

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC
Año académico 2015-2016

EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ALUMNOS SORDOS CON LA LENGUA DE SIGNOS COMO L1: ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Trabajo realizado por: Javier González Ruiz

Dirigido por: Florentino Paredes García



Agradecimientos

A Florentino Paredes García, por su tutorización, paciencia, entrega y confianza en este trabajo desde el principio.

A Teresa Sibón Macarro, por su motivación constante y por ayudarme a encontrar mi camino.

A Francisco Sierra, por orientarme en los primeros pasos de este trabajo.

A Trinidad Moreno Latorre, porque su pasión por la lengua de signos me ayudó a tomar las decisiones adecuadas.

A Pilar González Lázaro, por ser un ejemplo constante y por su apoyo desde los primeros días de mi vida.

A Laura López Figueroa, por haber sido más que una Jefa de Estudios y por hacernos sentir en familia durante todo el año del máster.

A mis padres, Juan de Dios y Consuelo, por estar siempre a mi lado, por su eterno aliento y porque todo lo que he conseguido y conseguiré será gracias a ellos.

A David y Marta, por ser mucho más que familia y ayudarme siempre que lo necesito.

A María, por cada «confío en ti». Te puedo asegurar que yo también lo hago.

Todos los aquí presentes forman parte de este trabajo. Muchísimas gracias por lo que me habéis aportado.

Resumen

Diferentes estudios afirman que el nivel de escritura actual en los alumnos sordos españoles es considerablemente inferior al de sus compañeros oyentes, motivando a los docentes a buscar nuevas formas de enseñanza para este grupo con necesidades especiales. El presente Trabajo de Fin de Máster plantea un cambio paradigmático en la enseñanza del español escrito a las personas sordas, proponiendo como alternativa la perspectiva del español como lengua extranjera. A lo largo del estudio, se explica la consideración de la lengua de signos como primera lengua de las personas sordas, justificando así la enseñanza a través del bilingüismo y el tratamiento del español escrito como segunda lengua. Asimismo, se pretende detectar las posibles causas que han llevado hasta esta situación e identificar los principales errores a los que se enfrentan con el fin de solventarlos. Para finalizar, por un lado se realiza el diseño de una programación didáctica de un mes de duración basada en el enfoque por tareas y, por otro, se desarrolla una de las secuencias propuestas en dicha programación con el fin de que sirva como base para el desarrollo de futuras secuencias didácticas en este ámbito.

Palabras clave: lengua de signos, comunidad sorda, bilingüismo, enfoque por tareas, programación didáctica, expresión escrita, español como lengua extranjera.

Abstract

Different studies affirm that the average standard of writing skills of Spanish deaf students is below the performance of their hearing peers. This motivates teachers to seek new ways of teaching focused on this group with special needs. The following Masters dissertation raises a paradigm shift on teaching writing skills to deaf students by proposing the methodology of Spanish as a Foreign Language as a suitable alternative. This is aimed at identifying what caused the potential shortcomings that have lead to this situation and classify the main writing mistakes that they have to deal with in order to fix them. Finally, on the one hand, we have designed a one-month task-based lesson plan and, on the other hand, we carry out one of the sequences suggested in the lesson plan with the aim of it being used to develop future teaching sequences in this area.

Key words: sign language, deaf community, bilingualism, task-based approach, lesson planning, writing skills, Spanish as a foreign language.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 4 |
| 2. Marco teórico y estado de la cuestión..... | 6 |
| 2.1 La comunidad y la cultura sorda | 6 |
| 2.1.1 <i>La lengua de signos</i> | 7 |
| 2.1.2 <i>La educación del alumno sordo en España y en el mundo: aproximación histórica</i> | 9 |
| 2.1.3 <i>La lengua de signos en España: Organizaciones implicadas y aspectos legislativos</i> | 15 |
| 2.2 Los alumnos sordos y la enseñanza de lenguas..... | 17 |
| 2.2.1 <i>Características de los alumnos sordos con padres sordos / padres oyentes</i> | 18 |
| 2.2.2 <i>Métodos de enseñanza en la educación de alumnos sordos</i> | 19 |
| 2.2.3 <i>El bilingüismo</i> | 23 |
| 2.2.4 <i>Importancia de la competencia escrita para la integración en la sociedad</i> | 26 |
| 2.3 El tratamiento de las destrezas escritas en alumnos sordos..... | 27 |
| 2.3.1 <i>El acceso a la escritura</i> | 29 |
| 2.3.2 <i>Clasificación de los errores más comunes en la expresión escrita</i> | 31 |
| 2.3.3 <i>Principales diferencias entre la sintaxis del español y la sintaxis de la lengua de signos</i> | 35 |
| 2.3.4 <i>La expresión escrita en ELE y su posible aplicación en alumnos sordos</i> | 37 |
| 3. Parte práctica | 41 |
| 3.1 Metodología de la parte práctica | 41 |
| 3.2 Programación didáctica | 42 |
| 3.2.1 <i>Secuencia 1</i> | 43 |
| 3.2.2 <i>Secuencia 2</i> | 45 |

| | |
|---|----|
| 3.2.3 Secuencia 3 | 48 |
| 3.2.4 Secuencia 4 | 50 |
| 4. Conclusiones..... | 53 |
| 5. Bibliografía | 55 |
| Anexos | 60 |
| Anexo 1: Alfabeto demostrativo en el libro <i>Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos</i> (1620) de Juan Pablo Bonet..... | 60 |
| Anexo 2: Ficha de análisis de manuales en relación a las habilidades escritas | 61 |
| Anexo 3: Ejemplo de desarrollo de la secuencia didáctica 2 de la programación, basada en el enfoque por tareas..... | 62 |

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias tipológicas asociadas al orden de los argumentos (Herrero, 2000).....37

Tabla 2. Descriptores de niveles en expresión escrita según el *MCER* (2002)40

1. Introducción

«El ser humano no carece de mente, no es mentalmente deficiente porque no disponga de lenguaje, pero se halla muy gravemente limitado en el ámbito de su pensamiento, confinado en realidad a un mundo inmediato, pequeño».

Oliver Sacks - *Veo una voz*

El presente Trabajo de Fin de Máster se enmarca dentro de la comunidad sorda española. Según datos del *Instituto Nacional de Estadística (INE)* en su estudio «EDAD 2008», en España existen un total de 1.064.000 personas sordas o con algún tipo de discapacidad auditiva, lo que representa un 2,3% de la población total, aunque estudios no oficiales elevan a dos millones el número de personas con algún tipo de hipoacusia. Esta pérdida auditiva puede darse tras el desarrollo del lenguaje (sordera postlocutiva) o antes del desarrollo del mismo (prelocutiva), lo que supone una dificultad para la interacción por medio de las lenguas orales.

El aprendizaje del español queda entonces limitado a su habilidad escrita, de vital importancia para ellos al ser el camino para desarrollarse socialmente y con la inmensa comunidad oyente. Pese a que durante muchos años se han buscado maneras de llevar a cabo un proyecto para la enseñanza de la lengua escrita en los alumnos sordos, diferentes estudios afirman que el nivel actual de estos está aún muy lejos de sus compañeros oyentes, dando la oportunidad de desarrollar nuevas estrategias que faciliten esta labor.

Por ello, el presente trabajo plantea un cambio paradigmático en la enseñanza del español escrito a las personas sordas, proponiendo la perspectiva del español como lengua extranjera. De esta manera, se aleja de los aspectos metodológicos más tradicionales, centrándose en el uso de la lengua escrita.

Con este trabajo se pretende beneficiar a las personas sordas, proponiéndoles un nuevo enfoque que desarrolle sus capacidades en la escritura del español. Por otro lado, se dan unas pautas para futuros investigadores en este ámbito, pudiendo extraer del mismo las herramientas necesarias para poder instaurarlo en el aula como una segunda lengua, así como para mostrar las características propias que se deberán atender para la realización de las programaciones didácticas basadas en el ELE. Con

el aliento de demostrar la aplicabilidad de esta metodología en este grupo con necesidades especiales, surgió la idea de este trabajo, el cual tratará de alcanzar los siguientes objetivos generales.

En primer lugar, se pretenderá justificar la lengua de signos como lengua natural de esta comunidad y, por lo tanto, considerarla como una lengua materna, tanto para su desarrollo lingüístico como emocional. Esta lengua, de la misma manera que ocurre con las lenguas orales, se convierte en el estandarte de su cultura y en la manera de luchar por sus derechos.

En segundo lugar, se procurará realizar una aproximación a la historia de la educación de alumnos sordos con el fin de detectar las posibles causas de sus deficiencias en la expresión escrita. A continuación, se justificará la necesidad e importancia de contar con una buena competencia escrita para llevar a cabo una integración satisfactoria en la sociedad.

En tercer lugar, se profundizará en la expresión escrita para realizar una clasificación de los errores más comunes que cometen las personas sordas en este ámbito y se presentará una comparativa que mostrará las diferencias más importantes entre la sintaxis de la lengua de signos y la de la lengua española. Al finalizar, se hará una aproximación a la expresión escrita en ELE para utilizar su metodología en los alumnos sordos con el fin de suplir las carencias encontradas en este grupo.

En cuarto y último lugar, se desarrollará una programación didáctica acorde con las bases sentadas en el marco teórico. Debido a lo específico de la población destinataria del trabajo, este planteamiento de ELE deberá atender a las características de las personas sordas, realizando actividades más flexibles donde los aspectos visuales e, incluso, la lengua de signos, tendrán un papel fundamental.

Este Trabajo de Fin de Máster se presenta como término para la aplicación de lo trabajado y aprendido durante el curso académico. No sólo nace con la idea de proponer un nuevo colectivo para aplicar la metodología de ELE, sino también con la esperanza de concienciar y de dar una mayor visibilidad a este problema aún latente en la comunidad sorda.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1 La comunidad y la cultura sorda

De acuerdo con Vygotsky (1978), los seres humanos no solo han tenido que adaptarse al mundo externo asimilando las leyes de la naturaleza, sino que también han intentado controlarla y dominarla. Para ello, los individuos en colaboración con otros individuos, han inventado herramientas con el fin de transformar el mundo acorde a sus deseos y necesidades. En el caso de las personas sordas, su unión les confiere un estatus de comunidad con el que desarrollan una lengua que les permite acceder al mundo que les rodea. A partir de dicha lengua crecen y se forman como personas y, por lo tanto, también es la vía de acceso para aprender segundas lenguas. Por ello, se considera oportuno realizar una introducción a la cultura sorda para justificar posteriormente el tratamiento del español como una segunda lengua.

Si se toma como referencia la definición que da la *Confederación Nacional de Sordos de España*, la comunidad sorda «es aquella que participa de unos valores culturales y lingüísticos contruidos en torno a la lengua de signos y a una concepción visual del mundo. La conforman personas sordas y oyentes que comparten el mismo legado lingüístico y cultural. Está dotada de una estructura asociativa con tupidas redes de relaciones, articuladas alrededor de entidades organizadas y cultura propia y donde la sordera no es considerada ni deficiencia ni discapacidad».

Por otro lado, para hacer referencias al concepto de cultura sorda, se habla de «cultura en el doble sentido de sistema de creencias, valores, prácticas compartidas y de producciones culturales tales como narraciones, cuentacuentos, humor, juegos de palabras, poesía en lengua de signos; artes dramáticas y mimo; escultura, pintura, fotografía y cine que tratan sobre las experiencias de las personas sordas. La *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en su artículo 30, reconoce y protege el derecho a la identidad lingüística y cultural, relacionada con la lengua de signos, de las personas sordas»¹.

En muchas referencias se puede encontrar la palabra sordo escrita con mayúscula, esta tendencia surge a partir de los años 70, cuando se comienza a reivindicar la lengua de signos y la cultura sorda. Diversos estudios e investigaciones en diferentes disciplinas científicas corroboran la existencia de dicha lengua y cultura,

¹ Comunidad sorda y cultura sorda (s.f.). Recuperado el 29 de junio de 2016, de http://www.cnse.es/psordas.php?id_seccion=2.

comenzando desde este momento a valorar la importancia de una preservación sistemática y organizada de sus valores y rasgos culturales. Algunos de los aspectos en su identidad que se pueden destacar son:

- Cultura visual: la comunidad sorda no se define por un espacio geográfico determinado sino por una experiencia vital común, basada en una experiencia en mayor o menor medida de carácter visual.
- Valores: la lengua de signos y manifestaciones artísticas de las personas sordas permanecen entre los diversos valores atemporales de esta comunidad.
- Historia, tradiciones, costumbres y producciones culturales: siempre con su propia lengua como referente, en los últimos años se está beneficiando por el uso de las nuevas tecnologías.

Por lo tanto, se observan dos perspectivas diferentes según las épocas en las que se hayan estudiado. Por un lado, existe el punto de vista clínico cuando se habla de déficit de audición e intervención rehabilitadora y, por otro lado, se encuentra el punto de vista sociocultural que considera que la sordera da lugar a una forma diferente de percibir y vivir el mundo que ha desarrollado las lenguas de signos y la formación de comunidades de personas sordas con una historia y una cultura propias.

Por razones obvias, el presente trabajo se desarrollará desde un punto de vista sociocultural para justificar una vez más la temática escogida. A continuación, se considera adecuado describir brevemente la lengua de signos, ya que se ha comprobado que es la base sociocultural y una de las vías de aprendizaje de esta comunidad.

2.1.1 La lengua de signos

Como se ha visto, la lengua vehicular de la comunidad sorda es la lengua de signos. Tal y como define la *Confederación Nacional de Sordos de España* (en adelante *CNSE*), la lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas que surge de forma espontánea en contacto con los demás desde la experiencia visual que tienen de su entorno. Cumple fielmente con todas las características formales del lenguaje humano, posee una gramática visual rica y propia, es lengua de cultura y depende en su evolución y desarrollo de la comunidad de personas que la usan (Sandler y Lillo-Martin, 2006). Se ha demostrado su eficacia como instrumento para el desarrollo lingüístico, social, cognitivo y afectivo-emocional de las personas sordas.

A lo largo de la historia, las lenguas de signos han sido objeto de numerosas investigaciones que constatan su carácter no universal (VVAA, 2002). Esto quiere decir que no hay una única lengua de signos en todo el mundo, por lo que cada país posee una o varias lenguas de signos que han evolucionado de forma natural en el contacto entre personas. De hecho, *Ethnologue*, una enciclopedia que cataloga las 7097 lenguas vivas existentes en el mundo, ha listado en 141 las lenguas de signos usadas por las comunidades sordas², aunque otros datos afirman la existencia de 271 lenguas de signos dispersas alrededor del mundo³.

Su estructuración cuenta con los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales (fónico, morfosintáctico o gramatical, léxico-semántico y pragmático), aunque con unas características propias que las diferencian. En primer lugar, utilizan el canal visual y gestual, frente a las lenguas orales que utilizan el canal auditivo y oral. La segunda, las manos, los brazos, el tronco y el rostro se convierten en los órganos de articulación. Por último, la palabra o unidad mínima con sentido es el signo y la articulación de estos signos está constituida por parámetros formacionales, término que se va a definir a continuación.

En las lenguas orales, los fonemas son las unidades básicas del estudio fonológico de una lengua. Estos se combinan formando palabras y estas, a su vez, pueden formar frases. En el caso de la lengua de signos, los elementos básicos son los *queremas*. A partir de este paralelismo, el lingüista Stokoe (1960) acuñó este término para referirse a la unidad básica de una lengua signada. Años más tarde, apareció el término *parámetros formacionales*, concepto más complejo y completo que pretendía dar respuesta a las críticas vertidas sobre la definición de *queremas* que se ha mantenido en la actualidad (Herrero, 2002). Estos se definen como los elementos articulatorios que configuran el signo gestual y son unidades significativas con valor distintivo que se combinan de manera simultánea en el espacio para constituir el signo.

Se van a tomar como referencia los parámetros formativos que se recogen en la *Gramática didáctica de la lengua de signos española* (Herrero, 2009), ya que es la obra más completa y relevante de su ámbito. Ésta vuelve a establecer otro paralelismo con la lengua oral y describe los cuatro elementos de los signos que son equivalentes a los fonemas de las lenguas orales:

² *Sign language of the world* (2016). Recuperado el 2 de julio de 2016, de <https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language>.

³ Datos recogidos de investigaciones de la Universidad Gallaudet en EE.UU.

- Lugar (*toponema*): los signos se realizan en un lugar al que se le denomina lugar de articulación.
- Configuración (*queirema*): los signos adoptan, en el lugar de articulación o en contacto con él, una forma manual.
- Orientación (*queiretropema*): los signos, al ejecutarse, adoptan una orientación determinada de la mano.
- Movimiento (*kinema*): los signos realizan normalmente un movimiento a partir de su ubicación.

Pese a que estos son los que aparecen como fijos, no se debe olvidar el componente no manual (*prosoponema*). La expresión facial o la intensidad con la que se realiza el signo, puede dar un significado totalmente diferente. Juntos constituyen la articulación del signo.

Para llegar a esta concepción de la lengua de signos y su papel en la comunidad sorda, se ha recorrido un largo camino que tiene su origen en tierras españolas. En el apartado siguiente, se explicará de manera resumida la evolución de la educación de los alumnos sordos hasta la aceptación de esta lengua de signos de manera oficial.

2.1.2 La educación del alumno sordo en España y en el mundo: aproximación histórica

Para llegar a entender la situación actual del alumno sordo y el porqué de este trabajo, se debe realizar una retrospectiva en su imagen y educación. La historia del sordo ha estado afectada por la mala concepción que se ha tenido sobre la sordera. El no llegar a adquirir la lengua oral como lo haría una persona oyente estigmatizó al sordo, llegando a considerarlo como un ser enfermo incapaz de razonar y desvalorizándolo en todos los sentidos. Sobre esto, Sacks (2003:7) comenta:

«... la sordera congénita se da en todas las razas y países, y así ha sido desde el principio de la historia. Afecta a una milésima parte de la población. Samuel Johnson dijo una vez que la sordera es «una de las calamidades humanas más terribles»; pero la sordera en sí no es ninguna calamidad. Una persona sorda puede ser culta, y elocuente, puede casarse, viajar, llevar una vida plena y fructífera, y no considerarse nunca, ni ser considerada, incapacitada ni anormal. Lo crucial (y esto es precisamente lo que varía muchísimo entre los diferentes países y culturas) es nuestro conocimiento de los sordos y nuestra actitud hacia ellos, la comprensión de sus necesidades (y facultades) específicas, el reconocimiento de sus derechos humanos fundamentales: el acceso sin

restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, el trabajo, la comunidad, la cultura, a una existencia plena e integrada».

Como se puede observar, Sacks muestra la idea que se ha mantenido hasta hace relativamente poco sobre las personas sordas; actitudes negativas y positivas han enmarcado la visión que tiene el oyente con respecto del sordo. Bien es cierto que ser sordo en el siglo XXI no es lo mismo que ser sordo en el siglo XII.

Durante la Edad Media en Europa se creía que por su dificultad para hablar, tenían una discapacidad intelectual y no podían ser educados, pero esta creencia comienza a cambiar a mediados del siglo XVI por medio de algunos educadores monjes que, debido a su voto de silencio, habían creado un código de signos para comunicarse empleando las manos. Por ello, es fácil entender que vieran la utilidad de emplear los signos como medio de comunicación y de instrucción para las personas que no podían oír (Gutiérrez, 1997; Gascón y Storch de Gracia, 2004 citado en Cruz, 2009).

Para remontarse a los orígenes de la educación de los sordos, se debe mirar hacia nuestro país con la aparición de la figura del poco conocido fraile Jerónimo Vicente de Santo Domingo, del monasterio logroñés de La Estrella. De él se recoge que educó al famoso pintor español Juan Ximénez Fernández de Navarrete, El Mudo⁴ (1526-1572).

Pero los primeros archivos encontrados que documentan la enseñanza de los sordos con una metodología específica corresponden a los de Fray Pedro Ponce de León (1520-1584), hallados en 1986 en el Archivo Histórico Nacional de Madrid. Ponce de León, monje benedictino considerado por muchos el primer educador de sordos, consiguió desarrollar su labor con éxito a través de la utilización de la dactilología⁵, la escritura y el lenguaje oral. Gutiérrez (1997:42-3) explica:

«En la escritura otorgada por Pedro Ponce en el Monasterio de Oña (1578) reconoce que [...] tuvo discípulos, que eran sordos y mudos a nativitate, hijos de grandes señores [...] a quienes mostré hablar y leer, y escribir, y contar, y a rezar, y ayudar a Misa [...] y, sobre todo, usaron de la doctrina, política y disciplina de los que privó Aristóteles. Porque nuestro monje, siendo el profesor de gramática de los niños que acudían al monasterio, es encargado —hacia 1545— de educar y enseñar, en lo posible, a los sobrinos del Condestable de Castilla, Pedro Fernández de Velasco. Eran dos niños

⁴ Destacó por su labor al servicio de Felipe II al encargarle la decoración de los muros de la Basílica de San Lorenzo de El Escorial.

⁵ Técnica de deletrear y comunicarse con los dedos o con el alfabeto manual (Real Academia Española).

mudos, hijos de su hermano Juan de Tovar: Francisco, de unos once años y Pedro de nueve [...] Para lograrlo debía practicar el lenguaje de signos que utilizaban los monjes para comunicarse, que servía del cuerpo, de los ojos y de las manos. Pero Ponce llegó a crear su propio método de enseñanza. Su lema fue: la enseñanza de la palabra se basa en sustituir el oído por la vista».

De este texto se deduce que este tipo de educación no era asistencial o pública, es más, de acuerdo con Sánchez (1990, citando a Meadow, 1980), el hecho de que los primeros alumnos de Ponce de León fueran nobles es un hecho relevante, dado que el habla era un prerrequisito para el reconocimiento de los derechos legales, incluyendo el derecho de poseer propiedades. Por lo tanto, los ricos tenían no sólo los recursos económicos, sino también la motivación financiera para encontrar maestros que formasen a sus hijos de tal manera que pudiesen continuar con el legado familiar. No obstante, es indudable que la labor de Ponce de León marcó un hito en la historia del sordo y en su educación.

Varias décadas después de su muerte, Juan Pablo Bonet (1573-1633), pedagogo y logopeda español que publicó su libro *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* (1620), el cual es considerado como el primer libro en el mundo en su género sobre la educación del sordo. En él se describen diferentes técnicas para educar al Sordo, como son la articulación y la lectura labio facial. Esta última técnica fue novedosa ya que no sólo se refería al punto de articulación de la palabra, sino que se daba información sobre la carga emocional con la expresión facial.

Otra aportación importante y novedosa en boga incluso en la actualidad es la consideración de la edad y las causas de la sordera con la finalidad de implementar las estrategias educativas necesarias. Con esto se podría estar hablando de un pequeño análisis de necesidades como el que se podría realizar a cualquier alumno de una lengua extranjera.

Al igual que Ponce de León, Bonet consideró fundamental la vista como el medio adecuado para instruir al sordo, así que también usa los signos como un elemento fundamental en la enseñanza. De hecho, en su obra mencionada anteriormente, destacan las láminas de lo que él denomina el *abecedario demostrativo* ([Anexo 1](#)), ocho grabados calcográficos en los que queda registrado el primer intento de alfabeto dactilológico de la historia.

Sin embargo, si se tiene que destacar una de las figuras más relevantes en la educación de las personas sordas a nivel mundial, no hay que olvidarse del abad

francés Charles Michel de l'Épée, quien fundó en 1755 la primera escuela pública para sordos en París⁶. Su papel es importante ya que se encargó de documentar los signos utilizados por los sordos que acudían a su escuela y, posteriormente, tratar de darle una estructura gramatical. Logró desarrollar un alfabeto manual completo, lo que en la actualidad se conoce como dactilología, y un lenguaje signado, pues aunque tomó signos empleados de la lengua usada por los sordos, utilizó elementos morfológicos y el orden gramatical de la lengua francesa.

No obstante, tal y como anota Lane (1976 citado en Cruz, 2008), es necesario resaltar que no puede atribuirse a de l'Épée la creación de la lengua empleada por los sordos. Es decir, no se debe omitir el hecho de que hay una lengua propia de la comunidad silente que en un principio se reunía en la escuela de l'Épée. De hecho, muchos de los alumnos que acudían a su escuela ya se comunicaban entre ellos en una lengua de signos natural. Esta lengua de signos que estaba naciendo en París es la que dio origen a la lengua de signos francesa, con las contribuciones e intercambios de los sordos que acudían a la escuela.

De esta primigenia lengua de signos francesa se desprendieron posteriormente algunas lenguas de signos en América, como la Lengua de Señas Mexicana, la *Língua de Sinais Brasileira* (LIBRAS) o una de las más importantes en la actualidad, la *American Sign Language*. Para conocer la razón de esta concordancia se debe hablar de Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851), quien decidió embarcarse a Europa con el fin de conocer los métodos para la enseñanza a personas sordas. Su interés por este mundo se despertó cuando conoció a una niña sorda que permanecía aislada de los demás niños. A Gallaudet le llamó la atención, y acercándose a ella, trató por diversos medios de establecer una comunicación. Jugando con un lápiz, un papel y señalando diferentes objetos, primero logró hacer que ella comprendiera la relación entre la palabra «sombrero» con ese objeto y después le mostró cómo escribir su propio nombre. El resultado de ese experimento cambió la vida de Gallaudet, quien en un principio iba a dedicar su vida a la religión, para a partir de entonces decidió consagrarse a la enseñanza de los sordos.

En su viaje a Inglaterra, Gallaudet conoció al abad Roch Ambroise Sicard. Este discípulo de l'Épée era el actual director de la escuela de sordos de París tras la muerte del mismo. Sicard le invitó a que pasara unos meses en París para conocer el centro, la lengua de signos y su método de enseñanza para después volver a Estados Unidos junto con uno de los profesores sordos, el francés Laurent Clerc. Juntos

⁶ L'Institution Nationale des Sourds-Muets.

crearon en 1817 en Hartford, Connecticut, la primera escuela permanente de sordos en EEUU. Algunos años más tarde, después de que se crearan varias escuelas por todo el país, pensó en crear una universidad. Este sueño lo compartió con su hijo, Edward Miner Gallaudet, quien fue responsable de crear la Universidad Gallaudet, la primera y la única universidad para sordos en todo el mundo, localizada en Washington. El presidente Lincoln firmó los estatutos de la Universidad en 1864.

En España también se continuó trabajando. En la segunda mitad del siglo XVIII, Lorenzo Hervás y Panduro (1735 – 1809) publica su tratado *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* (1795), que supone un hito fundamental en el esfuerzo pedagógico para la integración de las personas sordas (Ley 27/2007 del BOE). En esta obra, Hervás y Panduro manifiesta su admiración por la comunicación manual que existe entre las personas sordas y aconseja a sus maestros que la estudien con detenimiento para enseñarles con el medio que les resulta más propio y natural. Después de él, Francisco Fernández Villabril (1811 – 1864), maestro de personas sordas, escribe varios libros en los que aparecen consejos para los maestros acerca de la utilización de la lengua de signos para el aprendizaje y enseñanza del español oral.

Parecía que el camino de la lengua de signos y su lugar en la sociedad para la educación de las personas sordas por fin tomaba su cauce. Como se ha podido observar, a lo largo de este período histórico existía la vía aceptada de enseñanza a través de la lengua de signos. Sin embargo, el 6 de septiembre de 1880, se lleva a cabo el Congreso de Milán⁷ donde se impuso la superioridad del habla sobre los signos para la incorporación del sordomudo a la vida social y para que, desde su perspectiva, adquiriera más fácilmente la lengua oral. Esta es la denominada tradición oralista, término que se utilizará de ahora en adelante. Es importante resaltar que la decisión dejó de lado los consejos de los maestros sordos que acudieron al mismo. Los signos, decían, colocaban a los sordos en el mismo plano que los animales, asumiendo de esta manera que la lengua de signos no era una lengua. Entre las medidas que se establecieron en este congreso, se recomendó dejar de utilizar los signos como medio para la enseñanza y emplear principalmente técnicas de articulación y de fonación, de lectura labio-facial, así como la reeducación de los restos auditivos. Parecía que con estas medidas lo que en realidad se buscaba era utilizar el habla para que los sordos pudieran integrarse a una sociedad de mayoría oyente, pero olvidando su identidad.

⁷ Este congreso se considera la referencia histórica para los educadores que defienden la lengua oral frente a la lengua de signos.

A nivel educativo fue un duro revés para las personas sordas, ya que se prohibió la lengua de signos en las escuelas para sordos, obligándoles de nuevo a la inmersión en una lengua no natural que resultaba demasiado complicada para ellos. Sacks (2003), sostiene que el oralismo y la prohibición de la lengua de signos provocaron un deterioro específico del desarrollo cultural del niño sordo y de la enseñanza y la alfabetización de los sordos en general. Esta situación duró hasta la década de 1960 donde se observó un nuevo cambio en la educación del sordo, producto de diferentes factores, entre ellos, el estudio de las lenguas de signos. William C. Stokoe (1960) elaboró el primer estudio de una lengua de signos con herramientas de la lingüística, la Lengua de Señas Americana (ASL). Stokoe observó y puso de manifiesto que, aunque las lenguas de signos se habían prohibido en las escuelas, la lengua de los sordos había sobrevivido, como cualquier lengua natural. Es decir, los sordos la siguieron empleando en sus casas, con sus amigos, en sus trabajos y la difundieron a sus pares, de tal modo que las lenguas de signos habían sido transmitidas de generación en generación y habían seguido su propio desarrollo.

A partir de la década de 1970, distintas disciplinas convergieron en el estudio de las lenguas de signos y de sus usuarios. Así, empezaron a realizarse investigaciones acerca de la organización cerebral que subyace en el sistema de las lenguas de signos sobre la memoria y el aprendizaje, y cobraron auge los estudios psicolingüísticos, la adquisición de la lengua de signos como primera lengua y el bilingüismo en niños oyentes que adquieren la lengua de signos como lengua materna.

Por otra parte, los malos resultados obtenidos en la educación de los sordos desde el cambio de paradigma hacia una metodología oralista, así como los estudios aportados por otras disciplinas, propiciaron la implementación de nuevos modelos educativos, por ejemplo, el modelo bilingüe intercultural (Cruz, 2009). Este modelo comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1990 en América y principalmente se retomó el uso de la lengua de signos como elemento fundamental para la enseñanza del sordo. En este modelo bilingüe intercultural se reconoció y se valoró el papel del maestro sordo en el aula como un modelo para la adquisición de la lengua de signos, y uno de sus objetivos principales fue el aprendizaje de la lengua oral como segunda lengua, pero en su forma escrita.

En esta época comenzaron a reconocerse como lengua oficial algunas de las lenguas de signos en determinados países. El primero del que queda constancia es Suecia (1981), seguido de Zimbabue (1987) o Manitoba, Canadá (1988). Francia y EE.UU. lo hicieron en el año 1991 y en el caso de España se tendrá que esperar hasta el año 2007, punto que se desarrollará en un apartado posterior.

Como se ha podido observar, el camino que han tenido que recorrer las personas sordas para la aceptación de su realidad ha sido largo y abrupto. Desde sus comienzos, cuando se les consideraba enfermos hasta el reconocimiento que tienen hoy, han pasado por una serie de barreras que han llevado a que incluso en la actualidad existan vestigios de las consecuencias de una educación que no contó con ellos a la hora de tomar decisiones. Es importante conocer esta historia para llegar a comprender la difícil situación a la que se enfrenta el nuevo alumno sordo y para observar los dos paradigmas de enseñanza más importantes: el oralista y el bilingüe. Este último se desarrollará más adelante. A continuación, se va a tratar el estado de la cuestión referente a la lengua de signos en España.

2.1.3 La lengua de signos en España: Organizaciones implicadas y aspectos legislativos

Son muchas las personas y los Organismos que han trabajado en la defensa y desarrollo de las personas sordas. Uno de los más importantes en la *CNSE*, cuyo origen se remonta al año 1906 con la constitución de la primera asociación de sordos en España. Años más tarde y con la aparición de más asociaciones a lo largo de toda España, se convoca en Barcelona la primera reunión a nivel estatal el 15 de mayo de 1935, en la que se acuerda crear una Federación Nacional. Un año después, el 14 de junio de 1936, se celebró la Asamblea de Constitución de la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España (*FNSSE*), que posteriormente se convierte en lo que hoy en día se conoce como *CNSE*.

Desde su creación, ha desarrollado una labor de reivindicación e incidencia política para lograr la plena ciudadanía de las personas sordas, ha elaborado programas de atención y prestación de servicios a través de sus federaciones y ha dado a la lengua de signos la importancia que durante mucho tiempo se le quitó. Hoy en día cuenta con más de 118 asociaciones a su cargo y una serie de federaciones que trabajan con los mismos objetivos.

Gracias a su trabajo y al de muchos otros, la lengua de signos española así como sus usuarios en España han experimentado importantes cambios en los últimos tiempos. Por una parte, la aprobación de la Constitución en 1978, en la que se reconoce el derecho de las minorías lingüísticas a preservar, respetar y utilizar su lengua propia, ha influido no sólo a nivel legislativo en cuanto a protección y derechos lingüísticos de las lenguas del Estado, sino que este hecho, unido a los cambios

sociales acaecidos en España desde esa fecha, ha favorecido un estado de opinión en la sociedad, que poco a poco entiende y, a su vez, valora esta diversidad lingüística.

Pero, sin lugar a dudas, la fecha más importante para la lengua de signos en nuestro país es el 23 de octubre de 2007, cuando se aprueba la Ley 27/2007 *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*. En resumen, representa el derecho de cualquier persona sorda o sordociega a utilizar la lengua de signos libremente, o bajo la elección de sus padres o tutores cuando sean menores, con plena validez y eficacia jurídica, sin que se le pueda exigir que se comunique en una lengua distinta a la lengua de su elección en aras de la eliminación de las barreras que impidan su acceso a la información y a la comunicación, como se expresa en el Preámbulo de la Ley.

Con motivo de la aprobación de la ley nace el *Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española*, en adelante *CNLSE* (no se debe confundir con *CNSE*, mencionado anteriormente), que tiene como finalidad investigar, fomentar y difundir la lengua de signos española, así como defender su buen uso. En este sentido, se le debe dar prestigio a esta lengua en la sociedad, tanto como lengua propia de las personas habitualmente usuarias de la misma como para las personas que en el futuro quieran utilizarla.

La principal misión del *CNLSE* es ocuparse de la normalización de la lengua de signos española, actuando como un espacio de referencia que trabaja por su buen uso y contribuir a garantizar los derechos lingüísticos de las personas usuarias de esta lengua. En el desarrollo de esta misión y en las actividades que lleve a cabo, el *CNLSE* dará prioridad, de conformidad con los criterios de mérito, capacidad, experiencia y prestigio en la materia de que se trate, a la participación de personas sordas y sordociegas. Entre sus objetivos se encuentran 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, actuar como centro de referencia y difusión en el ámbito de la normalización de la lengua de signos española e impulsar acciones de investigación relacionadas con el marco de actuación del Centro.

En definitiva, lo que pretenden estas organizaciones oficiales estatales es defender el uso de la lengua de signos y mantener su estatus como lengua natural de las personas sordas. De esta manera, se justifica la premisa inicial de este trabajo que se ha mencionado a lo largo del mismo, que es la consideración de la lengua castellana como L2 en personas sordas españolas.

2.2 Los alumnos sordos y la enseñanza de lenguas

En este apartado se desarrollará la visión actual sobre los diferentes puntos de vista que existen para la enseñanza del español a alumnos sordos, así como las metodologías que se utilizan para este fin. En la mayoría de los casos, la elección de una metodología u otra viene determinada por los padres, quienes dependiendo de su conocimiento sobre la comunidad sorda se acercan más a unos u otros. Esta decisión será clave para el alumno sordo, ya que su desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo se verán afectados (Marchesi, 1987).

Como se ha visto en el apartado anterior, la lengua de signos cuenta desde el año 2007 con el estatus de lengua en el estado español. Aun así, siguen siendo muchas las voces que se alzan a favor de la enseñanza oralista para una supuesta integración en la sociedad. Por ello, dentro de la población sorda, se siguen dando enormes diferencias en el ámbito de la educación.

Los alumnos con discapacidad auditiva forman un grupo heterogéneo en función de sus características individuales y del sistema de comunicación que emplean (VVAA, 1995). En primer lugar, se deberá atender al momento de la aparición de la sordera, quedando así dos grupos diferentes: por un lado, sordos prelocutivos, que no han llegado a adquirir la lengua española, y sordos postlocutivos, que son aquellas personas oyentes que pierden la audición total o parcial después de haber adquirido el lenguaje. En segundo lugar, también se debe diferenciar entre sordos profundos o hipoacúsicos dependiendo de su pérdida auditiva. Los sordos hipoacúsicos son aquellos que pueden beneficiarse de ayudas técnicas que faciliten su acceso a la comunicación, como audífonos o el implante coclear⁸, por lo que su acceso a la lengua española será mucho más sencillo. Conocer estos datos ayudará a elegir correctamente la metodología más adecuada para la enseñanza del español. En este caso, debido a la extensión limitada del presente trabajo, se ha escogido el perfil de alumnos sordos profundos prelocutivos que no pueden beneficiarse de las ayudas tecnológicas existentes, es decir, alumnos con sordera desarrollada antes de haber adquirido el lenguaje.

A continuación, se describirán las diferencias lingüísticas y educacionales que se pueden encontrar entre alumnos sordos con padres sordos que tienen la lengua de signos como lengua materna y los alumnos sordos con padres oyentes.

⁸ Pequeño dispositivo electrónico que se implanta por medio de cirugía y permite procesar los sonidos y el lenguaje para transmitirlos al cerebro mediante señales eléctricas.

2.2.1 Características de los alumnos sordos con padres sordos / padres oyentes

Se ha creído importante desarrollar este punto ya que existe una marcada diferencia en el desarrollo del niño sordo cuando ha tenido el modelo de la lengua de signos desde la infancia o no. En palabras de Alonso (1999 citado en Pertusa, 2002), los estudios comparativos entre hijos sordos con padres sordos (menos del 10% de los casos) que interiorizan la lengua de signos como primera lengua demuestran la conveniencia de utilizar la lengua de signos como primera lengua dado su potencial como elemento para la comunicación y herramienta intelectual. La comunicación entre un niño sordo y sus padres con la misma dificultad auditiva es un proceso natural, donde el niño aprende desde bebé a convivir espontáneamente con el lenguaje de signos. En estos casos su identidad no se ve afectada.

Desde el otro lado, en estos estudios también se observa una mayoría de niños sordos son hijos de padres oyentes (el 90% aproximadamente) que se encuentran parcialmente privados de *input* lingüístico, lo que les hace vivir en un ambiente comunicativo menos eficiente en comparación con los niños oyentes y sordos hijos de padres sordos (Navarro, 2011). Además, al no tener acceso a su lengua natural, se encuentran en gran desventaja en sus posibilidades de desarrollarse lingüística y cognitivamente con respecto a sus pares oyentes, hipoacúsicos y niños sordos de padres sordos. Un niño sordo que crece en un ambiente de comunicación lingüísticamente inaccesible para él estará expuesto al riesgo de ser restringido en su desarrollo social e intelectual.

Siguiendo con la investigación realizada por Pertusa (2002), diferentes autores como Caselli y Pagliari (1991), Viader (1996), Hoffmeister (1990) y Livingston (1997) defienden que los niños aprendan en primer lugar la lengua de signos de su comunidad, para posteriormente acceder a la lengua hablada o escrita. De hecho, Richard Conrad (1979) realizó grupos de trabajo comparando niños sordos hijos de padres sordos con grupos de niños sordos de padres oyentes. Los resultados de estos estudios pusieron de manifiesto la existencia de una diferencia a favor de los primeros. Conrad muestra que los hijos de sordos alcanzan niveles de lectura aproximadamente dos años superiores a los hijos de oyentes comparables. Esta relación es sólo indirecta puesto que supone que los hijos de sordos y sólo ellos poseen un buen nivel en la lengua de signos.

Trabajos posteriores han encontrado correlaciones positivas entre el nivel de lectura y de la lengua de signos. El conocimiento de esta última, no interfiere como se creyó en el pasado en el desarrollo de la lectura y escritura, sino que lo facilita

(Hoffmeister, 2000; Mayberry y Chamberlain, 1994 citados en Alegría y Domínguez, 2009). Fuera del status oyente/sordo de los padres, se han realizado investigaciones en las que se ha encontrado que los alumnos que tienen mejores habilidades de lengua de signos tienen también los niveles más elevados de lectura, de lo que se extrae que favorece realmente el nivel de lectura y escritura es el dominio de la lengua de signos y no el tener padres sordos. Estos autores concluyen que el conocimiento de la lengua de signos aporta el soporte lingüístico y cognitivo general necesario para desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura.

2.2.2 Métodos de enseñanza en la educación de alumnos sordos

Actualmente todos los profesionales están de acuerdo en que lo importante es que el niño se comunique, que se forme como persona, y coinciden en que es vital que el niño posea desde su más tierna infancia un método de comunicación eficaz. A pesar de que hoy en día no se duda de que la lengua de signos sea una lengua natural, en algunos aspectos sigue habiendo controversia en cuanto a su uso en la educación del niño sordo. Sin embargo, esta idea no se debe entender como la oposición entre los que defienden la educación mediante la lengua oral o la lengua de signos.

En palabras de Torres (2001) los educadores de tradición oralista mantienen la primacía del habla, aunque algunos de ellos admitirían la utilización de los signos como ayuda complementaria en algunos casos. Los defensores de la comunicación manual no sólo no rechazan la educación oral, sino que consideran que la adquisición del lenguaje oral es un objetivo importante y necesario en la educación del sordo. Igualmente defienden la utilización del sistema de ampliación y ayudas técnicas para aprovechar los restos auditivos del alumno si fuera posible. Por lo tanto, la diferencia principal entre ellos no se basa en el aprendizaje del lenguaje oral, sino en la utilización de sistemas de comunicación manual en la educación del sordo. En este punto hay grandes diferencias, no sólo en el tipo de sistema elegido, sino en el peso que el lenguaje manual tiene en la educación del sordo. Aquí las posiciones varían, desde considerar el lenguaje de signos como la primera lengua de los niños sordos, hasta su utilización como una ayuda inicial para el aprendizaje del lenguaje oral, para abandonarlo cuando el habla se vaya desarrollando. Desde este punto de vista y tomando como referencia la clasificación que realizan Martínez, Pérez, Padilla, López-Liria y Lucas (VVAA, 2008) para la Universidad de Almería, se pueden agrupar los diferentes métodos en tres grandes grupos:

- Métodos oralistas:

Para la aclaración de este método, se ha escogido la definición de Torres (2001) ya que en la clasificación escogida no aparece el término desarrollado. Esta autora explica que los métodos oralistas se basan en la estimulación auditiva para la adquisición de la lengua oral por parte del niño sordo. Usan la lectura labial como medio complementario y evitan de la utilización de los signos.

Desde el denominado oralismo puro en el que se negaba el uso de cualquier gesto, los métodos oralistas han ido introduciendo otras metodologías complementarias con el paso del tiempo. En la actualidad, los métodos oralistas aconsejan la utilización de complementos visuales como el gesto natural, las imágenes, los videos didácticos y los programas de ordenador para facilitar el acceso a la lengua escrita u oral (Silvestre et al., 1998 citado por Torres, 2001).

El objetivo principal de estos métodos es que el niño sordo aprenda la lengua oral para su total integración en la sociedad oyente mayoritaria. Es cierto que puede parecer un objetivo lógico y recomendable, pero no siempre es alcanzable debido a los problemas que la mayoría de niños sordos presentan en la adquisición de la lengua oral. Para los autores oralistas, el uso de la lengua de signos complicará el aprendizaje del habla, ya que el niño sordo perderá interés por la misma al verse suplida por otra vía de comunicación. Entre los diferentes métodos oralistas, se encuentran:

- Lectura Labiofacial: es el aprendizaje de los componentes visuales fonológicos del habla a través de los movimientos labiales, linguales y mandibulares. Es un método de aprendizaje utilizado en sordos postlocutivos en el que la vista se convierte en el oído de los mismos. Por un lado, uno de los grandes inconvenientes de este método es que hay muchos fonemas de la lengua que exteriormente presentan grandes similitudes (/m/, /b/, /p/; /e/, /i/; /s/, /z/; /r/, /l/, /t/, /d/; /k/, /g/, /j/). Por otro, es bien sabido que no todas las personas hablan igual ya que mueven los labios o hablan de distinta manera. Además, este método requiere leer los labios interpretando la información de las palabras completas, no fonema a fonema por lo que se necesita de un gran entrenamiento para conseguir desarrollar esta habilidad.
- Método verbotonal: pretende desarrollar las habilidades comunicativas del niño sordo para su integración en el sistema educativo normalizado. Persigue la percepción y emisión de sonidos del habla con su ritmo y

entonación mediante la vía auditiva, vibraciones táctiles y movimientos corporales en la formación de fonemas, palabras y estructuras del lenguaje. Pretende, por tanto, enseñar la relación audición-habla y habla-movimiento, interviniendo así tanto la audición como los movimientos corporales. Se lleva a cabo mediante trabajo individual y en grupo con sesiones colectivas de ritmos fonéticos (ritmo corporal y ritmo musical) y sesiones colectivas de lenguaje Estructuro/Global Auditivo/ Visual. Para ello, es necesario aprovechar los restos auditivos que pueda tener el alumno sordo utilizando amplificadores con un sistema de filtros mediante un aparato llamado *SUVAG* (Sistema Verbal Auditivo Guberina), el cual filtra los sonidos y dispone de un vibrador táctil para percibir simultáneamente a través del tacto.

- La palabra complementada: es un sistema que ayuda a la lectura labiofacial y se compone por ocho posiciones de dedos y tres de la mano alrededor de la cara. Permiten discriminar más claramente los mensajes en fonemas aislados, sílabas, palabras, frases, ritmos, al combinarlos con la información de la boca. Estas posiciones de la mano evitan la confusión producida por sílabas o palabras que son iguales labialmente como ya se ha visto con la lectura labiofacial.

- Métodos gestualistas:

Utilizan como vehículo de expresión los gestos, signos manuales y el propio cuerpo. Y en algunos casos acompañan la enseñanza del lenguaje oral. Entre ellos se encuentran la lengua de signos y la dactilología, conceptos que se han explicado anteriormente en el presente trabajo.

- Métodos mixtos:

En ocasiones, no es posible la comunicación mediante ninguno de estos métodos debido a las características propias de los interlocutores y se debe recurrir a medios auxiliares. En estas determinadas situaciones, los gestos y el lenguaje oral se complementan para favorecer la comunicación. Entre los diferentes métodos mixtos se encuentran:

- Comunicación bimodal: según la Universidad de Valencia, el término fue ideado por Schlesinger (1978) para referirse a la asociación de dos modalidades comunicativas: signada y hablada. La comunicación es bimodal cuando simultáneamente se emplea el habla junto a los signos pero la lengua base, la que marca el orden de la frase y la que

determina la sintaxis de las producciones, es la lengua oral. Signos y habla se emplean simultáneamente para facilitar intercambios comunicativos y posibilitar un mejor aprendizaje del lenguaje oral. Su objetivo fundamental es que las personas sordas desarrollen una competencia lingüística que les facilite el acceso al lenguaje oral. Como punto negativo es que no se puede decir que se trate de una lengua natural como es la lengua de signos, por lo que el desarrollo cognitivo del alumno puede verse afectado y limitado.

- La comunicación total: la *Conference of Executives of American Schools for the Deaf* define la comunicación total como una filosofía que exige la participación apropiada de las formas de comunicación auditiva, manual y oral con la finalidad de garantizar la interrelación con y entre los sordos (Silvestre et al., 1986 citado por Torres, 2001). La premisa básica de esta filosofía es usar todos y cada uno de los métodos de comunicación desde la primera infancia hasta la etapa escolar del niño sordo. Se usará uno u otro método, o combinaciones de ellos, según cada situación concreta para comunicarse de una manera efectiva, lo que podría considerarse como un método ecléctico en el ámbito que nos acontece. El problema es que se corre el riesgo de realizar una mezcla de códigos durante los intercambios que complique la comprensión del alumno sordo.
- Bilingüismo: si se toma como referencia el concepto de bilingüismo de las personas oyentes como el uso o competencia lingüística de una persona en dos lenguas orales, el bilingüismo para personas sordas se refiere al uso o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual (la lengua de signos) y otra auditivo-vocal (la lengua oral). Por lo tanto, se entiende la educación bilingüe como un sistema de enseñanza en el que se da la instrucción en al menos dos idiomas, de los cuales uno es la primera lengua del alumno (Gómez, 2012). Al ser la corriente más aceptada en la actualidad, este punto se desarrollará de manera más completa en el siguiente apartado del trabajo.

2.2.3 El bilingüismo

Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2016) del Centro Virtual Cervantes⁹, el concepto de bilingüismo se refiere a «la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas y a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente individual y otra social. Por este motivo, es objeto de estudio de distintas disciplinas (sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística, pedagogía, etc.)».

Desde la vertiente individual, se propone, desde un punto de vista más estricto, identificar el bilingüismo con el dominio nativo de dos lenguas. Desde un punto de vista más flexible, el bilingüismo se podría considerar cuando el individuo posee algún conocimiento en una segunda lengua. Tomando como referencia nuevamente el Centro Virtual Cervantes, Weinreich (1952) defiende una postura intermedia en la que el bilingüismo es la «práctica de dos lenguas usadas alternativamente». En esta misma postura se encuentran Siguán y Mackey (1986), para quienes ser bilingüe implica poseer una competencia similar en una primera y segunda lengua.

En lo que se refiere al alumnado sordo, sus impulsores fueron Marmor y Petito (1979) y Kile (1985). Este bilingüismo plantea inicialmente el aprendizaje de la lengua de signos como primera lengua y el de la lengua oral como segunda lengua. En la actualidad, el aprendizaje de esta segunda lengua se refiere simplemente a las destrezas escritas, restando importancia al componente oral. Los defensores del método bilingüe argumentan que para que el niño sordo adquiera cierta competencia en lengua oral o escrita deben pasar alrededor de siete años, por lo que es necesario un sistema de comunicación eficaz en los primeros años de su vida, la lengua de signos. El niño sordo adquiere la lengua de signos siguiendo las mismas pautas evolutivas que los niños oyentes en su adquisición del lenguaje oral.

Con el fin de conseguir una visión global e integrada de lo que supone el bilingüismo en educación, es necesario completar la definición y clasificación de bilingüismo presentadas hasta aquí con las aportaciones y enfoques de disciplinas como la lingüística, la pedagogía, la sociología y la psicología que nos desarrolla la *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos* de la CNSE (2002).

- Dimensión lingüística: el conocimiento lingüístico de la lengua de signos no sólo ha constituido una importante aportación a la educación bilingüe, sino que

⁹ Definición extraída del Centro Virtual Cervantes y recuperado el 1 de septiembre de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm

también ha sido la primera en este sentido. No obstante, y aunque desde el campo de la lingüística se reconocen las características de las lenguas de signos como principales instrumentos para el desarrollo integral de la persona sorda, como ya se ha visto, la lengua de signos no ha gozado del reconocimiento de la mayoría de padres y docentes de alumnado sordo durante mucho tiempo. En la actualidad, numerosas investigaciones demuestran que los niños sordos, hijos de padres signantes, siguen en la adquisición de la lengua de signos un desarrollo evolutivo cognitivo y lingüístico similar al de los niños oyentes en la lengua oral (Bellugi y Klima, 1972 citado por la *CNSE*, 2002). Estas observaciones han servido de base para fundamentar la necesidad de contar con modelos lingüísticos adecuados para el niño sordo en el contexto educativo, los cuales podrían ser profesores sordos o especialistas en LSE, en una ratio equilibrada con el resto del profesorado del centro escolar, y así evitar diferencias importantes de estatus con el consiguiente desequilibrio en el prestigio de alguna de las dos lenguas.

- Dimensión pedagógica: por lo general, se está de acuerdo en que una escuela de calidad es aquella que demuestra un fuerte compromiso con el aprovechamiento escolar de todos sus estudiantes, es decir, aquella escuela en la que se pueden encontrar las condiciones idóneas para que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr un desarrollo integral de sus miembros sin distinciones entre ellos. Una escuela es un entorno de igualdad en el que se respeta la cultura y las señas de identidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Por ello, debe responder de forma abierta a cualquier alumno, adaptándose a su realidad y ofreciendo la mejor respuesta a sus necesidades para lograr ofrecer las mismas oportunidades a todos. En este sentido, la pedagogía nos aporta fundamentalmente datos y formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje y el papel del profesor son elementos fundamentales para este proceso. En la actualidad no existen datos concluyentes que demuestren alguna diferencia entre las capacidades y habilidades de aprendizaje entre alumnado oyente y alumnado sordo. Hasta donde se conoce, las diferencias entre unos y otros residen principalmente en la situación de inferioridad lingüística en la que se encuentran los alumnos sordos frente a los alumnos oyentes. Asimismo, se parte de la figura del profesor como facilitador del aprendizaje entre el alumno, al que se considera autónomo, creativo y participativo en su proceso formativo, y lo que éste acabará aprendiendo. Este

aspecto es similar a lo que propugna el *MCER* (2002:143) en cuanto al metaaprendizaje del alumno de lenguas extranjeras. Así, el maestro se convierte en un agente cuya labor es, entre otras muchas, posibilitar el desarrollo de sus capacidades y conectar con sus gustos e intereses para así lograr la motivación necesaria para que estos procesos sean factibles. Los resultados de los procesos de evaluación de aquellos centros en los que se favorece la presencia de la lengua de signos en las aulas confirman una vez más el hecho de que es la barrera de comunicación la que impide llegar a los niveles de conocimiento esperados. Si se hace posible la presencia de un código lingüístico realmente eficaz y se favorece la consolidación de la misma en el aula y en el centro educativo, se consigue un aprendizaje realmente significativo.

- Dimensión sociológica: como se ha visto anteriormente en el apartado [2.1](#) de este trabajo, otro de los aspectos que más ha preocupado a padres y docentes es que la escolarización de los niños y niñas sordos contribuya a facilitar su participación social, inquietud que se explica en parte debido a la presión que el conjunto de la sociedad suele ejercer sobre aquellas personas que considera que se apartan de la norma social establecida. Dado que la escuela suele entenderse como el principal agente socializador inmediatamente después de la familia, la práctica escolar siempre ha tenido muy en cuenta las aportaciones que la sociología ha realizado acerca del desarrollo integral del individuo, y que en muchos casos se ha traducido en una observación muy atenta por parte de los docentes del comportamiento de sus alumnos sordos. Existen diversos estudios psicosociológicos que corroboran las observaciones de los docentes y que apuntan a bajos niveles de madurez social en los jóvenes sordos en comparación con sus compañeros oyentes. Sin embargo, estos resultados no parecen ser aplicables en el marco de los proyectos de educación bilingüe, ya que los estudios realizados en alumnado sordo escolarizado en proyectos educativos bilingües han evidenciado una identidad más definida y equilibrada, con una mejora de la autoestima y el autocontrol. En este proceso de socialización es fundamental la actuación de los profesionales sordos adultos en el contexto escolar, que cumplen además la función de servir como modelo de identificación lingüística (Alonso, 1992 citado en VVAA, 2002). Por ello, y puesto que lengua y cultura van inevitablemente unidas, en el desarrollo de cualquier proyecto de educación bilingüe debe considerarse la coexistencia de la cultura sorda y la cultura del país de educación del alumno sordo. En

definitiva, el objetivo final es el de educar a las personas sordas para su participación social y que contribuyan efectivamente a la construcción de la sociedad de la que forman parte.

- Dimensión psicológica: esta última dimensión aporta información muy variada pero se pretende resaltar dos aspectos que ya se han tratado con anterioridad: en primer lugar, el papel que desempeña el lenguaje en el desarrollo cognitivo o las implicaciones que una ausencia de lenguaje pueden tener en el desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes sordos. En segundo lugar, la dimensión psicológica señala que la ausencia de lenguaje y de interacciones comunicativas satisfactorias con las personas que rodean a los niños sordos pueden incidir negativamente en su desarrollo y en su equilibrio personal. En este sentido, no deja de resultar significativo el elevado porcentaje de niños y jóvenes sordos que presentan trastornos emocionales, de conducta y de adaptación (Hindley et al, 1994 citado en *CNSE*, 2002).

Los primeros resultados obtenidos en investigaciones realizadas en diferentes países con niños sordos que han seguido el modelo bilingüe parecen indicar que estos alumnos alcanzan niveles de aprendizaje superior a los niños sordos educados con otros métodos. Por ello, los modelos bilingües son los que se encuentran más extendidos en la actualidad (Sánchez, 2007).

2.2.4 Importancia de la competencia escrita para la integración en la sociedad

Siguiendo la línea de argumentación que se ha comenzado en el apartado anterior, se va a destacar la escritura, objeto de estudio de este trabajo, como habilidad clave para la integración social. La escritura tiene un gran poder entendida como instrumento socio-cultural imprescindible, ya que abre paso a la información y representa un medio primordial de comunicación (Stubbs, 1980). Además, el lenguaje escrito permite acceder a un mejor conocimiento, identidad y autonomía personal, y sitúa a la persona en contacto con el medio físico y social. Por ello, quien no accede a esta forma de representación se considera analfabeta, pues da la espalda a gran parte de la información que tiene a su alrededor, lo que conlleva quedar excluido de una amplia gama de roles sociales, incluidos aquellos que la mayoría de gente en las sociedades industrializadas asocian con el poder y el prestigio (Hyland, 2002). En palabras de Cassany (1999), aprender a escribir transforma la mente del sujeto, lo que constituye uno de los rasgos más relevantes de la escritura, el de posibilitar el desarrollo intelectual.

La producción escrita se ve beneficiada con la interacción temprana y con la participación en situaciones sociales de interacción con otros. También se convierte en la forma de evidenciar, por un lado, el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas y, por otro, las concepciones a partir de las cuales construyen el mundo que les rodea. De acuerdo a Vygotsky (1982), la producción escrita es un proceso activo del conocimiento generador de cultura humana, la cual es posible en la medida que se establece la relación entre el hombre y su realidad. En esa relación, el individuo modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo.

La escritura constituye entonces, un sistema que tiene un significado y se instaura como factor importante en la expresión y comunicación humana. Por este motivo, es fundamental contemplarla como una herramienta no solo lingüística, sino que permite construir procesos de socialización y producir otras formas de ser y estar en el mundo (Ferreiro, 1986). Una vez destacada la relevancia de esta habilidad en el desarrollo lingüístico y personal del alumno sordo, en el siguiente punto se desarrollará el tratamiento de las destrezas escritas, para después analizar uno de los aspectos más problemáticos en la expresión escrita: la sintaxis.

2.3 El tratamiento de las destrezas escritas en alumnos sordos

Entendida la escritura como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento para el alumno sordo. Se trata de un sistema con significado propio y que se instaura como factor importante en la expresión y comunicación humana. Por ello, es fundamental contemplarla como una herramienta que permite construir procesos de socialización ya que, como desarrolla Ferreiro (1986), la construcción y apropiación de la lengua escrita instaura un elemento sociocultural que cumple un sistema de representación gráfica del lenguaje, contrario de lo que se ha considerado como código de transcripción de unidades sonoras.

Cuando un profesor se enfrenta a la enseñanza de la escritura a un alumno sordo, surgen preguntas en cuanto a lo que entiende una persona sorda cuando escribe, si tendrá competencia lingüística para enfrentarse sin barreras a la escritura, qué método ha seguido el anterior profesor a la hora de enseñar a escribir a los alumnos y si el sordo tiene en cuenta las normas de la lengua escrita cuando escribe, las ignora o carece de ellas. Es cada vez mayor el número de personas sordas, sobre todo los jóvenes, que se preocupan por la escritura. Su escaso dominio les lleva a

pensar que son inferiores a los oyentes y no podrán competir en igualdad de condiciones con ellos.

A pesar del acuerdo existente entre los profesionales dedicados a la enseñanza de alumnos sordos y considerando que el lenguaje escrito es uno de los aprendizajes que más problemas les plantea, no existe tanto acuerdo cuando se trata de identificar las causas que provocan estas dificultades. Entre los factores que se destacan se encuentran el conocimiento y dominio de la lengua oral, los conocimientos generales sobre el mundo, las experiencias y la motivación hacia lo escrito, la codificación fonológica o la metodología de la enseñanza de la escritura (Alonso y Domínguez, 2004). Este último punto es quizá el más estudiado de todos, ya que existen importantes dudas sobre la metodología que se debe emplear para su enseñanza. En la actualidad, existen diferentes métodos cuyos resultados varían de unos a otros, por lo que obtener un nivel de destreza similar a los oyentes continúa siendo uno de los retos más importantes.

Por todas estas razones, se celebró en Santander el primer simposio nacional sobre la lecto-escritura en las personas sordas en el año 1998, que tuvo como objetivos concienciar a la comunidad sorda y a la sociedad en general acerca de la problemática de la lecto-escritura de las personas sordas, analizar las causas de dicha problemática, percibir qué fallos lingüísticos se cometen en lecto-escritura, discutir sobre los métodos más adecuados para su enseñanza/aprendizaje y analizar la falta de emisión de subtítulos en la televisión y el cine y su impacto en el nivel de lecto-escritura de las personas sordas (Asociación de Sordos de Santander y Cantabria, 1999).

Entre las conclusiones más significativas que se recogieron durante el simposio destacan: la falta de acuerdo sobre la elección del método más adecuado para la enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura del alumno sordo, la determinación en partir de la lengua natural del alumno sordo para su desarrollo lecto-escritor, la importancia de unos subtítulos de calidad en los medios de comunicación y la necesidad de elaborar material específico como instrumento adecuado para profesionales de enseñanza de la lecto-escritura. Por desgracia, este fue el primer y único simposio que se ha celebrado hasta la fecha, por lo que muchas de las ideas que se compartieron durante las jornadas no han podido ser contrastadas posteriormente.

En este apartado, se va a describir brevemente cuál es el acceso que tienen las personas sordas a la lengua escrita, así como las posibles complicaciones a las que

se enfrentan y las principales diferencias entre la sintaxis de la lengua de signos y la lengua oral. En el último punto, se hará una aproximación a la lengua escrita ya desde la perspectiva del español como lengua extranjera y se razonará su uso para una posible aplicación en este grupo tipo.

2.3.1 El acceso a la escritura

Para explicar el acceso a la escritura de los alumnos sordos, se deberá tener en cuenta una serie de criterios que ayudarán a entender mejor la cuestión de este trabajo. Si se acepta la versión de la lengua de signos española como un hecho de bilingüismo, tal y como se vio en el apartado [2.2.3](#), se observa que se trata de una lengua ágrafa. Por lo tanto, el alumno sordo se enfrenta al aprendizaje de la lengua escrita desde cero.

Existen dos vías que se utilizan como puente de acceso a la escritura en el caso de los alumnos sordos. El primero es el conocimiento fonológico, y el segundo es el alfabeto dactilológico, el cual se ha definido en el apartado [2.1.2](#).

El conocimiento fonológico se ha identificado como una habilidad clave para aprender a leer en las lenguas alfabéticas. Se entiende como la capacidad de dividir la palabra en sus unidades mínimas, las sílabas y los fonemas (Pertusa y Viader, 1999). Es importante porque establece relación entre el reconocimiento e identidad de las palabras y las aptitudes metalingüísticas que intervienen en los procesos de comprensión y producción. Normalmente, el acceso al código fonológico se realiza a través del canal auditivo al referirse a unidades relativas al lenguaje oral; sin embargo, el conocimiento fonológico no depende únicamente de la audición. En el caso de las personas sordas, el acceso al mismo y la organización del sistema fonológico presentan diferencias con respecto a los oyentes. Desde este punto de vista, dicho conocimiento incluye cualquier representación visual o viso-gestual derivada de la palabra. Entre ellas se destaca la dactilología, la lectura labial y la lengua de signos. Por lo tanto, el término fonología puede ser usado para describir gestos articulados con las manos, la cara y el cuerpo del signante (Brady y Shankweiler, 1991 citados en Pertusa y Viader, 1999), lo cual implica cambios conceptuales cuando se habla del acceso al código fonológico de las personas sordas. Esta explicación es de carácter únicamente descriptivo, ya que los límites de la paginación del presente trabajo no permiten un análisis completo del proceso de escritura. El objetivo es tratar los errores y dificultades más comunes en la producción escrita

Conocido el interés del código fonológico como prerrequisito para el acceso al lenguaje escrito, es necesario entonces que los profesionales incluyan actividades que faciliten un aprendizaje significativo, sin olvidar que los alumnos reconozcan el sentido de las actividades propuestas. Durante el resto del proceso de instrucción de la lengua escrita es conveniente proporcionar a los alumnos sordos información gramatical, morfológica y sintáctica, que justifique el uso de determinadas desinencias, terminaciones y relaciones lexicales.

Una herramienta adecuada para llevar a cabo esta instrucción son los sistemas de escritura creados artificialmente para fines académicos. Pese a que se ha dicho anteriormente que la lengua de signos es una lengua ágrafa, a lo largo de la historia han ido surgiendo diferentes investigaciones que han desarrollado sistemas para la transmisión de la escritura a través de la lengua de signos con el fin de facilitar la labor y el aprendizaje de la lecto-escritura a las personas sordas. El problema ha sido encontrar un método que no tenga deficiencias para captar los elementos no-manuales y posicionales especialmente en relación a las características comunicativas utilizadas en las lenguas de signos (Alonso, 2004). Hasta la fecha existen dos grupos de sistemas para transcribir la lengua de signos: los sistemas alfabéticos de escritura y los sistemas no alfabéticos de escritura de la lengua de signos (Gómez, 2011). En los dos casos, los signos se representan mediante una notación de base fonética donde se identifican las partes formales de los signos que se vieron en el apartado [2.1.1](#) del presente trabajo (*toponema, queirema, kinema...*). Se representan con un símbolo diferente o bien por caracteres gráficos o alfabéticos como si se tratara de escribir palabras de una lengua oral. En cierto modo, el uso de estos sistemas imita la comunicación escrita y están orientados a la transmisión de conocimientos. Por ejemplo, este tipo de escritura se puede utilizar en medios donde no es práctico o fácil introducir un canal visual-gestual, como puede ser el caso de las redes sociales, donde una persona con conocimientos de un sistema de notación alfabética podría hacer un uso total de esta red.

Entre los sistemas no alfabéticos se encuentran los icónicos, los cuales tienen una relación de semejanza con el objeto que representan. Son sistemas fonéticos que transcriben literalmente lo que se ve cuando se realiza el signo. En este grupo, los más significativos son el Stokoe, el *Hamnosys* y el *SignWriting*. En los sistemas alfabéticos se encuentran aquellos que transcriben la lengua de signos a la lengua oral mediante la alfabetización de la misma. Entre ellos se encuentran el Sistema de Escritura Alfabética (*SEA*, Herrero et al., 1999) y las glosas.

El *SEA* es una notación para escribir la LSE basada en el alfabeto latino. Está compuesto por un conjunto de caracteres alfabéticos que, según una clasificación y su lugar dentro del signo escrito, hacen referencia a la bimanualidad del signo, su lugar, contacto, configuración de la mano, orientación de la mano, dirección, forma de movimiento, espacio gramatical y el lugar de la mano activa respecto a la pasiva. EL mayor problema que se presenta es que no sería de gran utilidad para el apoyo o aprendizaje de la lengua escrita, ya que los caracteres no se corresponden con la o las palabras a las que representan.

Las glosas, en cambio, son adaptaciones de la lengua de signos a la lengua oral escrita de los aspectos tanto gramaticales como léxico-semánticos que permiten profundizar en el análisis gramatical de las lenguas de signos (Báez y Cabeza, 2002 citado en Gómez, 2011). Cada glosa representa el significado del signo con palabras del español. Son utilizadas en lingüística para mostrar la gramática de una lengua a los usuarios de otra reproduciendo la esencia y la estructura de la frase en lengua de signos, no su significado en la lengua oral. Se suele omitir toda la información gramatical que pertenece al español, como las terminaciones de los verbos, porque la lengua de signos tiene sus propios mecanismos gramaticales y los expresa con sus propias herramientas. Por ello, la glosa se entiende como la una etiqueta que se coloca para representar el signo y para dar una idea orientativa de su significado y su funcionamiento dentro de la frase. Son muy útiles para estudiar la gramática de la lengua de signos, ya que en ellas se establece una relación directa entre el signo y el significante. Este sistema sería el más adecuado para ayudar al acceso a la lengua escrita, ya que utiliza palabras existentes en la lengua oral española aunque con la estructura de la lengua de signos. Por ejemplo, la frase en español «iré a París» se transcribiría en glosa como «FUTURO-YO-PARÍS-IR».

Una vez descritos los puentes más comunes de acceso a la escritura en alumnos sordos, se realizará una clasificación con los errores más significativos que se encuentran en las producciones escritas de este grupo cuando ya han adquirido cierto grado de fluidez.

2.3.2 Clasificación de los errores más comunes en la expresión escrita

Antes de comenzar con la teoría y para comprender en mayor profundidad lo que se va a desarrollar en este punto, se van a presentar dos textos escritos por dos personas sordas con estudios superiores de formación profesional que aparecen

recogidos por Ferreiro (1999) durante el simposio de lecto-escritura en Cantabria. No contienen ningún error de transcripción:

«Yo me levanto a las 9:00, luego desayuno con leche y cola-cao y me bestir la ropa. Yo salio a las 9:30, espera el autobús hasta el Vigo. Ya llega 10:30, voy a trabaja a las 11:00 hasta las 3:00. Voy a ver a corte E Inglés de la ropa. Luego la casa de amiga y estás hablando muchas cosas».

«El día 4 es marte, por la mañana, yo me levanta en la cama, luego lo laba la cara y las maño, me vesti la ropa, yo hago desayunado para desatyunar. Pues voy a comprar el libro de diccionario y mira el agentes de vigues, más tarde a las 2 y media, yo fue a mi casa para haciendo la comida y también mi familias, luego me estuve en casa para reposado».

Como plantea Pertusa (2002), si se observan las producciones escritas de personas sordas educadas mediante corrientes oralistas se perciben unas características propias y generalizables en sus errores. Cooper y Rosenstein (1966 citado en Pertusa, 2002) recogen los resultados de varios estudios en este sentido concluyendo que si se compara el lenguaje escrito entre niños sordos y oyentes, en los primeros se observan oraciones más cortas y simples, mostrando diferencias en la distribución de las partes de la oración y siendo este más rígido y estereotipado. Desde que estos autores presentaron sus conclusiones, las investigaciones referentes a la escritura han estado influidas por aquellas llevadas a cabo desde un punto de vista lingüístico, en especial por la gramática generativa de Chomsky, planteando que la estructura de las producciones escritas de las personas sordas surge a partir de una gramática que cuenta con unas reglas determinadas, aprendidas desde una gramática interna innata al individuo.

Entre las principales investigaciones sobre este caso a nivel mundial aparece la de Taylor (1969)¹⁰, quien propone tareas de escritura libre a estudiantes sordos de 16 años. Comprueba que las producciones escritas de estos alumnos se basaban en estructuras gramaticales diferentes a las del inglés oral. Por otro lado, observa que únicamente realizaban oraciones declarativas simples, tenían problemas con la morfología del inglés y con la localización y uso de los sistemas auxiliares. Aunque en su investigación recalca que encontró pocos errores en la producción de los alumnos,

¹⁰ TAYLOR, L. (1969). *A language analysis of the writing of deaf children*. Unpublished doctoral dissertation. Universidad de Florida.

lo justifica por el pobre nivel de elaboración de los textos de los mismos ya que la estructura y dificultad de las producciones no permitía cometer errores más graves.

Los estudios que se centran en el conocimiento de las particularidades de las producciones espontáneas escritas en sordos, coinciden en que estos alumnos utilizan en mayor medida los nombres, verbos y adjetivos, en detrimento de artículos, auxiliares, preposiciones y conjunciones. Esta falta de conectores conlleva dos problemas principales en la redacción de textos: falta de cohesión en lo que quieren expresar y sintaxis pobre por la falta de elementos de concordancia.

En la década de los 80, nuevos estudios con personas sordas de habla inglesa se centran en el léxico, la sintaxis y el nivel de producción y comprensión (Bishop, 1982; 1983; Quihley y King, 1980; Quigley y Paul, 1984 citados en Pertusa, 2002). Una vez más, se reafirma la idea desarrollada en el presente trabajo: los niños sordos difícilmente alcanzan un lenguaje escrito equiparable al del oyente. Se observa que los alumnos sordos escriben frases más cortas y evitan el uso de oraciones sintácticas complejas, en especial las de relativo o pasivas. En cuanto a la semántica, tienen un nivel más reducido de vocabulario y lo emplean de forma rígida, presentando dificultades a la hora de generalizar vocablos o de entender que una palabra puede ser polisémica. En España, Viader (1995) y Alonso y Domínguez (2001) desatacan, a su vez, errores fonéticos por omisión, sustitución y adición en algunos aspectos morfológicos y especialmente en preposiciones, artículos y pronombres.

Ya en los 90, Caselli y Pagliari (1991) resaltan los errores de omisión y sustitución de fonemas. En el plano morfosintáctico los errores son por el uso de las preposiciones, artículos, pronombres y las formas del plural. En el semántico, se vuelve a percibir un léxico más limitado que el de los oyentes. En Cataluña, Pertusa y Viader (1995) analizaron los errores en un estudio de producción libre en alumnos sordos con resultados similares a los anteriores, por lo que se puede afirmar que los errores y conclusiones coinciden independientemente de la lengua analizada.

Con la llegada del bilingüismo, Cárdenas (1997) aún muestra dificultades en los procesos de escritura en las personas sordas. También desde los estudios de Massone, Bucaglia y Bogado (2005 y 2009 citados en VVAA, 2015), se encuentran errores como el uso frecuente de la primera persona cuando no es necesario o interferencias lingüísticas. Entre los errores más comunes se encuentra falta de comprensión del significado de palabras, inseguridad en el uso de los nexos o preposiciones, inseguridad en la concordancia de género y número en los sustantivos y adjetivos, dificultad para conjugar verbos los tiempos verbales, etc.

Gutiérrez (2004) realiza una clasificación de las disfunciones en el nivel sintáctico encontradas en los textos escritos de alumnos sordos. Los resultados más significativos los agrupa en dos categorías: nivel oracional-discursivo y nivel sintagmático-proposicional. Dentro de la primera, las principales dificultades que se encuentran son¹¹:

- Estructuras incompletas: donde se observan errores por acumulación de nexos conjuntivos («Jerry está escondido porque para comer los quesos...»), proposiciones dependientes incompletas («el pato cogió un pez para _ Hospital») o el uso inadecuado o incorrecto de nexos conjuntivos («cuando iba por el parque muy triste en los árboles había un mono tipo cuerpo era pequeño»).

- Coordinación: se observan errores por ausencia de nexo («El demonio está enfadado _ se pegó a mí...») o por sustitución de nexo («El jefe pidió en salvar a su amigo y le negó»).

- Subordinación: existe ausencia de signos gráficos en estilo directo («La mujer le dijo _ Es para mandar cartas a nuestros amigos...»), ausencia del nexo «que» («Érase una vez un niños _ venía de colegio...») o ausencia de nexo («Blancanieves subió la cama _ dormir...»).

En la segunda categoría descrita por Gutiérrez, los errores a nivel sintagmático-proposicional se encuentran:

- Concordancia como indicador de cohesión: como la falta de concordancia entre sujeto y verbo («tres hombres se fue a otros coche...»), concordancia entre sujeto y atributo («Yo vivía en Jaén siempre es muy feliz y alegres»), la concordancia entre determinante y núcleo del sintagma nominal («encontró un cueva») o la concordancia entre antecedente y consecuente («yo me escondí el demonio no se encuentra»).

- Orden de los elementos de la proposición: se observan anteposición de elementos («anda allí campo hacia») o posposición de elementos («el pato está contento muchos»).

- Estructura del predicado verbal: se encuentran errores de concordancia entre tiempos verbales («Érase una vez una niña que se llamaba Cenicienta. Tiene dos gatos y su padre es muy alto y gordo. No tenía ropa y la hada la ayuda...»), de reiteración de pronominal «se» («Se iba poco a poco acercándose se al caballo... se iba

¹¹ Para ejemplificar las disfunciones sintácticas, la autora transcribe algunas de las proposiciones escritas entre paréntesis respetando la grafía utilizada por el alumno. En la transcripción se subraya la palabra o palabras en las que se encuentra el error sintáctico y se utiliza el guión bajo para indicar la ausencia de elementos sintácticos necesarios.

a subirse...») o ausencia del núcleo del predicado («Hola Blancanieve por favor dame agua _ sed»).

- Estructura del sintagma nominal: se observan sustituciones de determinantes («Uno hombre coge...»), acumulación de determinantes («Un la mujer A busca ropa para guapo de bebé») o uso incorrecto de nexos («la compra en fruta»).

Las dificultades para el acceso a la escritura y los bajos niveles en el aprendizaje de las personas sordas son un factor motivante para buscar nuevas estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de sus habilidades. Esta búsqueda de nuevas estrategias es lo que ha motivado la realización de este trabajo, planteando si una estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera mejorará los niveles y habilidades de escritura en alumnos sordos.

2.3.3 Principales diferencias entre la sintaxis del español y la sintaxis de la lengua de signos

Según la definición del *Diccionario de la Lengua Española*, la sintaxis es la parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades. Las diferencias específicas entre la sintaxis de la lengua de signos española y del español oral quedan patentes cuando se comparan las estructuras de sus mensajes. En este apartado y tomando como referencia la clasificación de Gutiérrez (2004), se destacarán algunas de las diferencias sintácticas más significativas en lo que se refiere al orden de las palabras, la pronominalización y la flexión. Se cree conveniente hacerlo porque se observan numerosas transferencias sintácticas en las producciones escritas en español.

En primer lugar, en la lengua de signos, al igual que en muchas lenguas orales como el inglés o el francés, se señala el sujeto aunque este sea pronominal. En el caso del español se suele elidir al estar ya implícito por la conjugación verbal. Para poner un ejemplo, la frase en español «juego en casa» equivale a «YO-JUGAR-CASA¹²» en lengua de signos. Por otro lado, los elementos deícticos de la oración, en especial el de lugar y tiempo, tienen un tratamiento muy distinto en las dos lenguas. En la lengua de signos, se colocan como anclaje oracional en posición inicial y no se repiten haciendo menos redundante la oración. En una frase en español como «mi hermano cantó ayer y fue horrible», en lengua de signos se marcaría el pasado

¹² Para las transcripciones de la lengua de signos, se utilizará el sistema de escritura de las glosas descrito en el apartado 2.3.1 del presente trabajo.

simplemente con anteponer la palabra ayer: «AYER-MI-HERMANO-CANTAR-HORRIBLE».

La lengua de signos, al igual que otras lenguas, no tiene signo para el verbo copulativo. Su representación sintáctica de la cópula se realiza mediante una pausa entre el sujeto y el predicado nominal. Por ejemplo, «Juan es médico» en lengua de signos correspondería a «JUAN-MÉDICO». Otra de las características más representativas en cuanto a la sintaxis son los anclajes espaciales. En la lengua de signos estos anclajes son definitivos y todo lo que se signa a continuación se supone ocurrido en ese tiempo y lugar. Si se signa un árbol y se sitúa en un lugar del espacio, todo lo que se signe en ese mismo espacio hará referencia a algo ocurrido en ese mismo tiempo y/o lugar. Por ejemplo, lo que en español sería «juego en casa de mis padres», para realizarlo en lengua de signos se debería, en primer lugar, situar en el espacio la casa de mis padres y después, en ese mismo espacio donde se ha situado, realizar el signo jugar. De esta manera, la frase quedaría «MIS-PADRES-SU-CASA-YO-JUGAR».

En lo referente a la composición sintáctica por subordinación, la lengua de signos presenta muchos menos nexos que en el español. Como ya se ha explicado, en muchas ocasiones diferentes aspectos de la lengua de signos los sustituyen. Otro de los casos típicos se da en el relativo; por ejemplo, en la oración «la mujer que vino ayer era una deportista», se corresponde en lengua de signos con «AYER-MUJER-VENIR-ELLA-DEPORTISTA». También se suelen omitir los relativos de lugar y de tiempo, así como las conjunciones «que» o «si» que, si corresponden a información nueva (también llamado *rema*), se convierten en pronombres interrogativos: «me dijo que no podía beber» en lengua de signos sería «ÉL-DECIR-QUÉ-BEBER-PODER-NO». Además, en este último ejemplo se puede observar otra de las características en la sintaxis de la lengua de signos. La negación de los verbos se sitúa tras estos, al contrario que en el español oral. En la oración «Paco no llegó a tiempo», su estructura sería «PACO-LLEGAR-HORA-NO».

Pero sin duda la diferencia más significativa entre el español y la lengua de signos se encuentra en el orden de los argumentos dentro de la predicación (Herrero, 2000). Como se ha podido comprobar en varios de los ejemplos desarrollados en este apartado, mientras que en español el orden más habitual es sujeto-verbo-objeto (SVO), en la lengua de signos española el orden es sujeto-objeto-verbo (SOV). Lo interesante de esta diferencia es que es que se ve asociada a otras de orden sintagmático. Por ejemplo, comparando los dos órdenes predicativos (SVO y SOV), se obtienen las siguientes diferencias comunes en la tipología lingüística:

| Español - SVO | Lengua de signos - SOV |
|--|---|
| Preposiciones cerca de casa | Posposiciones CASA-CERCA |
| Demostrativo + Nombre ese hombre | Nombre + Demostrativo HOMBRE-ESE |
| Nombre + Genitivo madre de Juan | Genitivo + Nombre JUAN-MADRE |
| Partícula interrogativa inicial ¿Dónde está mi libro? | Partícula interrogativa final LIBRO-DÓNDE? |
| Verbo auxiliar + Verbo principal debes comer | Verbo principal + Verbo auxiliar COMER-DEBES |

Tabla 1. Diferencias tipológicas asociadas al orden de los argumentos (Herrero, 2000)

Tras comprender las diferencias existentes entre la sintaxis de ambas lenguas, se va a profundizar en el aspecto del español como lengua extranjera con una aproximación a la aplicación de su enseñanza en alumnos sordos.

2.3.4 La expresión escrita en ELE y su posible aplicación en alumnos sordos

Como se ha comprobado en los estudios sobre el aprendizaje de la enseñanza de lenguas, a lo largo de la historia se ha producido un efecto péndulo que ha influido a la hora de destacar una destreza por encima de las demás. En este caso y una vez explicado en profundidad el contexto en el que se ha propuesto aplicar la enseñanza del ELE, se van a desarrollar los principales enfoques metodológicos existentes con relación a la escritura en lengua extranjera o segunda lengua. Si se toma como referencia la clasificación y definición que realiza Cassany (2005), se distinguen cuatro grandes enfoques según se ponga el énfasis en la gramática, la comunicación, el proceso de composición y el contenido.

El enfoque gramatical se centra en la adquisición de la gramática de la lengua para el aprendizaje de la expresión escrita. Los contenidos trabajados en este enfoque son las reglas gramaticales y las unidades léxicas, trabajados en el aula mediante dictados, redacciones, rellenado de huecos, etc. El modelo de clase más conocido para su desarrollo es la secuencia deductiva, en la que se daría una estructura de la explicación de una regla gramatical, ejemplos comentados, prácticas mecánicas

controladas, redacción y, por último, la corrección del texto centrándose en los aspectos gramaticales trabajados.

El enfoque comunicativo realiza un cambio de metodología en el desarrollo de la expresión escrita, en respuesta a la utilidad tradicional del texto en el diseño de ejercicios de expresión escrita (Sainz y Guillén, 1995). Este reivindica su aprendizaje con la participación en prácticas reales de comunicación escrita. Este enfoque se centra en las recientes ciencias del lenguaje como la pragmática, la sociología, etc. Los contenidos trabajados en este caso son los géneros textuales que el alumno necesita aprender, diferentes para cada grupo de individuos, con sus características particulares. El modelo de clase más corriente se inicia en la lectura y comprensión de los tipos textuales, para después analizarlos lingüísticamente y conseguir desarrollar prácticas productivas, tanto controladas como comunicativas en su totalidad. En el último caso, el alumno debe producir un escrito real en un contexto concreto.

El enfoque centrado en el proceso tiene como objetivo del aprendizaje correcto de los procesos de composición del texto, prestando más importancia al camino que ha tomado el alumno para la composición que al texto producido en sí. Además, se pone más atención en las destrezas del alumno que en la escritura. Este enfoque se basa en investigaciones sobre los procesos cognitivos y en estudios sobre la creatividad y expresión personal. Los contenidos se centran en la enseñanza de los procesos cognitivos a través de la práctica o técnicas de redacción como preguntarse sobre el contexto, analizar al lector, realizar lluvias de ideas, poner marcadores discursivos al inicio de la oración, etc. (Cassany, 2005). El modelo de clase se organiza desde el desarrollo de las fases o tareas de composición como las que se nombraron anteriormente.

Por último, el enfoque sobre el contenido se ha llevado a cabo en estudiantes de estudios superiores en L2 que utilizan la escritura como instrumento cognitivo para el aprendizaje de contenidos, es decir, la necesidad de la expresión escrita nace con el interés o la obligación de realizar una carrera universitaria. Los aprendices exploran un tema de la disciplina objeto de estudio para después practicar la expresión escrita respetando la forma del lenguaje específico que caracteriza a su tema de estudio. De este modo, los ejercicios tienen que estar muy relacionados con el programa de estudios de los alumnos. El aprendizaje de un lenguaje tan específico implica dominar otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización, el procesamiento de información, etc. En definitiva, se trata de un enfoque muy especializado (Cassany, 1990).

Las últimas voces en torno a la investigación de estas metodologías se unen al afirmar que no se debe tener en cuenta una de ellas únicamente. Si se quiere escribir de manera adecuada, se deberá atender a la gramática, la comunicación, la composición y al contenido que se quiere transmitir. Por ello, las propuestas metodológicas que están tomando importancia en los últimos años recogen elementos de varias de ellas. La más significativa de estas es el enfoque por tareas, ya que incorpora la idea de poner énfasis en el contenido, planificar las tareas por fases o etapas facilitando así los procesos de composición y facilita la información gramatical y discursiva imprescindible para la producción final en la lengua meta. Este enfoque se desarrollará posteriormente en la parte práctica del trabajo.

Por otro lado, al hablar de expresión escrita en ELE se debe acudir al *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante *MCER*), ya que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Además, marca los seis niveles de dominio de una lengua y permite comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (*MCER*, 2002). En lo que se refiere específicamente a la expresión escrita, el *MCER* recoge una serie de descriptores que se deben cumplir en cada uno de los niveles:

| | Expresión escrita en general |
|----|---|
| C2 | Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas. |
| C1 | Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada. |
| B2 | Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. |

| | |
|----|--|
| B1 | Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal. |
| A2 | Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». |
| A1 | Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas. |

Tabla 2. Descriptores de niveles en expresión escrita según el *MCER* (2002)

Desde este trabajo y por las razones aportadas, se plantea la utilización del enfoque por tareas para la enseñanza de la expresión escrita en alumnos sordos, ya que con su desarrollo se cumpliría con aquello que desde la sociedad sorda se busca a lo largo de su historia: un aprendizaje adecuado de este destreza y la adquisición de la autonomía necesaria para el desarrollo de sus propias capacidades, el denominado «aprender a aprender» para poder aplicarlo no solo en el ámbito académico, sino también en su vida diaria e integrarse de manera más efectiva en la sociedad. A su vez, se defiende la idea de valorar el conocimiento de la expresión escrita en el alumno sordo mediante los niveles aportados en el *MCER*, comparando definitivamente su aprendizaje como una segunda lengua o lengua extranjera.

3. Parte práctica

3.1 Metodología de la parte práctica

En un principio, la parte práctica de este Trabajo de Fin de Máster se había planteado dividida en dos apartados diferentes: el análisis de materiales específicos para la enseñanza de la lectoescritura a alumnos sordos y la presentación de una programación didáctica acorde para una futura puesta en práctica.

Para el primer apartado se había diseñado una ficha de análisis de manuales basada en los aspectos más importantes de la metodología de español como lengua extranjera, concretamente en la obra de Daniel Cassany titulada *Expresión escrita en L2/ELE* (2005). En esta obra, Cassany sintetiza las investigaciones que se han desarrollado en varios campos y que han contribuido a explorar el acto de escritura. A su vez, propone modelos de tarea de escritura, resume procedimientos de motivación a la producción y explora la dinámica que se sigue en el aula. A raíz de todo esto, se han extraído las microdestrezas y estrategias que subyacen a la expresión escrita para concebir esta breve ficha de análisis. Sin embargo, la falta de material específico para la enseñanza de la lectoescritura a alumnos sordos ha imposibilitado llevar a cabo dicho análisis. Si bien es cierto que en los centros de enseñanza específica para sordos debe de existir algún tipo de material adaptado, en ninguno de los casos se ha recibido una respuesta positiva a la demanda de colaboración con el presente trabajo. Por lo tanto, este aspecto del proyecto se propone como base para futuras líneas de investigación y para ello se añade en el [Anexo 2](#) la ficha que se ha diseñado como propuesta.

Para el segundo apartado, se ha realizado una programación didáctica tomando como referencia el enfoque por tareas, por un lado, debido a la importancia que este da a los procesos de comunicación dentro del aula, y por otro porque su aprendizaje consiste en la realización de actividades de uso de la lengua, en lugar de centrarse únicamente en trabajar las estructuras sintácticas. Tomando como referencia el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2016), el enfoque por tareas surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos y de autores como Breen (1987), Candlin (1990) o Nunan (1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE. Candlin (1990), dice que las tareas deben ser equilibradas, motivadoras, cooperativas, estratégicas, diversas, convergentes, abiertas, estructuradas y críticas, y las define como:

"Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social"

En definitiva, el objetivo de la tarea es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula a través de la realización de tareas posibilitadoras, que se convertirán en los pasos previos para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para la realización de la tarea final que, citando a Estaire y Zanon (1990), constituye el punto en el que se unen todos los componentes del enfoque y la manifestación de mayor potencial comunicativo, ya que representa la competencia comunicativa en su versión multidisciplinar. Según estos autores, la tarea debe representar los procesos comunicativos de la vida real, centrándose en la negociación del significado a través de la comunicación de la lengua meta.

3.2 Programación didáctica

A continuación, se presenta una programación didáctica dividida en cuatro secuencias, siendo cada una de una semana de duración compuesta por 3 horas lectivas. Sigue el enfoque por tareas y está adecuada a las particularidades de las personas sordas en relación al uso del español, centrándose exclusivamente en el aprendizaje de la lengua escrita y utilizando, cuando fuera necesario, tanto la lengua de signos como el sistema dactilológico. Tal y como se ha mencionado al comienzo del trabajo, esta programación se dirige a adolescentes sordos prelocutivos con un nivel A2 de español según el *MCER*, tomando como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*) para la adecuación de las actividades propuestas. En el apartado de *contenidos*, por lo específico del grupo de trabajo, se desarrollan a su vez algunos referentes a la comunidad sorda que no aparecen directamente en el *PCIC*. Como ejemplo de desarrollo de una programación, se presenta en el [Anexo 3](#) el diseño de la secuencia didáctica número 2 de este trabajo.

3.2.1 Secuencia 1

| | |
|---|---|
| Título de la tarea final: Y tú, ¿qué opinas? | Nivel: A2 |
| Destinatarios: Un grupo de 15 jóvenes sordos prelocutivos. | Duración: 3 sesiones de 50 minutos |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Practicar y desarrollar estrategias para la composición escrita.- Autocorrección y corrección a otros.- Conocer el vocabulario específico relacionado con la discapacidad auditiva.- Conocer los beneficios del uso de las redes sociales para informarse y compartir opiniones.- Aprender a expresar una opinión y aceptar la de los demás. | |
| Contenidos: <ul style="list-style-type: none">- Nocifuncionales<ul style="list-style-type: none">• Posicionarse a favor o en contra.• Dar una opinión.- Léxico-semánticos<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario relacionado con la comunidad sorda.• Discapacidad auditiva.- Tipos de texto:<ul style="list-style-type: none">• Noticias.• Artículos de opinión.• Mensajes en foros.- Gramaticales<ul style="list-style-type: none">• Recuerdo del <i>creo que</i>.• <i>Opino que</i>.- Específicos para la comunicación con alumnos sordos. | |

- Beneficio de las redes sociales para una mayor integración de los alumnos sordos en las noticias actuales.
- Utilización de la lengua de signos para la realización de un debate y para compartir las opiniones con sus compañeros.
- Alfabeto dactilológico relacionado con las letras del abecedario español.

Tarea final:

- Y tú, ¿qué opinas?: De manera individual, los alumnos deberán expresar su opinión personal en un foro de Facebook que abrirá el profesor sobre una noticia de la comunidad sorda. Dicha noticia tendrá que representar a la mayor parte de la comunidad y deberá relacionarse con algún tema lo más actual posible. Los compañeros podrán rebatir y responder no solo a la noticia, sino también a las opiniones vertidas por los demás compañeros.

Tareas posibilitadoras:

- El mundo de Facebook: Se entregará a los alumnos un pantallazo con una noticia polémica recogida en la red social Facebook. Se harán grupos de 5 personas en los que deberán reflexionar en un primer momento en lengua de signos sobre la misma. Después y ya de manera escrita, deberán redactar las ideas que van a plantear en el debate que se hará posteriormente en lengua de signos. Para ello, se tomarán como referencia las estructuras para expresar opinión que se habrían trabajado con anterioridad en esta secuencia. De esta manera, se trabajará tanto la expresión como la comprensión escrita y se les pondrá en situación para el resto de la secuencia.

- Veo una voz: Se trabajará, por medio de imágenes, iconos o en la lengua de signos si fuera necesario, el vocabulario específico más relevante de la comunidad sorda en español como por ejemplo *hipoacusia*, *audífono*, *implante coclear*, *signar*, etc. Para ello, se mostrarán imágenes que representen de una u otra manera las palabras a trabajar que, posteriormente, tendrán que intentar enlazar con las palabras en cuestión mediante preguntas o por medio de la búsqueda en un diccionario de lengua española.

- Opiniones: Mediante actividades de pregunta/respuesta y unión, se ayudará a los alumnos a aprender a expresar una opinión en un foro respetando a los demás usuarios con las expresiones típicas para expresar opinión que ya se han trabajado en ejercicios anteriores de esta misma secuencia. Para ello, se aportarán, por un lado, las preguntas y, por otro, las respuestas características para dichas preguntas. En un primer momento, el alumno deberá intentar responder a las preguntas por sí

| |
|---|
| <p>mismo. Si no lo consigue, podrá buscar en las respuestas para que, reflexionando sobre su estructura, pueda enlazarlas con las preguntas correspondientes.</p> <p>- <u>Mi grupo de Facebook</u>: Por medio de la red social de Facebook, se creará un grupo entre toda la clase donde puedan escribir durante el curso sus dudas o noticias que importantes que hayan leído. Será un grupo libre pero en el que se deberán respetar una serie de normas puestas por el profesor. En este mismo grupo, será donde el profesor expondrá la noticia a partir de la cual se desarrollará la tarea final.</p> |
| <p>Destrezas:</p> <p>Comprensión y expresión escrita.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar y desarrollar estrategias para la composición escrita. - Corrección a otros. - Evaluación de la tarea final con la redacción de la opinión en el foro de Facebook. - Tras la tarea final, el uso del foro quedará destinado para simple intercambio del profesor con sus alumnos, pudiendo realizar correcciones pero no evaluaciones. |
| <p>Materiales:</p> <p>Iconos, imágenes, fotocopias e internet.</p> |

3.2.2 Secuencia 2

| | |
|--|---|
| <p>Título de la tarea final:</p> <p>¡Un chef de 5 estrellas!</p> | <p>Nivel:</p> <p>A2</p> |
| <p>Destinatarios:</p> <p>Un grupo de 15 jóvenes sordos prelocutivos.</p> | <p>Duración:</p> <p>3 sesiones de 50 minutos</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar y desarrollar estrategias para la composición escrita. - Autocorrección y corrección a otros. - Redactar una receta sobre un plato. | |

- Dar instrucciones en imperativo.
- Dominar los recursos lingüísticos que permitan comprender los pasos necesarios para la realización, redacción y comprensión de una receta.

Contenidos:

- Nocifuncionales
 - Dar una orden o instrucción.
- Gramaticales
 - El imperativo del verbo.
- Léxico-semánticos
 - Platos de comida.
 - Léxico de alimentación: ingredientes, acciones...
- Tipos de texto:
 - La receta.
- Específicos para la comunicación con alumnos sordos.
 - Uso de la lengua de signos para comparar con la lengua española.
 - Uso del alfabeto dactilológico para dar pistas a los compañeros sobre algunas de las palabras que no comprendan en español.

Tarea final:

- ¡Un chef de 5 estrellas!: De manera individual, el alumno elaborará y redactará la receta de un plato inventado que le gustaría probar. Para su exposición, se deberá tomar como referencia la estructura de la receta que se ha trabajado durante toda la secuencia didáctica y se deberá redactar siguiendo esas pautas. Tras la presentación a la clase, se elegirá entre todos la receta más apetecible y se podría plantear la preparación para probarla entre todos.

Tareas posibilitadoras:

- Más español, ¡imposible!: Con la receta de un plato conocido sin dar su nombre, se introducirá al alumno en el mundo gastronómico para su reconocimiento. Después, se busca que sea capaz de sacar los ingredientes dándole un cuadro fuera de la receta para comenzar a trabajar su estructura. Para finalizar, se pretende que comprenda las tres partes de la misma y se le da la oportunidad de expresarse y de descansar

mediante el uso de la lengua de signos y su comparación con la lengua española escrita.

- ¡Cocina!: En esta tarea, se pretende dominar el imperativo y otras formas corteses de hacer peticiones. Para ello, se ofrecen ejercicios donde el alumno reflexione sobre el tiempo verbal utilizado y su posible uso. Después, se le induce a comprender la regla y a escribirla por sí mismo con un ejercicio con huecos donde deberá conjugar los verbos propuestos.

- Pero, ¿qué ingredientes tiene?: Mediante una sopa de letras donde deberá extraer el nombre de unos ingredientes planteados en imagen y un ejercicio de colocaciones para unir con flechas los verbos de acción de una receta junto con sus ingredientes característicos, se busca que el alumno comprenda y aprenda nuevo léxico de la alimentación y el uso de las colocaciones de dichos ingredientes.

- Tú receta favorita: En este caso, se trabaja, por un lado, el componente afectivo dando la oportunidad al alumno de hablar sobre sus gustos a nivel gastronómico y, por otro lado, la estructura, léxico y colocaciones vistas para la redacción de una receta conocida. El alumno tiene libertad de escoger la receta que más le guste realizando una búsqueda de sus ingredientes con la ayuda del profesor. Además, se trabaja la coevaluación al entregar los textos al compañero para su posible corrección.

Destrezas:

Comprensión y expresión escrita.

Evaluación:

- Evaluación continua de la secuencia.

- Coevaluación con los compañeros.

- Evaluación de la tarea final con la elaboración de la receta tras darle la oportunidad de volverla a redactar después de marcar los errores.

Materiales:

Internet y fotocopias.

3.2.3 Secuencia 3

| | |
|--|--|
| Título de la tarea final: Mi mejor recuerdo | Nivel: A2 |
| Destinatarios: Un grupo de 15 jóvenes sordos prelocutivos. | Duración: 3 sesiones de 50 minutos |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Practicar y desarrollar estrategias para la composición escrita.- Autocorrección y corrección a otros.- Redactar y comprender textos en imperfecto.- Comprender el uso del imperfecto.- Trabajar el componente afectivo al hablar de los recuerdos de la infancia. | |
| Contenidos: <ul style="list-style-type: none">- Nociofuncionales<ul style="list-style-type: none">• Narrar una historia del pasado.- Gramaticales<ul style="list-style-type: none">• El imperfecto de indicativo.• Grados del adjetivo: <i>más... que, menos... que, tan... como, mejor, peor, mayor, menor.</i>- Léxico-semánticos<ul style="list-style-type: none">• Léxico del colegio.• Vocabulario para la redacción de historias.- Tipos de texto<ul style="list-style-type: none">• Historia del pasado.• Experiencias.- Específicos para la comunicación con alumnos sordos.<ul style="list-style-type: none">• Uso de la lengua de signos para motivar y reducir el estrés del alumno.• Conocimiento del alfabeto dactilológico para corregir los posibles errores que | |

cometan los compañeros al corregir en la pizarra.

Tarea final:

- ¡Mi mejor recuerdo!: De manera individual, el alumno redactará un recuerdo bonito de la infancia que signifique algo para él, atendiendo a la forma y uso del imperfecto para narrar historias en el pasado. Por otro lado, se trabajará la pertenencia de grupo por medio del componente afectivo al evocar dichos recuerdos.

Tareas posibilitadoras:

- Háblame de ti: Presentación de un texto contando recuerdos de la infancia de una persona para comprender la estructura de una historia del pasado, los conectores y marcadores del tiempo habituales, etc. Se harán preguntas de comprensión escrita para comprobar si lo han entendido. Para finalizar, compararán las respuestas con sus compañeros intercambiando sus trabajos para una primera corrección.

- ¡Ojo con el imperfecto!: En esta tarea se pretende dominar el imperfecto para contar historias del pasado. Para ello, se ofrecen ejercicios donde el alumno debe reflexionar sobre el tiempo verbal utilizado y su posible uso. Para ello, se reflexionará sobre el ejercicio anterior y se le propone uno nuevo en el que intente rellenar los espacios vacíos tomando como referencia el anterior. Después, se le induce a comprender la regla y a escribirla por sí mismo para tener su propio cuadro gramatical.

- Mi colegio: A través de un dibujo de un colegio, se trabajarán los grados del adjetivo comparando las distintas partes del mismo con su antiguo colegio. Las comparaciones deberán hacerlas en imperfecto. Las explicaciones se harán en lengua de signos porque no existe el imperfecto en lengua de signos, lo que implica crear un concepto totalmente nuevo en sus mentes.

- Cuando yo era pequeño...: Para activar el componente afectivo y poner en práctica el imperfecto, el profesor compartirá sus creencias graciosas de su infancia, por ejemplo: *cuando era pequeño creía que había un señor dentro de los cajeros automáticos. Era el que contaba y te daba el dinero y siempre le preguntaba a mi madre cómo podía vivir allí.* De esta manera, se pretende tratar el componente lúdico y el componente afectivo para motivar al alumno. Después, deberá, redactar una creencia similar de su infancia.

Destrezas:

Comprensión y expresión escrita.

| |
|---|
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua de la secuencia. - Implicación y participación en la clase. - Coevaluación con los compañeros. - Evaluación de la tarea final con la redacción de un recuerdo utilizando algunos de los grados del adjetivo aprendidos en la unidad. |
| <p>Materiales:</p> <p>Texto inicial, dibujos y fotocopias.</p> |

3.2.4 Secuencia 4

| | |
|---|---|
| <p>Título de la tarea final:</p> <p>¡Acción!</p> | <p>Nivel:</p> <p>A2</p> |
| <p>Destinatarios:</p> <p>Un grupo de 15 jóvenes sordos prelocutivos.</p> | <p>Duración:</p> <p>3 sesiones de 50 minutos</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar y desarrollar estrategias para la composición escrita. - Autocorrección y corrección a otros. - Aprender el uso del futuro. - Describir la vida en el futuro lejano. - Trabajar la herramienta de subtulado para sordos. | |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nociofuncionales <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de predicciones. - Gramaticales <ul style="list-style-type: none"> • El futuro de indicativo. | |

- Léxico-semánticos

- Léxico de nuevas tecnologías.

- Tipos de texto:

- Subtítulos.
- Artículo de revista.

- Específicos para la comunicación con alumnos sordos.

- Uso de la lengua de signos en el cine.
- Alfabeto dactilológico para el deletreo de las palabras en español.
- Subtítulos específicos para sordos.

Tarea final:

- ¡Acción!: En grupos de 3, los alumnos grabarán un corto en lengua de signos que describirá cómo creen que será su vida cotidiana en el futuro para después subtítularlo en español. Los subtítulos deberán seguir las pautas específicas para usuarios sordos explicadas en una de las tareas posibilitadoras. Si los alumnos tienen dificultades con las nuevas tecnologías, el profesor se encargará de incluir los subtítulos en el montaje final. Tras la exposición, se hará una pequeña entrega de premios por diferentes categorías: originalidad, interesante, divertido...

Tarea posibilitadora:

- La casa del futuro: Para introducir al alumno en el tema y mostrarle unos subtítulos específicos para personas sordas, se le proyecta un video en el que se habla de la casa del futuro. Mediante ejercicios de unir, se conocerá la utilidad de unos u otros colores de los subtítulos dependiendo de la persona que hable (protagonista, personajes importantes, etc.). Para comprobar tanto la comprensión del tema general del video como los nombres de los participantes del mismo, se les realizará una serie de preguntas que deberán responder en lengua de signos y con el alfabeto dactilológico.

- La vida en el 2500: A través un texto, se inducirá a los alumnos para reconocer los verbos conjugados en futuro. Tras reconocerlos, se les preguntará como marcan el futuro en la lengua de signos y se realizará una comparativa con la lengua española escrita. Después, deberán sacar ellos mismos la regla para la conjugación y podrán escribir un pequeño texto donde imaginen los avances tecnológicos para las personas sordas en el año 2500.

- ¿Cómo dices?: En grupos 5 y para continuar con el trabajo de la comprensión escrita y de los subtítulos, se proyectarán diferentes cortos en los que, por su contexto, deberán adivinar qué subtítulos corresponden a cada video. Con ello, se pretende que el alumno desarrolle la comprensión escrita y sea capaz de sacar información a partir del contexto.

- Un guión de Óscar: Haciendo los grupos para la tarea final, se desarrollará y redactará un pequeño texto a modo del guión del corto que realizarán en dicha tarea. Para obtener vocabulario en lengua española, los alumnos podrán acudir al diccionario online <http://sematos.ue> , donde encontrarán la traducción de lengua de signos a lengua oral. Con esta última tarea, se realiza un paso previo donde ya deberán comenzar a utilizar el futuro y los subtítulos.

Destrezas:

Comprensión y expresión escrita.

Evaluación:

- Evaluación continua de la secuencia.
- Implicación y participación en la clase.
- Evaluación de la tarea final con uso adecuado de los subtítulos y con la corrección tanto en las frases como en la conjugación del futuro.

Materiales:

Videos y fotocopias.

4. Conclusiones

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, puede decirse que los objetivos fundamentales que en un principio fueron formulados han sido cubiertos. En primer lugar, se ha constatado la existencia de una lengua natural en los alumnos sordos españoles diferente a la que poseen los oyentes, con una estructuración que cuenta con los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales, pero con unas características propias que las diferencian. Además, se ha demostrado su eficacia como instrumento para el desarrollo lingüístico, social, cognitivo y afectivo-emocional de las personas sordas y se la considera como la base sociocultural y una de las vías más importantes en el aprendizaje de esta comunidad. Por lo tanto, su conocimiento y utilización serán necesarios para el aprendizaje de nuevas lenguas.

Asimismo, se ha comprobado la necesidad de acceder al español escrito de las personas sordas como habilidad necesaria para desarrollarse socialmente y conseguir sus objetivos tanto en el plano educativo como laboral, olvidando el aprendizaje de la lengua oral que se considera innecesaria y se percibe como generador de tensión y exclusión que impedirá el desarrollo de las demás habilidades lingüísticas. Por lo tanto, el bilingüismo se propone como método en la enseñanza de las personas sordas, referido al aprendizaje tanto de la lengua de signos como del español en su formato escrito, ya que los resultados en diferentes estudios pudieron comprobar que los niños sordos que han seguido el modelo bilingüe alcanzan niveles de aprendizaje superior a los niños sordos educados con otros métodos.

Aún así, se ha reconocido que las estrategias utilizadas en la escuela no han proporcionado los niveles de escritura deseados, motivando la creación de nuevas formas, herramientas y didácticas para mejorarlos, por lo que el planteamiento de este trabajo resulta un cambio de tercio para abrir un nuevo camino para su estudio y desarrollo. Aunque en este trabajo no se ha podido llevar a cabo un análisis de manuales específicos de este perfil de alumnos, sería adecuado comprobar el tratamiento del componente escrito en la educación del alumno sordo para estudiar más detenidamente cuál puede ser el problema que tenga como consecuencia tales problemas de expresión. Para llevar a cabo futuras investigaciones en este campo, se ha desarrollado una ficha de análisis de manuales basada en el español como lengua extranjera, que aparecerá adjunta en el [Anexo 2](#) del presente trabajo.

Por todo ello, este trabajo presenta un cambio importante en la enseñanza del español escrito a las personas sordas, planteándolo desde el español como lengua

extranjera y alejándose de la tendencia oralista acercándose a la corriente bilingüe, considerando la lengua de signos como primera lengua de las personas sordas y, el español en su forma escrita, como segunda lengua.

Aunque a lo largo de su elaboración han aflorado dificultades y se ha evidenciado la complejidad del tratamiento de la escritura en alumnos sordos, finalmente se ha podido materializar una programación didáctica para el nivel A2 que traslade al aula de ELE el trabajo de este fenómeno, para lo que ha sido fundamental la teorización llevada a cabo en el marco teórico. Estas reflexiones han sido vitales, pues han ampliado las perspectivas del autor de este trabajo en cuanto a la complejidad y las posibilidades que presenta el tema de estudio.

Del resultado tanto de la programación didáctica como de la secuencia desarrollada como ejemplo, se puede concluir que el componente visual cobra mayor importancia si cabe en este grupo de trabajo. Asimismo, debe señalarse que, pese a que la programación se estructuraba en torno al aprendizaje de algunos rasgos gramaticales del español, también se ha intentado fortalecer la confianza y el concepto de grupo de los alumnos trabajando el componente afectivo.

Sin embargo, la aplicación didáctica queda limitada en su propia dimensión de propuesta, ya que no se ha contado con un grupo piloto con el que trabajar la programación y secuencia creadas y, así, poder obtener unos resultados objetivos para mejorar o redireccionar aquellos aspectos no exitosos, lo cual sería muy deseable realizar en una posterior fase de investigación. Del mismo modo, este TFM, al abordar un fenómeno tan complejo como la escritura en personas sordas, deja abierta la vía a nuevas investigaciones que la completen más adelante.

En conclusión, el tratamiento de la escritura en alumnos sordos desde un enfoque de ELE, aspecto poco investigado y trabajado en la actualidad, no es solo posible, sino deseable, pues acerca más a los discentes a la realidad sociocultural de la sociedad a la que pertenecen y así les confiere una destreza expresiva con grandes posibilidades integradoras y que atiende a sus necesidades específicas relativas a su lengua natural y sus particularidades como comunidad.

5. Bibliografía

- ALEGRÍA, J. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (2009). *Los alumnos sordos y la lengua escrita*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 31, pp. 95-111.
- ALONSO, P. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga. Aljibe.
- ALONSO, P. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (2011). *Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de los niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas*. Revista de Educación, 356, pp. 353-375.
- ASOCIACIÓN DE SORDOS DE SANTANDER Y CANTABRIA, CONFEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE ESPAÑA, FUNDACIÓN ONCE (1999). *I Simposio nacional sobre la lecto-escritura en las personas sordas*. Santander. Fundación ONCE.
- BONET, J. P. (1620). *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos*. Madrid. Abarca de Angulo.
- CANDLIN, C. N. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. Comunicación, lenguaje y educación, 7-8, pp. 33-53.
- CÁRDENAS, A. (1997). *¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?* Cultura sorda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/por-que-una-educacion-bicultural-bilingue-para-las-personas-sordas/> el 09 de julio de 2016.
- CASELLI, C. Y PAGLIARI, L. (1991). *La competenza lingüística di bambini e adulti sordi nella lingua e scritta*. Scuola e Didactica, 11, pp. 66-70.
- CASSANY, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, lenguaje y educación, 6, 63-80.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid. ArcoLibros.
- CASTRO, P. (2002). *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de la lengua de señas*. Cultura sorda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/aprendizaje-lenguaje-ninos-sordos/> el 24 de julio de 2016.
- CONRAD, R. (1979). *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. London. HarperCollins Publisher.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya e Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf el 18 de junio de 2016.
- CRUZ, M. (2008). *El estudio de las lenguas de señas. Los sordos, ¿Hijos de un Dios menor?* Signos lingüísticos, 8, 39-46.
- CRUZ, M. (2009). *Gramática de la lengua de señas mexicana* (tesis doctoral). Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El colegio de México. México.
- CRUZ, M. (2009). *Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México*. Cultura sorda. Recuperado en http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Cruz_Reflexiones_sobre_educacion_biling%C3%BCe_intercultural_sordo_mexico_2009.pdf el 18 de julio de 2016.
- ESTAIRE, S. Y ZANÓN, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, lenguaje y educación, 7-8, pp. 55-90.
- FERREIRO, E. (1986). *Información disponible y procesos de asimilación en el inicio de la alfabetización*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E. (1986). *Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación del lenguaje*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- GASCÓN, R. Y STORCH, J. G. (2004). *Historia de la Educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid. Ramón Areces.
- GASCÓN, R. Y STORCH, J. G. (2006). *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático (Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos en España)*. Madrid. Ramón Areces.
- GÓMEZ, E. (2011). *Analizador léxico del sistema de escritura alfabética de lengua de signos española* (trabajo fin de máster). Universidad de Alicante, España.
- GÓMEZ, M. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión*. Unirevista.es, pp. 76-86.
- GUTIÉRREZ, I. (1997). *Introducción al estudio de la logopedia*. Madrid. Narcea.
- GUTIÉRREZ, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga. Aljibe.
- HARLÁN, L. (1994 [1976]). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid. Alianza Universidad.
- HERRERO, A. L. (2000). *Signolingüística*. Comunidad Valenciana. FESORD C. V.

- HERRERO, A. L. (2002). *La investigación lingüística de las lenguas de signos*. Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos, pp. 9-50.
- HERRERO, A. L. (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*. Madrid. Ediciones SM.
- HERRERO, A. L. et al. (1999). *Fonología y escritura de la lengua de signos española*. Eula, 13, pp. 89-116.
- HYLAND, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London. Longman.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ el 29 de junio de 2016.
- KRENTZ, C. (2007). *Writing deafness: The Hearing Line In Nineteenth-century American*. North Carolina. University of North Carolina Press.
- LEY Nº 27/2007, *Reconocimiento de las lenguas de signos españolas y regularización de los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Madrid. Boletín Oficial del Estado. 24 de octubre de 2007.
- MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza Psicología.
- MARTÍN PERIS, E. ET. AL. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm el 5 de septiembre de 2016.
- MOTTEZ, B. (1996). *Une entreprise de dé-nomination: Les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds aux XIX^e et XX^e siècles*. Paris. Alter diffusion.
- NAVARRO, A. (2011). *La enseñanza de idiomas a sordos. Estudio de programas en España y Francia (XVII-XX)* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- PERTUSA, E. (2002). *La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra* (tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- PERTUSA, E. Y VIADER, M. P. (1995). *La lengua escrita en el niño sordo. Estrategias educativas* (Proyecto de tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.

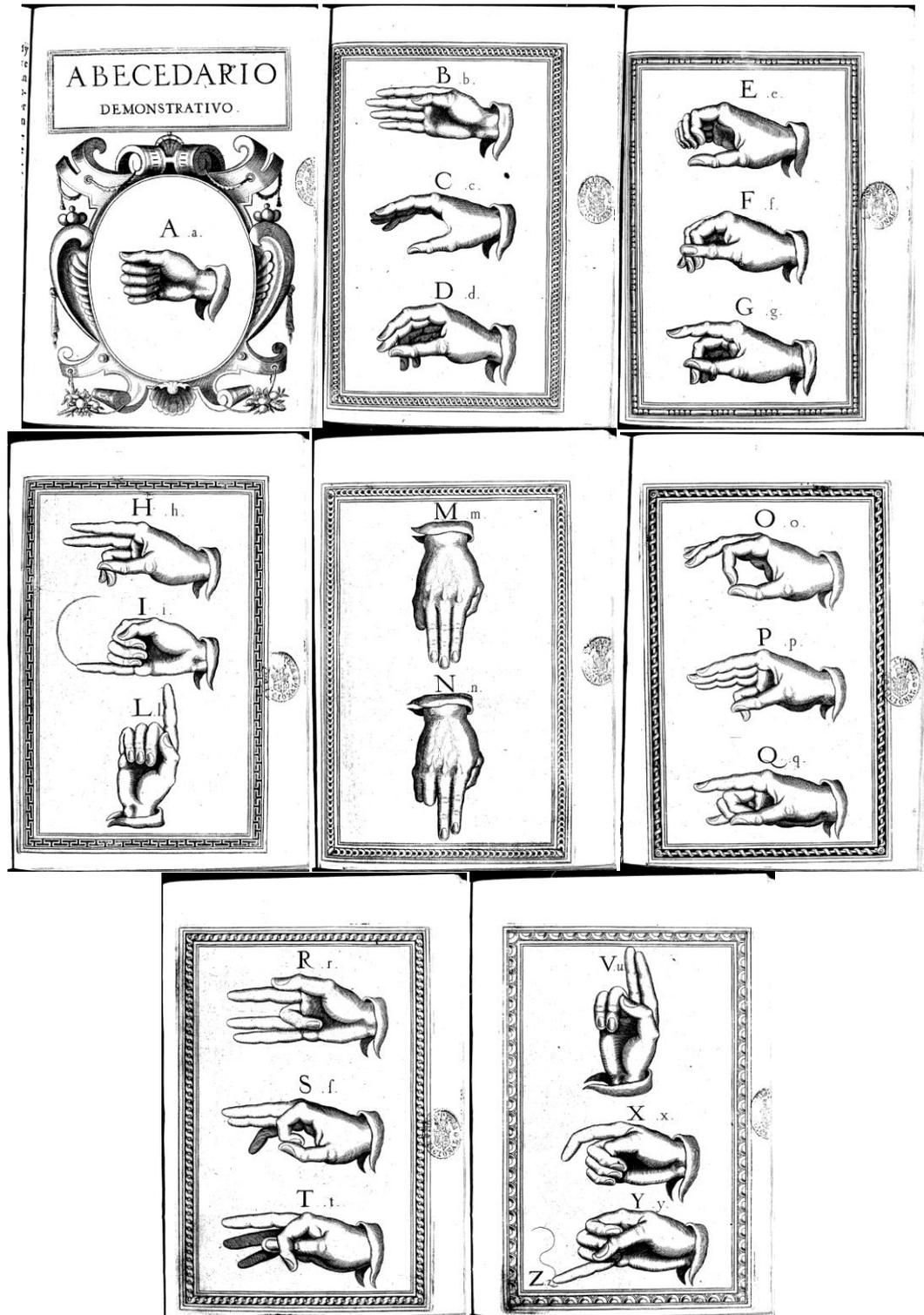
- PERTUSA, E. Y VIADER, M. P. (1999). *Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, M. A. (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid. CNSE y ONCE.
- SACKS, O. (2003). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona. Anagrama.
- SAINZ, T. Y GUILLÉN, B. (1995). *Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE*. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, pp. 169-176.
- SÁNCHEZ, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas. CEPROSORD.
- SÁNCHEZ, C. (2007). *La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe y Bicultural. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema*. Mérida. APRI.
- SANDLER, W. Y LILLO-MARTIN, D. (2006). *Sign Language and linguistic universals*. Cambridge.: Cambridge University Press.
- STOKOE, W. C. (1960). *Sign Language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Studies in Linguistics Occasional Papers. (8). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- STUBBS, M. (1980). *Language and literacy: the sociolinguistics of Reading and writing*. London. Rotledge and Kegan Paul.
- TORRES, B. (2001). *Sistemas de educación del niño sordo*. Revista Candidos, no. 13.
- VELASCO, C. Y DOMÍNGUEZ, A. (1999). *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca.
- VVAA (1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid. CIDE.
- VVAA (2002). *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Madrid. CNSE.
- VVAA (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid. CNSE.
- VVAA (2008). *Métodos de intervención en discapacidad auditiva*. INFAD Revista de Psicología, 1, pp. 219-224.
- VVAA (2008). *Signar: enseña lengua de signos*. Barcelona. CNSE.

VVAA (2015). *Estrategia didáctica basada en el Español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas* (trabajo de fin grado). Universidad de Manizales. Colombia.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1: Alfabeto demostrativo en el libro *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* (1620) de Juan Pablo Bonet.



Anexo 2: Ficha de análisis de manuales en relación a las habilidades escritas.

| Referencia | | | | |
|--|---|---|----|----|
| Aparecen | | | Sí | No |
| Planificación | Adecuación | ¿Se plantea una situación específica para producir el texto? | | |
| | | ¿Hay un propósito comunicativo establecido? | | |
| | | ¿Se presentan modelos reales de lengua? | | |
| | | ¿Se realizan sugerencias en cuanto al léxico a emplear? | | |
| | | ¿Se pone en práctica contenido nuevo integrado con conocimientos previos? | | |
| | | ¿Se le ha preparado adecuadamente para realizar la actividad? | | |
| Textualización | Coherencia | ¿Se le permite planificar o la producción es espontánea? | | |
| | | ¿Se trabaja el esquema discursivo? | | |
| | | ¿Se sugiere plantear ideas centrales o principales para posteriormente? | | |
| | Cohesión | ¿Se sugieren conectores o elementos gramaticales para enlazar oraciones? | | |
| | | ¿Se trabajan los signos de puntuación? | | |
| | Corrección | ¿Se hace mención a normas ortográficas? | | |
| | | ¿Se trabaja de manera específica la sintaxis española? | | |
| | Revisión | ¿Se induce al alumno a que reflexione sobre su actuación? | | |
| ¿Se le da la oportunidad de autocorregirse reescribiendo el texto? | | | | |
| ¿El alumno sabe cómo se va a evaluar su tarea? | | | | |
| Otros | ¿Se trabajan de manera explícita estrategias de aprendizaje? | | | |
| | ¿Debe utilizar el alumno su conocimiento del mundo? | | | |
| | ¿Hay posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje cooperativo? | | | |
| | ¿Se trabaja realmente lo que pretende la actividad? | | | |

Anexo 3: Ejemplo de desarrollo de la secuencia didáctica 2 de la programación, basada en el enfoque por tareas.



UNIDAD
2

¿Qué hay para comer?

TAREA FINAL

¡Un chef de 5 estrellas!

Objetivos:

- Practicar y desarrollar estrategias para la composición escrita
- Autocorrección y corrección a otros
- Redactar una receta sobre un plato
- Dar instrucciones en imperativo
- Dominar los recursos lingüísticos que permitan comprender los pasos necesarios para la realización, redacción y comprensión de una receta.

1

Más español, ¡imposible!

> I I  Lee la siguiente receta y responde a las preguntas. Subraya las palabras que no entiendas y pregúntaselas a tu profesor en lengua de signos. Después, escríbelas junto a la receta con su significado en español.

Primero, pela las patatas. Corta las patatas en trozos pequeños y finos. Introduce las patatas en la sartén, añade sal y fríe a fuego suave durante 25-30 minutos. Cuando esté cocinado, retira del fuego y escurre.

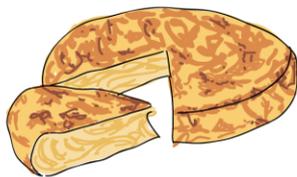
Después, casca los huevos. Coloca los huevos en un recipiente grande y bate. Añade sal a tu gusto, agrega las patatas y mezcla bien.

Para terminar, coloca una sartén en el fuego y agrega un chorrito de aceite de oliva. Vierte la mezcla y espera a que se cocine. Tapa la sartén con un plato más grande que la sartén y da la vuelta. Echa la mezcla de nuevo para que se cocine por el otro lado.

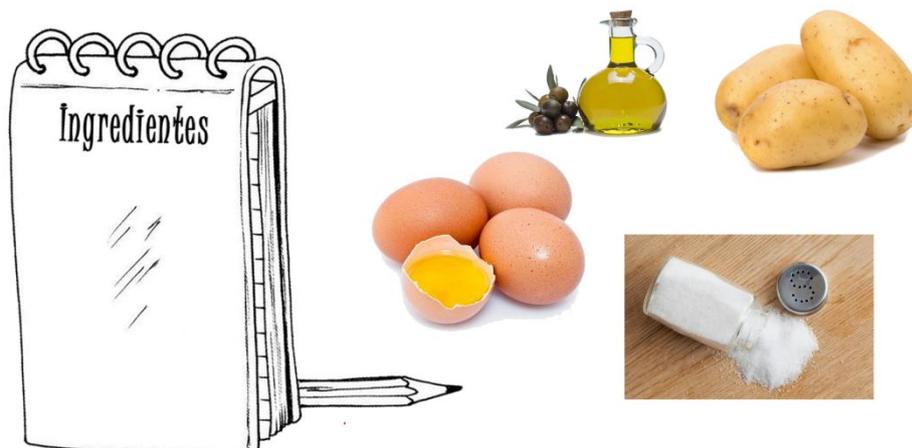
Probad esta receta, ¡os encantará!

Adaptado de hogarmania.com

I 1.1. I  Después de leer la receta, ¿qué plato crees que está preparando?



I 1.2. I Encuentra los ingredientes de la receta y escríbelos en la siguiente lista. Une cada uno de ellos con las imágenes que correspondan.



> I 2 I Observa el ejercicio anterior y ordena las partes de la receta con los números del 1 al 3.

| | |
|--------------------|--|
| Ingredientes | |
| Título | |
| Texto de la receta | |

> I 3 I  Cuando explicas una receta en lengua de signos, ¿sigue la misma estructura? Coméntalo con la clase.

2

¡Cocina!

> **1.1.1**  **Fíjate en los verbos de la receta marcados en negrita y escríbelos a continuación. ¿Sabes a qué tiempo verbal corresponden? Observa la imagen para responder.**



Extraído de sematos.eu



1.1.1  **¿Cuándo se utiliza este verbo? Comenta con tu compañero y marca las casillas que creas. Puedes ayudarte de la lengua de signos para comprender los cuadros.**

| | | |
|--------------------|----------------|---------------------|
| Hacer una petición | Dar un consejo | Contar una historia |
| Expresar deseos | Dar una orden | Animar a alguien |

I 1.2. I  ¿Qué haces en lengua de signos para expresarlo?

> I 2 I  Con el ejemplo del texto, completa los siguientes verbos en su forma imperativa.

| | Esperar | Beber | Añadir |
|-------------|---------|-------|--------|
| Tú | | | |
| Vosotros/as | | | |

I 2.1. I  Como puedes observar, la forma imperativa se utiliza en la segunda persona del singular y del plural de los verbos. ¿Puedes escribir más ejemplos con otros verbos que ya conozcas?

| | |
|-------|-------|
| ----- | ----- |
| ----- | ----- |
| ----- | ----- |

2.2.1  **Completa la siguiente receta con los verbos en imperativo.**



Pollo a la plancha

Elaboración

Ingredientes

- Pechuga de pollo
- Ajo
- Limón
- Sal
- Pimienta

_____ (lavar) las pechugas y _____ (cortar) en filetes de 1cm. En una sartén, _____ (añadir) unas gotitas de aceite de oliva. _____ (coger) las pechugas y _____ (espolvorear) sal y pimienta. _____ (echar) en la sartén hasta que se cocinen y _____ (dar) la vuelta para que terminen de cocinarse.

3 **Pero, ¿qué ingredientes tiene?**

> 11 **¿Cuántos ingredientes conoces? Observa la siguiente sopa de letras y descubre los que se esconden en ella. Utiliza la lengua de signos si necesitas saber cómo se escriben en español.**

LENGUA COMPLETA



| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| X | X | A | R | R | O | Z | C | E | B | O | L | L | A |
| A | I | Z | E | O | K | Y | S | B | H | U | E | V | O |
| D | P | A | G | L | J | O | U | C | B | E | O | U | H |
| H | I | E | R | B | A | B | U | E | N | A | H | W | S |
| V | E | I | I | A | P | X | A | K | F | E | V | V | I |
| S | L | M | I | E | L | E | M | U | Y | B | E | Y | D |
| T | S | E | M | E | B | L | E | W | B | Z | L | B | I |
| O | I | T | I | E | A | N | X | Y | U | X | I | Z | U |
| P | E | K | E | C | C | X | A | E | W | I | A | J | O |
| T | Z | I | Y | Y | T | O | M | A | T | E | O | D | E |
| D | T | X | W | V | E | R | D | U | R | A | I | Y | B |
| Z | U | H | E | U | A | O | Z | E | I | D | W | B | S |
| C | A | N | E | L | A | Q | X | X | L | Q | U | F | U |
| L | E | C | H | E | H | Z | T | A | J | Í | B | I | W |

1.1.1  **¿Conoces el nombre de alguna receta donde se utilicen estos ingredientes?**

> 1.2.1 En parejas, conjugad los verbos en imperativo y unidlos con el ingrediente adecuado. Cuando acabéis, comparad los resultados con otra pareja. Si tenéis dudas sobre alguna palabra, consultad el diccionario de lengua de signos en <http://www.sematos.eu>

x fundir - x cortar - x freir - x añadir - x verter - x batir - x mezclar

Ejemplo:
Añade sal



LENGUA COMPLETA

4

Tu receta favorita

> **I I**  Es hora de escribir tu receta favorita. Piensa en el plato que más te guste y, con lo trabajado en los ejercicios anteriores, completa todos los pasos de la receta. Recuerda utilizar el imperativo. Si necesitas conocer el nombre de más ingredientes, consulta a tu profesor.

I 1.2. I  Compara con tus compañeros para saber si alguien coincide con tu plato favorito.

Tarea final: ¡Momento par crear!

> Para finalizar, tienes que elaborar y redactar una receta con todo lo aprendido en los ejercicios anteriores. Imagina un plato, dale un nombre y ponle los ingredientes que quieras. Al terminar, el profesor marcará en color rojo los errores para que intentes corregirlos. Después, entre todos los compañeros, votaréis la que más os guste. ¡Que aproveche!



Para reflexionar

> ¿Qué te ha parecido el trabajo con la receta? Utiliza la lengua de signos para hablar sobre los puntos más fáciles y difíciles.

