con el fin de demostrar una serie de factores importantes o problemáticos a la hora de interpretar una canción, nos servimos de un fragmento de la canción ‘Complicidad’, de Vanesa Martín.

En los siguientes ejemplos⁹, se enumeran tres aspectos muy importantes en la interpretación: las metáforas, la traducción semiótica o visual y la repetición, paralelismo o anáfora.

9 Interpretación de la canción realizada por Pedro Piñera: https://youtu.be/v_kj3-nZ5F8.

- **La interpretación de la metáfora.** Los versos de la canción se corresponden con: “Ya sabemos cómo es aquello de cambiar el rumbo”. En este caso, la metáfora (cambiar el rumbo) se interpreta por una metáfora en LSE (VE-LETA). Este es un signo abstracto de la LSE que indica el cambio constante de dirección, como un barco velero que se mueve sin cesar por el viento. Consideramos que “cambiar el rumbo” viene a conceptualizar metafóricamente el hecho de que la pareja ha ido redirigiendo su camino según se han sucedido los acontecimientos. Por esa razón se ha empleado el signo mencionado. Así, en este caso la interpretación de la metáfora se ha compensado en la lengua de destino, en la LSE. Se ha traducido la metáfora de la LO por una de la LSE. Aunque no siempre es así, dado que no hay una equivalencia total entre las metáforas en ambas lenguas. Por ello, unas veces se toma la decisión de explicar la metáfora, ya que la metáfora resulta muy oscura incluso en la lengua origen y no se transferiría el sentimiento que quiere provocar el autor, factor que es fundamental en la interpretación de canciones; otras veces se compensa –como en este caso—, y en otras se interpreta de manera literal, respetando la gramática de la LSE en todo momento.
- **La traducción semiótica o visual.** El pre estribillo (“No sé en qué momento me/se alejé/alejó”) sufre una variación entre la primera vez que se canta e interpreta y la segunda, puesto que en el primero la persona que “se aleja” es la protagonista, y en el segundo, es la otra persona. En el plano visual aparece una persona frente a otra en ambas ocasiones y cada vez se aleja una de ellas –los parámetros de movimiento y dirección serían los mismos (CL. PERSONA girando el signo en semicírculo hacia el hombro), pero el lugar de articulación varía en función de la persona que actúe (mano dominante o mano base)–. Los dos versos que aquí se interpretan conforman una imagen extraída de una metáfora que se singulariza en lo siguiente: no sé cuándo tú o yo nos marchamos, ni cuando volvimos. Por ello, lo denominamos traducción semiótica o visual, pues estamos extrayendo de dos versos una imagen que se puede representar de forma visual de manera evidente en LSE, gracias a los parámetros formativos.

- **El paralelismo o anáfora.** Entre los dos primeros versos de la primera parte del estribillo y el primer verso de la segunda (“¿cómo lo resolvemos?/¿cómo hacemos un ovillo con todo lo que sabemos?”) se localiza, en el canal oral escrito, el uso de la anáfora en la partícula interrogativa *cómo* al inicio de cada verso. Sin embargo, en LSE este recurso se convierte, debido a su estructura sintáctica, en una epífora, pues la partícula interrogativa se coloca al final de la oración. Ahora bien, el recurso de repetición se sigue generando. Así, probamos que en LSE se pueden aplicar los mismos o casi todos los recursos estilísticos que se dan en los canales oral y escrito.

En la interpretación de canciones, el ILSEC debe tener en cuenta todos estos factores: la expresividad, el significado, el sentimiento, la gramática de la LSE, el contexto de la canción y del autor y, de manera especial, un sentido del espectáculo desarrollado. Al interpretar canciones se utilizarán recursos tales como los siguientes:

- a. La repetición o modificación de parámetros formativos, una característica que nos brinda directamente la LSE para poder reflejar la rima, o un recurso que en el medio escrito u oral se hace implícito de manera diferente.
- b. La búsqueda de sinónimos y términos adecuados, ya que no hay equivalencia al 100 % en todos los signos palabras, ni significados.
- c. La expresividad facial y corporal, hecho que en la interpretación de canciones es todavía más importante, ya que hay que exagerar la expresividad en multitud de momentos para traspasar el sentimiento.
- d. El aprovechamiento de las dimensiones espacial y temporal de la lengua de signos, gracias a lo cual podemos reflejar perfectamente las ideas que se pretenden hacer llegar, así como hacer uso de ambas manos, intercambiando su papel habitual (mano dominante o mano base), para una mayor expresión del sentimiento.
- e. El uso de diferentes personas en la misma escena, pues variando la ubicación de las manos podemos representar una imagen explícita en el canal oral.
- f. La alteración o composición de signos, como el signo ‘volar’, cuando vuela la misma persona, para generar una mayor expresividad.

- g. La vocalización en momentos puntuales, con el fin de transmitir un mayor sentimiento, de subrayar una idea e incluso servir de guía para el intérprete, ya que la canción en el medio oral-auditivo sigue otra estructura.

4. EL ILSEC: NUEVA MODALIDAD EN EL CAMPO DE LA INTERPRETACIÓN

El ILSEC se ha conformado como una nueva modalidad dentro del campo de la interpretación: a modo de ejemplo, diremos que en EEUU son ya considerados como las nuevas estrellas de los conciertos, llegando a ser referentes mediáticos. En España, por el contrario, aún no han terminado de despegar; así pues, el referente más mediático es Rozalén.

Los diferentes tipos de interpretación—consecutiva, a vista, bilateral, simultánea y susurrada— carecen de una serie de componentes que precisa el tipo de interpretación que aquí se defiende. La interpretación consecutiva consiste en tomar notas sobre un discurso e interpretarlo posteriormente; la traducción o interpretación a vista se corresponde con la de trasladar de manera oral o signada la información de un texto escrito; en la bilateral o de enlace, el intérprete realiza la traducción de cada intervención para establecer la comunicación entre dos interlocutores cuyos idiomas son distintos —si la LS está presente, la interpretación se da de manera simultánea en cada intervención, ya que el canal es diferente—; la simultánea consiste en procesar el discurso y verbalizarlo —o signarlo— a la vez que el orador habla —o signa— y, por último, la susurrada es una modalidad de interpretación simultánea en la que se susurra la traducción a una persona oyente en particular.

La interpretación de canciones en LSE aglutina diversos aspectos que se encuentran en las interpretaciones consecutiva y simultánea. Por un lado, la interpretación comenzaría con un estudio profundo del texto en cuestión, desgranando las oraciones, extrayendo las ideas y plasmándolas en el texto meta —interpretación consecutiva— y, por otra parte, el texto meta se signaría al mismo tiempo que el artista canta —interpretación simultánea—. Además, no solo consiste en traducir el texto origen e interpretarlo simultáneamente más tarde, sino que el intérprete debe estudiar los signos previamente para interiorizarlos con la música y la *performance* del artista. Como consecuencia, la interpretación de canciones en LS conformaría una modalidad de interpretación en sí misma.

La interpretación de canciones en la LSE es un tipo de “traducción subordinada o condicionada”¹⁰ ya que en el acto de interpretar es preciso prestar atención a diferentes elementos que confluyen de forma simultánea: la expresión corporal, los parámetros formativos, el cambio de sintaxis, la escenografía y los factores musicales.

Umberto Eco establece que la información que se aporta a través de lo visual da tanta información como la transmitida a través del medio escrito y oral. Él considera que la imagen no es simple ni vacía sino que, por el contrario, es compleja y aporta abundante información. En este proceso también se destaca un elemento importante como es la interpretación personal, que depende de la capacidad cognitiva y de las experiencias en la vida que tenga cada intérprete (Román, 2009).

Como sabemos, la LSE es eminentemente visual, los signos que articula el ILSE en el espacio acompañan a la palabra y permiten recrear el ambiente que desea transmitir el autor de la canción. Podemos afirmar que en el proceso de interpretación de canciones en LSE lo visual proporciona un amplio abanico de características que muestran mensajes claros, todo lo cual queda sintetizado en la comunicación. Nos parece claro que lo visual aporta tanta o más información que lo escrito o lo oral, y los ILSEC son capaces de transmitir de forma clara y concisa el mensaje plasmado en forma de canción.

Cada canción es un nuevo reto para el intérprete y toda traducción e interpretación es complicada, nunca hay dos versiones iguales de una misma canción. Así pues, el ILSEC debe dedicar un gran número de horas a trabajarla, a desgranar todos los códigos de forma interrelacionada, resolviendo los escollos en el proceso de interpretación, eligiendo el equivalente adecuado sin olvidar la estructura gramatical de la LSE y adaptándose a diversos factores tales como la melodía, el ritmo...

Tomando como referencia el proceso que Inmaculada Cascales (Re-v y Herro, 2015), lleva a cabo en la interpretación de poemas, ella establece la necesidad de información para analizar e interpretar posteriormente un poema. No basta con conocer el significado del poema, sino que también se debe prestar atención al sentimiento del autor y al contexto en el que se escribió el poema y se inserta el autor. Adaptando dicho proceso a la interpretación de canciones en LSE el proceso consiste en las siguientes acciones:

10 Definición que se acuñó hace años por Titford (1982, citado en Hurtado, 2001: 72).

1. El ILSEC debe previamente documentarse sobre el autor, la canción y el estilo.
 2. Desembrollar el significado y el sentimiento que quiere transmitir el autor. El ILSEC debe adquirir el rol del cantante al interpretar la canción, ambos profesionales se deben convertir en una misma persona.
 3. Realizar una traducción adecuada respetando la gramática propia de la LSE y llevar a cabo la búsqueda del término más apropiado en cada momento.
 4. Interiorizarlo y hacerlo propio.
 5. Grabarlo y detectar posibles fallos.
 6. Interpretarlo finalmente.
- Proceso de interpretación de canciones en LSE
1. Estudiar la letra de la canción. Los pasos a seguir son los siguientes:
 - a. Leer la letra de la canción y representarla mentalmente.
 - b. Releerla nuevamente, pero haciendo esta vez uso de la LSE, esto es, signarla, teniendo además en cuenta qué quiere transmitir el autor de la canción y qué sentimientos quiere despertar en el público.
 2. Realizar una traducción conveniente. Pasos que se han de seguir:
 - a. Reformular el texto fuente, reescribir la letra de la canción atendiendo a la estructura gramatical propia de la LSE, el ritmo y la melodía que marca la canción.
 - b. Analizar los recursos estilísticos y literarios utilizados por el autor, para lo cual hay que llevar a cabo un proceso de búsqueda del término apropiado en cada momento.
 - c. Colaborar durante todo el proceso con la comunidad de personas sordas.
 3. Interiorizar la interpretación de la canción y hacerla propia. Pasos que hay que seguir.
 - a. Hacer uso de las glosas, garantizando así que la interpretación de la canción se realice correctamente y que siempre se articule del mismo modo, no alterando ningún signo en la ejecución del trabajo.
 - b. Un sentido del espectáculo desarrollado. Tener control del espacio y del articulado de los signos. El “componente no manual” es importante

en esta lengua de trabajo. Si bien resulta relevante en la interpretación general en LSE, en la interpretación de canciones en esta lengua es de suma importancia, puesto que a través de la expresión facial y corporal se consigue traspasar todo el sentimiento que capta el oyente, contribuyendo así a mejorar la accesibilidad del colectivo al mundo musical, teniendo siempre en cuenta que el ILSEC se encuentra ubicado en un escenario ante un amplio público y que debe ser visto por las personas sordas. Por ello, en estos casos se permite exagerar en la articulación de trabajo.

4. Grabarla y detectar posibles fallos.
5. Poner sentimiento y amor en todo el proceso: éxito garantizado.

Por tanto, constatamos que el ILSEC se convierte en una nueva figura dentro del mundo de la comunicación, capaz de transmitir a través de la LSE el sentimiento y significado que se extrae de las canciones en las lenguas orales.

Las canciones deben ser accesibles para todo el mundo, las personas sordas tienen el derecho de acceder a la información y a la comunicación en igualdad de condiciones que las personas oyentes. Por eso deben plantarse alternativas a las distintas barreras de accesibilidad que sufren día a día las personas sordas, y esta es una de ellas, pues la música es un lenguaje universal al que todos deberíamos tener acceso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hurtado, A. (2001): *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- López, E. (2013): "Literatura y música". *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 37, pp. 121-143 (en línea) <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518881>>, acceso 3 de septiembre de 2017.
- Maler, A. (2013): "Songs for hands: Analyzing Interactions of Sign Language and Music". *Music Theory Online*, 13 (1) (en línea) <<http://www.mtosmt.org/issues/mto.13.19.1/mto.13.19.1.maler.php>>, acceso 13 agosto de 2017
- Re-V y Herrero, Á. (2015): *Ver la poesía* [Reportaje]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (en línea) <http://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/reportaje/>, acceso 21 de agosto de 2017.

Román, G. (2009): *Modelos de análisis semióticos: Umberto Eco y Roland Barthes* (en línea) <<https://guidoroman.blogspot.com>>, acceso 23 de julio de 2017.

***Deaf Gain* o cómo personas sordas y las lenguas de signos están cambiando el mundo¹¹**

Emilio Ferreiro Lago

Excepcionales

RESUMEN:

Deaf Gain fue definido inicialmente por Bauman y Murray (2009) como un replanteamiento de la sordera en forma de diversidad sensorial y cognitiva que tiene el potencial de contribuir al bien común de la humanidad. La noción de sordera para la mayoría de la gente es casi insoluble de la idea de pérdida auditiva, mientras que el concepto de *Deaf Gain* muestra la dimensión positiva de la sordera.

Éste fue el punto de partida del proyecto Excepcionales, un ecosistema digital que destaca las numerosas contribuciones de las personas sordas y las lenguas de signos en variados ámbitos de desarrollo humano: el arte, la cultura y la ciencia, entre otros. Aprovechando el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (concretamente Internet, la web y las redes sociales), Excepcionales ha intentado poner en valor estas contribuciones desde su puesta en marcha en enero de 2016, recopilando cientos de ellas de 50 países de todo el mundo. Con ello, por un lado se pretende favorecer el cambio social hacia una percepción positiva de las capacidades y valores de las personas sordas y de las lenguas de signos y, por otro lado, extender un autoconcepto positivo en las propias personas sordas sobre su potencial para contribuir efectivamente al desarrollo social.

Esta comunicación comenzará con una breve conceptualización de *Deaf Gain*, se evidenciará su existencia a través del trabajo realizado en Excepcionales y, en base a ello, se finalizará explorando posibles líneas de reconocimiento del enorme bagaje cultural y científico de las personas sordas con el fin de servir de inercia para su normalización social.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación, persona sorda, lengua de signos, *Deaf Gain*.

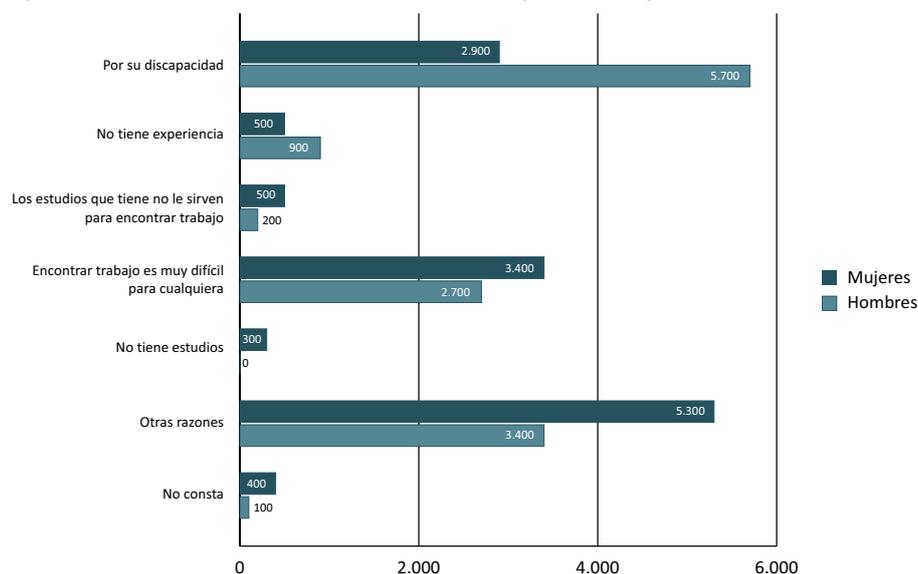
11 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. **DEAF GAIN**

Numerosos estudios coinciden en afirmar que las personas sordas y con discapacidad auditiva tienen mayores problemas en salud mental que las personas oyentes, en aspectos tales como niveles más bajos de autoestima, psicosis o mayores niveles de estrés (ver, por ejemplo, Bat-Chava, 1993; Theunissen *et al.*, 2014; Linszen *et al.*, 2016; Øhre *et al.*, 2017), pero estos aspectos generalmente no tienen su causa en la propia sordera sino que se relaciona con las dificultades comunicativas, con el entorno familiar o con el entorno escolar. Sin embargo, a menudo, las personas sordas perciben su propia sordera como la principal causa de dificultades para desempeñarse socialmente. Por ejemplo, la última Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (2008) revelaba que la población sorda en España que por entonces buscaba empleo y no lo encontraba creía que su propia sordera era la principal causa, concretamente un 22,66 % de las mujeres sordas y un 44,26 % de los hombres sordos así lo creían. Además del autoestigma, se observa también un estigma social (Hétu, 1996) e incluso el estigma de las familias, pues un reciente estudio de 2015 revelaba que un 33,3 % de las madres de niños sordos sentían vergüenza de sus hijos (Ebrahimi, 2015).

Frente a esta percepción negativa de la sordera, Bauman y Murray (2009: 3) acuñaron el término *Deaf Gain* que definen como “un replanteamiento de la sordera en forma de diversidad sensorial y cognitiva que tiene el potencial de contribuir al bien común de la humanidad”. Los autores explican que en realidad el término se lo deben al artista inglés Aaron Williamson, a quien, al comienzo de su sordera, todos los médicos que consultaba le decían que estaba perdiendo su audición y éste se preguntó por qué ningún médico le dijo que estaba “ganando sordera”. *Deaf Gain* se opone así al concepto de pérdida auditiva en la medida en que pone el énfasis en el aspecto positivo de la sordera en lugar de lo negativo de la pérdida y los autores quieren destacar con ello la importancia de considerar todas las formas en las que las personas sordas contribuyen a la humanidad.

GRÁFICO 1. POBLACIÓN SORDA Y CON DISCAPACIDAD AUDITIVA MAYORES DE 16 AÑOS QUE BUSCA EMPLEO Y EL MOTIVO POR EL QUE CREE QUE NO LO ENCUENTRA

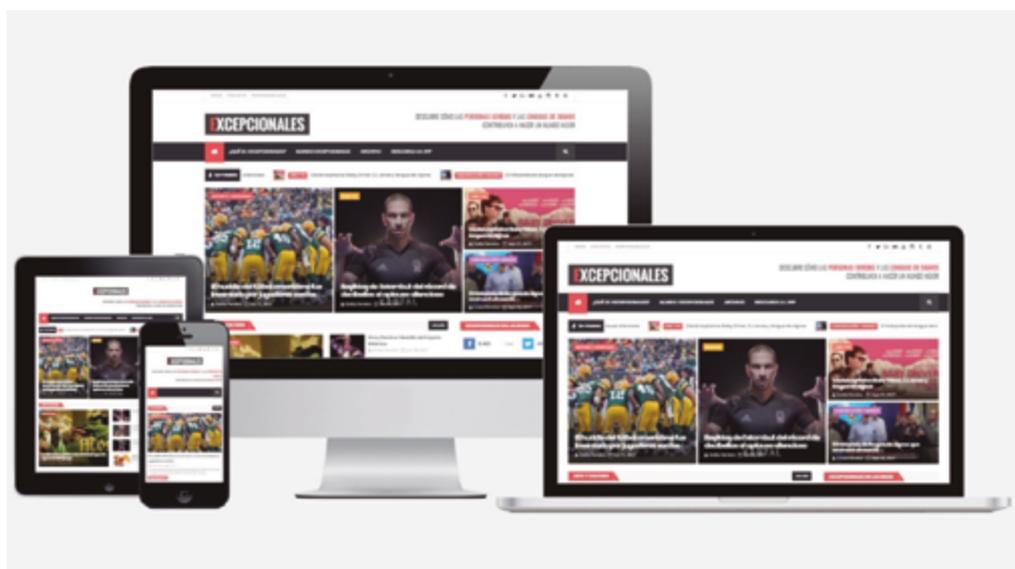


Fuente: INE, 2008

Bauman y Murray ejemplifican magníficamente cómo la sordera supone una ganancia con una anécdota sobre el equipo nacional suizo de snowboard: la selección nacional juvenil contrató a un entrenador sordo para aportar nuevos puntos de vista. Este entrenador se dio cuenta de que los *snowboarders* se apoyaban en el sonido de la tabla cortando la nieve, así que, para mejorar su confianza, hizo que entrenaran con tapones en los oídos. Al principio los *snowboarders* se sintieron fuera de lugar, pero la ausencia de audición por los tapones les obligó a sentir mejor la nieve bajo sus tablas y, finalmente, el equipo de snowboard mejoró su rendimiento notablemente. En definitiva, *Deaf Gain* resalta las cualidades positivas de la sordera y cambia de perspectiva.

A finales de 2012, Joseph Murray vino a España para dar una charla sobre esto en las 'Jornadas sobre nuestra identidad sorda', organizadas por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), y tuvo un importante impacto sobre el autor de esta comunicación. Entre 2013 y 2015 llevó a cabo una recopilación de estas contribuciones y, observando la gran cantidad de contribuciones, el 26 de enero de 2016 lanzó una iniciativa personal denominada Excepcionales que está disponible en la página web <http://www.excepcionales.es> (imagen 1).

IMAGEN 1. WEB EXCEPCIONALES.ES EN DIFERENTES DISPOSITIVOS



2. APROVECHAMIENTO DE LAS TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están teniendo un importante impacto en las sociedades, especialmente en el ritmo y la velocidad en que se genera conocimiento hasta el punto que se viene denominando como “tercera revolución industrial” (UNESCO, 2002; Torrent i Sellens, 2002; Rifkin 2012). Entre las TIC, destacan Internet y las redes sociales. En este momento hay algo más de tres mil millones de usuarios activos en las redes sociales, aproximadamente el 40 % de la población mundial¹². Las personas sordas no son ajenas a esta expansión de Internet y las redes sociales (Maiorana-Basas y Pagliaro, 2014) aunque probablemente exista una cierta brecha digital (Fundación Vodafone España, 2013: 121).

Excepcionales aprovecha el poder comunicativo de las TIC en general y de las redes sociales en particular en busca de un mayor impacto social. Un ejemplo muy representativo del poder de las redes sociales es el experimento llevado a cabo por una profesora de Enseñanza Secundaria en Torrejón de Ardoz este mismo año (Cantó, 2017). Esta profesora lanzó una cadena en *Whatsapp* con la imagen de un simple monigote que pedía “ayúdame a recorrer el mundo, soy Nico” acompañado de un texto explicativo: “Una profe está haciendo un experimento

12 Global Digital Statshot Q3 2017: <https://www.slideshare.net/wearesocialsg/global-digital-statshot-q3-2017> (último acceso: 21/11/2017).

con sus alumnos de 3º de ESO para que tomen conciencia de la rapidez con la que se difunden las imágenes sin poder controlarlas”. En menos de un día el mensaje saltó a las redes sociales y llegó a países como Nicaragua, Honduras, Italia o Francia. Aunque el experimento pretendía demostrar los riesgos de subir fotografías a las redes sociales, también demuestra su capacidad para llegar a todo el mundo.

Sin embargo, las redes sociales también tienen otra cara por la que es relativamente fácil difundir información falsa. Por ejemplo, un estudio realizado sobre el Huracán Sandy en 2012, en el que murieron decenas de personas en el Caribe y en Estados Unidos, mostró la facilidad con la que se retuiteaban noticias falsas: un 0,3 % de noticias falsas sobre el huracán fueron capaces de generar alrededor de 10.000 tuits (Gupta *et al.*, 2013). Además, en las redes sociales puede observarse de forma más evidente el denominado efecto Dunning-Kruger por el que, básicamente, las personas menos preparadas se creen más inteligentes que otras personas más preparadas y, al revés, personas muy competentes subestiman su propia capacidad (Kruger y Dunning, 1999). Así, Auer (2011: 732) ya sospechaba que la comunicación electrónica podría reforzar el efecto Dunning-Kruger y, efectivamente, una revisión sistemática de Mahmood (2016) sobre las habilidades de alfabetización informacional constata que un 92 % de los casos analizados representan una evidencia clara del efecto Dunning-Kruger en el área de la alfabetización informacional¹³. Finalmente, es bien sabido que la mayoría de la gente que busca información en Internet lo hace básicamente consultando los primeros resultados en *Google*. Sin embargo, los primeros resultados no son los mejores ni contienen la información más fiable, sino que únicamente están ahí en virtud de su posicionamiento en buscadores (conocido como SEO, *search engine optimization*). Por todo ello, las lenguas de signos y las personas sordas pueden ser blancos fáciles de desinformación, término éste que en inglés distingue, acertadamente, entre una desinformación intencionada (*disinformation*) y una desinformación accidental (*misinformation*). Excepcionales se configura como un ecosistema digital que pretende combatir esta desinformación, ya sea intencionada o accidental.

13 Abell *et al.* (2004: 79) definen la alfabetización informacional como “saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética”.

3. EXCEPCIONALES

Excepcionales no es un negocio, ni una organización no gubernamental ni una agencia de noticias. Excepcionales es una iniciativa personal que quiere promover un cambio social en la percepción de las personas sordas, aportando una perspectiva positiva que favorezca el emprendimiento. El núcleo de esta iniciativa es la página web www.excepcionales.es, aunque se articula de otras muchas formas formando un ecosistema digital, por ejemplo:

- Se difunde a través de ocho redes sociales: *Facebook, Twitter, Google Plus, Instagram, YouTube, tumblr, Pinterest y Medium*.
- Los artículos principales se publican en la página web y en las redes sociales se difunden otras informaciones de interés. Para facilitar la búsqueda de cualquier información publicada en la web o en las redes, todas las publicaciones se recogen en una única web en *tumblr*, <http://archivo.excepcionales.es/>.
- Toda la información se agrupa en categorías: arte y cultura, ciencia, cine y televisión, comunicación y medios, deporte y aventuras, emprendimiento, fauna excepcional, frases, música y danza, y política.
- Una de las secciones de la web es Mundo Excepcionales: localizaciones exactas en *Google Maps* con información de esculturas, locales de emprendimiento, pinturas y fotografías realizadas por personas sordas que pueden ser disfrutadas alrededor del mundo.
- Escuelas Excepcionales (<http://escuelas.excepcionales.es>), una página web íntegramente dedicada a la educación inclusiva y saludable de niñas y niños sordos a través de la educación bilingüe-bicultural en lengua de signos y lengua oral. A su vez, Escuelas Excepcionales está disponible en cuatro redes sociales. Se puso en funcionamiento el 19 de septiembre de 2016.
- Y, por último, Cortos Excepcionales (<http://cortos.excepcionales.es>), otra página web que recoge información detallada e hipervinculada de cortometrajes producidos por personas sordas en lengua de signos de todos los países del mundo. Fue lanzada el 5 de septiembre de 2017.

Deaf Gain es uno de esos conceptos anglosajones que suenan bien en la lengua de origen, el inglés, pero cuya traducción al español (“ganancia sorda”) podría

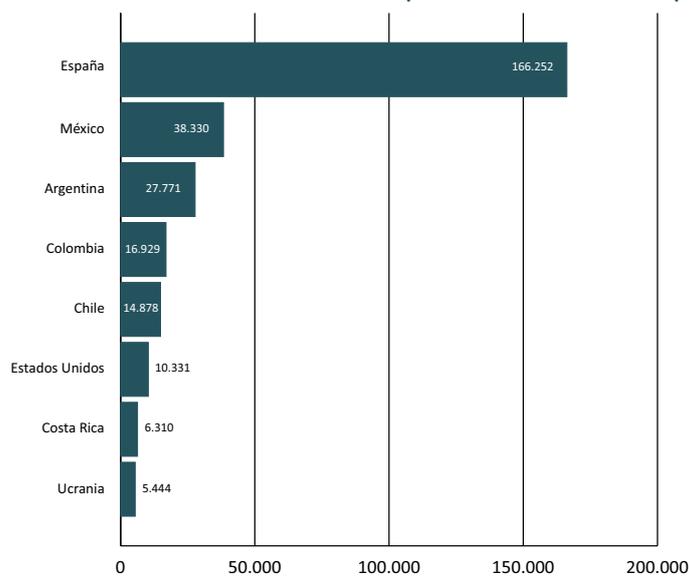
no penetrar adecuadamente en la mentalidad y cultura españolas. Éste fue uno de los principales motivos por los que se ha elegido la marca Excepcionales, más cercana al mundo hispánico, más directa y sin contemplaciones. De acuerdo con la Real Academia Española, una de las acepciones de excepcional es la excepción a la regla común o lo que se aparta de lo ordinario. Es en este sentido con el que se identifica lo excepcional y la filosofía de la iniciativa, rechazando la banalidad de creer que las personas sordas necesiten convertirse en una suerte de personas pseudooyentes para conseguir los mismos logros que las personas oyentes, es decir, que es posible ser ciudadanos de pleno derecho que contribuyen efectivamente a la construcción y enriquecimiento de nuestra sociedad en los más variados ámbitos sin renunciar a su identidad sorda. En definitiva, Excepcionales pretende reafirmar la identidad de las personas sordas y la valía de las lenguas de signos demostrando la gran cantidad de contribuciones que las mismas han hecho a la sociedad, casi imperceptibles si son observadas individualmente, pero de una gran magnitud al ser contempladas en su conjunto.

En general, ¿qué hace a algo o a alguien excepcional? Y en el caso particular de esta iniciativa, ¿qué hace a algo o a alguien meritorio de ser publicado en la iniciativa Excepcionales? Algunos expertos han observado que una de las características comunes a las personas creativas o geniales es la curiosidad y la impulsividad que las lleva a trabajar casi obsesivamente en algo por lo que sienten pasión (Csíkszentmihályi, 1998), lo que es posible porque estas personas se encuentran en un estado de abstracción en el que varias horas de trabajo transcurren como si apenas fueran unos minutos, algo en lo que también coincide el famoso pedagogo Ken Robinson (2009). Ésta es también una de las características que tienen en común muchas de las personas que aparecen publicadas en la web de Excepcionales: ya sean escritores, bailarines, deportistas, científicos o políticos, todas comparten el hecho de una enorme dedicación a su trabajo o a su pasión.

Los resultados de Excepcionales son aún modestos, pero en constante desarrollo y con un interesante impacto social. Tras algo más de 20 meses de funcionamiento, se han lanzado 367 publicaciones en las redes sociales correspondientes a 49 países, de las que se han elaborado 118 artículos en la página web. La página web ha alcanzado aproximadamente 334.000 visitas, de las que el 49,6 % provienen de España (gráfico 2) aunque en las redes sociales cuenta con seguidores

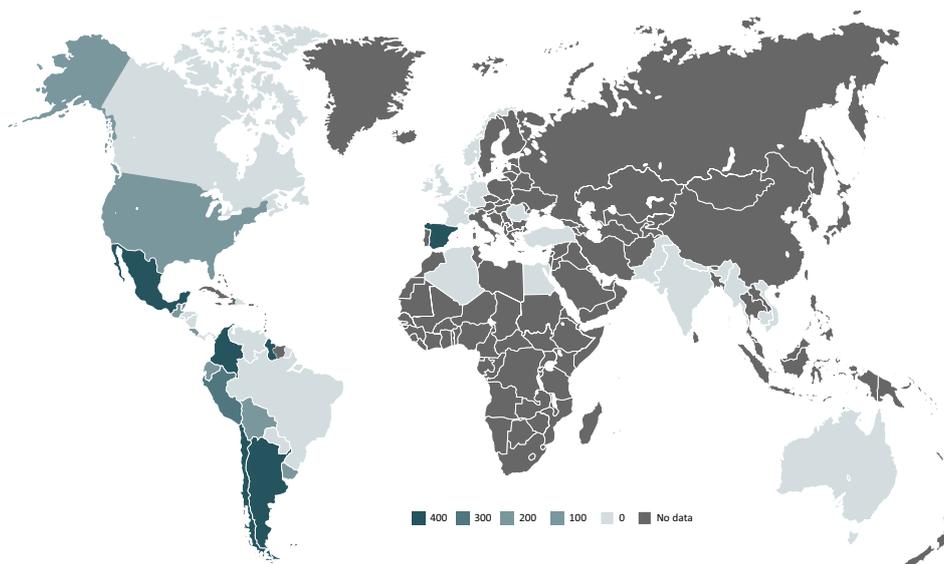
de otros muchos lugares del mundo, especialmente del continente americano (gráfico 3).

GRÁFICO 2. PROCEDENCIA DE LAS VISITAS A LA PÁGINA WEB WWW.EXCEPCIONALES.ES DE LOS PRIMEROS OCHO PAÍSES (NÚMEROS ABSOLUTOS)



Fuente: elaboración propia, datos a 21 de noviembre de 2017

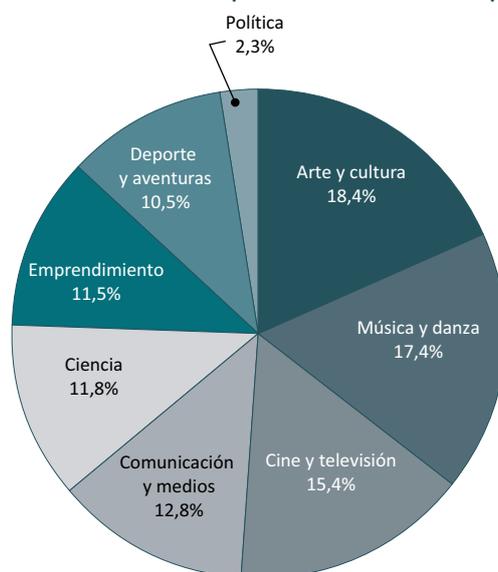
GRÁFICO 3. SEGUIDORES DE EXCEPCIONALES POR PAÍSES EN FACEBOOK (NÚMEROS ABSOLUTOS)



Fuente: elaboración propia, datos a 21 de noviembre de 2017. Base: 8505

Todas las publicaciones se registran en una base de datos, por lo que resulta interesante conocer algunos resultados generales. Como se señaló más arriba, la información publicada en Excepcionales se categoriza en diferentes ámbitos, siendo los ámbitos relacionados con la creatividad los que representan una mayor cantidad de aportaciones de las personas sordas y las lenguas de signos. Así, un 50,7 % de las publicaciones se corresponden con las categorías de arte y cultura, música y danza, y cine y televisión (gráfico 4). El ámbito político es el menos frecuente, aunque es probable que la participación política de las personas sordas sea cada vez mayor a medida que aumente la normalización social del colectivo.

GRÁFICO 4. PUBLICACIONES EN EXCEPCIONALES (WEB Y REDES SOCIALES) POR CATEGORÍAS (NÚMEROS RELATIVOS)

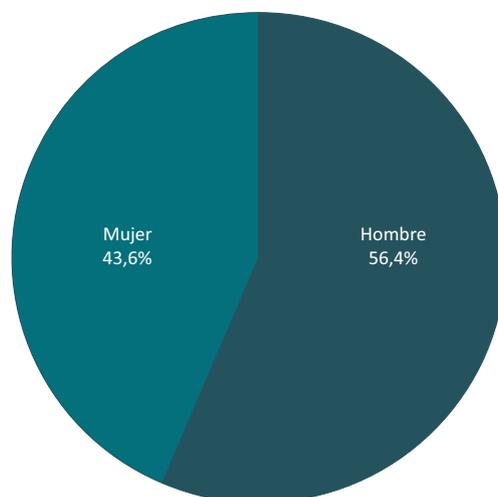


Fuente: elaboración propia, datos a 21 de noviembre de 2017. Base: 304

Respecto al sexo, se encuentra bastante equilibrado, aunque con una mayor cantidad de aportaciones del hombre (56,4 %) frente al 43,6 % de la mujer (gráfico 5). Por otra parte, en Excepcionales se ha establecido una tercera categoría denominada ‘hechos’, en la que lo relevante de la publicación es la información que transmite, independientemente de que la aportación tenga origen en hombres o mujeres, ya que en ocasiones es difícil saber si las personas que están detrás de una iniciativa son hombres o mujeres, y otras veces se encuentran personas de ambos sexos (un ejemplo de la categoría “hechos” podría ser que las lenguas de signos alivian la artritis¹⁴).

14 Ver: <https://www.excepcionales.es/search?q=artritis>.

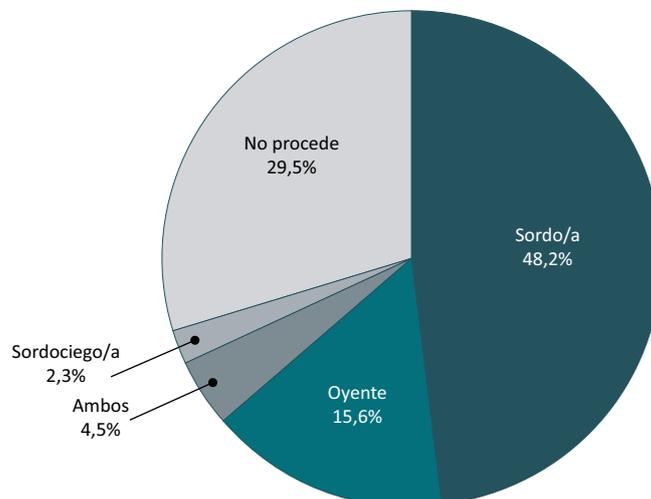
**GRÁFICO 5. PUBLICACIONES EN EXCEPCIONALES (WEB Y REDES SOCIALES)
POR SEXO (NÚMEROS RELATIVOS)**



Fuente: elaboración propia, datos a 21 de noviembre de 2017. Base: 181

Un 50,5 % de las personas protagonistas de la publicación son personas sordas o sordociegas, un 15,6 % son personas oyentes y un 4,5 % ambas (gráfico 6). Se observa así una importante apropiación cultural de las lenguas de signos, entendida ésta como la adopción de la lengua de signos por la sociedad oyente, por ejemplo, cuando un artista utiliza la lengua de signos para introducir un atractivo en su vídeo musical o cuando un papel de persona sorda en una película es llevado a cabo por una actriz o actor oyente. Cabe destacar que sólo un 2,3 % son personas sordociegas.

GRÁFICO 6. PUBLICACIONES EN EXCEPCIONALES (WEB Y REDES SOCIALES) POR CONDICIÓN PERSONAL DE SORDERA O SORDOCEGUERA (NÚMEROS RELATIVOS)

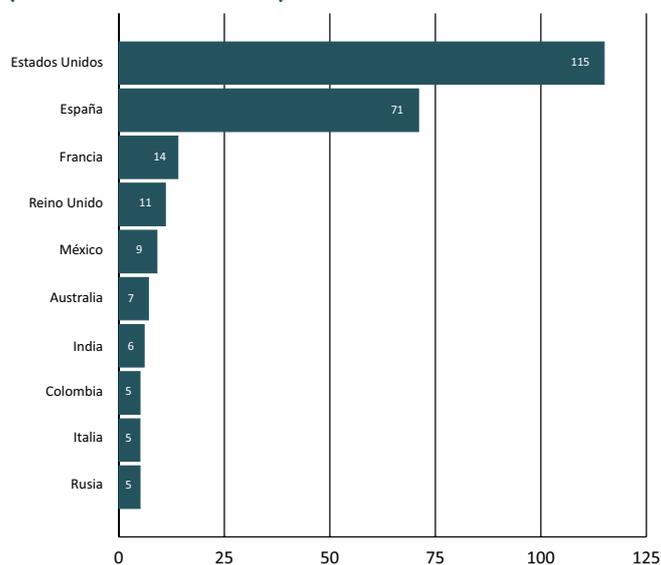


Fuente: elaboración propia, datos a 21 de noviembre de 2017. Base: 354

Los países de los que más aportaciones se han recogido son Estados Unidos y España, en este orden, a bastante distancia de otros países (gráfico 7). Sin embargo, hay que tener en cuenta que esto se debe a muy diversos factores: la visibilidad en los medios de comunicación, el posicionamiento en Internet y en las redes sociales, y la barrera idiomática que supone localizar información en otros países¹⁵.

¹⁵ Los idiomas principales en los que habitualmente se busca información para Excepcionales son: español, inglés, portugués, francés e italiano.

GRÁFICO 7. PUBLICACIONES EN EXCEPCIONALES (WEB Y REDES SOCIALES) POR PAÍS (NÚMEROS ABSOLUTOS) CUANDO ES UNO EN CONCRETO



Fuente: elaboración propia, datos a 21 de noviembre de 2017. Base: 310

El impacto social de Excepcionales no se mide sistemáticamente, aunque se lleva a cabo un seguimiento a través de las herramientas estadísticas de la página web y de las redes sociales. Cuantitativamente, es interesante observar que algunas publicaciones obtienen un fuerte impacto fuera del grupo de seguidores. Por ejemplo:

- La publicación de la infografía ‘Cuatro palabras en lengua de signos española que todo el mundo debería saber’¹⁶ alcanzó en *Facebook* a 40.151 personas, muy superior al número de seguidores de la página, lo que da cuenta del impacto fuera del grupo de seguidores.
- Un vídeo de motivación titulado ‘Simplemente eres excepcional’¹⁷ tuvo más de 83.000 reproducciones, una cifra que no se alcanzaría sólo a través de los seguidores.
- La publicación en la web sobre la princesa de Japón, Kako de Akishino, que aprendió lengua de signos fluidamente¹⁸, recibió más de 27.000 visitas.

Pero más allá de los números, lo realmente emocionante es el impacto cuali-

16 Ver: <http://www.excepcionales.es/2016/12/infografia-cuatro-palabras-en-lengua-de.html>.

17 Ver en *Facebook*: <https://www.facebook.com/somosexcepcionales/videos/1331047686911944/>.

18 Ver: <http://www.excepcionales.es/2017/01/la-princesa-que-aprendio-lengua-de.html>.

tativo que se puede observar en algunos comentarios de las personas que visitan las páginas o cuentas en las redes sociales en las que Excepcionales está presente (imagen 2).

IMAGEN 2. ALGUNOS COMENTARIOS POSITIVOS EN *FACEBOOK* A DIFERENTES PUBLICACIONES DE EXCEPCIONALES



4. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

La normalización social de las personas sordas no consiste en dejar de ser quienes son para hacer las mismas cosas que los demás, sino en que las personas sordas puedan conservar su propia identidad y que esto sea aceptado por la sociedad con total naturalidad. Una muestra de ello son las 367 publicaciones hasta el momento en Excepcionales, ejemplos de los logros de las personas sordas, sus contribuciones a la sociedad y las contribuciones de las lenguas de signos.

Falta mucho trabajo por hacer y todavía hay muchas grandes contribuciones en el tintero que deberían ser conocidas y difundidas, pero ya nunca más podrá decirse que las personas sordas son meramente receptoras de ayuda social, no sólo porque sus derechos humanos y su identidad lingüística se encuentren protegidos por instrumentos como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), sino también porque el retorno para la sociedad es enorme en casi todos los ámbitos del desarrollo humano: arte, cultura, ciencia, deporte, emprendimiento y política, entre otros.

Resta ahora finalizar con algunas propuestas a modo de conclusiones. En primer lugar, podría estudiarse la posibilidad de elevar una propuesta formal a la

UNESCO para el reconocimiento de las lenguas de signos como patrimonio cultural inmaterial, definido en el artículo 2 de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial como sigue:

“Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana” (UNESCO, 2003).

En segundo lugar, es necesario promover un mayor emprendimiento de las personas sordas y sordociegas y el reconocimiento de su talento en España. Como dijo Albert Einstein, “el genio se hace con un 1 % de talento y un 99 % de trabajo”, por lo que las organizaciones de personas sordas, las administraciones públicas y otros agentes sociales pueden tener un papel relevante para facilitar que las personas sordas con talento en España puedan realizar el 99 % de su trabajo.

En tercer y último lugar, es necesario reflexionar y actuar sobre la apropiación cultural de las lenguas de signos por las personas oyentes. No cabe duda de que las personas sordas están encantadas de que las lenguas de signos lleguen cada vez a más espacios culturales y sociales, pero hay que reconocer que no siempre se hace con la corrección idiomática que sería deseable. Las propias personas sordas tienen mucho que decir en este sentido, aunque en España también el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) puede tener un papel destacable.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, A. *et al.* (2004): “Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)”. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19 (77).
- Auer, M. R. (2011): “The policy sciences of social media”. *Policy Studies Journal*, 39 (4): 709-736.

- Bat-Chava, Y. (1993): "Antecedents of Self-esteem in Deaf People". *Rehabilitation Psychology*, 38 (4): 221-234.
- Bauman, H. D. y Murray, J. (2009): "Reframing: From hearing loss to deaf gain". *Deaf Studies Digital Journal*, 1 (1): 1-10.
- Cantó, P. (2017, marzo, 2): "¿Ya llegó Nico a tu WhatsApp? El dibujo salió de este instituto de Madrid". Verne *El País*. (en línea) <https://verne.elpais.com/verne/2017/03/01/articulo/1488375981_628648.html>, acceso 21 de noviembre de 2017.
- Csíkszentmihályi, M. (1998): *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Ebrahimi, H. et al. (2015): "Stigma in mothers of deaf children". *Iranian journal of otorhinolaryngology*, 27 (79): 109.
- Fundación Vodafone España (2013): *Acceso y uso de las TIC por las personas con discapacidad. Informe ejecutivo*. Fundación Vodafone España.
- Gupta, A. et al. (2013, May): "Faking sandy: characterizing and identifying fake images on twitter during hurricane sandy". En *Proceedings of the 22nd international conference on World Wide Web* (pp. 729-736). ACM.
- Hétu, R. (1996): "The stigma attached to hearing impairment". *Scandinavian audiology. Supplementum*, 43: 12-24.
- Instituto Nacional de Estadística (2008): *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia* (en línea) <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&secc=1254736194716&idp=1254735573175>, acceso 21 de noviembre de 2017.
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999): "Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments." *Journal of personality and social psychology*, 77 (6): 1121.
- Linszen, M. M. et al. (2016): "Increased risk of psychosis in patients with hearing impairment: Review and meta-analyses". *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 62: 1-20.

- Mahmood, K. (2016): "Do People Overestimate their Information Literacy Skills? A Systematic Review of Empirical Evidence on the Dunning-Kruger Effect". *Communications in Information Literacy*, 10 (2): 199.
- Maiorana-Basas, M. y Pagliaro, C. M. (2014): "Technology use among adults who are deaf and hard of hearing: A national survey". *Journal of deaf studies and deaf education*, 19 (3): 400-410.
- Øhre, B. *et al.* (2017): "Mental Disorders in Deaf and Hard of Hearing Adult Outpatients: A Comparison of Linguistic Subgroups". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22 (1): 105-117.
- ONU (2006): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas*. (en línea) <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, acceso 21 de noviembre de 2017.
- Rifkin, J. (2012): "The third industrial revolution: How the internet, green electricity, and 3-d printing are ushering in a sustainable era of distributed capitalism". *World Financial Review*, 1: 4052-4057.
- Robinson, K. (2009): *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo.
- Theunissen, S. C. *et al.* (2014): "Self-esteem in hearing-impaired children: the influence of communication, education, and audiological characteristics". *PloS one*, 9 (4).
- Torrent i Sellens, J. (2002): "De la nueva economía a la economía del conocimiento. Hacia la tercera revolución industrial". *Revista de Economía Mundial*, 7: 39-68.
- UNESCO (2003): *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París, 17 de octubre de 2003. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en línea) <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>>, acceso 21 de noviembre de 2017.
- UNESCO (2002): "El auge de la tercera revolución industrial". *El nuevo Correo*, mayo 2002: 39-40.

La gestión de los servicios de interpretación en el ámbito educativo como garantía del derecho del alumnado usuario de las lenguas de signos a la educación¹⁹

Almudena Castells Cabestrero y Miguel Ángel Calvo Rubio

Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-intérpretes, FILSE

RESUMEN:

El ordenamiento jurídico español e internacional contiene una serie de previsiones destinadas a salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad, los de las minorías lingüísticas y el derecho a la educación. Estas tres líneas confluyen, en el caso de las personas usuarias de la lengua de signos, en el derecho a una educación “inclusiva a todos los niveles, gratuita, accesible, de calidad, en igualdad de condiciones, en lengua de signos y a través de un ILS”²⁰.

La Delegación de Educación de FILSE ha analizado la gestión de los servicios de ILS prestados en el ámbito educativo en España siguiendo los parámetros establecidos en la ISO 13611:2014 *Interpreting: guidelines for community interpreting*, valorando en qué medida se garantiza al alumnado usuario de la LS el acceso a la educación y en qué condiciones.

Para la elaboración del presente estudio, se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo mediante un cuestionario de elaboración propia y la participación de intérpretes de ámbito educativo de todo el estado. Los datos obtenidos han sido constatados por diferentes administraciones públicas, que son las responsables de la provisión de estos servicios.

Los resultados reflejan una gran heterogeneidad en los procedimientos de implantación del servicio y en los modelos de gestión, contraviniendo en numerosas ocasiones varios de los parámetros establecidos en la ISO.

La conclusión que se extrae de los datos reflejados en el informe es que una gestión realizada directamente por la administración conlleva una mejora en las con-

19 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

20 Castells, A. y Calvo, M. A. (FILSE, 2017): Servicios de interpretación de lengua de signos en ámbito educativo.

diciones de prestación del servicio y, por tanto, a una mayor garantía de accesibilidad del alumnado usuario de la LS a la educación.

Palabras clave: Intérprete lengua de signos, educación, derecho, calidad.

1. CONTENIDO

La heterogeneidad en la gestión de servicios de interpretación de lengua de signos en el ámbito educativo en las diferentes comunidades autónomas, la necesidad de intercambiar experiencias, información y documentación acerca de cómo funcionan éstos, hizo surgir en la matriz de FILSE su 1ª Delegación, la Delegación de Educación. Su primer objetivo fue la elaboración de un informe de situación que recogiera los datos de funcionamiento de este servicio en las diferentes CCAA y, paralelamente, la organización de un foro que se celebró el pasado marzo en Segovia para exponer las conclusiones del informe e intercambiar puntos de vista con los distintos agentes que intervienen en el proceso.

De la primera versión de este informe a la que vamos a presentar hoy hay una diferencia significativa. La necesidad de contextualizar los datos recogidos dentro de un marco jurídico e histórico, y la aplicación de los criterios estandarizados de calidad, han hecho de aquella fotografía panorámica el documento que es hoy en día.

Tenemos que hacer énfasis en que se trata de un informe enfocado en la interpretación de lengua de signos como garantía de acceso de las personas usuarias de la lengua de signos a la educación. No es en absoluto la única vía, puesto que el acceso estaría también garantizado si la educación se impartiera en lengua de signos. Este hecho es muy poco frecuente en la actualidad, lamentablemente. En cualquier caso, nos centraremos en la interpretación por tratarse de nuestro ámbito profesional.

Como es lógico, la interpretación surge del deseo de comunicarse dos comunidades lingüísticas diferentes, que coexisten. Así ocurre también con la interpretación de la lengua de signos que, en los últimos años, con el impulso que se está dando al reconocimiento de los derechos de las minorías lingüísticas y el avance en cuanto a la concepción y la atención a la discapacidad, está siendo objeto de especial interés y promoción.

Ha sido fundamental para ello que se diera un cambio en el paradigma²¹, pasando de ver a la persona con discapacidad como enfermo objeto de asistencia

21 Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y de la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015. Punto 2.2. Cambio de paradigma: de enfermo a ciudadano, pág. 20-21.

a sujeto que necesita que se supriman los obstáculos para ocupar su legítimo puesto como ciudadano de pleno derecho.

Analizando la evolución en la educación, en la atención a la discapacidad y en los derechos lingüísticos en cuanto a la legislación que las regula, podemos extraer que las personas sordas usuarias de las lenguas de signos tienen derecho a recibir una educación inclusiva a todos los niveles, gratuita, accesible, de calidad, en igualdad de condiciones, en lengua de signos y a través de un ILS. Cada uno de los calificativos que acompañan a la educación del alumnado usuario de la lengua de signos se sustenta en una amplia compilación de leyes, convenciones internacionales, normativas y otra serie de tratados y acuerdos suscritos por el Estado Español.

Como hemos mencionado anteriormente, los servicios de interpretación de lengua de signos en el ámbito educativo son una de las medidas que sirven para garantizar que esa educación, que describimos y que es la que se desprende del marco legal actual, pueda hacerse realidad. Pero la mera provisión de un servicio de interpretación no garantiza el derecho que la legislación ampara, sino que este esfuerzo es en vano si no se pone el foco en que éste sea completo, global y de calidad. Por este motivo consideramos éste último aspecto, la calidad en la gestión de los servicios de interpretación de lengua de signos en el ámbito educativo, como verdadera llave de la garantía del derecho del alumnado usuario de las lenguas de signos a la educación.

Para analizar la calidad en la gestión de los servicios de interpretación hemos utilizado los parámetros establecidos en la *ISO 13611:2014 Interpreting: Guidelines for community interpreting* que describe la interpretación comunitaria o social como aquella que facilita el acceso de los miembros de minorías lingüísticas a los servicios que se ofrecen en la sociedad en una lengua mayoritaria, comprendiendo dentro de ellos a los servicios educativos.

Existen una serie de términos comunes a cualquier tipo de interpretación social y que la ISO establece como conceptos básicos para referirse a los agentes y procesos que intervienen en la interpretación social. Como paso previo a la evaluación de los servicios de interpretación hemos realizado una adaptación de esta terminología al ámbito educativo, quedando de la siguiente manera:

Acto comunicativo interpretado: acto comunicativo que se da entre al menos tres agentes un miembro o grupo de la minoría lingüística, un miembro o grupo que es el que provee el servicio educativo y que pertenece a la mayoría lingüística y el intérprete de posibilita la comunicación entre ambos. En el caso del ámbito educativo el acto comunicativo interpretado más frecuente son las sesiones en el aula.

PSI: Proveedor de Servicios de Interpretación. Intérprete social o empresa de interpretación que provee y gestiona los servicios de interpretación. En el caso del ámbito educativo esta es la figura clave puesto que es quien con su gestión de los servicios garantiza o no el acceso del alumnado usuario de la lengua de signos a la educación. Según el modelo de gestión el PSI puede ser, desde la administración pública hasta una empresa multiservicios pasando por una ONG.

Intérprete social: Profesional acreditado en relación a su competencia en la lengua mayoritaria y en la lengua minoritaria y a su capacidad de trasladar los mensajes de una a otra de manera simultánea o consecutiva y que con su desempeño profesional puede poner en el mismo nivel de acceso al alumnado usuario de la lengua minoritaria que el de sus compañeros nativos de la lengua mayoritaria.

El cliente: es la persona o entidad que solicita los servicios de interpretación al PSI. En el caso del ámbito educativo generalmente suele tratarse del departamento de la administración pública educativa encargado de gestionar los recursos destinados a cubrir las necesidades especiales de apoyo educativo.

Usuarios finales: los usuarios finales siempre pertenecen a dos grupos, uno es el miembro de la minoría lingüística que no es o no puede ser suficientemente competente en la lengua mayoritaria para poder acceder al servicio educativo, y el otro es un individuo o grupo perteneciente al grupo de usuarios de la lengua mayoritaria y que en algunas ocasiones coincide con el cliente.

La figura del PSI, como hemos mencionado anteriormente, es la clave en la provisión de servicios de interpretación en el ámbito educativo, porque es quien realiza el papel de intermediario entre el cliente y el profesional. En cuanto a su relación con el cliente, el PSI es quien ha de establecer mediante un convenio escrito cuáles son las condiciones de prestación del servicio y cuáles son los requisitos imprescindibles para que el servicio pueda darse con calidad. Por otro lado,

su vinculación con el profesional-intérprete es fundamental, ya que es quien le facilita los medios para la correcta prestación de servicios y quien debe asegurarse de que el profesional cuenta con las competencias y credenciales para garantizar que el servicio se realice con la calidad requerida.

Volviendo a los tres agentes intervinientes en el acto comunicativo interpretado, desde la norma de estandarización se establecen los siguientes aspectos:

- PSI
 - » Garantizar que el profesional o profesionales que forman su servicio de intérpretes se encuentran capacitados para desempeñar las funciones necesarias y que no tienen antecedentes penales.
 - » Acuerdo firmado entre PSI y cliente.
 - » Su relación para con el intérprete debe estar recogida en un contrato en el que se reflejan aspectos como el pago y las condiciones, que han de ser adecuadas a la labor a desempeñar y han de tener en cuenta el espacio físico en el que se lleven a cabo y los posibles riesgos laborales.
- Usuarios y clientes
 - » Deben facilitar al Intérprete la información y documentación.
 - » Hablar o signar de forma clara y a ritmo moderado.
 - » Dirigirse al interlocutor (alumno al profesor y viceversa) y no al intérprete.
 - » Posibilitar que el intérprete pueda pedir las aclaraciones que considere necesarias durante el desempeño de sus funciones.
 - » Facilitar y respetar el descanso del intérprete.
 - » Informar al PSI de los posibles riesgos a los que se puede enfrentar el intérprete social así como las medidas de seguridad a tomar en cada caso.
- Intérprete social
 - » Respetar el Código Deontológico.
 - » Estar en posesión del Grado (o titulación anterior).
 - » Adaptar el registro a la situación comunicativa.
 - » Utilizar en cada momento la modalidad de interpretación que mejor se adapte a las necesidades que el acto comunicativo requiera.
 - » Ser consciente de su papel dentro del acto comunicativo interpretado.

- » Habilidades de intervención eficaces, incluyendo la transparencia.
- » Apariencia y comportamiento profesional.
- » Debe supervisar su propia interpretación.
- » Evitar las posibles barreras culturales, respetando el papel de cada usuario final y fomentando su autonomía.
- » Tener unos conocimientos básicos sobre equipos técnicos.
- » Formación

2. SITUACIÓN ACTUAL

En relación a la creación de los servicios de interpretación de ámbito educativo, podemos afirmar que, aunque es probable que con anterioridad hubiera habido experiencias puntuales, no es hasta 1994, con la firma del Convenio CNSE y el MEC cuando se puede empezar a hablar de incorporación de ILS a las aulas.

Ante la heterogeneidad de los modelos de gestión del servicio objeto de análisis en las diferentes comunidades autónomas, y la falta de estudios acerca del mismo, durante el curso escolar 2016-2017²² se ha realizado una recogida de datos mediante formularios que han contestado profesionales de la práctica totalidad de las comunidades autónomas, constatándose posteriormente con los datos facilitados por las propias administraciones.

En cualquier caso, y siendo que el PSI es la figura fundamental ya que, como hemos reiterado en anteriores ocasiones, con su gestión puede garantizar el acceso del alumnado usuario de la lengua de signos a la educación y, por tanto, el cumplimiento de ese derecho, se ha tomado esta figura como eje para la vertebración del estudio.

22 Nota de los autores: Estos datos están en continua evolución y somos conscientes de que en comunidad autónoma como Murcia (Gestión de los Servicios de Interpretación por parte de la Administración Pública) y Castilla y León (Proceso de Resolución del conflicto por la licitación del servicio de interpretación en ámbito educativo) se han producido cambios en la gestión en el curso 2017-2018 pero, para la panorámica real, vamos a tomar los datos iniciales que nos permitan, de forma global, el análisis de la situación en cuanto a modelos de gestión, dejando esas modificaciones de datos para futuras actualizaciones.

Siendo en todos los casos la Administración Pública el cliente final, actualmente en diez comunidades autónomas el *PSI es una entidad privada*²³ y en ocho el *PSI es la misma Administración*²⁴.

En el caso en el que PSI y cliente coincidan en la Administración, las condiciones en las que se presta el servicio de interpretación los establece la propia Administración siendo ella la responsable final de garantizar el derecho del alumnado usuario de la lengua de signos. Cabe destacar que en la mayoría de estos casos se cumple un protocolo de actuación: oferta pública, recogida de méritos, baremación/entrevistas y adjudicación de plazas. Los profesionales son considerados personal laboral y sus condiciones laborales se reconocen por la propia categoría del puesto y están regulados por el convenio colectivo del sector, aunque no existan epígrafes específicos para ellos. Aunque en la mayoría de comunidades autónomas existe de manera oficial el puesto de trabajo de ILS dentro del cuerpo de profesionales de la Administración, en otras comunidades autónomas en las que no es así se les asimila como Profesores Especialistas, como es el caso de la Comunidad Valenciana. Además, su contratación suele tener una duración de curso escolar (septiembre-junio) y, aunque en los meses de verano finaliza el contrato, son personal que se reincorpora al curso siguiente aunque hay excepciones, como es el caso del País Vasco, en los que la duración de los contratos es similar al del resto de personal, es decir, 1 de septiembre - 31 de agosto.

Entre las comunidades autónomas que optan por esta modalidad, hay una diferenciación a la hora de realizar la incorporación de los profesionales al aula. Por un lado encontramos la fórmula del concurso/ oposición (Cantabria y Castilla-La Mancha) y por otro lado la elaboración de listas de candidatos a sustituciones o bolsa de profesionales (Baleares –Mallorca e Ibiza–, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Navarra y País Vasco).

En caso de que el PSI sea una entidad privada y el cliente la Administración Pública, el acuerdo en el que se recogen las condiciones de la prestación del servicio es la convocatoria del concurso público a través de cuyos pliegos se marcan las características y condiciones del servicio. Esto significa que, aunque tiene que

23 Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Melilla y Murcia.

24 Cantabria, Castilla-La Mancha, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Navarra y País Vasco.

ser el PSI quien garantice con su gestión el derecho de los alumnos usuarios de la lengua de signos a la educación, es el Cliente quien impone las condiciones del servicio.

Estas entidades privadas son de dos tipos: entidades vinculadas al colectivo de personas con discapacidad²⁵ (Aragón, Baleares –Menorca–, Comunidad de Madrid, Melilla y Murcia) o entidades sin vinculación al colectivo de discapacidad²⁶ (Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla y León y Cataluña).

Cuando se trata de entidades privadas, sean licitadas o se financie el servicio a través de subvención o convenio, las condiciones laborales son muy diferentes según las entidades/empresas. Éstas suelen quedar a criterio de las propias empresas. Los ILS-GI funcionan a través de contratos específicos: autónomos, contratos por horas, contratos temporales donde si el alumno se diera de baja automáticamente finalizaría la relación laboral, llegándose al caso de que si el alumno un día no acude al centro, el servicio se da por no realizado y no se cobra, a diferencia de los contratados por la Administración que intentan reubicar el ILS-GI en la medida de lo posible. Si se trata de entidades de Personas Sordas, en caso de desaparecer el objeto del contrato, es decir, la necesidad o alumno, suele darse el caso de que la propia entidad reubique al profesional dentro de sus servicios generales. Al ser la empresa contratante la responsable de la contratación, si están sujetas a un pliego o convenio colectivo suelen llevar a cabo procesos de selección medianamente transparentes, aunque se dan casos de máxima libertad de contratación o incluso contrataciones sin ningún tipo de discriminación.

3. CONCLUSIONES

Podemos, por tanto, extraer del análisis de los datos obtenidos que los modelos que más garantía ofrecen sobre los derechos mencionados del alumnado usuario de las lenguas de signos y más se acercan a los parámetros de calidad establecidos en la ISO son principalmente aquellos en los que el PSI es la Administración Pública ya que es quien define las condiciones en las que se ofrece el servicio, tanto a nivel funcional como laboral. Además, no podemos olvidar que garantizar el derecho a la educación del alumnado usuario de las lenguas de signos, es una responsabilidad que la propia administración asume por sí misma.

25 Entidades de Personas Sordas, de familiares o de Intérpretes.

26 Entidades Multiservicios.

En conclusión, para garantizar el acceso del alumnado usuario de lenguas de signos a la educación a través de servicios de interpretación de lengua de signos éstos deben cumplir los siguientes requisitos:

- Cubrir el horario completo del alumno.
- Cubrir el itinerario formativo completo del alumno.
- Estar gestionado por un PSI cuya prioridad sea garantizar la calidad en el servicio que redunde en el derecho del alumnado usuario de la lengua de signos a la educación.
- Estar conformado por profesionales debidamente acreditados, cualificados y con competencia demostrada en interpretación de lengua de signos.
- Valorar la calidad del servicio, comprendiendo como parte intrínseca del mismo la preparación y la coordinación con los agentes que intervienen en el acto comunicativo interpretado.
- Contar con documentos en los que queden reflejadas las condiciones en las que se establece el servicio, tanto en relación del PSI con el cliente, como con el intérprete de ámbito educativo.

La implementación de la 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: experiencias y posicionamiento²⁷

Alfredo Gómez Fernández, Josefina Medina Cabrera y María Pilar Gil Cruz

Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas, FAAC

RESUMEN:

La comunidad sorda a lo largo de la historia ha luchado por la conquista de derechos para las personas sordas, actualmente materializados en la legislación y normativas publicadas. El presente y futuro más inmediato pasará, posiblemente, por conquistar la aplicación real y efectiva de esos derechos en la vida y relaciones de las personas sordas andaluzas con su entorno más inmediato. Como antecedente histórico y fruto de la reivindicación del movimiento asociativo andaluz de personas sordas, para garantizar los derechos de personas sordas andaluzas, se recogió hace diez años en la Reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, una alusión específica a la lengua de signos y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de las personas sordas que opten por esta lengua que será objeto de enseñanza, protección y respeto. Meses después se aprobó por las Cortes Generales la ansiada ley 27/2007 que reconocía legalmente las lenguas de signos y los medios de apoyo a la comunicación oral, tras muchos años de lucha por un estatus legal para la lengua de los miles de personas sordas que viven en nuestro país, liderada por la Confederación Estatal de Personas Sordas.

Muchos de estos derechos se han materializado con la aparición de la 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. Este reconocimiento de la lengua de signos supone un paso hacia la normalización de esta lengua, su enseñanza, uso,

27 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

calidad, desarrollo normativo e investigación tal y como se recoge la normativa estatal y la andaluza, entre otros ámbitos.

Palabras clave: implementación, normalización, lengua de signos, ley 11/2011, Andalucía.

1. EXPERIENCIAS

Desde que se publicara la 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, hasta la fecha se ha conseguido parte de su cumplimiento y desarrollo, obviamente quedan cuestiones pendiente de regular, garantizar y llevar a cabo para que el reconocimiento de uso y aprendizaje sea real y efectivo.

Por otra parte en esta comunicación, existen ciertas apreciaciones, propuestas, que se recogen desde el conocimiento técnico y político del movimiento asociativo como estructura más cercana a las personas sordas, conocedor de su día a día, de sus necesidades y sus expectativas entre otras cuestiones. Así pues, se muestra el balance, experiencias y posicionamiento que toman las personas usuarias de la lengua de signos española (LSE), sobre la implementación presente y futura de la ley 11/2011 así como sus posibles incorporaciones en el futuro reglamento que desarrolle la ley.

El resultado de este análisis está elaborado en el marco de un programa de nuestra Fundación, subvencionado por la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía (Convocatoria 2016), cuyos datos están extraídos de las siguientes fuentes:

- Los informes de la Comisión de seguimiento de dicha ley, por parte de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.
- Informaciones que se presentan a disposición de forma de forma pública en la red.
- Apreciaciones, propuestas,... que se recogen desde el conocimiento político, técnico y de base del movimiento asociativo. En definitiva de su posicionamiento al respecto.

A continuación se presenta una serie de datos, hechos sobre la evolución de las medidas que se han desarrollado, así como de las medidas pendientes en relación al articulado con algunas propuestas.

En cuanto a la oferta educativa bilingüe, la administración educativa andaluza continua con la provisión de recursos para la comunicación. A modo de ejemplo, el número total de profesionales para el curso 2014/15 según el *Informe de Se-*

guimiento 2015 elaborado por la Comisión de seguimiento de la ley 11/2011, ha sido:

- 1.337 Maestros y maestras especialistas en Audición y Lenguaje.
- 87 Maestros y maestras especialistas en Audición y Lenguaje conocedores de la Lengua de Signos.
- 89 Profesores de Apoyo Curricular para el alumnado sordo en Institutos de Secundaria obligatoria y post-obligatoria.
- 126 Intérpretes de Lengua de Signos en Institutos de Educación Secundaria obligatoria y post-obligatoria.
- 8 Equipos de Orientación Educativa Especializado (ámbito provincial) en discapacidad auditiva.

El alumnado participante en modelos educativos bilingües está compuesto por 114 en Educación Primaria y por 266 en Educación Secundaria.

En los pliegos de condiciones técnicas (PCT), emitidos por la Agencia Pública Andaluza de Educación, para la “Contratación del Servicio de Interpretación de Lengua de Signos para el Alumnado con Discapacidad Auditiva en los Centros Docentes Públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía”, en su apartado de “Introducción” ya se viene recogiendo de forma explícita que la prestación de dicho servicio obedece, entre otras normas, al cumplimiento del artículo 11.1 de la ley 11/2011, donde se establece que...

“... la Administración educativa facilitará, en los centros educativos que se determinen, a las personas usuarias de la LSE su utilización como lengua vehicular de la enseñanza, así como a las personas sordas, con discapacidad auditiva o con sordoceguera usuarias de la lengua oral su utilización en dichos centros, y adoptarán diferentes medidas para el acceso a la educación en igualdad de oportunidades”²⁸

28 Ejemplo de contrato obtenido del PCT “Contratación del Servicios de Intérprete de lengua de signos para el alumnado con discapacidad auditiva en los centros docentes públicos de la provincia de Málaga dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía”: <https://www.juntadeandalucia.es/temas/contratacion-publica/perfiles-licitaciones.html>.

Sobre el modelo bilingüe se pretende avanzar con la incorporación de nuevos puestos docentes específicos para el próximo curso 2017/18, donde se exigirá como requisito de acceso, la formación en lengua de signos. Entre ellos cabe destacar:

- **Puestos del cuerpo de maestros**
 - » Maestros en Lengua de Signos.
 - » Maestros para programas bilingües en Lengua de Signos.
- **Puestos del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, o del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional**
 - » Profesorado de ámbito para apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva.

En cuanto a alumnado usuario de LSE en Universidades, según el anterior informe citado y sobre el curso 2014/15, exceptuando la Universidad de Huelva que no tenía ningún estudiante con discapacidad auditiva, el resto de universidades públicas andaluzas junto con la Universidad privada Pablo de Olavide de Sevilla, tenían cursando estudios universitarios a 30 alumnos usuarios de LSE asistidos por 24 intérpretes de lengua de signos.

A destacar también en 2014/15 la actividad formativa de los CEP, Centros de Profesorado andaluces, que han impartido 39 actividades relacionadas con discapacidad auditiva y lengua de signos, donde se han formado 755 profesionales de la educación, en concreto 143 hombres y 612 mujeres²⁹.

Otros de los hitos que se han podido conseguir, derivados de esta ley 11/2011 es el cumplimiento del art. 8.4 que consistía en ofrecer como asignatura optativa, el aprendizaje de la LSE para el conjunto del alumnado. Dicha asignatura optativa puede ser posible en la Educación en Andalucía a través de su aprobación en la siguiente normativa sobre Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, donde se dice:

[...] “... dentro del Bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, podrán ser materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, materias de diseño propio, u otras materias a determinar,

29 Fuente: Informe de Seguimiento 2015 de la Comisión de Seguimiento de la Ley 11/2011.

entre las que los centros podrán ofrecer materias relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, incluidos los productos de apoyo a la comunicación oral y las lenguas de signos”.

La asignatura optativa se recoge en:

- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA Nº 50 de 13/03/2015)
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA Nº 122, de 28/06/16)
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA Nº 122, de 28/06/2016)

En el curso 2015/2016 se extingue la formación del intérprete de lengua de signos (ILS) a través de la Formación Profesional y aparece una nueva titulación, se trata del Ciclo de FP Grado Superior en Mediación Comunicativa, el cual ofrece entre sus salidas profesionales los perfiles profesionales: Mediador o mediadora de personas con sordoceguera y Agente de desarrollo de la Comunidad Sorda, es por ello que dentro de sus competencias lingüísticas se encuentra la LSE y los módulos formativos relacionados con la competencia de comunicarse en LSE, que equivalen en el nuevo Ciclo a un nivel B2 del MCERL.

Al extinguirse los estudios educativos de la interpretación de la LSE en las enseñanzas de formación profesional, pasará a estudios universitarios y como muestra del avance del cumplimiento del art 8.6 tenemos la Proposición no de Ley, aprobada en Parlamento de Andalucía para la creación de los estudios de Grado de Interpretación de Lengua de Signos Española, en mayo 2016.

También existe una oferta de la formación de la LSE en las distintas universidades andaluzas. A modo de ejemplo, están:

- Título propio de la Universidad de Huelva. Máster en Comunicación en Lengua de signos. Curso 2016-17.

- Cursos de LSE: Universidades de Málaga (UMA), Granada (UGR) y Córdoba (UCO).
- Cursos LSE: Centro Superior de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz (UCA).
- Escuela de posgrado y cursos por los que se reconocen créditos... (UGR).
- Cursos de formación continua de LSE: US (Universidad de Sevilla).
- Otros.

Sobre el aprendizaje por vías de formación no reglada, que se trata en el art. 9 de la ley 11/2011, se hablaba de la actualización profesional relacionados con puestos de trabajo en los que se emplea la LSE o los medios de apoyo a la comunicación oral y poder conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un certificado de profesionalidad. Indicar que posterior a la ley se publicó en 2013 el Certificado de Profesionalidad: Promoción y Participación de la Comunidad Sorda. El Instituto Andaluz de las Cualificaciones Profesionales, en 2014, convocó 75 plazas para su acreditación por las vías de educación no formales y de la experiencia laboral. Ha sido además la única convocatoria en el país, por lo que es una convocatoria que despierta gran interés.

La formación en LSE para los empleados públicos de la Junta de Andalucía, de sus entidades instrumentales y de las entidades locales, (personal de atención ciudadana, seguridad y emergencias...) que se indicaba en art. 9.4 se vienen organizando en gran parte por el Instituto Andaluz de Administraciones Públicas (IAAP), que viene impartiendo cursos de LSE en Málaga, Sevilla y Granada, normalmente a través de ediciones anuales. A modo de ejemplo en 2015 se impartieron cuatro acciones formativas de 90 horas cada una, con 44 participantes.

También el Servicio Andaluz de Salud, SAS, ha desarrollado actividades formativas dirigidas a personal de los distritos y hospitales públicos. En 2015 se realizaron un total de ocho cursos. De éstos se impartieron:

- 2 cursos en el DS (Distrito Sanitario) Bahía de Cádiz.
- 1 curso Hospital Puerto Real y Puerta del Mar (Cádiz).
- 1 curso en el DS Atención primaria Costa del Sol (Málaga).
- 4 cursos en el Hospital Universitario Virgen de Rocío (Sevilla).

Existen también algunos cursos de LSE que se han realizado por la Escuela de Seguridad Pública de Andalucía (ESPA) destinados a la formación de bomberos, policías y protección civil.

Otros 40 empleados públicos que se formaron en LSE (35 horas) a un nivel inicial, son el personal del ámbito de los Servicios Sociales (SS Comunitarios, personal de las delegaciones territoriales de Salud y Bienestar Social, Centros de Valoración y Orientación, de Valoración de la Dependencia...). Se trata de un curso en 2013 organizado por la Escuela Andaluza de Salud Pública y a iniciativa de la Dirección General de Discapacidad.

Con carácter general, podemos decir que en Andalucía el derecho y uso a la LSE por parte de las personas usuarias de esta lengua, se percibe como más normalizado entre la sociedad en su conjunto.

Podríamos decir que principalmente en las áreas social y educativa (enseñanzas obligatorias y universitarias) y en la televisión pública andaluza es donde se cuenta con mayor grado de accesibilidad en comunicación en LSE y con continuidad por el aporte de recursos de interpretación de LSE.

Por ejemplo, Canal sur Andalucía presenta toda su programación accesible, a través de subtitulación, LSE, y audiodescripción. Así, desde 2015 su distribución semanal prevista del servicio de ILSE³⁰ es de:

- Lunes a Viernes: 14 horas diarias.
- Sábados: 10 horas.
- Domingos: 10 horas.

Para el resto de ámbitos no se suele adjudicar el servicio de interpretación, a no ser en el marco de proyectos específicos y de forma puntual. Este hecho ocurre tanto en la Administración andaluza como local.

En Andalucía la cobertura de necesidades de accesibilidad en comunicación para las personas sordas, desde 1989 se cubre a través de la línea de subvenciones de la Consejería con competencias en Bienestar Social o Políticas Sociales, donde se pone en marcha un servicio de interpretación de LSE en toda Andalucía,

30 Pliego de Condiciones Técnicas para la contratación del servicio de interpretación de lengua de signos española para los programas de Canal Sur Televisión S.A. mayo 2015 y diciembre 2016.

a través de la red de asociaciones de personas sordas para cubrir los servicios de interpretación tanto de ámbitos públicos como privados. Gracias a este tipo de línea de subvención en la modalidad de Programas o de otra naturaleza y con el objetivo de impulsar la ley 11/2011 de lengua de signos, las personas sordas andaluzas pueden tener servicio de interpretación de LSE para cubrir sus necesidades en el entorno y del día a día.

Con respecto al servicio de videointerpretación en LSE, como servicios de interpretación en la distancia a través de videoconferencia, según datos de la plataforma SVisual, como plataforma de estos servicios, en el último cuatrimestre de 2016, se atendieron 3.570 videollamadas de Andalucía, lo que supone una media de 893 servicios al mes. Además, otro dato importante es que se quedaron llamadas sin atender, por lo que la demanda es superior a la cobertura que se viene prestando. Andalucía es la mayor usuaria de la modalidad de interpretación en la distancia.

También en el ámbito de Justicia se han realizado contratos administrativos, pero solo en cuatro provincias andaluzas y cubriendo únicamente el ámbito penal.

Existen algunas adaptaciones y recursos accesibles por parte de algunos ámbitos, por ejemplo:

- La Consejería de Medio Ambiente (2015), ha incorporado la LSE en todos los audiovisuales que se proyectan en los centros de visitantes y puntos de información. También ofrece servicio de interpretación de LSE cuando hay visitas de grupos de personas sordas.
- En el área de Formación-Empleo, destacaremos en el ámbito de las políticas activas de empleo, al SAE, Servicio Andaluz de Empleo, que viene subvencionando a entidades del movimiento asociativo de personas sordas, con programas como Andalucía Orienta, programas de orientación, de acompañamiento y acciones experimentales para la inserción laboral de personas con discapacidad auditiva en Andalucía.
- Destacar también que previamente a la publicación de la ley 11/2011 de la lengua de signos española, se han desarrollado actuaciones para la accesibilidad en lengua de signos financiadas por la administración andaluza,

como es el caso de las siguientes Guías o materiales divulgativos accesibles en LSE:

- » Consejería de Salud
 - Guía práctica de la Salud.
 - Pictogramas en Lengua de Signos.
 - Guía Formativa en Autocuidados para Personas Sordas con Diabetes.
 - 061 Consejos sanitarios.
 - Carta de Derechos y Deberes de los Ciudadanos en los servicios sanitarios públicos de Andalucía.
 - Guía de Prevención de Accidentes de Trafico para Jóvenes Sordos y con Discapacidad Auditiva.
- » Consejería de Gobernación
 - LSE para personas sordas inmigrantes.
 - Movimientos migratorios: Enfoques y Evolución.
- » Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa
 - Contenido formativo Accesible para Personas Sordas sobre Certificado Digital.
- A nivel local, algunos ayuntamientos cuentan con servicio de intérprete en sus dependencias para asistir en cualquier departamento o servicio de ámbito municipal de su competencia. A modo de ejemplo, destacar el Ayuntamiento de Málaga desde 1997 y el Ayuntamiento de Jaén desde 2008 que cuentan con este servicio de forma continuada.

Subrayar también algunas experiencias relacionadas con la videointerpretación en LSE que empiezan a emerger desde la administración local, como es el caso de este servicio por parte de la Diputación provincial de Granada, en colaboración con la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas, y a través de la plataforma SVisual, que da cobertura a algo más de una docena de municipios de la provincia y a la misma diputación.

En la accesibilidad al empleo público, hay que insistir en la satisfacción entre el colectivo de personas sordas por los procedimientos y recursos aplicados en las oposiciones de la Junta de Andalucía, por su avance y despliegue de recursos.

En el ámbito de la investigación, según el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), en Andalucía se vienen desarrollando algunos estudios e investigaciones en el ámbito de las universidades andaluzas, actualmente existen tres líneas.

- Laboratorio de Diversidad, Cognición y Lenguaje. Universidad de Sevilla
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén
- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

También a lo largo de estos últimos años, se han desarrollado algunos avatares y traductores automáticos de LSE que permite la conversión de texto a lengua de signos española a través de un servicio de traducción bajo demanda que podrá ser integrado, entre otros muchos servicios, en webs, audiovisuales, pantallas de información y asistentes virtuales para traducir la información a LSE.

Finalmente, reseñar que la reciente Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, hace mención expresa a la ley 11/2011 en su art. 7.1, donde se cita:

“El uso y el aprendizaje de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral por personas sordas, con discapacidad auditiva o con sordoceguera se regirá por la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, y por la normativa de accesibilidad y no discriminación que les sea de aplicación, sin perjuicio de lo establecido en la presente ley”.

2. POSICIONAMIENTO

A continuación se presenta un balance con las principales necesidades y prioridades de atención que se han detectado en Andalucía a lo largo de estos años de implementación del aprendizaje y uso de la LSE, desde que se publicara la 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.

En cuanto al aprendizaje de la LSE por parte de los niños sordos/as y su uso como lengua vehicular en las aulas, a pesar de los avances conseguidos se requiere por parte de ciertos perfiles profesionales, un mayor dominio y competencia lingüística en LSE, por parte de los mismos. Así para algunos puestos específicos se han llegado a cubrir con personal funcionario docente con cursos de LSE de escasa carga lectiva, por lo que las competencias en el dominio lingüístico no llegaban ni a un nivel de usuario nivel 'básico'. Actualmente y en algunos casos (a nivel provincial) se tiende a exigir en los nuevos puestos una formación mínima de 360 horas en LSE o el título de intérprete de lengua de signos, además de pasar una prueba práctica ante una comisión³¹, mientras que en otras provincias, el requisito de acceso es tener formación en lenguaje de signos (sin especificar a qué nivel) o experiencia de seis meses en puesto similar³². Es decir, podemos encontrarnos con la priorización de los méritos formales sobre el rendimiento de un puesto concreto con exigencias de competencia lingüística en LSE.

Como se decía anteriormente, en Andalucía en el año 2015 se ha procedido a incluir dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, tanto en la Educación Primaria como en otras etapas educativas, el aprendizaje de la LSE. Ello requerirá regular a nivel curricular dicha materia y el desarrollo de materiales didácticos para su impartición en dichas etapas. Una de las preocupaciones, es que al tratarse de una educación incluida dentro de una asignatura de libre configuración, los centros no cuenten con la demanda, continuidad o provisión de docentes con conocimientos suficientes como para elegir esta asignatura para impartir en sus centros.

Otra de las dificultades en el ámbito educativo que han emergido en los últimos años, está relacionada con el aprendizaje y certificación de terceras lenguas por parte de las personas sordas. Nos referimos en concreto a la situación del alumnado sordo que ha de certificarse en el nivel B1 de lengua extranjera, previo además a la obtención de Grado universitario, y que según la política lingüística de

31 Resolución de 18 de abril de 2016 de la Delegación Territorial de Educación de la Junta de Andalucía en Jaén por la que se realiza convocatoria pública para cobertura, con ocasión de vacante, de determinados puestos docentes específicos para el curso 2016/17.

32 Resolución de 25/08/15 de la Delegación territorial de la Consejería de Educación en Almería, por la que se hace pública la convocatoria de concursos de méritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes de características específicas.

cada una de las universidades andaluzas procede de forma distinta para la obtención y exención de dicha certificación.

El aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de las personas sordas, requerirá de nuevos modelos pedagógicos y del diseño de materiales y recursos didácticos adaptados a las nuevas necesidades. Actualmente la juventud sorda, al igual que la juventud oyente, desea aprender otros idiomas y acreditarse tanto para la movilidad en programas de estudiantes como para una posible salida en el mercado laboral europeo e internacional.

Continuando con el tema del aprendizaje de la LSE a través de cursos dirigidos a personas oyentes, en Andalucía nos encontramos con gran número de cursos y entidades tanto públicas como privadas que ofrecen este tipo de actividades formativas. Como se mostró anteriormente, son muchas las entidades públicas que ofrecen en sus programas de formación cursos de LSE para sus empleados públicos. No obstante, algunas de las debilidades que se destacan son:

- La oferta de cursos no se presenta en todas las provincias con el mismo peso e incidencia.
- Si no forman parte de planes de formación continua de las entidades, acaban siendo actuaciones puntuales y aisladas.
- La falta de continuidad de niveles de los cursos, produce que el alumnado se quede en los primeros niveles de competencias lingüísticas adquiridas y no adquiera competencias en niveles más avanzados en lengua de signos.

Al igual que proliferan las entidades que imparten cursos, asimismo son las entidades que dicen realizar la certificación en la formación en niveles de LSE bajo la modalidad del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) con la consecuente variedad de diplomas y certificados emitidos. Tal dispersión ocasiona que el alumnado o futuro alumnado que desea participar en los cursos de formación en LSE esté desorientado ante la avalancha de tal oferta, disparidad en la programación y carga lectiva en horas ante la variedad de cursos en el mercado. De ahí la necesidad de impulsar la certificación de la Red Estatal de Enseñanzas de Lengua de Signos Españolas de la CNSE a través del movimiento asociativo y especialmente en niveles más avanzados.

En relación a las barreras en las telecomunicaciones, persisten las barreras de acceso a plataformas de teléfonos de emergencia como 112, 061... y la teleasistencia para personas mayores con discapacidad auditiva y personas sordas.

De otra parte y a pesar del uso masivo y la gran aceptación por parte de las personas sordas andaluzas en los servicios de videointerpretación de la LSE a través de la plataforma SVisual, se detecta dificultades de acceso y de conocimiento de personas sordas de pueblos, o personas aisladas en el uso de plataformas de videointerpretación en LSE, en base a su desconocimiento o analfabetismo digital. Otras limitaciones que se han podido detectar en la puesta a punto y disposición de servicios accesibles a través de la videointerpretación en entidades, está relacionada con la infraestructura digital en las edificaciones públicas. Algunos ejemplos son: problemas de conectividad de wifi, la falta de dotación presupuestaria o de equipamientos para ordenadores portátiles con cámara web, cascos con micrófono... porque no se han considerado como equipamientos o recursos para cumplir con medidas de accesibilidad en comunicación.

Los servicios de interpretación de LSE en Andalucía, aunque en parte están cubiertos desde ciertos ámbitos y ciertas consejerías, indicar que no son suficientes en cantidad ni en calidad, y que a lo largo de este camino de normalización de la lengua de signos en Andalucía esperamos pueda extenderse y mejorarse de forma notable.

Hasta la fecha, ciertas Consejerías como las que tienen competencias en Igualdad y Políticas Sociales, en Educación, Canal Sur (televisión pública andaluza), algunas Universidades,... son las que de forma continuada vienen concediendo servicio de interpretación para personas sordas, sin embargo, todavía se percibe el asunto “de las personas con discapacidad” como propio del área de los Servicios Sociales y no de otras áreas de participación. Por lo que podemos confirmar que la transversalidad no se está aplicando en materia de accesibilidad en comunicación en todas las áreas de participación. Por lo que se exige de una tarea de sensibilización y de compromiso sobre su aplicación por el resto de ámbitos públicos de participación.

Otro de los aspectos que afecta es la falta de continuidad de los servicios. Así en servicios que se generan a través de subvenciones públicas, como es gran parte de los servicios de interpretación de LSE, nos encontramos el problema de

la interrupción en la prestación de dichos servicios en aquellos periodos en que no funciona el programa. Entre las consecuencias más inmediatas, además de la pérdida del servicio, están las disrupciones que se producen entre las necesidades y expectativas del servicio asentado y sentido como un derecho por parte de la comunidad de personas usuarias.

La falta de cobertura del servicio, no solo se produce por la interrupción del mismo, puede ser que la entidad lo ofrezca pero presente falta de inmediatez o de simultaneidad. Es decir, las personas sordas no pueden obtener al mismo tiempo la información y comunicación que el resto, sino que tienen que esperar a obtener noticias accesibles, citas adecuadas... sino que depende de la disponibilidad o agenda del intérprete de lengua de signos y de la cantidad de profesionales que haya en el territorio.

Uno de los aspectos más preocupantes que están apareciendo en el camino hacia la normalización de la lengua de signos, versa sobre la calidad de la lengua de signos. Son muchos los factores que afectan, entre ellos los de índole económica. Por ejemplo en algunas licitaciones públicas, los precios que se ofrecen por servicios de interpretación por parte de las empresas adjudicatarias, roza la baja temeraria. En estos casos la salida que se presenta es contratar a profesionales con escasa experiencia, o insuficiente competencia comunicativa, puesto que los sueldos son precarios. En el caso de intérpretes altamente competentes y de gran experiencia, existe una fuga de estos profesionales, que abandonan este tipo de relaciones laborales que no les compensa nada (es el caso intérpretes en Educación, televisión... con largas jornadas y variado contenido en la interpretación), aunque también llegado el caso, se han presentado casos de profesionales que ellos mismos han rechazado el servicio porque no se consideraban preparados o con la experiencia suficiente como para aceptar ese servicio, es el caso de algunos servicios en Justicia. Todo ello redundará en incidencias en la prestación y cobertura de servicios de calidad y en la satisfacción de las personas usuarias de los servicios, que terminan por protestar o reclamar ante tales servicios, en pro de un ejercicio de autodefensa de derechos.

Por tanto, uno de los retos de esta normalización pasa por salvaguardar la calidad de la LSE, a nivel de su aprendizaje y uso. Se exige por tanto alta competencia lingüística del ILSE y otros profesionales, mayor responsabilidad social de las en-

tidades contratantes, mayor idoneidad en la selección de personal, ajustes en la formación académica, continua, remuneración adecuada para los profesionales y una mayor participación de expertos nativos de LSE, entre otras cuestiones.

A lo largo de la implementación de servicios para personas sordas, se detecta la necesidad de una mayor especialización en la atención de personas sordas en especial situación de vulnerabilidad, como es el caso de personas sordas reclusas, ancianas en situación de aislamiento, personas sordas con trastornos de salud mental, violencia de género... Se manifiesta igualmente un mayor ajuste de servicios asistenciales adaptados a personas sordas (residencias y otros equipamientos/servicios para personas dependientes, entre otros) y de instrumentos profesionales (test de salud mental, test de rendimiento...) como recursos adaptados a la idiosincrasia y necesidades de las personas sordas.

Algunos problemas se detectan también en relación a la necesidad de proximidad de servicios para las personas usuarias. Precisamente ante la escasez de profesionales o bien por falta de dotación presupuestaria para que estos puedan desplazarse hasta a algunos servicios alejados o en municipios y pueblos a donde no puede llegar el intérprete, el mediador, ADECOSOR... Dichos servicios quedan sin cubrir por estar lejos de la ciudad donde se ubica la asociación y puestos de trabajo de estos profesionales.

Ello viene a producir en las personas sordas de estos territorios un mayor aislamiento, desconocimiento de los servicios, cómo acceder y cómo usarlos, además de baja o ninguna demanda de servicios que vienen a cubrirse desde el ámbito privado familiar, donde los padres y madres, o bien sus hijos hacen las veces de mediador, intérprete o realizan directamente actividades o gestiones que tendría que hacer la misma persona sorda, con la consecuente pérdida de autonomía. En consecuencia, entendemos que además de la provisión de servicios a nivel autonómico, es importante una mayor incorporación de dotación estructural desde el ámbito local y desde otros ámbitos de participación, esta sería una forma de compartir responsabilidades, financiación, garantizar derechos y facilitar la proximidad de servicios a las personas sordas.

Por último, se está a la espera de la publicación del siguiente desarrollo reglamentario:

- Real Decreto que regule las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público.
- Reglamento de desarrollo de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas y los Medios de Apoyo a la Comunicación Oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Y a nivel andaluz:

- Reglamento que apruebe las normas técnicas de accesibilidad y eliminación de las barreras en la comunicación en Andalucía.

Esta regulación es de especial trascendencia ya que influirá directamente en la normalización de la LSE y de su implementación tanto en Andalucía como en otros territorios. Así la publicación del desarrollo normativo de estas leyes, supondrá o deberá repercutir en una aplicación más práctica y efectiva de las medidas relativas a la aplicación de la LSE.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Informe de seguimiento 2015 de la Ley 11/2011 [19 de diciembre de 2016]. Comisión de Seguimiento de la 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. Junta de Andalucía.

Informe de seguimiento 2014 de la Ley 11/2011[22 de diciembre de 2015]. Comisión de Seguimiento de la 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. Junta de Andalucía (en línea). http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/informe_seguimiento_2014.pdf.

Informe de seguimiento 2012-13 de la Ley 11/2011 [29 de diciembre de 2014]. Comisión de Seguimiento de la 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 sordoce-

guera en Andalucía. Junta de Andalucía (en línea). http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/informe_seguimiento_2012_2013.pdf.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE núm. 255, de 24/10/2007.

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. BOJA Nº244, de 15/12/2011.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE núm. 289, de 3/12/2013.

Orden de 27 de octubre de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa. BOJA, núm. 231 de 27/11/2015.

Movistar+ 5S Televisión accesible: aseguramos la inclusión y normalización social³³

María del Carmen Martín Calvarro

Telefónica

RESUMEN:

Movistar+5S ofrece entretenimiento accesible para todos. Permite a personas con discapacidad auditiva y visual acceder a contenidos de Movistar TV, cine y series, vía lengua de signos, subtítulos para personas sordas y audiodescripción. La propuesta de Movistar+ 5S da un paso más allá respecto a la lengua de signos española: ofrece una traducción integral que recoge la máxima información posible de lo que sucede en la pantalla, así como una traducción hecha por y para el colectivo de personas sordas.

Palabras clave: Movistar +5S, lengua de signos española, accesibilidad.

33 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. MOVISTAR+ 5S, TELEVISIÓN ACCESIBLE

En Telefónica no queremos dejar a nadie atrás, llevamos años trabajando la accesibilidad a través de ATAM, pero nuestro reto es seguir avanzando. Nuestra prioridad es, además de continuar colaborando con asociaciones de discapacidad, incorporar la accesibilidad como un elemento transversal en toda la compañía. Solamente en España hay 3,8 millones de personas con algún tipo de discapacidad y representan el 8,5 % de la población total del país. A nivel mundial, si todas las personas con discapacidad del mundo vivieran en un país, este sería el tercero más poblado por detrás de China e India.

En Telefónica no podemos mirar para otro lado, pues somos plenamente conscientes de las barreras que encuentran las personas con discapacidad para hacer frente al día a día. Sabemos que las nuevas tecnologías son fundamentales para facilitar la igualdad de oportunidades y para impulsarlas hemos desarrollado el proyecto “Telefónica Accesible”. Pero, ¿cómo avanzamos cada día para convertirnos en una empresa plenamente accesible?

Para conseguir que Telefónica sea una empresa plenamente accesible que fomente la igualdad de oportunidades gracias a las nuevas tecnologías, trabajamos en la concienciación y sensibilización de nuestros empleados y de la sociedad. Pero además, nuestra estrategia y esfuerzo con la accesibilidad también se centra en tres ejes de actuación: nuestros productos y servicios, nuestras instalaciones y las personas.

En nuestros productos y servicios apostamos por lo que se denomina “diseño para todos”, integrando los estándares de accesibilidad en toda la cadena de valor así como en todos los productos y servicios a disposición de nuestros clientes. El diseño para todos incluye también la adaptación progresiva de nuestras webs y apps para lograr que todos nuestros clientes puedan acceder a la información de manera autónoma. Para llevarlo a cabo, hemos evaluado y mejorado la accesibilidad de nuestras páginas web según el estándar WCAG (pautas de accesibilidad para el contenido web) y, para hacerlo, hemos formado a nuestros desarrolladores en España, tanto en Sistemas de Información como en canal Online, mediante cursos impartidos por Ilunion (ONCE). También, en colaboración con Fundación ONCE y con los principales fabricantes de terminales (Samsung, Huawei, Sony, Alcatel, LG), clasificamos por criterios de accesibilidad nuestro catálogo de dis-

positivos móviles, identificando con iconos los mejores terminales para superar dificultades visuales, auditivas, cognitivas o de destreza.

Respecto a nuestras instalaciones, trabajamos en la adaptación de nuestros edificios y locales a las necesidades de todos nuestros clientes e incorporamos la última tecnología a nuestras tiendas para hacerlas plenamente accesibles, más allá del diseño arquitectónico. En un número creciente de tiendas estamos instalando bucles magnéticos como elementos de apoyo para personas con discapacidad auditiva. Además hemos abordado una serie de mejoras en nuestras instalaciones de Distrito Telefónica, Gran Vía y Torre Diagonal en Barcelona para lograr ser certificados como instalaciones accesibles.

También trabajamos para sensibilizar y formar a nuestros empleados, y en especial a la fuerza comercial, en la atención de personas con discapacidad. Tres países en los que hemos logrado avances relevantes en el último año en este aspecto son España, México y Ecuador. Más allá del cumplimiento de las normativas de contratación, creemos en políticas de inclusión que fomenten la diversidad entendida como una fuente de talento, en la que personas con capacidades diferentes, contribuyan a crear una empresa plural y abierta. La capacidad para captar y retener el mejor talento en una organización está íntimamente ligada a la creación de entornos de trabajo en los que se respete la diferencia. Sin embargo, más allá de captar y retener talento, si queremos extraer todo el valor que aporta el talento diverso de un equipo humano, tenemos que incorporar en la ecuación un elemento adicional fundamental: una cultura de trabajo inclusiva en la que la singularidad de creencias, antecedentes, y por supuesto de capacidades nos ayuden a tomar las mejores decisiones empresariales. Por otra parte, queremos entender de primera mano las necesidades de los distintos colectivos, transmitirlos y embeberlos internamente. Por ello, colaboramos continuamente con las principales asociaciones del ámbito de la discapacidad. Ellas son quienes nos guían y nos ayudan a hacer cambios que aporten valor real a las personas con discapacidad.

Además, gracias a Movistar+ 5s hemos fomentado un entorno de trabajo que integra a personas con discapacidad. Este colectivo es uno de los más castigados por el desempleo, a ello hay que añadir que suelen ocupar puestos de trabajo en el sector secundario y terciario, nosotros queríamos empoderarles y contribuir con este proyecto a una inserción laboral diferente. Tenemos constancia de que

el acceso al mercado laboral de las personas sordas continúa encontrándose con uno de los problemas más complicados de solucionar: los prejuicios sociales.

El acceso a la cultura y al ocio es un derecho fundamental y la televisión se convierte en una herramienta potencialmente extraordinaria para la accesibilidad. Con la tecnología disponible es posible conseguir que la programación televisiva tenga en cuenta la realidad de las personas sordas y de sus familias, por lo que desde Movistar+ se coordinó un equipo de trabajo que se encargara de traducir el catálogo de películas y series de su plataforma a lengua de signos española.

La oferta disponible en las distintas plataformas de televisión actualmente no es demasiado generosa para el colectivo de personas sordas, si tenemos en cuenta la legislación española (Ley 7/2010, de 31 de Marzo, General de la Comunicación Audiovisual) que regula la cobertura estatal, se establecen unas normas básicas en materia audiovisual. Por ejemplo, que las personas con discapacidad auditiva tienen el derecho a que la comunicación audiovisual televisiva, en abierto y cobertura estatal o autonómica, subtitule el 75 % de los programas y cuente al menos con dos horas a la semana de interpretación en lengua de signos. O que las personas con discapacidad visual tienen derecho a que la comunicación audiovisual televisiva cuente al menos con dos horas audio descritas a la semana. Sin embargo, dos horas semanales se antojan insuficientes, además de no dar la oportunidad de elegir los contenidos que se desean disfrutar.

Por ello, hemos lanzado la iniciativa Movistar+ 5S, nuestro producto estrella: el primer servicio del mundo accesible, incluido en la televisión de Movistar, que permite que todas las personas con discapacidad sensorial accedan, de manera gratuita, a contenidos de Movistar+ y disfruten de la cultura y el ocio como el resto de la población.

Este servicio ofrece más de 800 películas y series disponibles en Movistar+, e incorpora 35 películas y 2 series al mes en lengua de signos española, subtituladas y audiodescritas.

IMAGEN 1. INTERFAZ DE MOVISTAR+ 5S

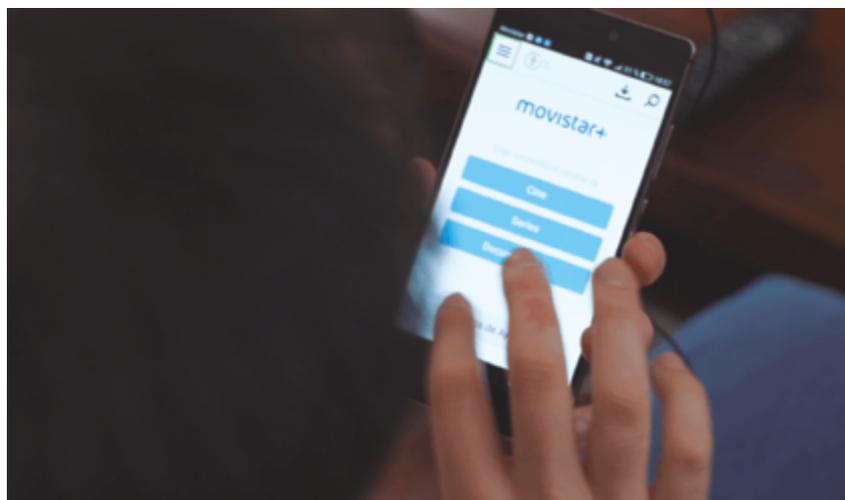


IMAGEN 2. INTERFAZ PARA SELECCIONAR LA VISUALIZACIÓN EN LENGUA DE SIGNOS



Desde Telefónica decidimos ponernos en contacto con la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación, para pedirles que fuesen ellos quienes tradujesen el catálogo de películas y series de Movistar+ a lengua de signos española. Movistar+ 5s es un servicio creado para y por las personas con discapacidad sensorial. La colaboración con Fundación CNSE, asumiendo la interpretación a lengua de signos, es un garante para nuestro proyecto. Para Telefónica ha sido fundamental este respaldo; queríamos que tanto los equipos de asesoría como de interpretación estuviesen formados por personas con discapacidad auditiva, asegurándonos de que la calidad de interpretación fuese la óptima. Con

esta aplicación las personas sordas tienen la oportunidad de ver la interpretación simultánea a lengua de signos española y subtulado en la propia pantalla de televisión, un avance cualitativo que les permite disfrutar de todos los contenidos en una sola pantalla. Esto permite además de la ansiada accesibilidad, que las personas sordas puedan compartir estos momentos de ocio sin necesidad de duplicar pantallas o dispositivos.

Cuando comenzamos a elaborar el proyecto, nuestra máxima era que las personas sordas pudieran disfrutar de los contenidos cuando quisieran, donde quisieran y en su propia lengua. Hasta ese momento la oferta que existía en materia de traducciones únicamente recogía una información mínima. En esta propuesta se trata de ofrecer y era a todas luces escasa, se requería una traducción integral que recogiera la máxima información posible de lo que sucede en la pantalla.

El trabajo de producción de una película en lengua de signos suele durar entre cuatro y cinco días, según el género y la dificultad de la traducción. El proceso se divide en tres fases: en primer lugar se selecciona la película o la serie y se elige a la persona más adecuada para traducirla (signante). Una vez elegida se visiona la película para preparar la traducción. Esta parte es quizá la más compleja. Hay que tener en cuenta no solo los diálogos de los personajes, sino cualquier sonido que contenga. La música es un elemento fundamental en el cine. Por ello también hay que transmitir en lengua de signos qué música acompaña a las imágenes, si es una música romántica, de intriga, de terror...y para ello es fundamental captar los motivos por los que se eligen estas piezas musicales.

También es importante la presentación de los personajes. Como sabemos, en lengua de signos todas las personas tienen un signo propio que les caracteriza y por el que se les reconoce (sería el equivalente a su nombre en la lengua oral), y por tanto a los personajes de las películas hay que asignarles uno, en función de su personalidad, sus características físicas, etc. Y recordar el signo que se le asigna a cada personaje para que sea utilizado siempre en el resto de los filmes de la serie. Esto aporta uniformidad y estética común a toda la traducción.

Es significativo reseñar que hay expresiones en la lengua oral que tienen una difícil transposición a lengua de signos. Aquellas que no existen en lengua de signos llevan consigo un arduo trabajo de reflexión y de puesta en común de opiniones entre los miembros del equipo. Hay dos cosas que se pueden dar al mismo

tiempo: audio y sonido de ambiente, y se pueden trabajar conjuntamente. Eso en una traducción oral no se puede hacer. Por eso hay que preparar la traducción con detalle, porque son lenguas diferentes. Una es oral; la otra, visual.

Una vez elaborada la traducción de la película, se procede a grabar el signado en un plató. El signado no se graba en una única toma puesto que el intérprete requiere de descansos cada cierto tiempo. Con la interpretación ya grabada, se pasa a la última fase, la edición de la película insertando al intérprete en pantalla. En esta fase es crucial reservar una cota de espacio en la pantalla que permita al espectador sordo captar cómodamente el mensaje en lengua de signos española. La película se reduce hasta ocupar un 85 % de la imagen, es importante que el intérprete aparezca en un tamaño adecuado para poder entender perfectamente la traducción. Y se procura que el signante no esté siempre en pantalla, para que el espectador pueda recrearse en las imágenes cuando el guion lo permita, por ejemplo, si hay una música acompañando a una secuencia sin diálogo.

Una vez completado el proceso de edición en vídeo, desde la Fundación CNSE se envía el producto final a Movistar+ para que se incorpore al catálogo de Movistar+ 5S.

Movistar+ 5S nació con la clara vocación de facilitar el acceso al ocio a las personas con discapacidad sensorial. Pero, además, desde su nacimiento permitió que un equipo multidisciplinar de personas sordas pudiera desarrollar todo su talento en la producción de estos contenidos accesibles. En el proceso de traducción del catálogo de películas y series a lengua de signos trabajan actualmente cinco personas con discapacidad auditiva, que se integran en un equipo mucho más amplio de personas oyentes, con las que colaboran estrechamente en el asesoramiento lingüístico para que la traducción sea de la máxima calidad.

IMAGEN 3. EDICIÓN DE UNA PELÍCULA CON LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA



Para nosotros, uno de los principales objetivos cuando pensábamos en Movistar+ 5s era conseguir que los nuevos títulos de producción propia de Movistar se estrenasen en la plataforma también en los tres sistemas de accesibilidad, y también lo hemos conseguido: series y películas como *La Peste*, *Velvet*, *La Zona* o *Vergüenza* han sido estrenadas simultáneamente en la versión original y en la versión interpretada consiguiendo gracias a ello que las personas con discapacidad sensorial puedan disfrutar de todos nuestros estrenos como el resto de familiares y amigos.

Pero como hemos dicho, Movistar+ 5s es la punta de lanza para convertir Telefónica en una empresa 100 % accesible. Seguimos trabajando día a día para mejorar la accesibilidad en Telefónica escalándolo a otros países e impulsando la innovación tecnológica como medio para mejorar la accesibilidad. Destacar en este sentido el proyecto Epsilon de ATAM, PervasiveSub (una APP que captura los subtítulos emitidos por los canales en abierto y los transcribe en tiempo real a una línea de braille) o Showleaps (un sistema que traduce lengua de signos a escritura). Estos proyectos reflejan la apuesta de Telefónica por la innovación sostenible como modelo de desarrollo de líneas de negocio para que tengan un claro impacto social. Porque nunca olvidaremos que las nuevas tecnologías son clave para hacer frente a los retos globales de la humanidad, no sólo como vehículo de progreso sino como una herramienta fundamental para superarlos.

El lugar de la historia de los métodos de instrucción de personas sordas en la historiografía lingüística: algunas reflexiones³⁴

Elena Battaner Moro

Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN:

La historiografía lingüística española ha ido introduciendo, en los últimos años, distintos trabajos e investigaciones relacionados con los métodos de instrucción a personas sordas y con la historia de las lenguas de signos. Así, existe la intención de crear un espacio interdisciplinar de investigación que permita relacionar ambos objetos de estudio y reivindicar para la historia de la lingüística a determinados autores y textos. De esta forma, se ha hecho patente que la reflexión lingüística que podemos encontrar en distintos autores y métodos contiene un valor teórico y práctico que es necesario incluir en nuestra tradición histórica. Está por descubrir, por así decir, el verdadero alcance y riqueza teórica de las diferentes y numerosas cuestiones teóricas y prácticas que puede suponer, para la Historia de la lingüística española, abrir el campo de investigación a la historia de la lengua de signos española.

El objetivo de esta comunicación es triple: a) presentar y reflexionar acerca del estado actual de las investigaciones en esta área; b) describir la necesidad de incluir y trabajar con textos y autores históricos orientados a la instrucción de las personas sordas, puesto que su contribución es única pero ciertamente desconocida en la lingüística más ‘canónica’, y c) consolidar un área común de investigación en torno a la lengua española y a la lengua de signos española con objeto de contribuir a la historia de ambas lenguas y a sus lingüísticas.

Palabras clave: historia, lingüística, LSE.

34 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo voy a presentar algunas reflexiones en torno a la necesidad y a las ventajas de disponer de un área específica en la historia de la lingüística española que incluya o contemple en sus materiales todas aquellas fuentes relacionadas con la comunidad sorda que tengan que ver con la lingüística. Aunque más adelante especificaré qué tipo de textos u orientaciones creo que deben ser incluidos, es necesario señalar, en todo caso, que este trabajo se refiere específicamente a la historia de la lingüística española y que no entraré en el estudio de otras tradiciones nacionales³⁵. Del mismo modo, debo apuntar también que algunos aspectos que poseen contenidos más transversales tampoco serán abordados en este trabajo: hablo, por ejemplo, de los estudios centrados en la historia de la educación o de la propia historia de la comunidad sorda en España³⁶.

La perspectiva de este trabajo, por tanto –y en lo que a la lingüística se refiere– es fundamentalmente histórica y teórica. Los textos que se han trabajado son aquellos destinados a la instrucción de personas sordas –publicados en los siglos XVII y XVIII, principalmente– y a las diferentes reflexiones que en otro tipo de fuentes realizan algunos lingüistas de la tradición hispánica³⁷.

2. LA HISTORIA DE LA INSTRUCCIÓN A PERSONAS SORDAS Y DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA

Como es bien sabido, se considera que Pedro Ponce de León (1506?–1584) fue el primer maestro de personas sordas, enseñanza que habría continuado Manuel Ramírez de Carrión (1579–1652) y su contemporáneo Juan Pablo Bonet (1573–1633), entre otros. Aunque a los tres han acompañado diferentes equívocos historiográficos (Battaner 2011, entre otros), bien es cierto que sobre Ponce, Bonet y Ramírez de Carrión se ha construido la denominada “tradición española”, es decir,

35 Por ejemplo, la inglesa, italiana, norteamericana o francesa; no obstante, esta última es especialmente relevante en nuestro caso, por lo que habrá referencias a ella a lo largo de este trabajo.

36 Así por ejemplo, estudios como los de Susan Plann (1997, p.e.) o aquellos relativos al Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, entre otros.

37 Es evidente que, en los últimos años, la digitalización de fuentes ha permitido acceder a las fuentes primarias de manera más sencilla. En estas líneas quiero destacar, específicamente, la tarea de la Biblioteca de signos (Biblioteca Miguel de Cervantes) y de la Biblioteca Nacional de España.

la idea de que “enseñar a hablar a los mudos” era un arte creado por la nación española. Por extensión, se asocia a esta tradición el hecho de que en España se haya defendido o que haya prevalecido el método oral.

Si nos fijamos en la *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española. Fuentes Secundarias*³⁸ (en adelante, BiTe; Esparza *et al.*, 2008), las diecisiete fuentes secundarias recogidas en BiTe bajo la disciplina “Sordomudística” se centran en dos autores: el mismo Bonet y el jesuita conquense Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809). De esta forma, la famosa tradición española parecería empezar en 1620 –año de publicación de la *Reduction de las letras y arte de enseñar a ablar los mudos*, obra de Bonet– y terminar en 1795 –fecha de publicación de la *Escuela Española de Sordomudos*, obra de Hervás–, y solo habría dos eslabones en la cadena³⁹.

Si ampliamos la búsqueda a aquellas obras incluidas en BiTe que citen a Bonet, el número de fuentes secundarias casi se duplica. Esta presencia confirma el hecho de que Bonet es tratado o considerado como una figura relevante específicamente en el área de fonética y ortografía (ver Tabla 1 a modo de ejemplo) y así, y aunque no haya apenas consideraciones ortográficas en la *Reduction*, aparece en los trabajos monográficos sobre historia de la ortografía en España (ver por ejemplo, Esteve, 1982 o Martínez Alcalde, 1999).

La obra de Bonet también se utiliza como fuente de estudio de la pronunciación del español en el Siglo de Oro o de la gramática (p.e. Martínez Gavilán, 2007). Asimismo, se ha buscado en su obra la influencia ejercida por el Brocense

38 La BiTe permite reconstruir la investigación historiográfica realizada en torno a una determinada disciplina o aspecto de la lingüística. En este apartado vamos a utilizar la BiTe como fuente y como herramienta para estudiar el tratamiento de las obras y autores relativos a la instrucción de personas en sordas en la historiografía lingüística española.

39 De manera muy resumida, en lo que se refiere a los temas tratados a propósito de estos autores, destacan las noticias biográficas y los estudios que versan sobre alguna cuestión puntual dentro de sus obras (p.e., Guitarte, 1997; Pérez, 2002b). No hay, en todo caso, estudios definitivos sobre la obra completa o siquiera ediciones comentadas de estos autores (pero, en el caso de Hervás, contamos con la de Ángel Herrero de 2008, aunque con matices). Tampoco hay trabajos centrados en la descripción de dicha tradición o de sus rasgos, así como trabajos que den cuenta de la especificidad de estas obras (cf. en cambio Corts y García, 1984). Es decir, que muy a menudo se repiten los ‘tópicos’ en torno a estos autores y faltan, en cambio, trabajos especializados.

(Breva-Claramonte, 1987); con más propiedad, se le ha estudiado con respecto a la historia de las letras (Pérez, 2002a, 2002b) y, por último, otros trabajos –desde la perspectiva más lingüística– han trabajado a Bonet desde puntos de vista más generales (Read, 1977). Así, resulta curioso que Bonet –en cuanto a número de citas– aparezca en un destacado puesto junto a gramáticos y ortógrafos reconocidos; pero como ya señalamos en Battaner (2011, *apud* Guitarte, 1991 y 1997), las razones por la que esto ocurre no tienen tanto que ver con el verdadero trabajo de Bonet como con el hecho de que se haya construido una imagen de *primer fonetista* en torno a él. En la Tabla 1 se muestra a modo de ejemplo la descripción de la letra (i.e. la articulación) <p> y el tipo de indicaciones realizadas por Bonet que se han empleado para construir esta fama.

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LA LETRA P Y DE SU PRONUNCIACIÓN EN *REDUCTION DE LAS LETRAS Y ARTE DE ENSEÑAR A ABLAR LOS MUDOS* DE JUAN PABLO BONET (1620)

<p>Esta letra P. tiene por nombre el sonido que haze una respiració muy parecida a la de la B. difiriendo la vna de la otra, en que aquella, como queda dicho en su lugar, se entreabren los labios para dexar salir con suavidad la respiración, y assi sale despues con violencia, pareciendo que ella abre los labios por fuerça, que por estar pegados no la dexarian salir voluntariamente, y porq expele esta respiracion mas pegada a la parte baxa de la boca q a la alta, le dieron por forma de las tres partes de la B. estas dos, P. guardãdo la orden q todas las q se parecen algo en el sonido, se parezcan tãbien algo en la figura de los caracteres [...]</p> <p>Bonet, 1620: 95</p>	<p>Esta formara el mudo haziendole que pegue los labios como los tuuo para la b. Y por quanto es necesario que los tenga mas apretados, le señalaran con ellos mismos que los pegue bien y con los dos dedos del maestro el pulgar y el segundo, le apretaran uno suyo, señalandole que assi ha de apretar sus labios, y luego hazer una accion como que atrae la respiración, y que la dexe salir, y luego mostrar que con violencia los interrumpe para que salga el viento, que esta letra no se forma de respiración sonora, sino deste viento detenido, para que salga con violencia. Y sera bien que el maestro le sople en la palma de la mano, con aquella fuerça que se forma esta letra para mas facilitarlo.</p> <p>Bonet, 1620: 143</p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

Algo diferente es la información relativa al jesuita Lorenzo Hervás y Panduro. Debido a las diferentes y variadas obras del conquense, Hervás aparece en la tradición historiográfica española con mucho más peso, aunque solo en los últimos años se viene reconociendo su labor en el área concreta de la instrucción a personas sordas. La figura de Hervás ejemplifica el hecho de que en la historia de la

lingüística se trabaja con obras ciertamente ‘canónicas’ –gramáticas, ortografías, diccionarios– y se deja en un segundo plano –y muy alejado– otro tipo de fuentes⁴⁰. No obstante, contamos con un puñado de trabajos de distinta índole referidos a su *Escuela Española de Sordomudos*, como los de Corts y García (1984), Poch (1999), Battaner (2012 y 2016) y Battaner y Dovetto (2012).

Como podemos observar en este breve resumen, en la historia de la lingüística española el lugar de las obras destinadas a la instrucción de personas sordas es relativamente pequeño, y escaso o nulo el destinado a la LSE. Varias son las razones que explican este hecho: la historia de la lingüística española se centra, como es lógico, en el estudio de la lengua española o en lingüistas españoles⁴¹ y, como he señalado antes, las fuentes primarias a las que recurre son muy ortodoxas. En mi opinión, creo que además se desconoce no sólo el alcance teórico e histórico de la LSE, por ejemplo, sino además el potencial ‘lingüístico’ de obras destinadas a la instrucción de personas sordas, tanto si se trata de métodos oralistas como de LS –y, por extensión, de LSE–. En el siguiente punto veremos qué pueden aportar estas obras a la historia de la lingüística española, y en las conclusiones retomaremos esta discusión acerca del objeto de investigación de las áreas históricas en el estudio de la lengua española y de la LSE.

3. LA HISTORIA DE LA INSTRUCCIÓN A PERSONAS SORDAS Y DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA: QUÉ APORTAN A UNA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA

Si tratamos de establecer un inventario de temas lingüísticos que podemos encontrar en obras de instrucción a personas sordas y en aquellas primeras fuentes específicamente centradas en LSE, podemos encontrar que son ciertamente nu-

40 Gracias a la ingente obra lingüística que es su catálogo, de sobra conocida y reconocida es la labor filológica, principalmente comparatista, de Lorenzo Hervás y Panduro. Aunque en los últimos tiempos se han recuperado otros de sus trabajos para la historia de la lingüística española, la BiTe reseña cerca de setenta artículos sobre Hervás y su obra lo que, desde un punto de vista cuantitativo, supone que el jesuita no es exactamente uno de los autores más trabajados en la historiografía lingüística española

41 En este punto, deseo aclarar que obras como BiTe o BICRES parten de la inclusión de fuentes (secundarias y primarias, respectivamente) en las que la lengua española es lengua objeto (el objeto de la investigación) o metalengua (escritas en español). De esta forma, se puede dar cuenta de lingüistas españoles que no estudian necesariamente la lengua española –caso de El Brocense, entre muchos otros– y de autores no hispánicos que trabajan sobre esta lengua.

merosos y que abarcan no solo diferentes áreas de la lingüística aplicada –como parecería en un primer momento– sino además otros relativos a aspectos concretos de la lingüística general y teórica. La siguiente es solo una pequeña lista, a modo de ejemplo y basada en mi experiencia, de las diferentes áreas de la lingüística que se trabajan en estas primeras fuentes:

- Reflexiones en torno al concepto de lenguaje y lengua(s), idioma natural, comunicación y signo lingüístico.
- Tipología lingüística: qué tipos de lengua hay y qué características tienen. Política lingüística y educación.
- Naturaleza física y fisiológica del lenguaje.
- Bilingüismo y enseñanza L1/L2.
- Gramática.
- Lexicografía.
- Fonética y fonología.
- Ortografía.
- Escritura y estudios sobre la relación entre letra y sonido.
- Aspectos concretos en la historia de la lingüística: por ejemplo, desarrollo de la gramática general⁴², reformas ortográficas, descripción de sonidos articulados...

Para ejemplificar este pequeño inventario, me voy a centrar en tres casos: a) la relación entre lenguaje y lengua, unida al concepto de ‘idioma’ o ‘idioma natural’; b) algunos apuntes sobre fisiología de la voz y del oído, y c) en la enseñanza de la escritura. En cada uno de ellos veremos, además, que supone una aceptación de la realidad de las personas sordas –y de la LS– muy interesante para el relato de su propia historia.

- a. Con respecto a la relación entre pensamiento y lenguaje o a la discusión acerca del concepto de signo, (ver Rosenfeld, 2001 a este respecto) es fundamental centrarse en términos como lenguaje y lengua, lengua escrita y lengua hablada, así como en sus diferentes acepciones. Lo interesante

42 Por ejemplo, la influencia de L’Epée y Sicard –sobre todo este último– en Alea.

para nuestro propósito es la ‘aparición’ de dos ‘nuevos’ tipos de lengua (o lenguaje) que se añaden a una especie de “sistema general semiótico” humano como consecuencia, precisamente, de la práctica en la enseñanza de personas sordas: se trata de sistemas de comunicación al margen del habla y de la escritura y que se refieren específicamente a la actividad comunicativa de las personas sordas. Maestros como Charles M. de L’Epée (1712-1789)⁴³ o Hervás añaden y discuten, además, las señas o lenguas signadas –naturales o arbitrarias–, dejando espacio a una reflexión acerca de ciertos signos o señas –como los *metódicos* de L’Epée; el francés llega a estimar que podían convertirse en una lengua universal– o la dactilología –la representación del alfabeto con las manos⁴⁴–, y un sistema que hemos denominado “lengua leída, vista”, y que no se refiere exactamente a la escritura sino a la lectura labial o la lectura o interpretación de gestos o señas.

Hervás, por ejemplo, es el autor que mayor espacio dedica en sus obras a todo lo que pueda entenderse como una definición ‘semiológica’ del lenguaje (ver además Battaner 2012 a este respecto). Así, a diferencia de los animales, el hombre posee ‘lenguaje discursivo’, que supone una ‘racionalidad’, y este lenguaje puede llevarse a cabo desde los diferentes sentidos:

Idioma [...] todo lo que es capaz de expresar sensiblemente las ideas que concebimos. No hay cosa sensible que por si o por motivo de significacion arbitraria no pueda declarar ideas; por lo que perteneciendo toda sensacion á alguno de los cinco sentidos corporales, todas las cosas sensibles por medio de algunos de estos nos pueden

-
- 43 Charles Michel de L’Epée es conocido como uno de los primeros y más importantes maestros de personas sordas. Con cierta experiencia previa, a él se debe, en 1771, la fundación de la primera escuela oficial de instrucción a personas sordas. Muy influido, como es lógico, por la Gramática General, L’Epée estableció un método de instrucción basado en la seña o signo (los signos metódicos) con los que instruía a niños y jóvenes en su colegio. Adquirió fama y notoriedad y muchos maestros acudían a su colegio de París para aprender el método e importarlo en sus respectivos países.
- 44 Dos son las principales razones por la que se da espacio a la Dactilología: el hecho de que forma parte de la tradición de enseñanza a personas sordas y el hecho de que Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), antagonista de L’Epée, basaba supuestamente su método de instrucción en ella.

servir de idiomas, y estos en general pueden ser tantos, quantos los sentidos [...]. (Hervás 1795(I), 285)

Del mismo modo, y con el ánimo clasificatorio propio del conqueuse, Hervás especifica que el ‘idioma humano’ se lleva a cabo mediante señales, y que éstas pueden verse u oírse, puesto que su objetivo es dar a conocer los actos mentales de quien las realiza. De nuevo, y con su característico ánimo histórico –i.e. diacrónico o evolutivo, quizás filogenético–, señala que el ‘idioma natural’ es el de gestos o señas que, por otra parte, podrían ser naturales (gestos) o arbitrarios:

Idioma humano es todo lo que con señales que puedan oirse o verse, es capaz de conocer los actos mentales de quien las hace: el idioma de oído solamente se puede formar con voces, el de vista se puede formar de varias maneras, pues se puede formar hablando con el mero movimiento de los labios, de los ojos, de las manos etc., y hablando con la pintura de símbolos naturales o arbitrarios. El hombre por su naturaleza es mas propenso á hablar el idioma de vista que no el de oído o el vocal (Hervás 1795, I, 130 y siguientes).

Sin necesidad de la escritura se puede inventar un idioma de vista que se figure con el movimiento de las manos y de los dedos, como el que se usa en las escuelas de los sordomudos (Hervás 1795, I, 134).

En este punto es relevante llamar la atención sobre el hecho de que a lo largo del siglo XVIII, la LS va adquiriendo carta de naturaleza ‘lingüística’, en un sentido doble: en primer lugar, como lengua en sí, en segundo, como la lengua materna o L1 de las personas sordas. Al menos en el caso de Hervás, se señala que los maestros de personas sordas deben ser signantes. Así, estas consideraciones teóricas acerca de las LS permiten también el desarrollo de sistemas comparados –algo más adelante– y el comienzo de un trabajo lingüístico bilingüe.

- b. La presencia de diferentes cuestiones anatómicas y fisiológicas relativas a la producción del habla y del oído es especialmente relevante en las obras clásicas de instrucción a personas sordas, y no únicamente en las oralistas. Pero esta presencia de notas más o menos detalladas o precisas con respecto a la producción de la voz puede no ser un aspecto necesariamente

novedoso en obras del siglo XVIII, por ejemplo. Sin embargo, dado que el objeto de estos manuales es la instrucción a personas sordas, el oído y su estudio –desde su fisiología y anatomía hasta los censos de poblaciones de personas sordas– es un aspecto relevante en los escritos de L’Epée y Hervás, entre otros. Su aparición es especialmente destacada en la obra de Hervás, quien, además de aportar –en el más puro estilo hervasiano– información enciclopédica de todo tipo, comenta y critica algunos pasajes de la obra de L’Epée. Algunas otras obras del conquinense ofrecen incluso más información a este respecto que la EES, por lo que deben servir asimismo como fuente (Hervás 1789, 1800-1805) en una historia de la lingüística española/LSE.

En estas obras no solo podemos rastrear la tradición al respecto de cuestiones acerca de la producción o percepción de la voz, sino además podemos atisbar los problemas y contradicciones que, en lo lingüístico, podía llegar a plantear todo lo relativo a la naturaleza del lenguaje, sobre todo en lo que se refiere a sus aspectos esencialmente físicos (la física del cuerpo y del cerebro, la física del sonido, la física de la percepción, etc.) en su relación con las concepciones semióticas, lingüísticas o fonéticas de entonces (ver por ejemplo la discusión de Auroux y Calvet, 1973). Debemos tener en cuenta, al menos en la parte histórica, que esto supone la ruptura con las tradiciones más profundas relativas al conocimiento –y la fe– y a que éste llega a través del oído (S. Agustín, por ejemplo)⁴⁵.

- c. La enseñanza de la escritura es uno de los aspectos más específicos y destacados en las obras destinadas a la instrucción de personas sordas, como en el caso de L’Epée y de Hervás, por ejemplo. Como sabemos, para el maestro francés la escritura suponía el paso fundamental hacia la instrucción y debía llevarse a cabo desde la enseñanza de los signos metódicos: es, por tanto, uno de los autores que más espacio dedica a la explicación de los diferentes métodos de enseñanza de la escritura.

45 Este tipo de aseveraciones supuso la marginación de las personas sordas a lo largo de muchos siglos. Es curioso observar que Hervás, jesuita, tenía todavía dudas o problemas tratando de conciliar los nuevos conocimientos –médicos, físicos... científicos, en fin– con las “verdades” sostenidas por las figuras relevantes de la Iglesia Católica.

No obstante, los conocidos signos metódicos de L'Épée son una reelaboración de los signos 'naturales' –LS– dirigidos hacia la lengua francesa: se trata, como es sabido, de una especie de seña natural (la raíz de la palabra, como si dijéramos) a la que se añaden otros signos que especifican marcas gramaticales. De esta forma, en el caso de L'Épée, conocer los signos metódicos y trasladarlos a la escritura supondría una especie de transcripción 'directa' de la LS a la lengua francesa.

Por otro lado, autores como Hervás señalan que el idioma de señas –arbitrario, no obstante, aunque con ciertas características (ver Battaner, 2012)– es el idioma natural y el idioma materno de las personas sordas. En este punto, Hervás reconoce que la lengua de signos es un idioma diferente del español, y que lo que realizan los estudiantes en su instrucción es un aprendizaje de dicha lengua española, hablada o escrita. Es decir, que hay una separación entre el idioma de las personas sordas y el idioma que aprenden para su instrucción –i.e. nos encontraríamos ante una L1 (la lengua natural de las personas sordas) y una L2 (la española o italiana, en este caso). Ya no hablamos entonces de 'transcripción', sino de 'traducción'.

De esta forma, estos autores proponen métodos más o menos elaborados para la enseñanza de la escritura, que es necesariamente previa a la instrucción en la pronunciación, con los correspondientes problemas pedagógicos que ello supone⁴⁶. Como es lógico, la enseñanza de la escritura y de la lectura se realizan al mismo tiempo, teniendo en cuenta que el estudiante, a diferencia de los oyentes, no conoce –podríamos decir, en absoluto– la lengua que está aprendiendo. Esta es la razón principal por la que el método clásico del deletreo en la enseñanza de la escritura –algo parecido a lo que expuso Bonet– a personas sordas comienza a considerarse inadecuado totalmente y la razón por la que el trabajo pedagógico se encaminaba hacia la consecución de métodos más modernos y fiables en la enseñanza de la escritura. Así, el método silábico comenzó a ensayarse en la enseñanza a personas sordas antes incluso que en muchas escuelas de oyentes. Por ejemplo, la disposición de las sílabas para el aprendizaje

46 L'Épée se queja de la falta de adecuación sonido-grafía, al igual que Hervás. Sin embargo, el conqunse va más allá y propone, directamente, una reforma ortográfica de la lengua española (Battaner, 2016).

respondía a cuestiones articulatorias –facilidad de aprender, punto de articulación– más que a cuestiones alfabéticas.

4. HACIA UN ÁREA COMÚN Y UN ÁREA PROPIA

En principio, esta lista de temas que avanzábamos en el punto anterior puede parecer que de nuevo gira en torno a una lingüística más canónica y, quizá, más centrada en la lengua española. Pero deseo señalar que específicamente las fuentes primarias relativas a la lingüística de la LS(E) tienen –porque deben tenerla– un lugar en pie de igualdad en la historia de la lingüística española. En la realidad de áreas y temas comunes en torno al objeto ‘lenguaje’, la lingüística ya incluye, como sabemos, un área propia LS. Sin embargo, en la historia de la lingüística, este área está aún por construir. Para ello es necesario que reconsideremos el tipo de fuentes a las que debemos recurrir y, por ambas partes, eliminar ciertos prejuicios.

En este esquema que presento a continuación se pueden observar aquellas áreas comunes y propuestas de estudio en torno al objeto ‘lenguaje’ que ofrecen las obras específicamente dirigidas a la instrucción de personas sordas y a las primeras en cuanto a LSE. Se puede apreciar, por tanto, un área común que puede compartirse en la historia de la lingüística para ambas lenguas: español o castellano y LSE. Así, parece claro que, al margen de historias específicas de cada una de las lenguas, ambas comparten reflexiones comunes en una historiografía lingüística ‘hispanica’ que contempla, como es lógico, las reflexiones lingüísticas de ambas historias.

FIGURA 1. ÁREAS COMUNES Y PROPUESTAS DE ESTUDIO EN TORNO AL OBJETO ‘LENGUAJE’ QUE OFRECEN LAS OBRAS ESPECÍFICAMENTE DIRIGIDAS A LA INSTRUCCIÓN DE PERSONAS SORDAS Y A LAS PRIMERAS EN CUANTO A LSE



Por consiguiente, y como reflexiones finales, puedo señalar las siguientes:

- a. Es necesario impulsar una historia de la lingüística (hispanica) específicamente de la LSE y de todas aquellas obras –como las señaladas en este trabajo– no específicamente de LSE– pero que también han contribuido a la constitución y legitimación de la LSE y de la comunidad sorda.
- b. Es necesario romper las barreras y los prejuicios de la lingüística hispanica ‘tradicional’ o ‘canónica’ hacia la LSE y hacia todo lo que ofrece la historia de la lingüística LSE y de las obras de instrucción a personas sordas, científica y lingüísticamente hablando.
- c. Es necesario conocer, trabajar y defender que tenemos una historia lingüística común que nos debe permitir construirnos –y celebrarnos– como la comunidad multilingüe que somos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auroux, S. y Calvet, L. J. (1973): “De la phonétique à l’apprentissage de la lecture: La théorie des sons du langage au XVIIIe siècle”, en *La linguistique* 9, pp. 71-88.
- Battaner Moro, E. (2011): “Sordomudística e Historia de la fonética en la historiografía lingüística española: el efecto Bonet”, en *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, vol. 21, nº 2, pp. 167-178. ISSN: 0939-2815.
- Battaner, E. (2012): “Lenguas y signos. Influencia francesa en la Escuela Española de Sordomudos de Lorenzo Hervás y Panduro”, en Battaner, E. *et al. Historiografía lingüística. Nuevas líneas de investigación*. Münster: Nodus Publikationen, vol. 1, pp. 177-191.
- Battaner, E. y Dovetto, F. (2013): “La educación lingüística de personas sordas en el siglo XVIII. Líneas de convergencia entre las escuelas española e italiana”, en *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 19, 1: pp. 77-95.
- Battaner Moro, E. (2016): “La propuesta ortográfica de la lengua española de Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809)”, en *Bulletin hispanique*, 118-2, pp. 673-692.
- Bonet, J. P. (1620): *Reduction de las letras y arte de enseñar a ablar los mudos*. Madrid.

- Breva-Claramonte, M. (1987): “Dos aspectos de los estudios lingüísticos del siglo XVIII: La corriente comparatista y Lorenzo Hervás y Panduro”, en *De la Ilustración al Romanticismo. II Encuentro: Servidumbre y Libertad*. Cádiz, 3-5 de abril de 1986, pp. 135-146. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Corts Giner, M. I. y García Jiménez, E. (1984): “La enseñanza de los sordomudos en España en el siglo XVIII a través de la obra de Hervás y Panduro”, en *Educación e Ilustración en España. III Coloquio de Historia de la Educación*, pp. 68-76. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Esparza, M. Á. (dir.) et al. (2008): *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española: Fuentes Secundarias*. Hamburg: Buske.
- Esteve, A. (1982): *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia: Departamento de Lingüística General y Crítica Literaria.
- Guitarte, G. (1991): “La fama de Juan Pablo Bonet como fonetista”, en *Anuario de Letras*, 29, pp. 195-224.
- Guitarte, G. (1997): “La «Reducción de las letras» de Juan Pablo Bonet”, en *Kontinuität und Innovation: Studien zur Geschichte der romanischen Sprachforschung vom 17. bis zum 19. Jahrhundert. Festschrift für Werner Bahner zum 70. Geburtstag*. Hrsg. v. G. Haßler, Jürgen Storost. Münster: Nodus Publikationen, pp. 89-96.
- Hervás y Panduro, L. (1789): *Historia de la vida del hombre. Tomo 1: concepción, nacimiento infancia y niñez del Hombre*. Madrid: Imp. de Aznar.
- Hervás y Panduro, L. (1795): *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos. Tomo I y II*. Madrid: Imprenta Real y Villalpando.
- Hervás y Panduro, L. [2008(1795)]: *Escuela española de sordomudos. La gramática de la lengua de signos en su contexto interlingüístico y pedagógico. Estudio introductorio y edición de Ángel Herrero*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez Alcalde, M. J. (comp.)(1999): *Textos Clásicos sobre la Historia de la Ortografía Castellana*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Histórica Tavera.

- Martínez Gavilán, M^a. D. (2007): “La relación entre el artículo y el pronombre en la teoría gramatical española del siglo XVII”. *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Coord. por Pablo Cano*. Madrid: Arco Libros. III: pp. 2933–2946.
- Pérez, E. (2002a): “De la primera invención de las letras: Nebrija versus Isidoro (y un apéndice sobre Juan Pablo Bonet)”, en *Humanismo y pervivencia del mundo clásico. Homenaje al profesor Antonio Fontán*. Ed. por J. M. Maestre et al. Madrid: Ediciones del Laberinto, III.2: pp. 603-616.
- Pérez, E. (2002b): “La «Reducción de las letras» de Juan Pablo Bonet: ¿de la grafía al sonido?”, en Esparza, M.A. (ed.) SEHL 2001. *Estudios de Historiografía Lingüística*. Hamburgo: Buske, I: pp. 391–406.
- Plann, S. (1997): *A Silent Minority. Deaf Education in Spain, 1550–1835*. Berkeley: University of California Press.
- Poch Olivé, D. (1999): “Lorenzo Hervás y Panduro y la reeducación de sordomudos: contribución al estudio de un capítulo de la historia de la lingüística española”, en Fernández González, J. et al. (eds.), *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso de Lingüística General*. Salamanca, 23-25 de marzo de 1998, pp. 1299-1307. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Read, M. K. (1977): “Linguistic theory and the problem of Mutism”, en *Historiographia Linguistica* IV: 3, pp. 303-318.
- Rosenfeld, S. (2001): *A Revolution in Language: The Problem of Signs in Late Eighteenth-Century France*. Stanford: Stanford University Press.

Modalidad: lexicalización y construcción de la gramática en las lenguas signadas⁴⁷

Maria Josep Jarque y Mar Garachana

Universidad de Barcelona⁴⁸

RESUMEN:

En los trabajos que abordan los procesos de gramaticalización en la ASL (o lengua de signos americana) y en la LIS (o lengua de signos italiana), se propone la hipótesis de que los morfemas gramaticales manuales tienen su origen en ítems lexicales cuya fuente corresponde a elementos gestuales manuales presentes en la comunicación multimodal del contexto social y cultural.

Nuestro estudio tiene como objetivo abordar las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Necesariamente los elementos gramaticales modales en las lenguas de signos tienen como fuente elementos léxicos? y (2) ¿podemos proponer trayectorias de gramaticalización en la LSC (o lengua de signos catalana) a partir de datos sincrónicos y diacrónicos?

La investigación combina un análisis de las propiedades fonológicas, morfológicas y sintácticas de 30 signos que expresan contenidos vinculados al dominio semántico modal, con una metodología de reconstrucción interna. Para el análisis hemos partido de su uso en textos de diferente tipología (conversacionales, narrativos, expositivos y argumentativos), que conforman un corpus a pequeña escala, producido por 20 signantes nativos o con exposición temprana a la LSC.

Respecto al estudio de fuentes diacrónicas, hemos llevado a cabo una búsqueda de posibles orígenes en investigaciones sobre comunicación multimodal, principalmente de la tradición hispánica y mediterránea. También hemos consultado trabajos lexicográficos y gramaticales de lenguas signadas de la misma familia, a saber, la ASL, la LIS, LSE (o lengua de signos española), la LSF (o lengua de signos francesa) y la LIBRAS (o lengua de signos del Brasil).

47 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

48 Este trabajo se enmarca en el grupo de investigación Gramática y Diacronía, de la Universidad de Barcelona (AGAUR 2014SGR994) y está vinculado a los proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad FFI2013-43092-P y FFI2016-77397-P.

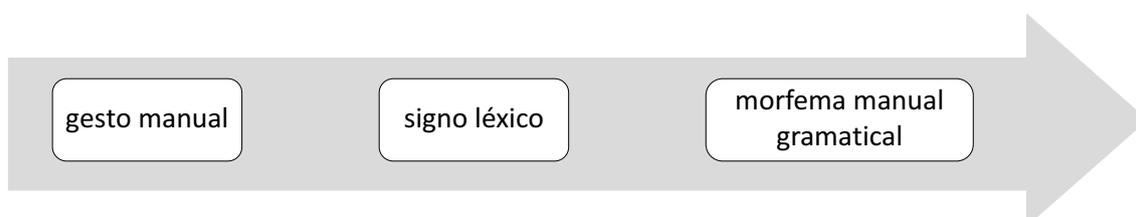
Los resultados indican que ciertos emblemas de la comunicación multimodal constituyen la fuente de elementos léxicos y gramaticales en la LSC. Sin embargo, el hecho de que algunos emblemas muestran contenidos modales nos lleva a pensar que no siempre tiene lugar un proceso de lexicalización previo.

Palabras clave: comunicación multimodal, gramaticalización, lengua de signos catalana, lexicalización, modalidad.

1. INTRODUCCIÓN

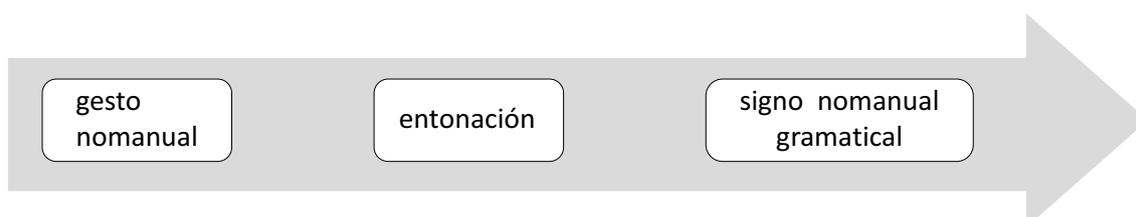
En diferentes trabajos que abordan los procesos de gramaticalización en la lengua de signos americana (ASL) y la lengua de signos italiana (LIS), Sherman Wilcox y colaboradores proponen la hipótesis de que los morfemas gramaticales adquieren funciones gramaticales siguiendo dos rutas posibles (Wilcox, 2004, 2007; Wilcox, Rossini y Pizzuto, 2010). Por un lado, se propone que signos gramaticales manuales tienen su origen en ítems lexicales, cuya fuente corresponde a elementos gestuales manuales presentes en la comunicación gestual y multimodal vehiculada en la(s) lengua(s) hablada(s) del entorno, como ilustramos en la Figura 1.

FIGURA 1. RUTA 1: DEL GESTO MANUAL AL MORFEMA GRAMATICAL LIBRE



También se establece una segunda ruta, en la cual características de elementos gestuales (tipo de movimiento, manera de movimiento, etc.) devienen primero elementos prosódicos (entonación) y, posteriormente, morfemas gramaticales no manuales (Figura 2).

FIGURA 2. RUTA 2: DE CARACTERÍSTICA DEL GESTO AL MORFEMA GRAMATICAL LIGADO



Un ejemplo de la primera ruta sería el gesto que se utiliza para expresar ‘fuerte’ en el cual los brazos, con los puños cerrados, realizan un movimiento vertical de descenso delante del cuerpo. Este gesto se introdujo en la ASL con el significado léxico de STRONG/POWER ‘fuerte/fuerza’, para, posteriormente, expresar la función modal de posibilidad CAN ‘poder’. Un ejemplo de la segunda ruta sería la manera de realizar el movimiento, como la elevación de cejas que expresa sor-

presa o cuestionamiento y que gramaticalizaría en las lenguas de signos como marcador de preguntas polares (Janzen y Shaffer, 2002; Jarque, 2016; Wilcox y Wilcox, 1995).

A partir de estas hipótesis, nuestro estudio se propone como objetivo abordar las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Necesariamente los elementos gramaticales modales en las lenguas de signos, que proceden de gestos manuales, tienen como fuente elementos léxicos? y (2) ¿podemos proponer trayectorias de gramaticalización en la LSC a partir de datos sincrónicos y diacrónicos?

Estas preguntas se enmarcan en un proyecto más amplio que analiza la expresión de la modalidad en la LSC, así como su interacción con otras categorías gramaticales, a saber, la negación, la evidencialidad y el aspecto (Jarque, en *revisión*). Para responder a las preguntas de investigación, hemos establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar o hipotetizar el origen de las construcciones gramaticales que codifican funciones modales en la LSC e indicar si tienen una fuente gestual y si en la lengua signada expresan un significado léxico.
2. Proponer trayectorias de gramaticalización y los mecanismos cognitivos implicados.
3. Contrastar los resultados con las propuestas teóricas precedentes.

Esta propuesta no es en absoluto nueva, sino que ya estaba presente en las propuestas de McNeill (1992) o Kendon (2005) en estudios sobre gestualidad. Sin embargo, la evidencia proporcionada hasta la fecha se reduce a unos pocos signos y nunca se ha abordado de forma sistemática que abarque la práctica totalidad de los recursos lingüísticos de una categoría gramatical. En el siguiente apartado, describiremos brevemente la metodología utilizada para abordar el estudio.

2. METODOLOGÍA

Respecto a la metodología, esta investigación combina un análisis de las propiedades fonológicas, morfológicas y sintácticas de los signos seleccionados con una metodología de reconstrucción interna y comparativa entre lenguas de la misma familia. En este trabajo únicamente recogemos el análisis de 30 signos, puesto que no incluimos aquellos con polaridad negativa que expresan contenidos vinculados al dominio semántico modal.

Respecto al uso de la metodología de reconstrucción interna y externa (comparativa), seguimos una aproximación al cambio lingüístico que sostiene que este es direccional y que los procesos y mecanismos de cambio son universales (Bybee *et al.*, 1994). Esta metodología consiste en la formulación de hipótesis de los procesos de cambio lingüístico a partir de datos sincrónicos tanto de la propia lengua objeto de estudio, como de otras lenguas próximas genéticamente.

Esta metodología ha sido utilizada en los estudios que proponen trayectorias de gramaticalización en lenguas sin datos históricos, tanto en lenguas habladas desde la tipología lingüística (Bybee *et al.*, 1994; Heine *et al.*, 1991; Heine y Kuteva, 2007), como signadas (Meir, 2003; Janzen y Shaffer, 2002; Wilcox y Xavier, 2013; Xavier y Wilcox, 2014). En el caso de la lengua de signos que nos ocupa, es relevante indicar que la LSC y las lenguas consultadas –ASL, LSF, LIBRAS y LIS— pertenecen a la misma familia lingüística debido a la historia de la educación de las personas sordas (McBurney, 2012).

Para llevar a cabo la investigación, hemos creado un corpus de textos sincrónicos a pequeña escala que incluye producciones de 4 signantes principales y 16 complementarios, todos ellos nativos o con exposición temprana a la LSC. Hemos analizado el uso de 30 signos modales en textos de diferente tipología (textos conversacionales, narrativos, expositivos y argumentativos).

Respecto al estudio de fuentes diacrónicas, hemos llevado a cabo una búsqueda de posibles orígenes mediante la identificación de emblemas similares formalmente a los signos objeto de la investigación en trabajos y diccionarios sobre la comunicación gestual y multimodal, principalmente de la tradición hispánica y mediterránea. Tebendorf (2013: 82-83) presenta una síntesis de las propiedades que presentan los emblemas:

1. Se han desarrollado históricamente y, por tanto, pertenecen al repertorio gestual de un determinado grupo cultural.
2. Tienen un significado más o menos definido y son fácilmente traducibles en palabras o una frase.
3. Se pueden usar como un sustituto del habla. En consecuencia, tienen, al menos en parte, fuerza ilocutiva.

En cuanto a los datos históricos propiamente de las lenguas de signos, hemos consultado las pocas fuentes lexicográficas o diccionarios etimológicos existentes sobre la LSC (Clotet, 1866; Ferrerons, 2011) y, principalmente, sobre la LSF (Delaporte, 2007), la LSE (Hervás y Panduro, 2008 [1795]; Villabrille, 1851), la LIBRAS y la ASL.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos los resultados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, los relativos al origen de los recursos gramaticales modales. A continuación, los relacionados con las trayectorias de gramaticalización y, finalmente, abordamos la cuestión de las rutas de gramaticalización a partir del gesto.

3.1. Origen de los recursos gramaticales modales

Hemos analizado el significado léxico y funciones gramaticales modales de 30 signos de la LSC que aparecen en el corpus. La codificación de las funciones modales se basa en la propuesta tipológica de van der Auwera y Plungian (1998), utilizada en Shaffer, Jarque y Wilcox (2011). Para una descripción detallada de la modalidad como categoría gramatical, los valores que expresa, los recursos lingüísticos que la codifican y el cambio gramatical, puede consultarse Jarque (2017). Los resultados de este análisis se recogen en Jarque (en revisión).

Con relación a la identificación de emblemas de la comunicación multimodal que constituyen la fuente de elementos léxicos y gramaticales en la LSC, hemos podido proponer fuentes gestuales manuales para un total de 23 signos, de los 30 analizados, como mostramos en la Tabla 1.

TABLA 1. RECURSOS MODALES CON ORIGEN GESTUAL

Origen	Significado	Origen gestual	
	Léxico	Manual	No manual
Número total	21	23	30
Porcentaje	63 %	76,6 %	100 %

Sin embargo, en algunos casos solo hemos podido determinar un significado gramatical y no léxico, como por ejemplo el modal de obligación glosado como DEBER 'deber de' (Figura 3), cuyo origen situamos en el emblema que glosamos como UF y que se produce juntamente con las oralizaciones 'uf' o 'vaya' (Figura 4).

FIGURA 3. DEBER ('DEBER DE')



FIGURA 4. UF ('UF, VAYA')



En el ejemplo en (1) ilustramos su uso gramatical con valor deóntico de obligación y en (2) su uso como gesto manual con una función cuantificadora y de sorpresa, cercano o equivalente a un marcador discursivo.

(1) TODO FOTO [LLEVAR]int. p [HASTA VESTIR **DEBER** ANTIGUO]int. p VESTIDO.bata

'Todos llevaremos fotografías. Incluso, tenemos que llevar la ropa vieja, la bata'

(2) SER.DULCE GUISANTE p SER.DULCE **UF** p COMER PRO.1 PODER.NO

'Los guisantes son muy dulces, demasiado dulces. No me los puedo comer'

Como gesto manual ha sido descrito por Poggi (2002) con relación a su uso en italiano, también, como una expresión de cuantificación, que generalmente implica una evaluación negativa. Su uso sugiere que esta idea de cantidad masiva o gravedad al usar el gesto es interpretada por los usuarios como algo inevitable, algo que debe completarse, realizarse, etc., es decir, algo que el conceptualizador se siente obligado a hacer.

3.2. Trayectorias de gramaticalización

Respecto a las trayectorias de gramaticalización, los datos sugieren que los emblemas de la comunicación multimodal han ingresado en el LSC a través de un proceso de lexicalización. En algunos casos, los registros en los antiguos diccionarios LSF muestran que la forma del signo está más próxima al gesto que a los signos actuales en la LSC. Es decir, una vez los signos entran en la lengua, experimentan un proceso de lexicalización formal, que los acerca a los patrones fonológicos y fonéticos de la misma (simetría entre ambas manos o entre los dedos seleccionados, menor variación, mayor tensión, etc.).

Ilustraremos la primera ruta a través del examen del caso particular de PODER (Figura 7), como un elemento prototípico de la categoría de modales en la LSC. Hemos postulado que el modal PODER ‘poder’ tiene su origen en el signo léxico que significa ‘amar, gustar’. Este significado aparece en el diccionario de la antigua lengua de signos francesa de Pélissier (1856) como AIMER.2 ‘querer’ (Figura 5) y AIMER.3 ‘querer’ (Figura 6), predecesor de la presente forma modal PODER (Figura 7) y similar al actual signo léxico QUERER ‘querer’, que difiere ligeramente por el movimiento horizontal. Una forma variante del gesto ‘manos en el corazón’, pero los brazos cruzados en el torso, existe en LSC con el significado de ‘amar’, que constituiría otra línea evolutiva, y que aparece descrito en el manual de Clotet (1866). También estaría relacionado el signo OFRECER.SE ‘ofrecerse’, con las acepciones ‘voluntad’, ‘postulante’, ‘voluntario’ o ‘candidato’ (Ferrerons, 2011).

FIGURA 5. LSF AIMER.2
(PÉLISSIER, 1856)



FIGURA 6. LSF AIMER.3
(MOODY ET AL., 1986)



FIGURA 7. LSC PODER



Por lo tanto, resumimos los posibles caminos para las diversas formas en (3).

(3) manos en el corazón > AIMER.1 > AIMER.2 > AIMER.3 > QUERER/ OFRECERSE/PODER

Es plausible asumir un cambio semántico desde la acepción de ‘querer estimación’ hasta la de ‘querer voluntad’, y más tarde a la noción de capacidad a través de la cadena metonímica, que presentamos en (4).

(4) amor > deseo > predisposición > habilidad/ capacidad

En cuanto a los mecanismos cognitivos implicados, destaca el papel fundamental de la metonimia conceptual, como ilustramos en la Tabla 2.

TABLA 2. MECANISMOS COGNITIVOS EN LA TRANSICIÓN DEL SIGNIFICADO GESTUAL Y/O LÉXICO A GRAMATICAL

Metonimias conceptuales	Ejemplos
La potencia por la acción	SER.FÁCIL > posibilidad epistémica
	SER.DIFÍCIL > falta de posibilidad epistémica
La necesidad por la ausencia	NECESITAR > necesidad
La obligación por la acción	DEBER ‘cuantificador negativo’ > obligación
La obligación por la presencia	OBLIGAR
La falta de acción por la falta de fuerza física	SER.IMPOSIBLE ‘falta de fuerza física’ > falta
	SER.INÚTIL ‘falta de fuerza física’

En este sentido, algunas metonimias coinciden con las propuestas para el análisis de morfemas modales en algunas lenguas habladas (Panther y Thornburg 2002).

3.3. Rutas en el proceso

En relación con las rutas implicadas en el proceso evolutivo, a partir de la hipótesis propuesta por Wilcox y colaboradores (Janzen y Shaffer, 2002; Shaffer y Janzen, 2000; Wilcox, 2004, 2007; Wilcox, *et al.*, 2010), los datos de la LSC confirman que los recursos modales siguen dos rutas

evolutivas. En relación con la primera ruta, hemos podido proponer un elemento léxico en 21 de los recursos modales (63 %) y de ellos, 23 (el 76,6 %) está relacionado con un emblema presente en la tradición mediterránea.

Sin embargo, los datos sugieren una tercera ruta donde el gesto constituye la fuente directa, sin pasar necesariamente por un proceso de lexicalización, y entra en la lengua como un marcador discursivo que se gramaticaliza. Es el caso de los signos TENER.QUE 'tener que' que expresa modalidad deóntica de obligación (Figura 8 en su variante bimanual) y SER.SEGURO 'seguro' (Figura 9), que codifica necesidad epistémica.

FIGURA 8. LSC TENER.QUE



FIGURA 9. LSC SER.SEGURO



Ambas expresiones modales presentan una gran similitud formal con gestos pertenecientes a la familia del anillo. Los gestos de esta familia, descritos en la bibliografía sobre gestualidad y comunicación multimodal, expresan funciones del discurso relacionadas con el dominio semántico de la modalidad, identificadas, entre otros por Morris *et al.* (1979), Efron (1972), Diadori (1990) y Kendon (2005). Estos trabajos destacan el amplio abanico de significados semánticos y pragmáticos que varían significativamente entre culturas y dentro de una misma cultura. Según Morris (1977), la familia de gestos del anillo deriva del gesto de 'agarre de precisión', referida a la acción manual de recoger objetos pequeños con los dedos índice y pulgar, y está asociada a expresarse con

precisión y con hacer algo específico. Kendon (1995, 2005) argumenta que el gesto del anillo (Figura 10) tiene una función modal porque tiene su alcance sobre una unidad de discurso verbal e indica cómo debe ser interpretada. A partir del análisis de las conversaciones entre hablantes del sur de Italia, señaló que este gesto, similar a un marcador discursivo, indica un segmento del discurso que desempeña un papel central en un argumento: algo específico en contraste con otras posibilidades, o algún fragmento de información que el emisor mantiene que es correcta, oponiéndose a información específica sugerida por su interlocutor, entre otras funciones (1995: 268).

FIGURA 10. EL GESTO DEL ANILLO
(KENDON, 1995)



El análisis de algunos de los gestos más frecuentes de la familia del anillo es particularmente interesante por su uso frecuente en algunas lenguas (Müller, 2014). En alemán, por ejemplo, cuando se orienta verticalmente y se produce a la altura de la cabeza o del pecho superior y se mantiene por un momento, expresa la perfección y la excelencia de algo. Sin embargo, cuando se orienta horizontalmente y se produce a la altura del pecho o por debajo y muestra un patrón de movimiento rítmico –típicamente descendente– se refiere a la precisión de un argumento (Neuman, 2004). En Irán es un gesto discursivo común y está documentado en miniaturas del siglo XV (Seyfeddinipur, 2004). En India, este gesto se conoce como *hamsasya* y aparece en las formas locales de

danza y teatro de baile. Según Ramesh (2013), es utilizado para denotar, entre otras funciones, la certeza o la impartición de instrucciones, además de referirse a “objetos pequeños y tiernos como perlas o flores de jazmín” (2013: 316). Esta forma es muy similar al signo léxico LSC VERDAD ‘verdadero’: “cuando se representan conceptos como la verdad o el tiempo, el movimiento dibuja una línea vertical hacia abajo”.

En cuanto a las fuentes lexicográficas de la LSE, el valor no epistémico ha sido documentado en el diccionario de Villabril (1851) bajo la entrada NECESARIO. PRECISO. CRUCIAL. (‘Necesario, preciso, esencial’):

NECESARIO. PRECISO. CRUCIAL. Se juntan el índice y el pulgar como para la O de la dactilología y se dan repetidos golpecitos de arriba abajo en el aire. (Villabril, 1851, p. 105)

También aparecen estos valores en la entrada de SINCERO VERDADERO, tal como reproducimos:

SINCERO VERDADERO Se hace el signo de hablar y enseguida un movimiento hacia abajo con la mano en la postura de la O de la dactilología. (Villabril, 1851, p. 134)

Cabeza-Pereiro (2013), al tratar de identificar las posibles motivaciones que se encuentran detrás de la forma de los signos que expresan significados modales, lleva a cabo un análisis de su forma, así como de la de otros signos similares. Específicamente, hace un inventario de los elementos léxicos que aparecen en el *Diccionario Normativo de la Lengua de Signos Española* (DNLSE) y que se producen con la configuración O. Luego los clasifica de acuerdo con su contenido semántico y establece cuáles están relacionados con el valor semántico de precisión, como VERDAD ‘verdadero’. En segundo lugar, cuenta los signos cuya configuración está motivada por la forma de la entidad a la que se refieren (el anillo representa todo tipo de objetos redondos), como, por ejemplo, una moneda. Una tercera categoría agrupa todos los elementos léxicos que no pertenecen a las categorías anteriores. Reproducimos sus resultados en la Tabla 3.

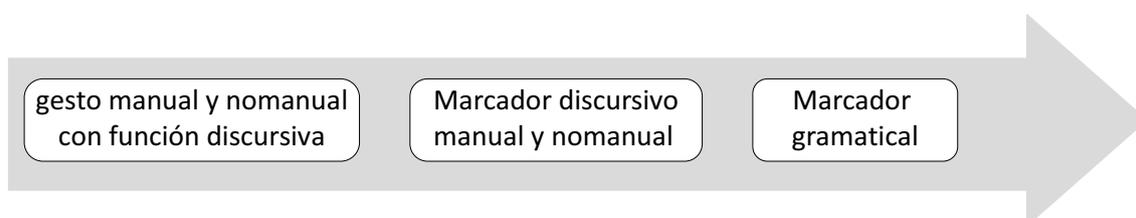
TABLA 3. RECUENTO DE LAS UNIDADES LÉXICAS CON CONFIGURACIÓN O AGRUPADAS SEGÚN SU SIGNIFICADO

	Con el significado de precisión	Con significado descriptivo	Sin un significado identificado	Total
Casos reconocidos en DNLSE	36 (60%)	17 (28,33%)	7 (11,67%)	60 (100%)
Unidades léxicas diferenciadas	24 (51,06%)	16 (34,04%)	7 (14,89%)	47 (100%)

Como muestran los datos, los significados más frecuentes asociados con la forma de O se relacionan con la exactitud y no con las propiedades de la forma. Por lo tanto, tiene un significado prototípico presente tanto en los signos léxicos como gramaticales.

Estas evidencias nos llevan a concluir que los gestos manuales pueden entrar en la lengua directamente como morfemas gramaticales manuales y proponer la trayectoria que se muestra en la Figura 11.

FIGURA 11. DE GESTO DISCURSIVO A ELEMENTO GRAMATICAL



Sin embargo, algunos signos expresan contenidos modales y no léxicos, hecho que nos conduce a pensar que no siempre tiene lugar un proceso de lexicalización previo.

4. CIERRE

En este trabajo, hemos presentado algunos resultados preliminares sobre el proceso de gramaticalización de recursos modales en la lengua de signos catalana o LSC tomando en consideración las fuentes, los mecanismos implicados y las rutas observadas. Cabe destacar en el proceso, la interacción que se produce entre elementos (gestuales y lingüísticos) manuales y nomanuales. Esta interacción da

lugar a construcciones lingüísticas complejas, por lo cual creemos es más adecuado caracterizar el cambio lingüístico como un proceso de construccionalización (Traugott y Trousdale, 2013).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bybee, J. L. *et al.* (1994): *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cabeza, C. (2013): "Modality and linguistic change in Spanish Sign Language (LSE): Obligation and epistemic necessity from the Fernández Villabril dictionary (1851) to the DNLSE". *CogniTextes*, 9.
- Clotet, J. (1866): *La comunicacion del pensamiento por medio de las señas naturales o sea reglas para entenderse y hacerse entender de un sordomudo*. Vic: Luis Barjau.
- Delaporte, Y. (2007): *Dictionnaire étymologique et historique de la Langue des Signes Française*. Les Essarts le Roi: Éditions du Fox.
- Diadori, P. (1990): *Senza parole: 100 gesti degli italiani*. Rome: Bonacci.
- Efron, D. (1972): *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton.
- Ferrerons, R. (2011): *Primer diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana*. Barcelona: Documenta Universitaria.
- Heine, B. *et al.* (1991): *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: Chicago University Press.
- Heine, B. y Kuteva, T. (2007): *The Genesis of Grammar: A Reconstruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hervás y Panduro, L. (2008 [1795]): *Escuela Española de Sordomudos. La gramática de la lengua de signos en su contexto interlingüístico y pedagógico*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Janzen, T. y Shaffer, B. (2002): "Gesture as the substrate in the process of ASL grammaticization", en Meier, R. *et al.* (eds.): *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-223.

- Jarque, M. J. (2016): "What about? Fictive question-answer pairs for non-information seeking functions across signed languages", en Pascual, E. y Sandler, S. (eds.): *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 171-192.
- Jarque, M. J. (2017): "Modalidad, cambio lingüístico y construcciones perifrásticas", en Garachana, M. (ed.), *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español*. Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana, 81-116.
- Jarque, M. J. (en revisión): "The expression of modality in Catalan Sign Language".
- Kendon, A. (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1995): "Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation". *Journal of Pragmatics*, 23 (3): 247-279.
- McBurney, S. (2012): "History of sign languages and sign language linguistics", en Pfau, R. et al. (eds.), *Sign Language: An International Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 909-948.
- McNeill, D. (1992): *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meir, I. (2003): "Grammaticalization and modality: the emergence of a case-marked pronoun in Israeli Sign Language". *Journal of Linguistics*, 39 (1): 109-140.
- Moody, B. et al. (1986): *La langue des signes II: Dictionnaire bilingue élémentaire*. Vicennes: Éditions Ivt.
- Morris, D. et al. (1979): *Gestures, their Origins and Distribution*. New York: Stein & Day.
- Panther, K. U. y Thornburg, L. L. (2004): "The Role of Conceptual Metonymy in Meaning Construction". *Metaphorik.de*, 6: 91-113.
- Pélissier, P. (1856): *Iconographie des signes faisant partie de l'enseignement des sourds-muets*. Paris: Paul Dupont.
- Poggi, I. (2002): "Symbolic gestures. The cas of the Italian gestionario". *Gesture*, 2 (1): 71-98.

- Shaffer, B. *et al.* (2011): "The expression of modality: conversational data from two signed languages", en Nogueira, M.T. y Lopes, M.F.V. (eds.), *Modo e Modalidades. Gramática, discurso e interação*, Fortaleza: Edições UFC: 11-39.
- TeBendorf, S. (2013): "Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements", en C. Müller *et al.* (Eds.), *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter Mouton, vol. 1, 82-100.
- Traugott, E. C. y Trousdale, G. (2013): *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Van der Auwera, J. y Plungian, V. A. (1998): "Modality's semantic map". *Linguistic typology*, 2 (1): 79-124.
- Villabrille, F. F. (1851): *Diccionario usual de mímica y dactilología: útil á los maestros de sordo-mudos, á sus padres y á todas las personas que tengan que entrar en comunicación con ellos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos.
- Wilcox, P. P. y Wilcox, S. (1995): "The Gestural Expression of Modality in ASL", en Bybee, J. y Fleischman, S. (eds.), *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 135- 162.
- Wilcox, S. (2004): "Gesture and language: Cross-linguistic and historical data from signed languages". *Gesture*, 4 (1), 43-73.
- Wilcox, S. (2007): "Routes from gesture to language", en Pizzuto, E. *et al.* (eds.), *Verbal and signed languages. Comparing structures, constructs, and methodologies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 107-131.
- Wilcox, S. *et al.* (2010): "Grammaticalization in sign languages", en Brentari, D. (ed.), *Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 332-354.
- Wilcox, S. y Xavier, A. N. (2013): "A framework for unifying spoken language, signed language and gesture". *Todas as letras u*, 15 (1): 88.
- Xavier, A. N. y Wilcox, S. (2014): "Necessity and possibility modals in Brazilian Sign Language (Libras)". *Linguistic Typology*, 18 (3): 449-488.

El fenómeno de la interferencia lingüística en la lengua de signos española: alcance, dimensiones, retos⁴⁹

Carlos Moriyón Mojica (1) y Mariano Reyes Tejedor (2)

(1) Universidad de Valladolid: Red Interuniversitaria de Docencia e Interpretación de las Lenguas de Signos

(2) Universidad Pablo de Olavide: Red Interuniversitaria de Docencia e Interpretación de las Lenguas de Signos

RESUMEN:

Pretendemos aproximarnos aquí a las distintas formas de manifestación del fenómeno de la interferencia lingüística en la lengua de signos española (LSE) y, desde ellas, evidenciar no solo su alcance y dimensiones sino, también, los retos que su consideración y tratamiento exigen en ámbitos como la docencia, la traducción o la planificación lingüística. Pero además, y sobre todo, buscamos dar cuenta de las repercusiones exclusivamente lingüísticas que se derivan de la continuada influencia ejercida por la lengua socialmente dominante y psicológicamente considerada como prestigiosa sobre la variedad española de la lengua de signos.

A pesar de los continuos e importantes avances ocurridos en los últimos años en el proceso de estandarización y de normalización de la LSE, lo cierto es que ésta experimenta una permanente situación de contacto lingüístico con la lengua de la sociedad mayoritaria. Como producto del mismo, y del todavía desigual estatus de ambas lenguas, es posible hablar, sin reservas, de una relación claramente diglósica, en la que la castellana continúa siendo la lengua socialmente dominante y, consecuentemente, la lengua productora de interferencias, y la lengua de signos española la lengua receptora de tales interferencias. Esta circunstancia social ofrece carta de naturaleza al hecho de que, en situaciones de aprendizaje, la falta de competencia en la L2 sea suplida con el conocimiento que se tiene de la L1 y que ello llegue a sentirse como evolución natural y, en ningún caso, como agresión cultural al sistema lingüístico de la LSE.

49 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

Como usuarios de la lengua, como investigadores y como profesionales de la educación y la traducción, el análisis del corpus objeto de estudio nos conduce hacia el establecimiento de la etiología de estas interferencias y hacia la consideración de las posibles consecuencias que éstas tienen en la LSE.

Palabras clave: interferencia lingüística, lengua de signos española, lingüística, traducción, planificación lingüística, aculturación.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los continuos e importantes avances alcanzados en los últimos años en el proceso de estandarización y de normalización de la Lengua de Signos Española (LSE), lo cierto es que, en el día a día, ésta continúa experimentando una permanente situación de contacto lingüístico subordinado con respecto al castellano, la lengua de la sociedad mayoritaria. Como producto del mismo, y del todavía desigual estatus de ambas lenguas, es posible hablar, sin reservas, de una relación claramente diglósica (Ferguson, 1959; Fishman, 1967), en la que, debido a su hegemonía política, económica, técnica y cultural, la lengua castellana continúa siendo la lengua social y educativamente dominante y la lengua de signos española la lengua de un grupo relativamente minoritario.

El impulso otorgado por hechos recientes tan significativos como la aprobación de la Ley 27/2007, la creación del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, el trabajo continuado de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) o la apuesta decidida de las Universidades por incorporar la LSE en sus tareas de docencia y de investigación han contribuido de manera decidida no solo a prestigiar lingüísticamente esta lengua sino, también, a su rapidísima normalización en un buen número de ámbitos de la vida cotidiana. No han podido impedir sin embargo que, en situaciones de contacto como las derivadas de situaciones educativas y traductológicas, la castellana continúe siendo la lengua productora de interferencias y la LSE la lengua receptora de las mismas.

Sigue siendo la distancia social entre ambas lenguas la que ofrece carta de naturaleza al hecho de que, en situaciones de aprendizaje, la falta de competencia en la L2 sea suplida con el conocimiento que se tiene de la L1 y que ello llegue a sentirse, de manera generalizada, como evolución natural y, en ningún caso, como agresión cultural al sistema lingüístico de la lengua de signos española.

Como usuarios de la lengua, como investigadores y como profesionales de la educación y la traducción, nos negamos a asistir a la modificación sistemática y gradual del sistema lingüístico de la LSE. De ahí, el que en este trabajo queramos aproximarnos a las distintas formas de manifestación del fenómeno de la interferencia lingüística en la LSE y, desde ellas, evidenciar, no solo su alcance y dimensiones sino, también, los retos que su consideración y tratamiento exige en ámbitos como la docencia, la traducción o la planificación lingüística, entre otras.

Pero además, y sobre todo, buscamos dar cuenta de las repercusiones exclusivamente lingüísticas que se derivan de la continuada influencia ejercida por la lengua socialmente dominante y psicológicamente considerada como prestigiosa, la castellana, sobre la variedad española de la lengua de signos.

2. LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

El concepto de interferencia lingüística sigue adoleciendo hoy de la univocidad que la construcción que lo representa parece sugerir. Ni la distancia temporal que nos separa de los trabajos ya clásicos de Sandfeld (1938) y de Jakobson (1938)⁵⁰ – los primeros en aplicar al campo de la lingüística el concepto de interferencia⁵¹– ni el ingente volumen de estudios que se ha ocupado del tema han conseguido desterrar de su órbita otros términos con los que ha venido siendo tradicionalmente asociado, y que confieren al de interferencia el carácter de indefinición (Blas Arroyo, 1993; Hernández García, 1998; Sinner, 1999; Seib, 2001; Sinner, 2004a; Sinner, 2004b; Sinner y Wesch, 2008) y los borrosos límites que siguen caracterizándolo habitualmente.

El concepte i el terme interferència (...) malgrat que sens dubte ja és un element del vocabulari tècnic de la lingüística, no té un estatus determinant exactament; en altres paraules, el terme interferència aplicat a la lingüística es mou entre uns límits elàstics... (Payrató, 1985: 11).

Y es que, independientemente del concepto de ‘contacto lingüístico’, al que se encuentra indisolublemente asociado, los de ‘calco’, ‘préstamo’, ‘alternancia de códigos’ (Mackey, 1976; Hammers y Blanc, 1983; Payrató, 1985), ‘error’ (Mackey, 1976; Baetens, 1982), ‘transferencia’, ‘convergencia lingüística’ (Mackey, 1976; Hammers y Blanc, 1983; Payrató, 1985), e incluso ‘cambio lingüístico’ son con-

50 Aunque han sido reconocidos ya algunos precedentes decimonónicos en Whitney o Schuchardt (vid. Domínguez Vázquez, 2001), en la literatura al uso existe consenso en reconocer que es a partir de las comunicaciones presentadas por Sandfeld y por Jakobson en el IV Congreso Internacional de Lingüistas -celebrado en 1936 en Copenhague- cuando el término pasa a formar parte del campo de la lingüística.

51 El término ‘interferencia’ se emplea con anterioridad en el campo de la física, en el que alude al encuentro de dos movimientos ondulatorios, cuyo contacto da lugar, bien a una anulación del movimiento, bien a un reforzamiento del mismo. Su evidente rentabilidad permite que pronto sea acogido por otras muchas disciplinas, entre ellas la sociolingüística.

ceptos de límites también difusos que no pocas veces oscurecen la importancia del concepto de interferencia lingüística. Así por ejemplo, mientras para unos interferencia y ‘calco’ son hechos lingüísticos diferenciados (Czochralski, 1971), para otros interferencia es un tipo de ‘calco’ (García Yebra, 1989; Dubois, 1991), o ‘calco’ y ‘préstamo’ tipos de interferencia (Lüllwitz, 1972; Clyne, 1980; Abraham, 1981; Domínguez Vázquez, 2001). A pesar de ello, algunos otros no encuentran relación entre ‘calco’ e interferencia, a la que entienden como un tipo de ‘error’ del bilingüe (Gattegno, 1963; Juhász, 1970 y 1980; Meriö, 1978; Domínguez Vázquez, 2001).

Precisamente por ello, nuestro primer objetivo aparece relacionado con la necesidad de dar cuenta de lo que consideramos interferencia lingüística y de establecer sus rasgos caracterizadores y su tipología para adentrarnos, luego, en el análisis de algunos ejemplos que, a nuestro juicio, constituyen un claro ejemplo de interferencia lingüística del castellano en la lengua de signos española. Nos interesa, también, como no puede ser de otra manera, el análisis de las posibles causas de tales interferencias, así como el de sus repercusiones sistémicas.

Como puede colegirse de lo expuesto hasta ahora, el concepto de interferencia lingüística aparece determinado, no solo por la postura o la corriente seguida por los autores que se acercan a él sino, además, y fundamentalmente, por la disciplina desde la que se aborda el concepto. En este sentido, nosotros queremos aproximarnos a él aquí desde una doble vertiente, la que resulta de la supuesta por los puntos de vista socio y psicolingüístico.

Desde el punto de vista de la sociolingüística, la interferencia suele ser mirada como un alejamiento de la norma (Weinreich, 1953; Overbeke, 1976; Baetens, 1989; López Morales, 1989), producto del trasvase de reglas y estructuras de una lengua dominante a una lengua dominada o viceversa. Dos lenguas están en contacto, dice Weinreich (1970:1), cuando “pueden ser utilizadas alternativamente por las mismas personas, ocurriendo el contacto en tales hablantes”. La situación experimentada por la confluencia, en el mismo espacio geográfico, de la lengua castellana y de la lengua de signos española puede ser catalogada, pues, como un claro ejemplo de contacto lingüístico. Forzados por situaciones comunicativas producto de su integración en una sociedad mayoritariamente oyente, los usuarios de la LSE se ven diariamente impelidos a hacer uso de la lengua castellana, debiendo alternar cotidianamente ambas lenguas.

La aparición de la interferencia es consustancial a una situación de permanente contacto lingüístico como la descrita. Como producto de ella, y del desigual estatus de ambas lenguas, es posible hablar, sin reservas, de una relación claramente diglósica, en la que la lengua castellana resulta la lengua socialmente dominante y, consecuentemente, la lengua fuente (F) o productora de interferencias (Weinreich, 1970), mientras que la lengua de signos española es la lengua objeto (O) o receptora de tales interferencias (Weinreich, 1970).

Desde la óptica de la psicolingüística, en cambio, el concepto parece constituir un continuum que va desde una concepción negativa de interferencia hasta una concepción neutral de la misma. Cuando aludimos a una concepción negativa nos referimos a la idea de la penetración de una lengua dentro del sistema lingüístico de otra, hecho que adquiere siempre una connotación negativa; al hacerlo desde una conceptualización neutral, por el contrario, hacemos referencia a la idea de la producción de las interferencias que tienen lugar en el proceso de aprendizaje de una lengua nueva; es decir, se trataría de aquellas que, como consecuencia lógica del aprendizaje de una segunda lengua, tienen lugar en la L2 del aprendiz y que generalmente provienen de su lengua natural.

Desde la perspectiva aportada por la psicolingüística, parece habitual que la lengua dominante influya en la lengua dominada y viceversa, aunque en este último caso en menor medida. Al tratarse de un problema de ‘competencia transitoria’ (Corder, 1967, 1971, 1974 y 1981), en el ámbito de la psicolingüística se entiende como natural que la L1 influya sobre la L2 porque la falta de competencia en la L2 es suplida con el conocimiento que se tiene de la L1 (Cummins, 1986; Santos Gargallo, 1993). Es lo que, en la literatura al uso, se denomina ‘interferencia positiva’ (Jakobovits, 1968; Richards, 1971) o ‘interferencia proactiva’, de Payrató (1985).

Cuando la mirada intenta aunar los enfoques aportados por ambas disciplinas, queda claro que nos encontramos ante un problema de carácter individual que puede concebirse como “la introducción de un elemento ajeno en un código o en el uso que se hace de ese código como resultado directo de la influencia de una lengua sobre otra” (Payrató, 1985:50-51). Se hace evidente además que, a diferencia del ‘calco’ o el ‘préstamo’, la interferencia es un fenómeno psicológico que puede quedar caracterizado por su no concordancia con la norma, por su

carácter sincrónico, por su producción automática, inconsciente y natural, por su existencia lingüística en el campo de la palabra y por su habitual relación con un problema de competencia. A pesar de ello, queda claro que lo que en principio puede no ser más que un fenómeno puntual, se presenta como una suma de individualidades, capaz de generalizarse y de incorporarse al sistema de la lengua dominada.

Los puntos de vista desde los que focalizamos el tema aquí no agotan en modo alguno las múltiples tipologías de la interferencia ofrecidas por los estudiosos, que distinguen, por ejemplo, entre interferencia como proceso o como resultado; interferencia proactiva o retroactiva (Payrató, 1985); interferencia interna o externa (Thiemer, 1980; Tibor, 1998); interferencia positiva o negativa (Coseriu, 1977; Kabatek, 1996); interferencia que afecta al código o al comportamiento sociolingüístico; interferencia de formas libres o de formas obligatorias; interferencia en sentido amplio y en sentido estricto (Hernández García, 1998:31); interferencia segmental o suprasegmental; interferencia gramatical o léxica; interferencia de primera o de segunda articulación; interferencia morfológica o sintáctica (Overbeke, 1976:114-121), tipos todos ellos que solo buscan acotar el complejo comportamiento de las interferencias lingüísticas.

3. INTERFERENCIA Y SISTEMA LINGÜÍSTICO

La interferencia puede producirse en cualquiera de los distintos niveles y grados de la lengua (Abraham, 1981). Normalmente, se presenta en los niveles fonológico (Mackey, 1976; Payrató, 1985), morfológico (Blas Arroyo, 1993), sintáctico (Blas Arroyo, 1993), en algunas áreas del nivel léxico y en el semántico. Estos son solo, sin embargo, los subsistemas más sensibles a la interferencia pues los expertos reconocen también la existencia de interferencias en niveles supraoracionales como el nivel pragmático-discursivo (Lewandowski, 1990: 829-831; Hernández García, 1998: 223).

Como hemos comentado anteriormente, lo que nos proponemos analizar aquí son algunos casos de interferencias lingüísticas producidas entre la lengua castellana y la lengua de signos española, interferencias que creemos debidas a dos causas fundamentales: en primer lugar, al hecho de que, geográfica y socialmente, la lengua castellana es una lengua 'dominante' en tanto en cuanto es una lengua mayoritaria frente a la lengua de una comunidad minoritaria como es

la lengua de signos española. En segundo lugar, al hecho de que la denominada ‘comunidad sorda’ está compuesta tanto por personas oyentes –para las que su primera lengua es la lengua castellana– como por personas sordas, mayoritariamente bilingües. En este último caso, el problema adquiere dimensiones desproporcionadas puesto que, incluso en el caso de las personas sordas bilingües, se trata de un bilingüismo impuesto por su pertenencia a una sociedad minoritaria; es decir, desde los primeros años de vida los niños sordos se ven obligados a utilizar una lengua que no es su lengua natural y que aprenden de forma impuesta e incompleta ya que se trata de una lengua cuya propia naturaleza es opuesta a la naturaleza de la persona sorda, puesto que estamos hablando de una lengua de carácter auditivo y es precisamente este canal aquel del que carecen las personas sordas.

Es en el sentido anterior en el que, al hablar de ‘comunidad sorda’, es posible afirmar que nos enfrentamos a una situación claramente diglósica. Las propias personas de esta comunidad son conocedoras de la importancia de la lengua de signos, de su trascendencia para su propio desarrollo integral, pero también asumen, en ocasiones de manera ciertamente sumisa, que se trata de una lengua que no es tan respetada ni tiene tanto prestigio social, algo que ocurre también con frecuencia en determinadas sociedades postcoloniales, en las que el sentimiento de pertenencia a un grupo lingüístico minoritario se ve relegado por el del prestigio social de la lengua dominante (Blas Arroyo, 1993).

Por lo que refiere al contacto de la lengua castellana con la lengua de signos española, hemos observado –incluso en personas sordas signantes a las que la comunidad sorda confiere prestigio expreso por su competencia lingüística– una serie de interferencias lingüísticas de las denominadas “de la lengua” (Weinreich, 1970:11), algunas de ellas ciertamente preocupantes en el sentido de que atentan contra el sistema lingüístico de la lengua de acogida en tanto en cuanto no forman parte ya únicamente del habla de los bilingües, sino que han sido incorporadas también por los individuos monolingües. De algunas de ellas damos cuenta seguidamente.

4. NIVELES LINGÜÍSTICOS E INTERFERENCIA

Una gran parte de los lingüistas que se han ocupado de la interferencia lo han hecho de las producidas en el plano fónico. Y todos ellos distinguen entre la inter-

ferencia ‘segmental’ y la ‘suprasegmental’. Las profundas diferencias que existen entre los niveles fónicos de las lenguas objeto de nuestro trabajo, dificultan sensiblemente la aparición de interferencias en este nivel lingüístico.

No ocurre otro tanto con las interferencias de tipo gramatical, que tienen lugar “cuando se introducen en el habla de los bilingües, unidades y combinaciones de partes del discurso, de categorías gramaticales y de morfemas funcionales que provienen de otra lengua” (Blas Arroyo, 1993: 42). Tal es el caso de interferencias morfosintácticas como las que se dan en signos del tipo de ABUEL_ o TÍ_, articulados de manera que el morfema de género quede representado por la variante dactilológica de los alomorfos del morfema de género del castellano (_O, _A). A nuestro juicio, tal articulación deja ver un caso claro de interferencia lingüística del castellano en la lengua de signos española, que carece de género y en la que, en caso de necesitar expresar pragmáticamente el sexo del referente, habría que recurrir a dos signos propios de la LSE, el de HOMBRE o el de MUJER, respectivamente.

En el plano léxico-semántico nos encontramos, también en personas sordas signantes a las que se presupone una alta competencia lingüística, con la estructura sintagmática “coger un avión” (AVIÓN COGER). La utilización del verbo ‘coger’ no solo no es correcta en este contexto sino que, además, atenta claramente contra la propia naturaleza visual de la lengua de signos española. Tal construcción, que constituye un caso claro de interferencia lingüística de la lengua castellana en la LSE, resulta desde todo punto de vista inaceptable; no solo por lo que acabamos de apuntar sino porque, como se sabe, la LSE cuenta con los recursos lingüísticos suficientes para expresar tal contenido sin necesidad de acudir a una construcción perteneciente a una lengua de carácter auditivo. La naturaleza visual de la LSE condiciona no solo la manera en la que se presentan las formas de expresión que vehiculan los contenidos lingüísticos, sino que es responsable, además, de esa mayor dependencia de la lengua de la realidad física y sociocultural de la que es reflejo. No en vano hasta hace muy poco se pretendía desconocer su naturaleza lingüística con el pretexto de que muchos de sus signos lingüísticos adolecían de un carácter abiertamente motivado.

El plano léxico-semántico es, sin duda, el que más influencias externas recibe. Ello se explica por la extraordinaria cantidad de formas significantes que vehicu-

lan la extraordinaria riqueza de este subsistema en las lenguas de signos, que se ve habitualmente reducido por la falta, en las lenguas orales, de voces capaces de representar la variedad y la sutileza de contenidos semánticos que sí recogen las lenguas de signos. En nuestro corpus pueden verse clarísimos ejemplos de interferencia en contenidos como NADA o VOLVER, por ejemplo, que cada vez más se ven reducidos a un único signo en todos los contextos pragmáticos. Y ello, no siempre en usuarios con escasa competencia lingüística, sino también en profesores. Particularmente interesante por su grado de generalización es el caso de “volver físicamente a un sitio”, representado en reiteradas ocasiones por una forma significativa que representa a un contenido semántico sustancialmente distinto.

Otra estructura en la que también encontramos una interferencia, esta vez más bien de tipo semántico-discursivo, es la que encontramos en la construcción oracional “Te toca a ti”. Cada vez va siendo más habitual encontrar personas signantes que articulan esta frase con el signo TOCA, hecho que constituye un caso claro de interferencia lingüística, fruto de la influencia de la lengua mayoritaria sobre la LSE, en la que el signo TOCA no posee el valor semántico implicado por el verbo de la construcción. También en este caso la lengua de signos española cuenta con un recurso para la expresión de este contenido, mediante el empleo del signo TURNO.

En el nivel pragmático, podemos hacer referencia, además, y entre otros, al empleo de la construcción prepositiva “EN SERIO”. Es evidente que, por influencia de la entonación, en la lengua castellana, la construcción puede adquirir el significado de un aserto: “en serio”, o denotar sorpresa: “¿en serio?”. En nuestro corpus aparece reiteradamente signada la estructura en diferentes contextos, independientemente de que se trate de una situación que exprese sorpresa o de una situación en la que uno de los interlocutores quiere expresar de forma enfática la seriedad de su discurso. Como en los ejemplos anteriores, la LSE dispone de recursos suficientes para evitar esta interferencia como puede ser la utilización de la estructura signada: “¿DE-VERDAD?”.

Un fenómeno algo más reciente, pero que circula ya por internet en páginas de referencia casi obligada es el de la forma de expresar la hora. En nuestro corpus aparecen estructuras como 10:50, articulada como DIEZ-CINCUENTA, o la todavía más extraña y preocupante 16:40, articulada como DIECISÉIS-CUARENTA.

No es posible negar, en este caso, la fortísima influencia que los sistemas digitales tienen sobre la vida diaria, pero ello no puede –o no debía– alterar un sistema lingüístico estable como el de la LSE, con recursos para expresar tales contenidos. Y en el caso de que el uso sea aceptado como evolución normal, connatural al sistema, debe empezar a ser incorporada y tratada como tal en los trabajos de planificación lingüística de la LSE.

La influencia que la cultura y la lengua oral ejercen sobre la cultura sorda y su lengua de signos parece acrecentarse con una malentendida “normalización” de esta última y con el considerable aumento del creciente contacto entre sordos y oyentes. Y ello, naturalmente, deja su huella en la LSE, sobre todo en el nivel léxico, como lo demuestran algunos signos de reciente creación, que incorporan recursos ajenos a la propia naturaleza de las lenguas de signos. Tal es el caso de signos como JUNIO o JULIO, articulados a partir de formas del alfabeto dactilológico. Otro tanto ocurre en los signos que representan los nombres propios, que se alejan cada vez más de las motivaciones que los sustentaban en LSE para acercarse a formas dactilológicas alejadas de la naturaleza visual de la lengua de signos.

Otro fenómeno significativo e íntimamente relacionado con los antedichos es el de la paronimia. En este caso, parece tratarse de un fenómeno que probablemente tenga su origen en la llamada “base oral de las lenguas signadas”, pero que no por ello deja de constituir un caso claro de interferencia lingüística. El resultado es que, a partir de dos términos parónimos en lengua castellana, la LSE adopta el signo de uno para el otro. Ocurre esto con signos-palabras como: envidia-endivia, alicate-Alicante, gracias-García, bocadillo-Bohadilla... El fenómeno ha sido, desde siempre, habitual en la LSE, pero se hace cada vez más frecuente en jóvenes sordos de segunda generación.

5. INTERFERENCIA E INTERPRETACIÓN

La interferencia lingüística y, sobre todo, sus estrechos e inestables límites constituyen, en ocasiones, un serio problema para el intérprete, atrapado entre el respeto al código que le impone la función traductora (Muñoz y Valdivieso, 2006: 500) en el ejercicio de su tarea profesional

... el que vierte ha de transformar en sí el ánimo y sentencia del autor que vierte, y decirla en la lengua en que lo vierte como de suyo, sin que quede rastro de la lengua peregrina en que fué primero

escrito, lo cual, cuán dificultoso sea de hacer, la tanta variedad de traslaciones que hay lo muestran claramente (Simón Abril, 1908: 20-21).

y los imperativos del uso que establecen tanto el comportamiento lingüístico que observa a diario en sus interlocutores como su propia competencia comunicativa.

Para nosotros, queda claro que, en tanto referente lingüístico, el intérprete debe hacer valer su criterio de experto y, desde él, ejercer resistencia al ambiente y a las modas lingüísticas como único medio para contribuir a la erradicación de aquellas prácticas que atenten contra el sistema lingüístico de la lengua objeto de las interferencias.

Es evidente que las lenguas de signos en general están sometidas a un proceso de cambio y modificación que perdura en el tiempo, por lo que se hace preciso un proceso de normalización, no para descartar determinados usos, sino para afianzar los más convenientes. Es una evidencia que durante décadas la lengua de signos española se ha visto circunscrita casi de manera exclusiva al ámbito doméstico y especialmente al ámbito interpersonal de personas sordas, y se ha erigido como herramienta vehicular entre personas que necesitaban de ella para la comunicación. Sin embargo, actualmente la investigación sobre las lenguas de signos y la necesidad de incorporar nuevos términos precisos en el ámbito académico y científicos ha provocado la toma de conciencia de ciertas carencias y limitaciones que se intenta sean superadas con la incorporación de nuevos términos que reflejen la realidad de dichos ámbitos.

De esa necesidad surgen las consiguientes dudas y problemas a la hora de homogeneizar, normalizar, el léxico dada la dificultad de consensuar un determinado uso y evitar la posible dependencia de las lenguas orales a la hora de seleccionar/crear dicho léxico. Entendemos que esto es un problema que debiera de resolverse teniendo muy en cuenta las investigaciones que se están actualmente realizando sobre las lenguas de signos, y sobre todo la continua actualización por parte de los intérpretes en el campo de la ciencia y del mundo académico, lo que nos lleva a la necesidad de que el intérprete de lengua de signos se forme en las universidades dado que la exigencia es máxima. Lo que aquí señalamos es una exigencia que ya recogió el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) que señaló que, puesto que en resto de Europa los estudios de lenguas de signos

eran universitarios, en España debía pasar de nivel 3 (no universitario) a nivel 4 (universitario). Esto nos lleva a demandar a las administraciones competentes la toma de conciencia definitiva para fomentar la implantación tanto en estudios de Grado como de Posgrado de estudios de lenguas de signos que propicien la formación académica rigurosa de los intérpretes de lengua de signos.

Obviamente, cualquier “creación de términos” que den respuesta satisfactoria en el proceso de la interpretación y traducción requiere de un consenso entre profesores, intérpretes y personas usuarias de la lengua y, especialmente, de un proceso normalizador que no se debe entender –tal y como lo entiende la RAE– de un proceso de imposición, sino de normalización natural.

No obstante, es cierto que, en muchas ocasiones, el intérprete se ve desasistido al carecer del léxico apropiado en lengua de signos, dado que éste no existe. En esos casos, son tres las estrategias básicas que deben ser seguidas: la perífrasis, el uso de clasificadores y la dactilología. Cualquier estrategia pudiera ser aceptable, evitando en la medida de lo posible recursos *sui generis* por parte del intérprete como cuando en una ocasión en nuestro corpus se observa que, para referirse a un doctorado en ciencias, el intérprete realiza el signo de MÉDICO.

Entendemos que, en ocasiones, el intérprete se encuentra con un reto ante un auditorio que requiere una respuesta, un paso de una lengua a otra final que recoja todos los matices y sea rápida y fácilmente comprensible. Dado que en este caso se trata de una interpretación simultánea y que el intérprete se coloca directamente ante el público (y no en cabina, como en el caso de las lenguas orales), se incrementa la presión psicológica del profesional y hay poco tiempo para reaccionar cuando no existe el signo normalizado, lo que, en ocasiones, lleva a signar de manera poco acertada. Se hace por tanto necesario un proceso de normalización que ya viene desempeñado por la CNLSE, en clara y abierta colaboración con las universidades (RIID-LLSS) y siempre contando con el consenso de los usuarios de las lenguas de signos y sus profesores. Pero siempre, y reiteramos la idea inicial, el intérprete debe ser parte fundamental y necesaria del proceso ya que son ellos los que se erigen como referentes y deben evitar, por tanto, modas lingüísticas pasajeras. En este sentido, estamos convencidos de una garantía de calidad del proceso consiste, precisamente, en la formación universitaria del intérprete.

6. EL ROL DEL DOCENTE ANTE LA INTERFERENCIA

La tan deseada ‘normalización’ de las lenguas de signos, aunada a una pluralidad de causas –la mayoría de ellas ajenas a la lengua– han ido contribuyendo a que un mayor número de docentes no siempre igualmente competentes ni con la misma capacidad metalingüística reflexiva aborde la tarea de enseñanza de la LSE, hecho al que se suma el creciente número de materiales supuestamente lingüísticos que circulan por internet y que son asumidos muchas veces de manera irreflexiva como materiales didácticos. Como consecuencia de ello, algunas de las construcciones que se asumen como ajustadas a la naturaleza de la lengua de signos no lo son tanto, sino que han resultado previamente influenciadas por la lengua del grupo dominante, y asumidas luego como gramaticalmente aceptables.

Cuando algunas de las interferencias son cuestionadas, los argumentos que se esgrimen son sobradamente conocidos y oscilan entre el hecho de que se trata de una evolución, connatural al propio sistema lingüístico; que el matiz que aporta este empleo permite que sea más fácilmente entendido; que el fenómeno ya está generalizado e incorporado a la LSE; que el uso puede observarse en múltiples páginas de internet y que finalmente terminará imponiéndose y, lo que resulta más preocupante, que hay profesores nativos que lo emplean así, hecho que hemos podido confirmar en nuestro corpus para algunos de los ejemplos abordados aquí.

7. CONCLUSIONES Y RETOS A MEDIO Y CORTO PLAZO

La primera de las causas a las que creemos posible asociar el fenómeno de la interferencia lingüística del castellano en la lengua de signos española es la existencia de una lengua extraordinariamente dominante como es la lengua castellana, que eclipsa frecuentemente la existencia de las lenguas minoritarias con las que convive en las distintas zonas del territorio español. Como ocurre con otras lenguas minoritarias orales, la LSE se ve en este caso como una lengua no suficientemente valorada, lo cual, desde nuestro punto de vista, provoca un empobrecimiento que, no solo afecta al propio individuo, sino también a la sociedad española en general.

La segunda de las causas que consideramos que también favorece el creciente número de interferencias entre ambas lenguas es la asunción de esta discriminación lingüística por parte de los propios usuarios de la lengua afectada. Como

resulta fácilmente comprobable, los procesos de cambio se dan con mucha más dificultad en el caso de comunidades que defienden a ultranza sus derechos lingüísticos como comunidad cultural poseedora de una lengua que, aunque minoritaria, posee la misma riqueza de recursos que el resto de lenguas orales. La lucha contra la proliferación y asunción de las interferencias lingüísticas ha de ser una lucha de todos y todas y mirada solo como una reivindicación lingüístico-cultural.

Aunque nos hemos mostrado siempre en desacuerdo con las posturas alarmistas –e incluso catastrofistas– surgidas a lo largo de la historia en relación con las posibilidades de desaparición de la lengua castellana, debida a la existencia de interferencias lingüísticas de otras lenguas económicamente colonizadoras o a la proliferación de variedades lingüísticas de todo tipo, estimamos que las interferencias lingüísticas de la lengua castellana en la lengua de signos española analizadas aquí no responden, en modo alguno a un hecho comparable en lo que toca a las relaciones de poder de ambas lenguas. Para nosotros, queda claro que el hecho de que nos encontramos ante una lengua minoritaria y lingüística y socialmente minorizada –hasta hace poco, abiertamente discriminada– puede tener consecuencias drásticas como el empobrecimiento de la lengua receptora de las interferencias. Y que tales consecuencias pueden desembocar en su desaparición. Prueba de ello es la existencia del sistema de comunicación bimodal, en el que fácilmente podría desembocar la LSE si, como producto de un número relativamente alto y frecuente de interferencias lingüísticas de la lengua castellana, quedara reducida al empleo de signos estructuralmente organizados según el sistema lingüístico del castellano.

Una situación como la descrita, producto del contacto de dos lenguas con tan distinta consideración social y en el que los casos de interferencia lingüística llegan a atentar abiertamente contra la estructura sistémica de la lengua receptora de tales interferencias obliga, a nuestro juicio, a la adopción de medidas urgentes; la primera de ellas, sin duda, la planificación lingüística de la lengua de señas española. Una planificación basada, fundamentalmente, en la concienciación lingüística, pues no es posible obviar el hecho de que se trata de una lengua minoritaria, a la que desde distintos ámbitos se sigue negando su naturaleza lingüística, hecho que hace absolutamente necesario que sus usuarios se conciencien de que, en tanto lengua, la suya es una lengua tan importante y prestigiosa como el resto de las lenguas.

Aunque avalada por una Ley que la reconoce, lo cierto es que la LSE no tiene el tratamiento de otras lenguas del Estado. He aquí un objetivo en el que es preciso seguir trabajando de manera activa. Y, del mismo modo, en la obtención definitiva de la carta de naturaleza lingüística de la LSE. Y ésta, solo puede serle otorgada desde los resultados de una investigación científica que evidencie su riqueza lingüística, estética y funcional. Tales resultados, empero, precisan un tiempo que creemos excesivamente peligroso para la lengua de signos española. Por ese motivo, es preciso abordar ya la creación de un programa de concienciación que contribuya a la mejora de su imagen lingüística tanto en la comunidad de usuarios como en la sociedad de la lengua mayoritaria. Y, siempre a nuestro juicio, ello pasa por su incorporación definitiva al sistema educativo. La creación y puesta en funcionamiento de colegios bilingües en los que los niños –sordos y oyentes– puedan acceder a la lengua de signos constituiría, además, un puente para aprender otras lenguas, lo que favorecería las actitudes positivas hacia el aprendizaje de éstas.

El problema de las interferencias lingüísticas, que hemos abordado aquí, entronca con otro no menos importante a nuestro juicio, el de la estrecha relación entre lengua y cultura, y entre lengua e identidad (Appel y Muysken, 1996; Ramírez, 2003), relaciones, sin duda, indisociables. Aunque por motivos no estrictamente lingüísticos, la Unión Europea habla de la necesidad de configurar sociedades cada vez más multiculturales. Y este multiculturalismo solo se convierte en interculturalismo cuando la identidad cultural de cada grupo es respetada por el resto de grupos. Algunos sociólogos han puesto ya de manifiesto la cercanía que existe entre un interculturalismo malentendido y actitudes xenófobas, racistas o discriminatorias, actitudes que inciden también sobre las lenguas. Precisamente por ello, creemos que el respeto a las distintas identidades culturales exige la erradicación de determinadas conductas que atentan contra las libertades y derechos de los otros. Y estas libertades son, también, libertades lingüísticas. Y son estas libertades las que garantizan el derecho al uso normalizado de la LSE.

Para nosotros es absolutamente claro que es imposible incidir sobre una acción docente cada vez más generalizada e incontrolable, pero consideramos que se hace necesario actuar de manera más decidida sobre lo que constituye el principal objetivo del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española: “velar por el desarrollo e impulso del proceso de normalización de la

lengua de signos española así como por el buen uso de la misma”, hecho que estamos convencidos de que persigue en todas y cada una de sus actuaciones, pero en el que tal vez convenga profundizar. Se hace necesario que el CNLSE se pronuncie en torno a en qué momento una interferencia deja de serlo para convertirse en evolución del sistema lingüístico y que ejerza su labor de control sobre ciertos usos flagrantemente contrarios a la naturaleza del sistema lingüístico de la LSE distribuidos por internet y asumidos como aceptables, incluso por usuarios para los que la LSE es su lengua natural.

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española es consciente del apoyo que, en esta tarea, tiene tanto en la Confederación Estatal de Personas Sordas de España (CNSE) como en la Red Interuniversitaria para la Investigación y la Docencia de las Lenguas de Signos (RIID-LLSS), instancias siempre dispuestas a colaborar con el Centro en la difusión y normalización del buen uso de la Lengua de Signos Española. El reto es que, ante la decidida acción médica sobre los niños sordos, la LSE no se convierta en una lengua bimodal, subsidiaria del castellano y termine desapareciendo.

Tal colaboración debe apoyarse, prioritaria e inexcusablemente, en el esfuerzo de todas y todos los usuarios en la transmisión adecuada de una lengua que cuenta con todos los recursos necesarios para expresar cualquier tipo de enunciado sin necesidad de acudir a la lengua mayoritaria para hacerlo. Solo si nosotros mismos respetamos nuestra lengua y le concedemos el prestigio que se merece podremos hacer que la sociedad aprecie la lengua de signos. Somos nosotros, los usuarios de las lenguas de signos, los llamados a reaccionar ante una situación crucial para el desarrollo de la LSE; los obligados a hacer entender a los otros lo que la LSE significa para nosotros en tanto vehículo de expresión; los que debemos hacer entender a la sociedad mayoritaria que nuestra reivindicación lingüística no es solo una lucha en favor de la lengua de signos, sino en favor de la riqueza lingüístico-cultural de las lenguas pues, como Unamuno, estamos convencidos de que “las lenguas constituyen un patrimonio cultural de la humanidad y en la medida en que una se abandona, ese patrimonio se ve reducido. Por lo tanto, ante la pérdida de una lengua minoritaria, aquellas que son mayoritarias también ven menguada su riqueza”.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, W. (1981 [1963]): *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid: Gredos.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996 [1987]): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Baetens Beardsmor, H. (1989): *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: Edicions de La Magrana.
- Blas Arroyo, J. L. (1993): *La interferencia lingüística en Valencia (dirección catalán - castellano): Estudio sociolingüístico*. Valencia: Universitat Jaume I.
- Blas Arroyo, J. L. (2008): "Aspectos estructurales y sociolingüísticos de una variedad de contacto: el español de la Comunidad valenciana", J.L. Blas Arroyo, M. Casanova Ávalos, M. Velando Casanova, y J. Vellón Lahoz (eds.): *Discurso y Sociedad, II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I: 19-42.
- Clyne, M. G. (1980): "Sprachkontakt / Mehrsprachigkeit", en H.P. Althaus, H. Henne, & H.E. Wiegand (eds.). *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübinga. Niemeyer. Vol. II.: 641-646.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 5: 161-170.
- Corder, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, 9: 149-159.
- Corder, S. P. (1974): "Error Analysis, interlanguage, and second language acquisition", *Language Teaching and Linguistics. Abstracts*, 8: 201-218.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, E. (1977): *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Cummins, J. (1986): "Empowering minority students: A framework for intervention", *Harvard Educational Review*, 56: 18-36.

- Czochralski, J. A. (1981 [1978]): "Die grammatisch-kategoriale: Interferenz und das sprachliche Realisierungsgefüge", W. Kühlwein, G. Thome, & W. Willss (eds.). *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft (Akten des Internationalen Kolloquiums, Trier/Saarbrücken, 25-30/09/78)*. Munich: Fink: 102-112.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2001): "En torno al concepto de interferencia", *CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*, 5 (feb.), s/p. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> [última visita 12 de marzo, 2017].
- Dubois, J. et al. (1991 [1973]): *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.
- Ferguson, C. (1959): "Diglossia", *Word*, 15: 325-340.
- Fishman, J. (1967): "Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism", *Journal of Social Issues*, 32 (2): 29-38.
- García Yebra, V. (1989): *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos. (2 vols.).
- Gattegno, C. (1963): *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way, Educational Solutions*. Nueva York.
- Hammers, J. F. y Blanc, M. H. A. (1983): *Bilingüisme et bilinguisme*. Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Hernández García, C. (1997): "El va en español, un caso de interferencia del catalán", *Espéculo*, 6.
- Hernández García, C. (2003): "De la teoría a la práctica: dificultades para la identificación de la interferencia lingüística y otros fenómenos de contacto", en C. Cabeza, A. Lorenzo, y X. P. Rodríguez (eds.). *Comunidades e Individuos Bilingües. Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Vigo: Universidade de Vigo: 714-725.
- Hernández García, C. (1998): "Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español", *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, 1: 60-77.
- Hernández García, C. (1998): *Algunas cuestiones más sobre el contacto de lenguas: Estudio de la interferencia lingüística del catalán en el español de Cataluña*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Jakobovits, L. A. (1968). "Dimensionality of Compound-Coordinate Bilingualism", *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 18 (3): 29-56.
- Jakobson, R. (1938): "Sur la théorie des affinités phonologiques des langues", en *Actes du Quatrième Congrès International des Linguistes*. Copenhague: 48-58.
- Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai/Munich. Max Hueber Verlag.
- Juhász, J. (1980): "Interferenzlinguistik", en H. P. Althaus, H. Henne y H. E. Wiegand (eds.). *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübinga. Niemeyer. Vol. II: 646-652.
- Kabatek, J. (1996): *Die Sprecher als Linguisten. Interferenz und Sprachwandel im Galicischen der Gegenwart*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Lewandowski, T. (1991): *Linguistisches Wörterbuch*. Vol. I. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lüllwitz, B. (1972): "Interferenz und Transferenz", *Germanistische Linguistik*, 2: 159-291.
- Mackey, W. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*. París: Éditions Klincksieck.
- Meriö, K. (1978): "The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors", *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 16 (1): 27-44.
- Moriyón Mojica, C. (1992): *El concepto de norma lingüística en la tradición gramatical española (De Nebrija a Bello)*. Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico (Tesis Doctorales).
- Moriyón Mojica, C., Valdespino Núñez, S. y González Martínez, N. (2005 [2004]): "Interferencias lingüísticas y aculturación: La necesidad de una planificación lingüística de la Lengua de Signos Española", C. Moriyón Mojica, S. Valdespino Núñez y R. Alonso Díaz (eds.). *Lenguas en contacto: interferencias e interrelaciones. Actas visuales de las II Jornadas conmemorativas del Día Europeo de las Lenguas (DELS-04) (23-IX-04 al 25-IX-04)*. CD Multimedia. Valladolid: Instituto de investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid.

- Muñoz Martín, F.J. y Valdivieso Blanco, M. (2006): "La importación lingüística en una relación asimétrica: español e inglés, dos socios desiguales", en *Actas del III Congreso Internacional «El español, lengua de traducción» (Puebla)*. Bruselas: Comisión Europea: 495-513.
- Overbeke, M. van (1976): *Mécanismes de l'interference linguistique*. Madrid. Fragua.
- Payrató, Ll. (1985): *La interferència lingüística: Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial edicions/Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Ramírez, H. (2003): "Diagnóstico lingüístico de Cumaribo, zona de contacto indígena-colono", Vichada. *Encuentros* (Colección de mejores Trabajos de Grado). Bogotá, D.C. Colombia: Facultad de Ciencias Humanas.
- Richards, J.C. (1971): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", *Journal of ELT*, 25: 204-219.
- Sandfeld, K. (1938): "Problèmes d'interférences linguistiques", en *Actes du Quatrième Congrès International des Linguistes*. Copenhague: 59-61.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Seib, J. (2001): *La variedad bilingüe del español hablado en Cataluña caracterizada por interferencias y convergencias con el catalán*. Mannheim: Universität Mannheim, Diplomarbeit.
- Simón Abril, P. (1908 [1580]): "Prólogo del intérprete al lector" en *la traducción de la Ética de Aristóteles*. Madrid. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Sinner, C. (1999): "Das spanische in Katalonien", *Grenzgänge*, 11: 93-126.
- Sinner, C. (2004a): "Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales (Spanish and Catalan in contact: orality and informal contexts)", *Oihenart*, 23: 521-543.
- Sinner, C. (2004b): *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Sinner, C. y Wesch, A. (eds.) (2008): *El castellano en las tierras de habla catalana*. España: Iberoamericana/Vervuert.
- Thierner, E. (1980): "La interferencia interna, fuente de error en el aprendizaje del idioma", en M. Horányi (ed.). *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Budapest. Akadémiai: 299-312.
- Tibor, B. (1998): "La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística", en F. Moreno, M. Gil, y K. Alonso (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares: 159-165.
- Weinrich, U. (1970 [1953]): *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1.

Explorando el léxico de la LSE⁵²

Miguel Ángel Sampedro, Patricia Dias, Noemi Fariña, Saúl Villameriel, Brendan Costello, Marcel Giezen, Manuel Carreiras

Basque Center on Cognition, Brain and Language, BCBL

RESUMEN:

En esta comunicación describimos la ampliación de la base de datos de signos LSE-Sign (<http://lse-sign.bcbl.eu>) que lleva a cabo un equipo multidisciplinar de personas sordas y oyentes. Esta base de datos, presentada en una edición anterior del congreso CNLSE, incluye 2.400 signos de la lengua de signos española (LSE) codificados para distintos parámetros fonéticos, fonológicos y gramaticales. La ampliación de la base de datos se divide en dos partes. Por un lado, estamos transformando la codificación de la base de datos para reflejar los rasgos fonológicos propuestos en modelos actuales, generando así información más detallada de cada parámetro (como el número de dedos seleccionados, o la localización mayor/menor). Esta nueva codificación permite calcular una medida del parecido fonológico entre todos los signos de la base de datos. De este modo, podemos estimar la densidad vecinal de cada signo. Por otro lado, añadimos dos índices léxicos a un subconjunto de signos de la base de datos. A través de una encuesta en línea, personas usuarias de la LSE valoran cada signo en cuanto a su iconicidad y su familiaridad. Tanto las medidas de densidad vecinal como los índices léxicos nos permiten conocer de forma detallada la estructura interna del léxico de la LSE. Además, estas características son críticas durante el procesamiento de la lengua. Así, en una fase posterior del proyecto, llevaremos a cabo una serie de experimentos para averiguar los efectos de estas propiedades en el procesamiento cognitivo de la lengua.

Palabras clave: LSE, léxico, base de datos, fonología, índices léxicos.

52 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. INTRODUCCIÓN

El BCBL (*Basque Center on Cognition, Brain and Language*, www.bcbl.eu) es un centro de investigación ubicado en San Sebastián y dedicado al estudio del lenguaje como proceso cognitivo. Una de las líneas de investigación del centro incluye el estudio la lengua de signos española (LSE) como una de las formas de manifestación del lenguaje. Por un lado, investigamos en bilingüismo bimodal, estudiando a personas que saben una lengua signada y una lengua oral, para conocer cómo las dos lenguas se interrelacionan (Emmorey *et al.*, 2016; Villameriel *et al.*, 2016). Por otro lado, investigamos las bases neurológicas de la LSE, utilizando técnicas de neuroimagen, para averiguar cómo y dónde se procesa la lengua de signos en el cerebro (Costello *et al.*, 2017). Para llevar a cabo estas investigaciones necesitamos contar tanto con recursos humanos, es decir, personas usuarias de la lengua dispuestas a participar en nuestros estudios, como con recursos materiales de carácter lingüístico. En los estudios psicolingüísticos y neurolingüísticos de este tipo, mostramos estímulos a los participantes para medir cómo su cerebro procesa esta información. Las distintas propiedades de los estímulos condicionan su procesamiento y, por este motivo, es fundamental seleccionar estímulos controlados.

En el año 2013 creamos LSE-Sign, una base de datos léxica con signos de la LSE, como un recurso para la selección de estímulos en estudios sobre el procesamiento de esta lengua (Guitierrez-Sigut *et al.*, 2016). LSE-Sign contiene 2400 signos de la LSE (además de 2600 pseudo signos: signos inventados que carecen de significado). Cada signo está registrado con información general (significado, clase gramatical, campo semántico) y con una transcripción minuciosa de la forma del signo (configuración, orientación, localización, movimiento, rasgos no-manuales, tipo de iconicidad). Para esta codificación de los signos adoptamos un modelo fonético muy detallado que permitía describir la forma de articular cada signo de la manera más exacta posible. Así, cada parámetro contemplaba finas distinciones y contaba con un gran número de posibles valores: por ejemplo, había más de 85 configuraciones distintas de la mano, y alrededor de 100 opciones para la localización. (Para una descripción detallada de LSE-Sign, véase Costello y Carreiras, 2014). La base de datos ha permitido seleccionar materiales para varios estudios sobre el procesamiento del lenguaje usando distintas técnicas de neuroimagen y

de seguimiento de la mirada. LSE-Sign está disponible de forma gratuita en la página web <http://lse-sign.bcbl.eu> y cuenta ya con más de 300 usuarios registrados.

Con el fin de aumentar la utilidad de la base de datos y sacar mayor rendimiento a la información que contiene, estamos ampliando la base LSE-Sign de dos maneras. Por un lado, recodificando una parte de los datos siguiendo un modelo fonológico que permite establecer el grado de parecido entre dos signos. Con la codificación fonética original tenemos muchos detalles de la forma de articular el signo pero no hay manera de relacionar un valor con otro: por ejemplo, las distintas configuraciones no tienen relación entre sí; en cambio, el modelo fonológico estructura las distintas configuraciones de forma jerárquica y permite identificar subgrupos de configuraciones que se parecen entre sí. Por otro lado, incorporando en la base de datos otras propiedades de los signos: índices léxicos de familiaridad e iconicidad. En la sección 1 describimos la recodificación fonológica de la base de datos, centrándonos en los parámetros de localización y configuración manual, explicamos también el concepto de densidad vecinal y describimos cómo se calcula. En la sección 2 definimos los dos índices léxicos y detallamos el proceso de recogida de datos a través de cuestionarios. Terminamos con unas breves conclusiones en la sección 3, remarcando la utilidad de esta ampliación de LSE-Sign.

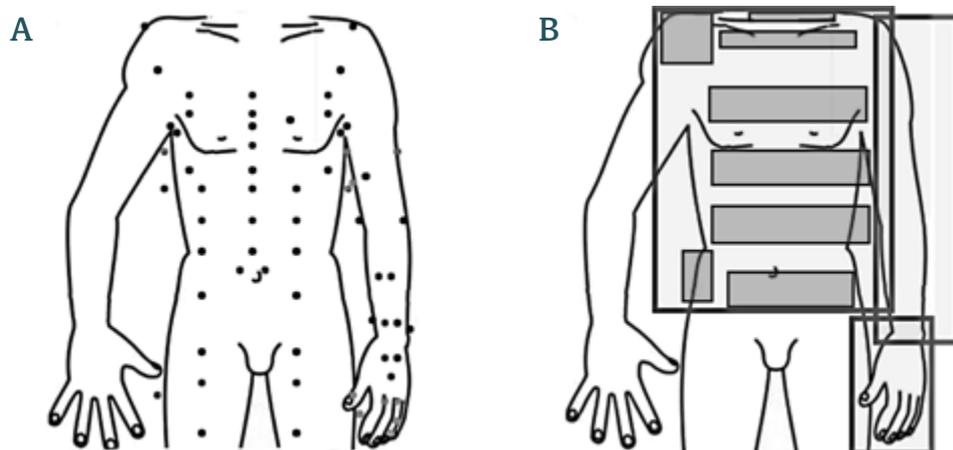
2. RECODIFICACIÓN FONOLÓGICA

Los 2 400 signos que componen la base de datos LSE-Sign están codificados para reflejar su articulación de forma precisa. Como consecuencia, cada parámetro tiene muchos valores posibles que reflejan la variedad en la ejecución de los signos. En este sentido, la codificación actual es de carácter fonético. Estamos trabajando para añadir a la base de datos una codificación fonológica, es decir, una codificación que, guiada por los principios lingüísticos que regulan las posibles formas de los signos, refleje las distinciones que son relevantes para la lengua. Hemos adaptado a la LSE el modelo fonológico de Brentari (1998). Esta codificación fonológica conlleva dos ventajas: en primer lugar, una simplificación del número de valores de cada parámetro y, en segundo lugar, la división de los parámetros en subparámetros, lo cual genera una estructura jerárquica que permite agrupar valores parecidos. Para explicar estos conceptos y describir el proceso de recodificación fonológica, presentamos dos ejemplos ilustrativos: la localización y la configuración manual.

2.1. Localización

La codificación original cuenta con unos 100 puntos distintos para la localización de un signo. Centrándonos ahora en las localizaciones del cuerpo (dejando a un lado la cabeza), la figura 1A muestra los posibles valores de este parámetro. Esta codificación es muy exacta y permite distinciones muy finas, pero no es posible relacionar o contrastar los distintos valores. Por ejemplo, los tres valores de ‘hombro’, ‘pecho’ y ‘codo’ son distintos entre sí, pero no tenemos forma de saber si dos de ellos se parecen más. Por nuestros conocimientos de la anatomía humana, podemos saber que ‘hombro’ y ‘pecho’ están más cerca el uno del otro (y que ‘codo’ está más lejos de los otros dos), pero no hay nada en el sistema de codificación actual que indique estas relaciones entre los valores.

FIGURA 1. A (IZQ.). POSIBLES VALORES DE LOCALIZACIÓN PARA LA ZONA CORPORAL EN LA CODIFICACIÓN FONÉTICA ACTUAL DE LSE-SIGN. 1 B (DCHA.). LOCALIZACIONES MAYORES (RECUADROS ROJOS) PARA LA ZONA CORPORAL EN LA NUEVA CODIFICACIÓN. LOS RECUADROS VERDES REPRESENTAN LAS LOCALIZACIONES MENORES DENTRO DE LA LOCALIZACIÓN MAYOR DE ‘TRONCO’



En cambio, la nueva codificación fonológica dota a este parámetro de una estructura, al marcar la distinción entre localización mayor y menor. Define cinco localizaciones mayores (cabeza, tronco, brazo, mano y espacio neutro) y a cada una la divide en ocho localizaciones menores. Tomando como ejemplo la localización mayor ‘tronco’, las localizaciones menores se ven en la figura 1B (hombro, cuello, clavícula, pecho, zona

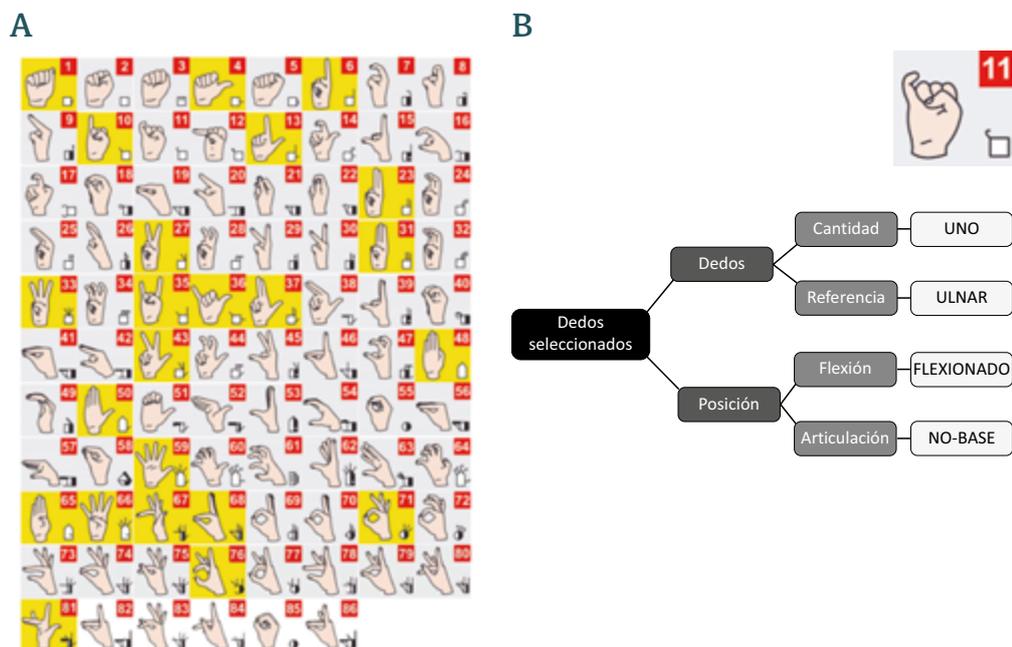
central, zona inferior, cintura, cadera). Esta nueva codificación no solo consigue simplificar el número de posibles valores de localización sino que impone una estructura jerárquica entre los valores. Volviendo al caso de los tres valores de 'hombro', 'pecho' y 'codo', los dos primeros comparten la misma localización mayor ('tronco'), indicando que se parecen más entre ellos que comparado cualquiera de los dos con 'codo'.

2.2. Configuración

La codificación original incluye 86 valores distintos para el parámetro de configuración manual (Figura 2A). De nuevo, como pasaba con la localización, este elevado número de valores permite captar pequeñas diferencias en la forma de la mano al articular los signos pero no hace distinciones matizadas entre los distintos valores: son 86 opciones sin organización interna.

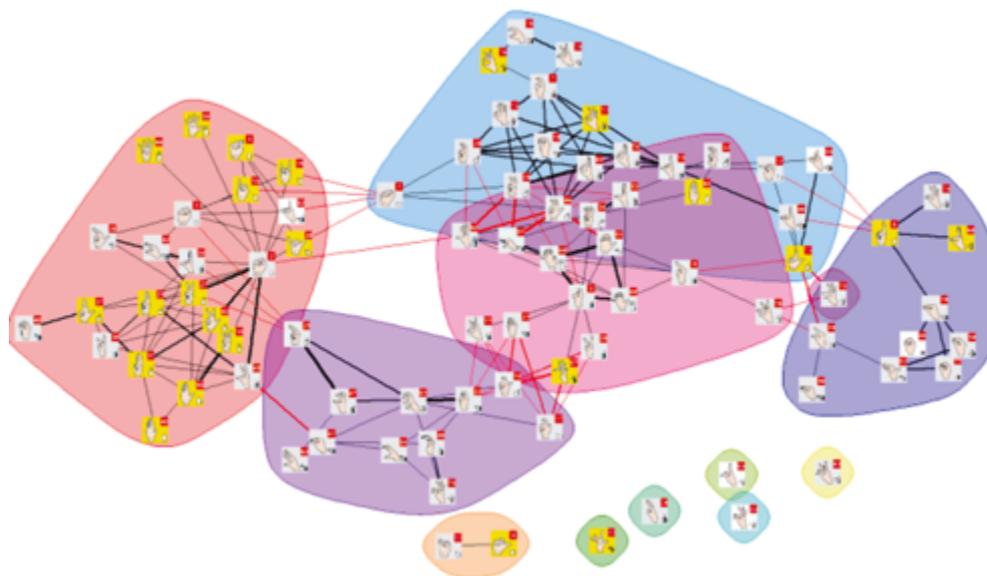
La nueva codificación derivada del modelo fonológico permite dividir este parámetro en cuatro subparámetros basados en los dedos seleccionados (o involucrados) en la configuración: la cantidad, la referencia (o identidad), la flexión y la articulación. Brevemente, el subparámetro cantidad indica cuántos dedos están seleccionados: los posibles valores son 'uno', 'todos' o una combinación de estos dos valores ('uno/todos' para dos dedos y 'todo/uno' para tres dedos). El subparámetro referencia identifica qué dedo(s) está(n) seleccionado(s) (en caso de no ser todos): el valor por defecto (\emptyset) se usa para el dedo índice, 'ulnar' para el dedo meñique y 'medio' para el dedo corazón. El subparámetro flexión muestra el grado de flexión de los dedos seleccionados: el valor defecto (\emptyset) indica que los dedos están extendidos o, si una articulación está especificada, parcialmente flexionados; 'flexionado' señala que los dedos están flexionados hasta contactar con el pulgar o cerrar el puño. El subparámetro articulación establece qué articulaciones de los dedos seleccionados están flexionadas: 'base' indica que la articulación metacarpofalángica está flexionada; 'no-base' se refiere a las articulaciones interfalángicas; y 'base + no-base' registra que los dos tipos de articulaciones están flexionadas.

FIGURA 2. A (IZQ.). POSIBLES VALORES PARA EL PARÁMETRO DE CONFIGURACIÓN MANUAL EN EL LA CODIFICACIÓN FONÉTICA ORIGINAL DE LSE-SIGN. B (DCHA.). NUEVA CODIFICACIÓN, BASADA EN EL MODELO FONOLÓGICO, COMPUESTA DE CUATRO SUBPARAMÉTROS ORGANIZADOS DE MANERA JERÁRQUICA



Estos cuatro subparámetros están organizados de forma jerárquica: los dos primeros sirven para identificar los dedos seleccionados, mientras que los dos últimos definen la posición de los dedos, como se puede apreciar en el esquema de la figura 2B. La combinación de estas propiedades constituyentes de las configuraciones reduce el número de posibles valores (agrupando, por ejemplo, alófonos que no marcan diferencias fonológicas) y da lugar a una clasificación de las configuraciones basada en rasgos comunes (como el número de dedos seleccionados o la flexión/extensión de los dedos). Una clasificación parecida forma parte del Sistema de Escritura Alfabética (SEA) desarrollado por Ángel Herrero para la LSE (Herrero, 2003).

FIGURA 3. MAPA DE LAS DISTINTAS CONFIGURACIONES MANUALES DE LA LSE AGRUPADAS EN FUNCIÓN DE SU PARECIDO EN LOS CUATRO SUBPARÁMETROS DEL MODELO FONOLÓGICO



Nota: las zonas coloreadas representan agrupaciones que incluyen configuraciones con ciertos rasgos comunes. Las líneas conectan dos configuraciones que comparten múltiples rasgos (líneas negras dentro de una misma agrupación; líneas rojas entre agrupaciones); el grosor de la línea indica el grado de parecido entre las configuraciones conectadas.

Tomando en cuenta los subparámetros que componen la configuración manual, es posible crear un mapa de las distintas configuraciones de la LSE para representar de forma gráfica cuáles se parecen más entre sí y cómo se agrupan en función de esta similitud. La figura 3 es un ejemplo de una representación de las configuraciones manuales de la LSE.

2.3. Resultado de la reconfiguración: densidad vecinal en el léxico

Como hemos indicado al inicio de esta sección, la recodificación fonológica permite agrupar los signos de la base de datos según sus propiedades formales. Dicho de otra forma, nos proporciona una manera de medir el grado de similitud entre signos. Siguiendo la misma lógica que hemos aplicado para generar el mapa de las configuraciones en la figura 3, podemos ir más allá: si tenemos en cuenta todos los parámetros, podemos generar un mapa del léxico de la LSE. Cada punto del mapa representaría un signo, y la distribución de los puntos demostraría el parecido entre los distintos signos. Este tipo de mapa ya se ha creado

con una base de datos léxica de la lengua de signos americana (ASL), disponible en la página web del proyecto: <http://asl-lex.org> (Caselli *et al.*, 2016). El mapa incluye grandes agrupaciones de signos que se parecen entre sí, es decir, que son signos vecinos. Esto sería el caso de todos los signos bimanuales que comparten una configuración muy frecuente. Del mismo modo, se ven agrupaciones pequeñas, cuyos miembros tienen pocos vecinos, como ocurriría con los signos que se articulan en una localización poco común. La posibilidad de cuantificar la densidad del vecindario de cada signo (es decir, cuántos vecinos tiene) revela una propiedad más del léxico de la LSE, lo que nos ayuda a caracterizar los signos de la lengua y a conocer cómo se relacionan entre sí.

Además, nos interesa saber si un signo pertenece a un vecindario denso (con muchos vecinos) porque es probable que esta propiedad tenga consecuencias para el procesamiento del signo. La densidad vecinal léxica puede facilitar o ralentizar el acceso a palabras en las lenguas orales (Imai *et al.*, 2005) y queremos averiguar si los mismos efectos se dan en las lenguas de signos. Existen otras propiedades de los signos que también pueden afectar a su procesamiento y, por ello, la segunda parte de la ampliación de LSE-Sign pretende recoger datos para medir dos de estas propiedades.

3. ÍNDICES LÉXICOS

La mayoría de la información codificada en la base de datos describe la forma visual de cada signo: su configuración, su localización, el punto de contacto, etc. Cada signo o ítem léxico tiene, además, otras propiedades que no son visibles pero que sí son relevantes a la hora de investigar su procesamiento. Por ejemplo, algunos signos son de uso mucho más frecuente que otros: un signo como hombre se utiliza mucho más que un signo como mafia. La frecuencia de uso de un signo no se ve directamente en la forma del signo, pero sí influye en su procesamiento: en las lenguas orales, el acceso léxico es más rápido en palabras de alta frecuencia que en palabras de baja frecuencia (Forster y Chambers, 1973). En la segunda parte de la ampliación de LSE-Sign queremos añadir en un subconjunto de signos información sobre dos de estas propiedades: familiaridad e iconicidad. Las siguientes secciones describen cada una de estas propiedades, acabando con una descripción de la metodología que emplearemos para recoger estos datos.

3.1. Familiaridad

La frecuencia de uso de un ítem léxico influye en su procesamiento. Si tomamos dos palabras del castellano, 'gato' y 'gasa', podemos averiguar su frecuencia recurriendo a un corpus del español, como EsPal (<http://www.bcbl.eu/databases/espal/>; Duchon *et al.*, 2013). Este corpus, basado en miles de textos que contienen millones de palabras, nos revela el número de veces que aparece una palabra específica en un tramo de un millón de palabras. La palabra 'gato' aparece 55 veces por cada millón de palabras; la frecuencia de 'gasa' es de una vez por cada millón de palabras. De esta forma, los corpus proporcionan una forma de cuantificar la frecuencia de las palabras. En este caso, sabemos que 'gato' es una palabra mucho más frecuente que 'gasa'. Ahora bien, para las lenguas de signos no contamos con amplios corpus de millones de signos que nos permitan medir la frecuencia de uso de esta manera. Entonces, a falta de un corpus de LSE, ¿cómo podemos medir esta propiedad de los signos?

La familiaridad de un signo (o palabra) está relacionada con su frecuencia. El índice de familiaridad es una medida subjetiva que proporcionan las personas que usan la lengua. Aunque (todavía) no podamos contar el número de veces que aparecen los signos en textos de la lengua, sí podemos preguntar a los usuarios de la lengua si creen que un signo aparece con mucha frecuencia (es decir, si es un signo muy familiar) o con poca frecuencia (un signo poco familiar). Y si pedimos puntuaciones de la familiaridad de los signos a una muestra suficientemente grande de personas, conseguiremos una medida fiable de esta propiedad. La familiaridad viene a ser un sustituto de la frecuencia. Obviamente, como medida no es tan objetiva ni exacta como la de frecuencia basada en corpus extensos, pero las dos medidas reflejan la misma propiedad: si un signo es de alta frecuencia, debe ser más familiar para los usuarios y, al contrario, si un signo es poco familiar para los usuarios, será que se utiliza poco y tiene una frecuencia baja. De hecho, cuando se obtienen las dos medidas (como se ha hecho para algunas lenguas orales), la frecuencia y la familiaridad se correlacionan entre sí (Tanaka-Ishii y Terada, 2011). Además, los efectos de frecuencia en el procesamiento de

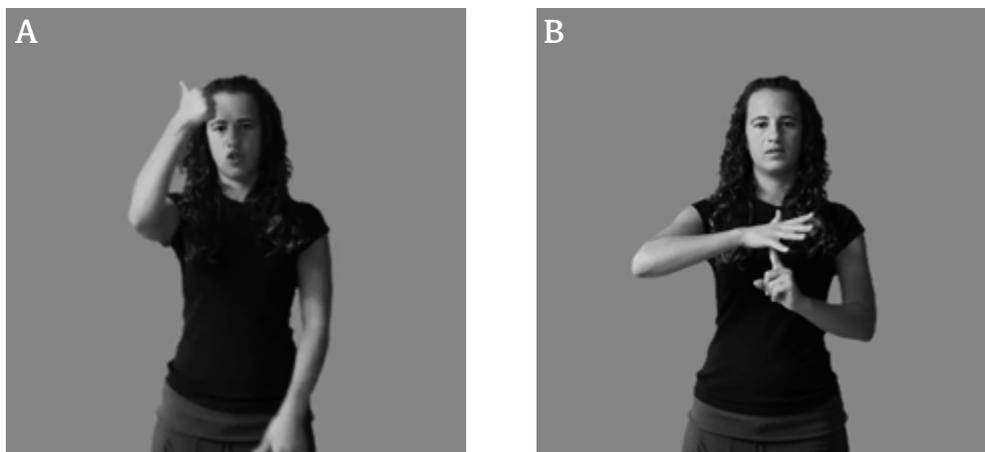
los ítems léxicos también se observan para la familiaridad: las palabras familiares se reconocen de forma más rápida que las palabras menos familiares. Este efecto es muy robusto en las lenguas orales. Queremos averiguar si esta relación se da en la lengua de signos: ¿la familiaridad de un signo facilita su procesamiento y da lugar a menos errores y tiempos de reacción más cortos? Creemos que el efecto de familiaridad en la lengua de signos será parecido al efecto descrito para las lenguas orales pero, para comprobarlo, primero necesitamos recoger medidas de esta propiedad.

3.2. Iconicidad

La familiaridad es una propiedad de los elementos léxicos cuya relevancia conocemos por investigaciones existentes en lenguas orales. El segundo índice léxico que queremos recoger es más propio de las lenguas de signos: la iconicidad. Debido a la naturaleza visual de las lenguas de signos, la posibilidad de una relación motivada entre la forma de un signo y su significado es mucho mayor. La iconicidad en las lenguas de signos ha sido sujeto de investigación (véase, por ejemplo, Perniss *et al.*, 2010); nuestro interés consiste en investigar el papel de la iconicidad en el léxico, especialmente en el procesamiento de los signos.

La codificación actual de LSE-Sign cuenta con información cualitativa sobre la iconicidad de cada signo: el tipo de relación que existe entre la forma del signo y su significado (metáfora, metonimia, señalamiento, etc.). Con esta ampliación buscamos caracterizar la iconicidad de cada signo de forma cuantitativa, para conseguir una medida del grado de iconicidad de los signos. Por ejemplo, para un signo como hombre, la forma del signo (figura 4A) no muestra una clara relación con el significado, por lo que podemos decir que el signo es poco icónico. En cambio, la forma del signo helicóptero (figura 4B) se parece bastante a su referente y por tanto es un signo muy icónico.

FIGURA 4. DOS SIGNOS DE LSE. A (IZQ.). HOMBRE. B (DCHA.). HELICOPTERO



En cuanto al efecto de iconicidad en el procesamiento de los signos, en este caso no contamos con estudios previos en lenguas orales ya que se trata de una característica específica de las lenguas de signos. Los resultados de investigaciones anteriores sobre el papel de la iconicidad en las lenguas de signos no son concluyentes: algunas investigaciones mantienen que no afecta a procesos como la adquisición del léxico (Orlansky y Bonvillian, 1984), mientras que otras encuentran evidencias de que la iconicidad sí puede tener un impacto en la forma de procesar los signos (Ormel *et al.*, 2009). Nuestra intención es evaluar el impacto de la iconicidad de forma controlada: una vez que tengamos una medida del grado de iconicidad, podremos llevar a cabo experimentos de decisión léxica para averiguar si el grado de iconicidad facilita el procesamiento de ítems léxicos en LSE (como ocurre con la familiaridad de la palabras en las lenguas orales) o si, al contrario, la presencia de iconicidad en el signo puede dificultar su procesamiento. No sabremos la respuesta hasta que no realicemos un estudio que revele de qué manera la iconicidad influye en el procesamiento de los signos de la LSE. El primer paso es recoger una medida del grado de iconicidad de los signos.

3.3. Recogida de datos: cuestionarios en línea

Los índices léxicos que hemos descrito –familiaridad e iconicidad– son evaluaciones subjetivas que las personas usuarias de la LSE nos pueden proporcionar. Con este fin hemos desarrollado una serie de cuestionarios en una plataforma web. Las personas que participan en la recogida

de datos pueden hacerlo desde sus casas o desde cualquier lugar donde tengan una conexión a Internet.

Estamos recogiendo la familiaridad y la iconicidad de un subconjunto de 300 signos que hemos seleccionado de la base de datos LSE-Sign. Los 300 signos son variados (monomanuales y bimanuales, con una amplia selección de configuraciones manuales y localizaciones, etc.) y 200 de ellos tienen un dibujo correspondiente porque en los experimentos de procesamiento a menudo es necesario poder representar de forma gráfica el concepto asociado con un ítem léxico. Para dividir el trabajo de evaluar los signos, cada cuestionario contiene 75 signos: hay cuatro cuestionarios para evaluar la familiaridad de los signos, seguidos de otros cuatro para la iconicidad. La estructura de cada cuestionario es sencilla: empieza con una explicación del concepto que se maneja para evaluar los signos (la familiaridad o la iconicidad, según el caso) y unas breves instrucciones. Esta información se presenta en LSE y castellano escrito. A continuación, se puntúan los signos utilizando una escala de uno a siete: en cada pantalla aparece un video del signo a valorar y debajo hay una fila de botones para seleccionar la respuesta. Adicionalmente, la persona que participa puede indicar que no conoce un signo. En la primera ronda de cuestionarios (que recogen la familiaridad), la persona da el significado de cada signo introduciendo una palabra en castellano para indicar qué representa el ítem léxico para ella. De esta forma, nos aseguramos de que todas las puntuaciones para los índices léxicos de un signo se corresponden con el mismo ítem léxico.

Las personas que proporcionan las puntuaciones de los índices léxicos son personas sordas usuarias de la LSE. Contamos con dos grupos de unas 30 personas cada uno: signantes nativos, que adquirieron la lengua de signos desde el nacimiento, normalmente de su padre y/o su madre, y signantes no nativos, que empezaron a aprender la lengua de signos más tarde. El grupo de signantes nativos nos proporciona datos parecidos a los que se suelen recoger para otras lenguas, y nos permite comparar los resultados (especialmente la familiaridad) con los valores de otras lenguas. No obstante, la situación sociolingüística de la LSE (y de otras lenguas de signos) es tal que la mayoría de los usuarios de la

lengua no son nativos, y por eso vemos necesario incluir el segundo grupo, que es más representativo de la comunidad de usuarios de la lengua. De todas formas, antes de participar en el estudio, los participantes rellenan un cuestionario sobre su perfil lingüístico, con datos sobre su experiencia con la LSE (y otras lenguas). Podemos contrastar estos datos con las repuestas de los cuestionarios de índices léxicos para detectar si algún factor sociolingüístico influye en la forma de valorar la familiaridad o la iconicidad de los signos. Antes de empezar a participar en el estudio, todas las personas reciben información sobre la naturaleza del estudio y sus derechos en cuanto a la protección de datos para que puedan dar su consentimiento informado.

Los resultados de la recogida de datos aportan una medida (entre uno y siete), de familiaridad y de iconicidad para cada uno de los 300 signos, basándonos en las respuestas de 60 personas signantes. Estas medidas arrojan luz sobre la organización del léxico de la LSE, y nos permiten investigar si existe una relación entre la familiaridad, la iconicidad y otras propiedades de los signos, dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Los signos más familiares suelen ser signos más icónicos? ¿La iconicidad se asocia con configuraciones o localizaciones específicas? Además, las medidas servirán como criterio para seleccionar signos en futuros experimentos psicolingüísticos. Esto nos permitirá manipular los factores de familiaridad e iconicidad como variables para investigar su papel en el acceso léxico y el procesamiento de signos de la LSE. Una vez que entendamos el impacto de estos índices léxicos en los procesos cognitivos de la lengua de signos, podremos tenerlo en cuenta a la hora de diseñar estudios destinados a revelar cómo el cerebro maneja una lengua visual como la LSE.

4. CONCLUSIONES

Hemos descrito la ampliación de LSE-Sign, una base de datos léxicos de la LSE. La ampliación consiste en dos partes. Por un lado, adaptamos la actual codificación fonética a una codificación basada en un modelo fonológico, con mayores posibilidades de clasificar y agrupar los signos según sus características formales. Por otro lado, añadimos a (un subconjunto de) la base de datos dos índices léxicos,

familiaridad e iconicidad, para aumentar el tipo de información disponible sobre los signos.

Los datos recogidos en esta ampliación aportan una imagen más completa del léxico de la LSE y su estructura interna. Las medidas generadas permitirán establecer una forma de medir la similitud entre los signos y, como consecuencia, visualizar cómo se distribuye el léxico de la LSE y cuantificar la densidad de la vecindad léxica. Los índices léxicos miden una propiedad que se ha identificado como relevante en las lenguas orales (familiaridad) y otra que es más específica de las lenguas visuales (iconicidad). Además de entender mejor el léxico de la LSE, estas nuevas medidas representan una importante herramienta para llevar a cabo experimentos cognitivos sobre el procesamiento de la LSE. De esta forma, esperamos avanzar no solamente en el conocimiento científico de la LSE como lengua sino también en nuestro entendimiento sobre la organización de esta lengua en el cerebro.

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no sería posible sin la participación de las personas usuarias de la LSE que han respondido a los cuestionarios y han proporcionado los datos de los índices léxicos. La ampliación de la base de datos LSE-Sign es parte de un proyecto (Pasos hacia el desarrollo de herramientas de evaluación con base empírica de la lengua de signos española - PSI2016-76435-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). El BCBL recibe apoyo económico del Ministerio de Economía y Competitividad a través del Programa Severo Ochoa para Centros/Unidades de Excelencia en I+D (SEV-2015-490).

Este trabajo depende de muchos trabajos anteriores: uno de los gigantes en cuyo hombro nos apoyamos es Ángel Herrero. Su investigación sobre la LSE fue tan brillante como pionera. Dedicamos esta comunicación a su memoria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brentari, D. (1998): *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Caselli, N. *et al.* (2016): "ASL-Lex: A Lexical Database of American Sign Language". *Behavior Research Methods* 49 (2): 784-801. Disponible en: <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0742-0>.

- Costello, B. y Carreiras, M. (2014): "Una radiografía fonológica de LSE". En: CNLSE (ed.), *Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013*, 275-289. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: [http://www.siiis.net/documentos/documentacion/INFLengua-Signos\(online\).pdf](http://www.siiis.net/documentos/documentacion/INFLengua-Signos(online).pdf).
- Costello, B. et al. (2017): "Bases neurológicas del procesamiento de la lengua de signos española", en: *FIAPAS: Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España, 12-13*. Madrid: FIAPAS. Disponible en: <https://bibliotecafiaipas.es/pdf/Monografico-Estudios-sobre-la-situacion-del-alumnado-con-sordera-en-espana.pdf>.
- Duchon, A. et al. (2013): "EsPal: One-stop Shopping for Spanish Word Properties". *Behavior Research Methods*, 45: 1246-1258. Disponible en: <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1>.
- Emmorey, K. et al. (2016): "Psycholinguistic, cognitive and neural implications of bimodal bilingualism". *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(2): 223-242. Disponible en: <http://doi.org/10.1017/S1366728915000085>.
- Forster, K. I. y Chambers, S. M. (1973): "Lexical access and naming time". *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 12 (6): 627-635. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(73\)80042-8](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(73)80042-8).
- Gutierrez-Sigut, E. et al. (2016): "LSE-sign: A lexical database for Spanish sign language". *Behavior research methods*, 48 (1): 123-137. Disponible en: <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0560-1>.
- Herrero, A. (2003): *Escritura alfabética de la lengua de signos española*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Imai, S. et al. (2005): Lexical frequency and neighborhood density effects on the recognition of native and Spanish-accented words by native English and Spanish listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 117 (2): 896-907. Disponible en: <https://doi.org/10.1121/1.1823291>.
- Orlansky, M. D. y Bonvillian, J. D. (1984): "The role of iconicity in early sign language acquisition". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49 (3): 287-292. Disponible en: <https://doi.org/10.1044/jshd.4903.287>.

- Ormel, E. *et al.* (2009): "The role of sign phonology and iconicity during sign processing: the case of deaf children". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (4): 436-448. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/deafed/enp021>.
- Perniss, P. *et al.* (2010): Iconicity as a general property of language: evidence from spoken and signed languages. *Frontiers in psychology*, 1: 227. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00227>.
- Tanaka Ishii, K. y Terada, H. (2011): "Word familiarity and frequency". *Studia Linguistica*, 65 (1): 96-116. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.2010.01176.x>.
- Villameriel, S. *et al.* (2016): "Cross-language and cross-modal activation in hearing bimodal bilinguals". *Journal of Memory & Language*, 87: 59–70. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.jml.2015.11.005>.

Hacia una tipología de clasificadores: su emergencia desde un corpus de LSE⁵³

Ania Pérez Pérez, Francisco Eijo Santos, M^a del Carmen Cabeza Pereiro y José M^a García-Miguel

Universidade de Vigo

RESUMEN:

Los clasificadores se ordenan tradicionalmente en tres categorías: de entidad, descriptivos y manipulativos. Es relativamente fácil para las personas signantes ofrecer un ejemplo prototípico de cada una de estas categorías.

Pero a la hora de catalogar las construcciones con clasificadores en un corpus se manifiesta la necesidad de actualizar la tipología tradicional, buscando y explicitando los criterios (principalmente semánticos y articulatorios, pero también funcionales) que subyacen a esta. Asimismo es ineludible aclarar las características de los elementos que integran cada categoría, tanto para su anotación como para la definición de la propia categoría. Es así como surgen tipos y subtipos, ya observados por otras investigadoras e investigadores en otras lenguas de signos.

En este trabajo presentamos la tipología de clasificadores que ha emergido en el proceso de anotación del corpus de LSE del proyecto RADIS. Nos centraremos especialmente en aquellos casos ambiguos o problemáticos, en los que la adscripción de un clasificador a un tipo u otro pueda ser discutible. Estos casos han sido cruciales en la definición y delimitación de las categorías que manejamos.

Identificamos cuatro tipos de construcciones con clasificador: de entidad, manipulativos, descriptivos y de partes del cuerpo. Estas categorías son heterogéneas, cada una está integrada por más de un subtipo de clasificador.

Palabras clave: clasificadores, corpus lingüístico, LSE.

53 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

1. CONTEXTO

1.1. Qué son los clasificadores

En las lenguas signadas estudiadas hasta la fecha existe una forma de expresar acciones y estados al margen de los verbos léxicos convencionales. Se trata de “unidades simbólicas menos codificadas y más variables que las señas estándar” (Cabeza y García-Miguel, en prensa) que representan o ilustran ciertos aspectos semánticos de los predicados (Liddell, 2003a). En la bibliografía de las lenguas de signos estas formas han recibido diferentes nombres. Por nuestra parte emplearemos *clasificador* para referirnos a la configuración de estos predicados descriptivos (Frigsberg, 1975; Johnston y Schembri, 2007) y *construcciones con clasificador o predicados clasificatorios* (Corazza, 1990; Liddell, 2003b) para “conglomerados de forma y significado (fonología y semántica)” (Cabeza y García-Miguel, en prensa) en los que se manifiestan los clasificadores.

Podemos decir que estas construcciones con clasificador han sido entendidas grosso modo de tres formas en las últimas décadas. Desde una perspectiva puramente morfológica (Supalla, 1986; Engberg-Pedersen, 1993) los predicados clasificatorios son una combinación simultánea de morfemas discretos, aunque sus significados sean transparentes, es decir, a pesar de su iconicidad. Más recientemente surge la idea de que estas construcciones son representaciones visuales. La combinación de elementos discretos de un conjunto finito no es evidencia de su naturaleza lingüística, estos elementos funcionan como ‘plantillas’ y son flexibles, lo que permite la representación de forma libre (Cogill-Koez, 2000). Una tercera propuesta, en la que nos situamos teóricamente, describe la construcción con clasificador como un compuesto de elementos lingüísticos y gestuales (Liddell, 2003a). La conceptualización mental que la persona signante tiene del evento es accesible visualmente en los predicados con clasificador. El evento mental es proyectado en la construcción con clasificador y en dicha proyección hay representaciones convencionales (lingüísticas), como asignarle al significado *humano* la configuración de dedo índice erguido, y representaciones no convencio-

nales y gestuales, como el movimiento de un evento particular (p.ej.: la caída de una hoja concreta).

1.2. Antecedentes de tipologías de clasificadores

Supalla prima criterios semánticos basados en propiedades semántico-referenciales de las entidades a que remite la configuración clasificatoria (“ASL classifiers incorporate meaning based primarily on salient visual-tactile characteristics of the referent object”, 1986: 184). Establece 5 tipos, de los cuales el número 3 será descartado puesto que no es una articulación manual, sino que interviene todo el cuerpo:

1. Size-and-shape-specifiers (SASS, descriptivos en otras tipologías): “part of the hand are morphemes which individually represent various aspects of the referent object” (p. 184).
2. Semantic classifier (de entidad en otras tipologías).
3. Body classifier “a kind of mimetic representation rather than a visual-geometric representation of the noun” (se corresponde con el rol lingüístico).
4. Bodypart classifier.
5. Instrument classifier.

Schick (1990) reduce la clasificación a tres tipos (predicados de clase, predicados manipulativos y predicados de tamaño y forma (*CLASS predicates*, *HANDLE predicates*, y *SASS predicates*) y, aunque mantiene los criterios semánticos, apunta también a una distinción gramatical: “Morphosyntactically, HANDLE predicates are transitive constructions with an object argument (verb-object)” (1990: 360). Esto es, introduce como criterio relevante la configuración argumental del predicado, insistiendo en el hecho de que la entidad incorporada actúa como objeto manipulado.

Perniss establece cuatro tipos, y de nuevo el criterio primero es el semántico-referencial:

- (1) entity/whole object, where the hand represents a referent as a whole; (2) handling/instrument, where the hand represents the manipulation of a referent or depicts the referent used as an instru-

ment; (3) limb/body part, where the hands represent the limbs of an animate referent; and (4) extension/contour, where the movement of the hands traces the contour of the referent (Perniss 2007: 1317).

No obstante, también insiste esta autora en la correlación, adelantada por Schick, entre el tipo de configuración clasificadora y la estructura argumental: los que llama clasificadores de entidad (“semánticos” para Supalla, y “de clase” en Schick) actúan como “verbos intransitivos”, en tanto que los manipulativos (“instrumentales” en la tipología de Supalla) intervienen en construcciones transitivas:

In these analyses, there is a systematic correspondence between entity classifiers and intransitive verbs, on the one hand, and handling classifiers and transitive verbs, on the other hand. Thus, the expression of motion and location aligns with the use of entity classifiers, while the expression of object manipulation aligns with the use of handling classifiers (Perniss 2007: 1318).

Lo que en este trabajo se plantea no es una nueva tipología de clasificadores, sino una reutilización de las clasificaciones anteriores a la luz de las dificultades que surgen de la anotación y codificación de una muestra de datos reales de discurso signado en lengua de signos española, con el fin de contar con criterios claros para el etiquetado y posterior análisis de estas unidades predicativas.

2. EL CORPUS Y SU CODIFICACIÓN

Nuestro corpus nace en el marco del proyecto RADIS⁵⁴ (Relaciones Actanciales en Discurso Signado) con el fin de reunir muestras de diferentes tipos de discurso signado en LSE que sirvieran de base al estudio de la estructura argumental de las unidades simbólicas complejas analizables en predicado y argumentos. Entre los recursos más frecuentes para la expresión de las relaciones actanciales en LSE (además de los relacionados con la localización espacial, como los verbos di-

54 Proyectos subvencionados por el MINECO: *Relaciones actanciales en discurso signado: hacia una tipología intermodal* (FFI2013-41929-P) y *Estructuras argumentales complejas en discurso signado: estudio basado en un corpus de la lengua de signos española* (FFI2016-78194-P).

reccionales o de concordancia) se encuentran las construcciones con predicados clasificadores, cuya descripción se erige, por lo tanto, en un objetivo prioritario de la tarea. De ahí la necesidad de etiquetarlos de una manera coherente y adecuada a las características gramaticales y semánticas de tales construcciones.

La tarea de etiquetado de los clasificadores se planteó desde un principio teniendo en cuenta su naturaleza de unidades simbólicas menos codificadas que los signos léxicos. Con esto queremos decir que los clasificadores no se encontrarán en un diccionario o en una base de datos léxica de una lengua de signos, ya que tienen una naturaleza a medio camino entre lo gramatical –son configuraciones que forman parte de un conjunto amplio, pero explicitable, de unidades- y lo discursivo, pues es en el desarrollo del discurso donde se precisan aspectos cruciales como la trayectoria o la manera del movimiento. Este comportamiento nos llevó en un primer momento a tomar decisiones como 1) anotar el tipo de clasificador, 2) no glosar los clasificadores de la misma forma que los signos léxicos y 3) anotar de manera muy explícita tanto la entidad representada como el movimiento efectuado. No obstante, a la hora de abordar el estudio de los ejemplos con clasificadores se identificaron dos problemas: 1) falta de coherencia en las anotaciones de ejemplos que parecían similares, y 2) dificultades para decidir sobre qué tipo corresponde en cada nueva ocurrencia, especialmente cuando la muestra se aleja del prototipo de cada categoría.

Para el primero de estos problemas, se optó por un sistema de anotación que unificara algunos aspectos, como por ejemplo se eliminaron los artículos y se emplearon solo determinadas formas verbales en la descripción del significado. Además, se adoptó un patrón general que se ideó no solo para los clasificadores, sino que tenía que servir también para todas las demás unidades semiléxicas o no léxicas que se identificaran en el proceso de segmentación y anotación del corpus (índices, boyas y gestos), que es el siguiente:

categoría.tipo(configuración):significado

Por ejemplo: INDX.PRO(B):1sg es la anotación de un índice pronominal de configuración B que remite a una primera persona de singular. El patrón marca el orden de los elementos y cómo deben ser separados gráficamente, pero no prescribe la anotación de todos ellos.

Este patrón, en el caso de los clasificadores, se especifica de la siguiente manera:

MD cl.d(5):hierba-sobre-madriguera

MI cl.e(C):madriguera

En la mano derecha (MD) tenemos un clasificador (categoría) descriptivo (tipo), donde la mano adopta una configuración en 5, cuyo significado se anota como “hierba-sobre-madriguera”, de tal modo que esta glosa abarca la representación de ambas manos. En la mano izquierda (MI) hay un clasificador de entidad con una configuración en C que representa la madriguera (figura 1).

FIGURA 1. ‘LA MADRIGUERA ESTABA RECUBIERTA DE HIERBA’



Para el segundo problema, la dificultad para decidir sobre qué tipo corresponde a cada ocurrencia, la solución fue abordar la revisión de criterios para la tipología de clasificadores que aquí se presenta.

3. PROPUESTA DE TIPOLOGÍA

A continuación se introducen los tres criterios que aplicamos en la categorización de las construcciones con clasificador con vistas a la codificación del corpus. El orden de aparición se corresponde con el orden en su aplicación en la identificación de las muestras. Más adelante en este mismo apartado se concretan y explican más pormenorizadamente para cada tipo y subtipo.

1. Semánticos: los clasificadores determinan tipos semánticos de entidades, como puede ser: objetos o superficies planos (configuración B horizontal) o personas en posición erguida (configuración 1).

2. Articulatorios: entran en juego solo en algunos casos, particularmente en las subcategorías. Ejemplos: se usa una o dos manos, las manos adoptan una configuración manipulativa o de instrumento incorporado, etc.
3. Funcionales: corrobora la utilidad o la pertinencia de la clasificación semántica. En términos generales, este criterio nos permite determinar si el clasificador remite a una entidad (nominal) o a un proceso. En el caso de los descriptivos puede convertirse en el criterio prioritario.

La tipología de predicados clasificatorios que se presenta tiene como base otras propuestas ya mencionadas en el apartado 1. Al igual que estas la nuestra tiene como criterio principal el semántico. Esta coincidencia entre diferentes propuestas se debe a la propia naturaleza de las unidades descritas, que seleccionan una determinada conceptualización del objeto para su representación en el discurso. Este criterio permite establecer cuatro categorías, ya descritas por Supalla (1986), si bien a diferencia de este no consideramos el *body classifier* como tal, por corresponderse con el rol lingüístico y ser anotado en nuestro corpus en una línea específica. A continuación definimos tipos y subtipos de predicados clasificatorios, contemplando solo los criterios más determinantes en cada caso (el inventario completo de criterios definitorios de cada subtipo se incluye más abajo, en la Tabla 1):

1. Entidad: se representa el movimiento o localización de una entidad; el clasificador puede representar la totalidad del referente (total), una parte del mismo (contorno) o no incluir información sobre su forma (vacío), expresando simplemente la trayectoria de su movimiento.
2. Manipulativo: se representa la interacción manual con un referente; el clasificador representa bien la mano (tacto/coger), bien la mano y el referente manipulado simultáneamente (instrumental).
3. Descriptivo: se representa la forma, tamaño, volumen, superficie o textura de un referente a través de su contorno; estas propiedades pueden ser presentadas de forma estática (3.1 forma/SASS), dinámicamente cuando el referente es conceptualizado como una masa (textura visual) o a través del proceso previo a un estado para indicar cantidad (cantidad).

4. Corporal: se representa el movimiento o localización una parte del cuerpo; el clasificador puede localizarse en la zona correspondiente del cuerpo de la persona signante (parte del cuerpo), p.ej. un clasificador de párpado es localizado en la zona del ojo, o puede substituir la parte representada (extremidad), p.ej. la mano y el brazo de la persona signante representan el pie y la pierna del referente.

Con todo, en el proceso de anotación del corpus, la variedad existente dentro de cada tipo de construcción dificultaba la categorización de las muestras e hizo necesaria una descripción más detallada, para lo que se precisaron el criterio articulatorio y, en algunos casos, el funcional.

TABLA 1. TIPOS Y SUBTIPOS DE CONSTRUCCIONES CON CLASIFICADOR

Tipo	Subtipo	Criterios		
		Semántico	Articulatorio	Funcional
Entidad	total (completa)	entidad (movimiento/ localización)	1 mano	Único participante (por mano)
	contorno (parcial)	entidad como marco (localización)	2 manos (>1 mano)	Único participante (ambas manos)
	vacío	trayectoria (movimiento)	yema dedo	yema=trayectoria de entidad
Manipulativo	tacto/coger	mano que toca/ coge	configuración manipulativa	Un participante agente ⁵⁵ + participante paciente/afectado (objeto)
	instrumental	mano + instrumento	instrumento incorporado en configuración	
Descriptivo	forma (SASS)	forma, tamaño, volumen, superficie, textura táctil	2 manos	nominal
	textura visual	propiedad y movimiento de una masa	Configuración de- dos estirados o curvados y separados (=contorno de una masa)	impersonal
	cantidad	ampliación/ reducción de cantidad	dinamismo [que indica proceso]	cantidad + proceso
Corporal	parte del cuerpo	parte del cuerpo	en la zona del cuerpo referida	
	extremidad	extremidad	extremidad= extremidad	

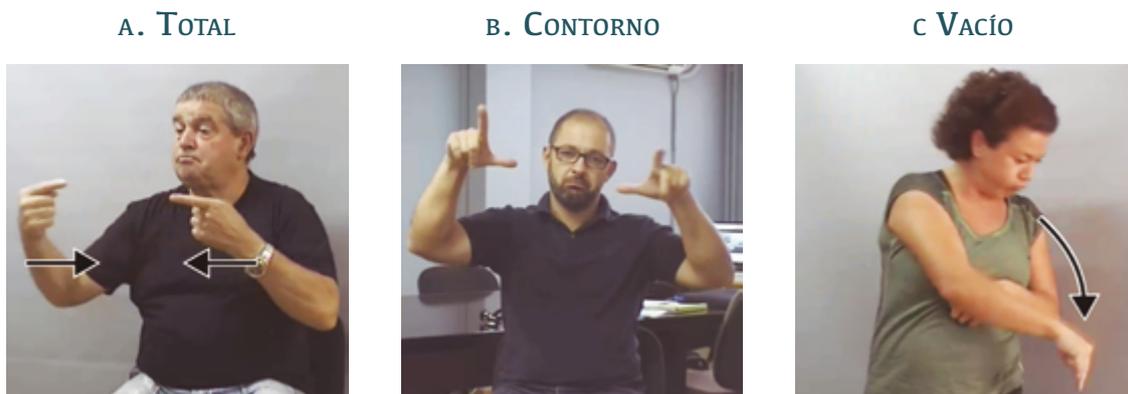
A continuación presentamos una muestra de cada subtipo de construcción con clasificador. Se han seleccionado construcciones prototípicas que ilustren las categorías.

Las ilustraciones de la figura 2 dan cuenta de la diversidad existente dentro de cada categoría, en este caso la de entidad. El signante de (2a) narra cómo se acercan dos bicicletas, los clasificadores que utiliza representan ambas entidades

⁵⁵ En el corpus las construcciones con clasificador manipulativo están asociadas mayoritariamente con rol lingüístico.

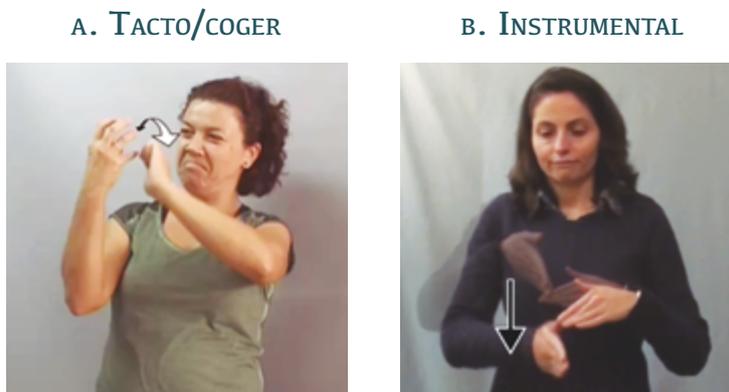
en su totalidad. En (2b) asistimos a la localización de un escenario, el clasificador ofrece solo información sobre los límites de la entidad. En tercer lugar el predicado de (2c) representa el caer de una fruta, pero el clasificador sin embargo no ofrece información sobre la forma de esa entidad, sino que traza la trayectoria de la caída.

FIGURA 2. ENTIDAD



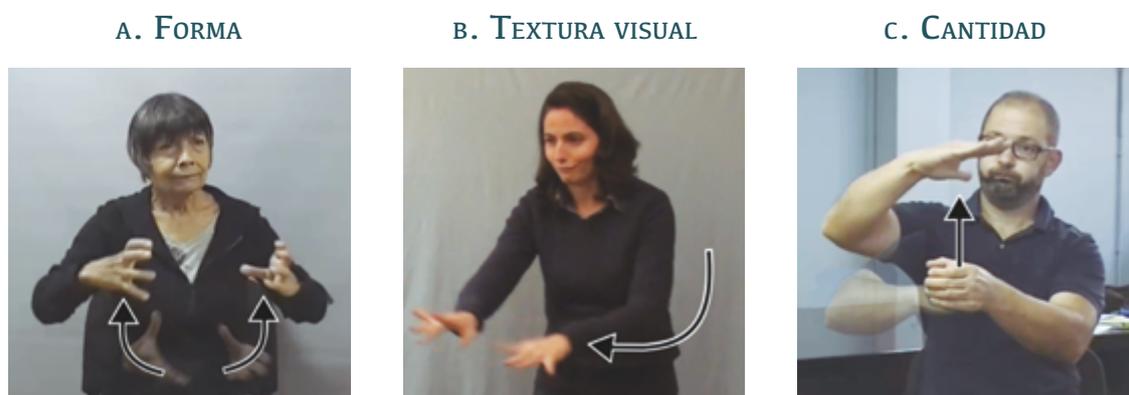
En la categoría manipulativo se incluyen predicados clasificatorios en los que un participante agente interactúa manualmente con un participante paciente o afectado, esto es con un objeto. En este caso el clasificador puede representar la interacción manual sin más, (3a, 'Limpia la pera con un paño') o incorporar el instrumento manipulado (3b, 'Corta el pan con el cuchillo'). El predicado de (3b) podría ser considerado de entidad, ya que el clasificador representa un cuchillo, pero la presencia de un participante agente de la manipulación reconduce la construcción a la subcategoría instrumental.

FIGURA 3. MANIPULATIVO



Las construcciones con clasificador de tipo descriptivo representan la parte exterior de los referentes que ilustran. El criterio funcional es fundamental para la catalogación del subtipo forma, que en el corpus es siempre nominal. En (4a) se nombra un frasco, cuyo predicado seguirá dicha construcción. En (4b) y (4c) sin embargo se presencian procesos. En el primer caso se expresa el desplazamiento de un enjambre de abejas, conceptualizado como una masa. En el predicado de (4c), 'La botella se llena', se expresa también un proceso pero para indicar una cantidad.

FIGURA 4. DESCRIPTIVO



Dentro de la categoría corporal también se consideró la necesidad de establecer subtipos. En los predicados del subtipo parte del cuerpo el clasificador representa, precisamente, una parte del cuerpo, es decir, representa una entidad. Pero estos predicados están condicionados articulatoriamente por su carga semántica 'corporal', son siempre localizados en la zona del cuerpo referida. En (5a) el signante describe una mandíbula que se desencaja. La signante de (5b) expresa el andar de una cabra, en este caso las extremidades del animal son conceptualizadas en sus propias extremidades.

FIGURA 5. CORPORAL

A. PARTE DEL CUERPO



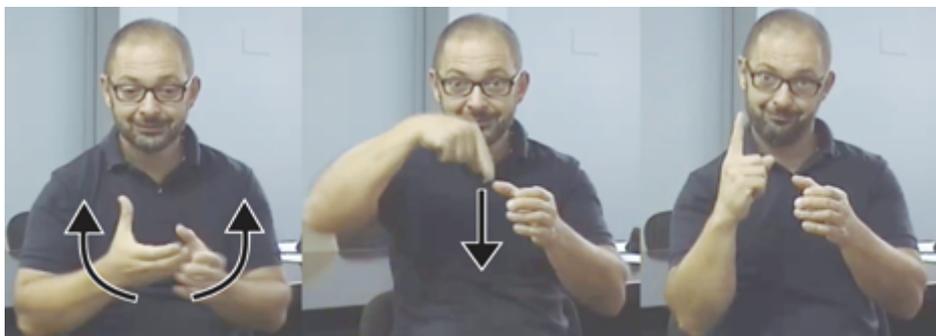
B. EXTREMIDAD



Las muestras anteriores son casos no conflictivos, fácilmente adscribibles a su categoría correspondiente dentro de la tipología presentada. En las figuras 6 y 7, por contra, ofrecemos problemas de categorización.

En el primer fotograma de la figura 6 se presenta una entidad (un frasco) a través de una construcción con clasificador de tipo descriptivo. Después de la realización de esta construcción el clasificador de la mano izquierda se mantendrá estático en su punto final de articulación, actuando como boya, mientras el signante prosigue con el discurso. Es tentador considerar esta boya como una muestra de tipo descriptivo dada su procedencia, pero indica la localización del frasco (criterio semántico: entidad) y el clasificador representa una parte del mismo (criterio articulatorio: entidad contorno). Por lo tanto, si aplicamos los criterios anteriores rigurosamente la construcción debe ser considerada de entidad, de tipo contorno.

FIGURA 6. PROBLEMA DE CATEGORIZACIÓN 1



“Dentro del frasco estaba la rana, el niño estaba frente al frasco”

MD: cl.d(C):frasco INDX SN:RANA / SN:NIÑO cl.e(1):PERSONA

MI: cl.d(C):frasco cl.e(C):FRASCO B / B B

En la figura 7 el clasificador remite al contorno de una entidad, un sombrero. Sin embargo en la primera construcción (primer fotograma) se describe la forma de la entidad con una función nominal, por lo que ésta es considerada como descriptiva de forma. En los fotogramas siguientes el clasificador no cambia, es de tipo entidad contorno, pero tiene lugar una interacción manual con el sombrero (criterio semántico: manipulativo): un participante agente entrega el sombrero a otro participante, que lo recibe (criterio funcional: manipulativo). El clasificador, pese a ser el mismo, representa el referente manipulado (criterio articulatorio: manipulativo instrumental). La muestra de la figura 7 manifiesta también la predominancia del criterio semántico en caso de que un predicado clasificatorio transgreda otro criterio propio de su categoría.

FIGURA 7. PROBLEMA DE CATEGORIZACIÓN 2



“Le dio el sombrero y él lo cogió y se lo puso”

cl.d (L): sombrero-
forma

cl.d (L): sombrero-
dar

cl.d (L): sombrero-
coger

cl.d (L): sombrero-
poner

4. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos revisado algunas de las tipologías y concepciones de las construcciones con clasificador más relevantes en el pasado. Esta revisión ha servido de base para la tipología propuesta para LSE que, a su vez, ha emergido de la observación y catalogación de muestras reales del corpus del proyecto RADIS. Se han presentado los tipos y subtipos de predicados clasificatorios, regidos por criterios de diferente naturaleza (semántica, articulatoria y funcional). Así mismo

se ha querido mostrar la problemática que presenta la categorización de estos predicados mediante dos muestras de discurso del corpus.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabeza, M. C. y García-Miguel, J. M. (2017): Verbalización de eventos de movimiento y localización en lengua de señas española (LSE): un análisis de las construcciones descriptivas con clasificador de entidad (en prensa).
- Cogill-Koez, D. (2000): A model of signed language 'classifier predicates' as templated visual representation. *Sign Language and Linguistics*, 3 (2): 209-236.
- Frishberg, N. (1975): Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. *Language* 51: 696-719.
- Johnston, T. y Schembri, A. (2007): *Australian Sign Language: An introduction to sign language linguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Liddell, S. K. (2003): *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press.
- Liddell, S. K. (2003): "Sources of Meaning in ASL Classifier Predicates", en: Emmorey, K. (ed.), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J: 199-220.
- Perniss, P. M. (2007): Achieving Spatial Coherence in German Sign Language Narratives: The Use of Classifiers and Perspective. *Lingua* 117 (7), 1315-1338.
- Schick, B. (1990): Classifier Predicates in American Sign Language. *International Journal of Sign Linguistics* 1 (1): 15-40.
- Supalla, T. (1986): "The Classifier System in American Sign Language", en: Craig, C. G. (ed.), *Noun Classes and Categorization: Proceedings of a Symposium on Categorization and Noun Classification, Eugene, Or., Oct. 1983*. Amsterdam: Johns Benjamins: 181-214.

El efecto Stroop en la lengua de signos española⁵⁶

Coral Cantillo e Isabel R. Rodríguez Ortiz

Universidad de Sevilla

RESUMEN:

El efecto Stroop es un efecto muy conocido en el campo de la psicología, descubierto por John Ridley Stroop en 1935, y que consiste en una clase de interferencia semántica que produce un mayor tiempo de reacción cuando se lee una palabra, como “rojo,” escrita en tinta de color diferente al expresado por el significado de la palabra (condición incongruente), con respecto a cuándo la palabra “rojo” está escrita en tinta roja (condición congruente).

En este trabajo se pone a prueba si el efecto Stroop también se da en lengua de signos. Para ello se realiza un primer experimento con una muestra formada por participantes bilingües bimodales (personas que dominan LSE y lengua oral), concretamente se evalúan 26 adultos bilingües bimodales (siete hombres; 12 CODAS y 14 ILSES), con edades comprendidas entre los 18 y los 41 años ($M= 30,69$; $DT= 6,61$). En el experimento se adapta la tarea original y se le pide a los participantes que respondan pulsando una de cuatro teclas correspondientes al color que se presenta de forma signada en la pantalla. La incongruencia se produce entre el color de las manos de la persona signante que presenta el estímulo y el significado del color que se representa en LSE.

De forma contrabalanceada se aplican otras tareas basadas en este efecto: el Stroop verbal clásico y el Stroop no verbal. Los resultados indican que en la muestra estudiada aparece el efecto Stroop en la tarea verbal clásica y no verbal, es decir, se producen menos aciertos y se tarda más en responder en la condición incongruente que en la congruente, y este mismo resultado se produce en la versión signada de la tarea Stroop.

Para descartar que los bilingües estén traduciendo los signos a su lengua oral, se hace un segundo experimento con personas sordas signantes. En este segundo estudio se sigue el mismo procedimiento que en el primero, pero con una mues-

56 Dicha comunicación puede visualizarse en el siguiente enlace.

tra de ocho personas sordas (cinco hombres), con edades comprendidas entre los 19 y 56 años ($M= 44,87$; $DT= 12,71$). Los resultados muestran que también se produce el efecto Stroop en LSE en personas sordas signantes.

Los experimentos son una prueba más de que las lenguas de signos se procesan de forma equivalente a las lenguas orales.

Palabras clave: lengua de signos, Stroop, inhibición, función ejecutiva.

1. INTRODUCCIÓN

El efecto Stroop es una clase de interferencia semántica que favorece los errores y produce un mayor tiempo de reacción al procesar el color de una palabra que difiere de su significado semántico (p. ej. la palabra “rojo” escrita con tinta azul) con respecto al procesamiento del color de una palabra que coincide con el significado (p. ej. la palabra “rojo” escrita con tinta roja).

Este efecto fue descubierto por John Ridley Stroop en 1935 después de que Cattell (1886) comprobara que los adultos producen un mayor tiempo de reacción al identificar colores que al leer el nombre de los mismos. A partir de este descubrimiento, se realizaron estudios de validación de la tarea Stroop (Golden, 1975, 1978) y actualmente es un test muy utilizado en la práctica clínica y la investigación.

Es una tarea que se emplea para medir los efectos de interferencia y control atencional (Golden, 2001). El test consiste en inhibir el significado semántico de palabras relacionadas con colores y responder al color de la tinta de las mismas.

Diferentes autores han empleado este test en sus estudios para evaluar el control ejecutivo de sus participantes. Por ejemplo, Kousaie *et al.* (2014), cuyos resultados mostraron que, en 45 segundos, los participantes producían un menor número de aciertos en la condición de incongruencia al nombrar el color con respecto a la lectura de palabras ($p < ,01$).

A lo largo de los años se han desarrollado diferentes versiones de la prueba Stroop, también en formato informatizado. Las versiones informatizadas tienen la ventaja de medir el tiempo de reacción y el número de aciertos con precisión. Aunque el efecto de interferencia también se produce en estas versiones, el grado difiere según la manera de presentar la tarea en cuanto al modo de recoger las respuestas: de forma oral, que consiste en responder verbalmente; o manual, en la que se responde pulsando una tecla (Penner *et al.*, 2012).

Existen también versiones no verbales del Stroop donde el conflicto ocurre entre la ubicación y la dirección de una flecha. Estudios como el de Blumenfeld y Marian (2013) demuestran una clara interferencia entre las condiciones congruentes (misma dirección y ubicación) e incongruentes (dirección contraria a la ubicación) en aciertos ($p = ,001$) y en tiempo de reacción ($p = ,001$).

En lenguas de signos se han estudiado otros fenómenos psicolingüísticos propios de las lenguas orales, como el efecto de supresión articulatoria (García-Orza y Carratalá, 2012) y, aunque son muy numerosos los estudios que han aplicado el Stroop en su formato verbal y, en menor medida en su formato no verbal, hasta el momento no se ha probado que el efecto se dé en lenguas de signos. A este objetivo se dirige este estudio.

2. EXPERIMENTO 1

2.1. Método

2.1.1. Participantes

La muestra empleada está compuesta por 26 bilingües bimodales (siete hombres y 19 mujeres) con edades comprendidas entre los 18 y los 41 años ($M= 30,69$; $DT= 6,61$). Doce de ellos son “CODAS” (hijos de padres sordos) y el resto son Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE) con más de tres años de experiencia. En la tabla 1 se recoge un resumen de sus características más relevantes.

TABLA 1. PARTICIPANTES Y AÑOS EN AMBIENTE LINGÜÍSTICO LSE

Participante	Bilingües bimodales	Sexo	Edad	Años en ambiente LSE
BB61	CODA	F	24	24
BB62	CODA	F	23	23
BB63	CODA	F	23	23
BB64	CODA	F	22	22
BB65	CODA	F	18	18
BB66	CODA	F	26	26
BB67	CODA	M	21	21
BB69	CODA	F	18	18
BB70	CODA	M	31	31
BB71	CODA	M	37	37
BB72	CODA	F	41	41
BB76	CODA	F	34	34
BBI77	ILSE	F	34	11
BBI79	ILSE	F	37	7
BBI80	ILSE	F	33	4
BBI81	ILSE	M	33	4
BBI82	ILSE	M	28	5
BBI83	ILSE	M	33	10
BBI84	ILSE	F	38	13
BBI85	ILSE	F	35	10
BBI86	ILSE	F	35	16
BBI87	ILSE	F	33	10
BBI88	ILSE	M	34	13
BBI89	ILSE	F	36	11
BBI90	ILSE	F	34	13
BBI91	ILSE	F	37	5

Se incluyen en la muestra a todos aquellos participantes que tienen un CI, una velocidad de procesamiento y una memoria de trabajo dentro de la normalidad (entre 80 y 120).

El reclutamiento de la muestra se ha llevado a cabo contactando con el movimiento asociativo de las personas sordas, centros de educación preferente para personas sordas, asistiendo a actos que la comunidad sorda organiza y publicando anuncios en redes sociales de mayor uso para esta comunidad. La captación de los participantes se ha realizado a todo lo largo de la geografía española.

La participación de todos los integrantes de la muestra ha estado precedida de una explicación de los objetivos del proyecto y se ha hecho efectiva tras la firma de un consentimiento informado.

2.1.2. Instrumentos

Pruebas de caracterización de la muestra:

- Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos (WAIS-IV, de Wechsler, 2012).
- Cuestionario sobre aprendizaje, experiencia y competencia lingüística: en él se recoge información sobre características de los participantes (sexo, edad, nivel educativo, situación laboral e información sobre la salud), edad de aprendizaje de cada una de las lenguas, años de experiencia con cada una de las lenguas, contexto de aprendizaje de cada lengua y grado de competencia percibido en cada lengua.

Pruebas de Stroop:

- Stroop verbal: este test es una versión informatizada del Stroop Clásico (Golden, 1975), adaptada de la tarea empleada por Penner *et al.* (2012) y basada a su vez en la diseñada por Mead *et al.* (2002). La aplicación de esta tarea tiene una duración de cuatro minutos. Consiste en pedir a los participantes que, pulsando una de las cuatro teclas posibles con cuatro colores diferentes, señalen el color del estímulo que se les presenta con la mayor rapidez posible. Este estímulo se caracteriza por una incongruencia entre el color de la tinta y el color o significado semántico que describe (por ejemplo, la palabra “verde” está escrita en color amarillo, pero el participante tendría que pulsar la tecla de color amarillo).

La tarea fue programada usando E-prime Profesional (versión 2.0; *Psychology Software Tools*). Cada ensayo comienza con un punto de fijación en el centro de la pantalla de 500 ms. A continuación, aparece el estímulo durante 2.500 ms. Este estímulo desaparece de la pantalla cuando el participante responde o al finalizar los 2.500 ms para comenzar de nuevo con el punto de fijación.

El experimento consta de tres partes. En la primera parte, los participantes deben leer las palabras de los colores escritas con tinta negra y pulsar la tecla que corresponda al color leído. La segunda parte se compone de 36 estímulos (“*****”) de colores rojo, verde, amarillo o azul. Aquí, los participantes deben pulsar una de las cuatro teclas según el color del estímulo. Por último, la tercera parte del experimento consiste en el conflicto significado - tinta de la palabra. En esta ocasión, los participantes deben pulsar la tecla correspondiente al color de la tinta, ignorando el significado semántico de la palabra. Esta tercera parte consta de tres listas con 24 estímulos cada una (12 congruentes y 12 incongruentes). En la condición congruente, cada uno de los cuatro colores aparece tres veces en cada lista. En la condición incongruente, cada una de las cuatro palabras aparece una vez en cada uno de los tres colores por cada lista.

Con esta tarea se obtiene información acerca del número de aciertos y del tiempo de reacción en cada una de las condiciones.

- Stroop no verbal: es una tarea diseñada por Blumenfeld y Marian (2013, 2014). El tiempo de administración del test es de aproximadamente cinco minutos. La prueba, en versión informatizada, consiste en presentar dos dimensiones de estímulos, dirección y ubicación, en forma de flechas. Los participantes deberán responder, presionando una tecla, la dirección de la flecha (derecha o izquierda) ignorando la ubicación de esta en la pantalla (derecha o izquierda). En algunos casos se presentarán de forma congruente (misma dirección y ubicación) y en otros casos de forma incongruente (ubicación contraria a la dirección).

La condición congruente consiste en 60 ensayos en los que la flecha en dirección a la derecha se presenta a la derecha de la pantalla, y 60 ensayos en los que la flecha en dirección a la izquierda se presenta a la izquierda de la pantalla. En la condición incongruente, 20 ensayos contienen la flecha hacia la derecha a

la izquierda de la pantalla, y 20 ensayos contienen la flecha hacia la izquierda a la derecha de la pantalla.

La tarea, al igual que el Stroop verbal, fue programada usando E-prime Profesional (versión 2.0; *Psychology Software Tools*). Cada ensayo comienza con un punto de fijación de 500ms. Después del punto de fijación, se presenta el estímulo durante 700ms y una pantalla en blanco durante 800ms. El orden de presentación de los estímulos es aleatorio.

Para el análisis, se utilizan dos medidas: tiempos de reacción y número de aciertos en cada una de las condiciones.

- Stroop LSE: se trata de una versión adaptada a la LSE del Stroop verbal. En este test se les pide a los participantes que respondan, pulsando una de las cuatro teclas correspondientes a los cuatro colores, el color que se presenta de forma signada, con la mayor rapidez posible. La incongruencia se produce entre el color de las manos de la persona signante que presenta el estímulo y el significado del color que se representa en LSE.

La tarea fue diseñada de manera equivalente a la del Stroop verbal, es decir, usando E-prime Profesional (versión 2.0; *Psychology Software Tools*). Consta también de tres partes, con la diferencia de que en lugar de palabras se presentan como estímulos imágenes de una persona signando el correspondiente color.

Las medidas que se recogen con el Stroop adaptado a la LSE son las mismas que con el Stroop verbal: número de aciertos y tiempo de reacción en cada una de las condiciones.

2.1.3. Procedimiento

Una vez que los participantes aceptaron participar en el estudio y firmaron el consentimiento informado, las tareas se aplicaron de manera individual por un profesional debidamente preparado, en un lugar tranquilo y bien iluminado.

En primer lugar, los participantes completaban un cuestionario sobre sus competencias lingüísticas, para a continuación realizar

el Test de Inteligencia WAIS-IV. Los participantes que cumplían los criterios de inclusión para participar en el estudio continuaban siendo evaluados con el resto de las tareas, las tres versiones del Stroop, precedidas de sus correspondientes instrucciones. El orden de aplicación de las tres versiones del Stroop fue contrabalanceado para eliminar el efecto de la práctica sobre los resultados.

2.2. Resultados

Para analizar la existencia de diferencias significativas entre las condiciones congruente e incongruente en las tres versiones de Stroop se utilizaron pruebas paramétricas y no paramétricas para muestras relacionadas, en función de la naturaleza de los datos. Estos análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS24, asumiendo un nivel de significación de ,05.

En la tabla 2 se observan los resultados globales en cuanto a número de aciertos y tiempo de reacción.

TABLA 2. RESULTADOS GLOBALES DE LAS TRES VERSIONES DE STROOP (N= 26)

Tareas	Condiciones	Total aciertos				Total tiempo de reacción			
		M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Min.	Máx.
Stroop Verbal	Congruente	0,93**	0,19	0	1	703,95**	143,46	473,97	1002,81
	Incongruente	0,85**	0,21	0,08	1	820,62**	164,71	561,08	1212,87
Stroop no verbal	Congruente	0,96**	0,04	0,87	1	414,10**	34,65	360,71	506,82
	Incongruente	0,79**	0,15	0,43	0,98	505,98**	40,28	444,38	602,05
Stroop LSE	Congruente	0,96**	0,04	0,86	1	843,58**	124,70	508,63	1087,50
	Incongruente	0,92**	0,08	0,61	1	933,92**	154,67	581,85	1240,58

Nota. *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001

En el Stroop verbal y en el Stroop no verbal existen diferencias significativas en los aciertos entre la condición congruente e incongruente, a favor de la primera. Estas diferencias entre condiciones también se aprecian entre los tiempos de reacción de ambas tareas. Es decir, se producen menos aciertos y se tarda más en responder en la condición incongruente que en la congruente.

El mismo resultado se produce en la versión signada del Stroop. Los participantes tardan más tiempo en responder y producen un menor número de aciertos en la condición incongruente.

2.3. Discusión Experimento 1

Los análisis indican que el efecto Stroop se produce en las tres versiones de la tarea. Es decir, que la muestra estudiada produce menor número de aciertos y mayor tiempo de reacción en la condición incongruente del Stroop verbal, no verbal y LSE.

El hecho de que el Stroop LSE reproduzca los mismos resultados que las otras dos pruebas podría ser debido a que se hayan activado de forma paralela los sistemas fonológicos de las dos lenguas (lengua oral y LSE), tal y como demostraron en sus estudios Shook y Marian (2012) y Villameriel *et al.* (2015). Por tanto, los participantes estarían traduciendo los estímulos signados a la lengua oral antes de responder, de ahí que lo que esté mostrando la tarea del Stroop LSE es el efecto que se está dando en la lengua oral en el caso de los participantes bilingües bimodales.

De este modo y para descartar esta hipótesis, se hace un segundo experimento con participantes sordos que tienen como principal canal de comunicación la Lengua de Signos Española.

3. EXPERIMENTO 2

3.1. Método

3.1.1. Participantes

La muestra consistió en 8 personas sordas (cinco hombres) con edades comprendidas entre los 19 y los 56 años ($M= 44,88$; $DT= 12,71$).

El reclutamiento de la muestra se llevó a cabo contactando con el movimiento asociativo de las personas sordas de Andalucía.

Todos los participantes han recibido una explicación de los objetivos del proyecto y han hecho efectiva su participación tras completar un consentimiento informado.

3.1.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se ha empleado únicamente el Stroop en LSE.

- Stroop LSE: la tarea es exactamente igual al Stroop LSE del anterior experimento. Las medidas, por tanto, son las mismas: número de aciertos y tiempo de reacción en cada una de las condiciones.

3.1.3. Procedimiento

Tras la aceptación de la participación en el estudio y la firma del consentimiento informado, los participantes eran acompañados a una sala tranquila y bien iluminada donde realizaron la prueba de manera individual.

La prueba fue aplicada por un profesional debidamente preparado y con conocimiento de la lengua de signos española. Una explicación de las instrucciones en lengua de signos precedió a la realización de la tarea.

3.2. Resultados

En este segundo análisis también se empleó el paquete estadístico SPSS24, asumiendo un nivel de significación de ,05. Para analizar la presencia de diferencias significativas entre la condición congruente e incongruente en el Stroop LSE, se utilizaron pruebas paramétricas y pruebas no paramétricas para muestras relacionadas, en función de la naturaleza de los datos. Estos análisis permitieron contrastar la presencia del efecto Stroop indicando diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones congruente e incongruente tanto en aciertos como en tiempo de reacción.

En la tabla 3 se observan los resultados en cuanto a número de aciertos y el tiempo de reacción en la tarea del Stroop LSE. En ella se aprecia que los participantes producen mayor número de aciertos en la condición congruente respecto a la incongruente. Aunque esa diferencia no llega a ser significativa, está muy próxima a serlo ($p= ,051$). En cuanto al tiempo de reacción, estos indican un mayor tiempo de reacción en

la condición incongruente frente a la condición congruente ($p = ,002$), confirmándose así el efecto previsto.

TABLA 3. RESULTADOS DEL STROOP LSE (N= 8)

Tareas	Condiciones	Total aciertos				Total tiempo de reacción			
		M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Min.	Máx.
Stroop LSE	Congruente	0,96	0,04	0,89	1	917,89	91,47	775,40	1065,25
	Incongruente	0,88**	0,09	0,69	0,97	1000,47**	92,97	866,58	1160,24

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

3.3. Discusión Experimento 2

Los resultados de este experimento muestran que en la muestra de personas sordas también aparece el efecto Stroop en la versión signada. En este caso el efecto no se puede atribuir a la traducción de los signos a la lengua oral debido a las características de la muestra.

4. DISCUSIÓN GENERAL

El objetivo de este trabajo fue comprobar si el efecto Stroop también se da en las lenguas de signos. Con este objetivo adaptamos el test Stroop verbal clásico a la lengua de signos española y diseñamos dos experimentos en los que evaluamos el efecto del Stroop signado en un grupo bilingüe (experimento 1) y en grupo de personas sordas (experimento 2). Este estudio presenta datos del número de aciertos y tiempo de reacción en la versión signada del Stroop, así como en otras dos pruebas, un Stroop verbal y un Stroop no verbal.

Los análisis indican que el efecto Stroop aparece en las tres versiones del Stroop (verbal, no verbal y LSE) en el grupo bilingüe. Es decir, los participantes producen más aciertos y menor tiempo de reacción cuando los estímulos aparecen en la condición congruente que cuando aparecen en la condición incongruente. En este sentido, los resultados en el test Stroop verbal y no verbal en nuestro estudio, replican los resultados obtenidos por Kousaie *et al.* (2014) y Blumenfeld y Marian (2013) respectivamente, con otras poblaciones.

En lo que respecta al Stroop LSE en el grupo de personas sordas signantes, los resultados no han permitido encontrar diferencias estadísticamente significativas

entre las condiciones congruente e incongruente en los aciertos. Una posible razón para esta ausencia de efecto es el reducido número de la muestra. Probablemente, si se contara con una muestra mayor, el efecto también se daría puesto que la diferencia entre las condiciones está muy próxima a ser significativa. Sin embargo, no es lo que sucede en el tiempo de reacción. En este caso, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones a favor de la condición congruente. De este modo, podemos concluir que el efecto Stroop sí se da en las lenguas de signos.

Este hallazgo, además de aportar una prueba más de que las lenguas de signos se procesan de forma equivalente a las lenguas orales, es de gran utilidad tanto en la práctica clínica como con fines de investigación a la hora de evaluar inhibición en personas cuyo principal canal de comunicación es la LSE.

Nuestro estudio tiene algunas limitaciones que deben ser señaladas. En primer lugar, a diferencia de los participantes del grupo bilingüe bimodal, los del grupo de personas sordas signantes no fueron evaluados mediante el test WAIS-IV y, por tanto, no se pudo comprobar si cumplían o no los mismos criterios de inclusión que se habían empleado para el grupo de oyentes. En segundo lugar, la muestra del grupo de personas sordas fue muy reducida.

Futuros estudios deberían, por tanto, tratar de comprobar si el Stroop LSE presentado en este trabajo se da en las lenguas de signos empleando un mayor número de participantes sordos signantes que cumplan los mismos criterios de inclusión que los empleados con la muestra de bilingües oyentes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cattell, J. M. (1886): "The time it takes to see and name objects". *Mind*, 11: 63–65.
- Blumenfeld, H. K. y Marian, V. (2014): "Cognitive control in bilinguals: Advantages in Stimulus-Stimulus inhibition". *Bilingualism: Language and Cognition*, 17: 610-629.
- Blumenfeld, H. K. y Marian, V. (2013): "Cognitive control and parallel language activation during word recognition in bilinguals". *Journal of Cognitive Psychology*, 25 (5): 547–567.
- García-Orza, J. y Carratalá, P. (2012): "Sign recall by hearing signers: Evidences of dual coding". *Journal of Cognitive Psychology*, 24 (6): 703-713.

- Golden, C. J. (1975): "A group version of the Stroop color and word test". *Journal of Personality Assessment*, 39: 386-388.
- Golden, C. J. (2001): *Stroop-test de colores y palabras*, Madrid: TEA Ediciones.
- Golden, C. J. (1978): *Stroop Color and Word Test: A Manual for Clinical and Experimental Uses*, Wood Dale (Estados Unidos): Stoelting.
- Kousaie, S. et al. (2014): "Executive function and bilingualism in young and older adults". *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8 (July): 250.
- Mead, L. A. et al. (2002): "Neural basis of the Stroop interference task: response competition or selective attention?". *J Int Neuropsychol Soc*, 8 (6): 735-742.
- Penner, I. K. et al. (2012): "The Stroop Task: Comparison Between the Original Paradigm and Computerized Versions in Children and Adults". *The Clinical Neuropsychologist*, 26 (7): 1142-1153.
- Shook, A. y Marian, V. (2012): "Bimodal bilinguals co-activate both languages during spoken comprehension". *Cognition*, 124 (2012): 314-324.
- Stroop, J. R. (1935): "Studies of interference in serial verbal reactions". *Journal of Experimental Psychology*, 18: 643-662.
- Villameriel, S. et al. (2016): "Cross-language and cross-modal activation in hearing bimodal bilinguals". *Journal of Memory and Language*, 87: 59-70.
- Wechsler, D. (2012): *WAIS-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV*, Madrid: Pearson.

Anexo: Galería fotográfica



Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, sede del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española 2017.



Recepción de autoridades.



Recepción de autoridades.



Recepción de autoridades.



Recepción de autoridades.



Asistentes al Congreso CNLSE 2017.



Acto de apertura del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española.



Borja Fanjul, Director del Real Patronato sobre Discapacidad, y Mª Luz Esteban, Directora del CNLSE.



Concepción Mª Díaz (CNSE), Borja Fanjul (RPD) y Mª Luz Esteban (CNLSE).



Acto de apertura.



Concepción Mª Díaz, en el acto de apertura.



Acto de apertura.



Borja Fanjul, Director del Real Patronato sobre Discapacidad.



Borja Fanjul, Director del Real Patronato sobre Discapacidad.



Acto de apertura.



Acto de apertura.



Asistentes al Congreso CNLSE 2017.



Ponencia plenaria.



Ponencia plenaria.



Ponencia plenaria.



Rubén Nogueira, en la ponencia plenaria.



Rubén Nogueira, en la ponencia plenaria.



Rubén Nogueira, en la ponencia plenaria.



Inmaculada Cascales, signando poesía.



Inmaculada Cascales, signando poesía.



Ponencia plenaria.



Ponencia plenaria y público asistente.



Streaming accesible.



Universitat de Barcelona.



Universitat de Barcelona.



Universitat de Barcelona.



Fundación CNSE.



Fundación CNSE.



Fundación CNSE.



Colegio Gaudem.



Colegio Gaudem.



Colegio Gaudem.



Universidad Rey Juan Carlos.



Universidad Rey Juan Carlos.



Universidad Rey Juan Carlos.



Asistentes al Congreso CNLSE 2017.



Centro Educativo Ponce de León.



Centro Educativo Ponce de León.



Centro Educativo Ponce de León.



Centro Educativo Ponce de León.



Público asistente al Congreso CNLSE 2017.



Pantalla del Congreso CNLSE 2017.



Universidad de Murcia.



Universidad de Murcia.



Universidad de Murcia.



Universidad de Murcia.



Excepcionales.



Excepcionales.



Excepcionales.



Excepcionales.



Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y de Guías-Intérpretes.



Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y de Guías-Intérpretes.



Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y de Guías-Intérpretes.



Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y de Guías-Intérpretes.



Equipo de intérpretes del Congreso CNLSE 2017.



Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas.



Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas.



Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas.



Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas.



Telefónica.



Telefónica.



Telefónica.



Público asistente al Congreso CNLSE 2017.



Público asistente al Congreso CNLSE 2017.



Universidad Rey Juan Carlos.



Universidad Rey Juan Carlos.



Universidade de Vigo.



Universidade de Vigo.



Turno de preguntas.



Universidade de Vigo.



Universitat de Barcelona.



Universitat de Barcelona.



Público asistente al Congreso CNLSE 2017.



Streaming accesible del Congreso CNLSE 2017.



Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.



Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.



Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.



Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos.



Basque Center on Cognition, Brain and Language.



Basque Center on Cognition, Brain and Language.



Basque Center on Cognition, Brain and Language.



Basque Center on Cognition, Brain and Language.



Basque Center on Cognition, Brain and Language.



Público asistente al Congreso CNLSE 2017.



Universidad Rey Juan Carlos.



Universidad Rey Juan Carlos.



Universidad Rey Juan Carlos.



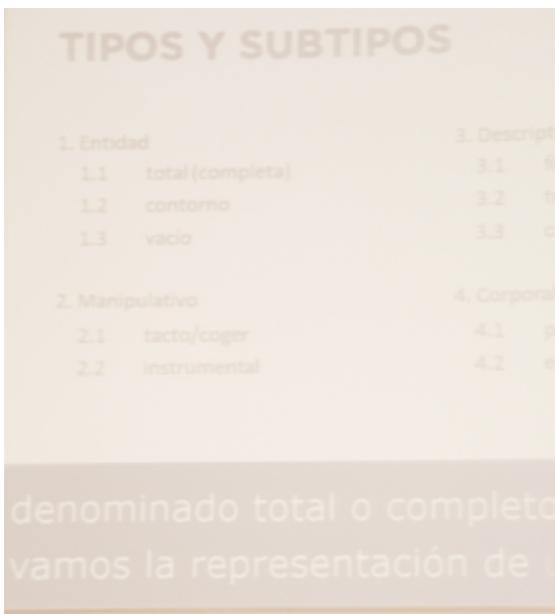
Universidad Rey Juan Carlos.



Universidade de Vigo.



Universidade de Vigo.



Universidade de Vigo.



Universidade de Vigo.



Universidade de Vigo.



Universidade de Vigo.



Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Acto de clausura.



Pantalla del Congreso CNLSE 2017.

