

**Máster Oficial en Docencia e
Interpretación en Lengua de Señas
Trabajo Fin de Máster**

**“El hablante nativo y su papel en la
planificación lingüística”**

Rosalía Ortega Pegalajar

Tutor: Saúl Villameriel García

Valladolid, 2012

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN.....	pág.3
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	pág.5
3.METODOLOGÍA.....	pág.6
4. NATIVOS.....	pág.7
4.1 EL HABLANTE NATIVO.....	pág.7
4.1.1 EL PERIODO CRÍTICO.....	pág.10
4.2 LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA NATIVA.....	pág.14
5.PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA	pág.17
5.1 LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA.....	pág.17
5.1.1 TIPOS DE PLANIFICACIÓN Y FASES DEL PROCESO.....	pág.18
5.1.2 ÁMBITOS DE ACTUACIÓN.....	pág.19
5.1.3 EL CENTRO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LSE.....	pág.21
5.2 EL PROCESO DE ESTANDARIZACIÓN: LA ELABORACIÓN DE DICCIONARIOS...pág.24	
5.3 LA PLANIFICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	pág.29
5.4 EL PERFIL DEL DOCENTE DE LENGUA DE SEÑAS.....	pág.33
6. EL PAPEL DE LAS PARTES IMPLICADAS EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN....pág.36	
6.1 EL PAPEL TRADICIONAL DE LOS OYENTES EN LA PLANIFICACIÓN.....pág.36	
6.2 EL PAPEL DE LOS NATIVOS EN LA PLANIFICACIÓN.....pág.38	
6.2.1 LA ESCASEZ DE NATIVOS Y CONSECUENCIAS PARA LA LENGUA.....pág.40	
6.3 EL PAPEL DE LOS INTÉRPRETES EN LA PLANIFICACIÓN.....pág.42	
7. CONCLUSIONES.....	pág.45
8. BIBLIOGRAFÍA.....	pág.48

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo inicial de este trabajo es contribuir al enriquecimiento del marco teórico sobre la planificación lingüística de las lenguas de señas y los hablantes nativos de las mismas. Para ello, se ha seguido una metodología basada en el análisis bibliográfico de artículos y otros textos procedentes de distintas publicaciones de relevancia mundial. Tras la justificación del tema elegido, se suceden tres partes que componen el cuerpo del trabajo:

En la primera parte definiremos el concepto de nativo aplicado a las lenguas de signos, una cuestión que se suele obviar o que se asume erróneamente a la hora de buscar informantes para realizar estudios e investigaciones sobre dicha lengua. Revisaremos la teoría general del periodo crítico y veremos algunas de las consecuencias de la adquisición tardía de la lengua en personas sordas.

Analizaremos algunos estudios dedicados a la evaluación de la competencia nativa en niños y adultos, de cara a la implementación de un programa de intervención temprana para facilitar la exposición a la lengua de los sordos no-nativos. Una labor fundamental de planificación para favorecer el desarrollo integral de las personas con discapacidad auditiva.

En la segunda parte, profundizaremos en la definición de la planificación lingüística, sus tipos y los distintos ámbitos de actuación que se pueden trabajar. Señalaremos los objetivos del nuevo Centro de Normalización Lingüística para la LSE, como centro de referencia que representa un paso más en la consecución de las medidas aprobadas en 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.

Abordaremos uno de los puntos clave en el proceso de estandarización de una lengua: la creación de diccionarios y los estudios lexicográficos. Examinaremos distintos proyectos llevados a cabo en diferentes países y veremos qué criterios se utilizaron para determinar si un signo se considera estándar o no. Revisaremos los

distintos proyectos de normalización que se han llevado a cabo en España desde la Confederación Estatal de Personas Sordas.

A continuación analizaremos la planificación lingüística en el ámbito educativo, veremos cómo los programas bilingües suponen el presente en cuanto a la integración de las personas sordas, la aceptación de la cultura sorda y de la lengua de signos como lengua materna de esta comunidad. Asimismo, veremos cuál es el perfil deseado del docente de lengua de signos y cuál es su manera ideal de impartir clase.

En la tercera y última parte, haremos un recorrido histórico sobre el papel que han tenido los oyentes en la planificación de la lengua de signos y la educación de los sordos, abordaremos cómo estas prácticas han sido desbancadas y cuál es el papel actual del nativo signante en la planificación lingüística. No podemos concluir sin un breve repaso al papel que juega la figura del intérprete de lengua de signos en todo este proceso.

¿Lenguas de señas o lenguas de signos?

Siendo consciente de que los términos “señas” y “signos” no son estrictamente sinónimos, aclaramos que a lo largo del Trabajo Fin de Máster se utilizan indistintamente. Todas las lenguas son “sistemas de signos”, según Saussure, por lo que la denominación “lengua de signos” es incorrecta en el campo de la lingüística al referirnos a las lenguas viso-gestuales. Sin embargo, se utiliza una u otra designación dependiendo del país. En España es común utilizar “signos”, “signar” para la acción de hablar en lengua de signos y “signante” para señalar al usuario de dicha lengua, mientras que en otros países hispanohablantes se emplean “señas”, “señar” y “señante” respectivamente.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En la actualidad existe una idea bastante extendida de que el hablante nativo de las lenguas de señas es el signante sordo. La lengua de señas, en muchos casos, es la lengua materna de los sordos, pero éstos no son los únicos nativos ni todos tienen la misma competencia lingüística. Creemos necesario aclarar esta cuestión mediante la elaboración de un marco teórico que será útil para el desarrollo de futuros trabajos de investigación de carácter experimental. Para la realización de esta tarea de revisión bibliográfica hemos analizado publicaciones especializadas sobre proyectos e investigaciones de distintos países, aún no traducidas al castellano, con especial atención al mundo anglosajón, Hispanoamérica y Europa.

Consideramos el momento de adquisición de la lengua como la clave para delimitar el grado de competencia nativa del hablante. Por este motivo, revelaremos algunos datos que demuestran que la mayoría de personas sordas signantes han sido expuestas a la lengua de signos de manera tardía, con las consecuencias que esto conlleva para su desarrollo cognitivo y su modo de procesar la lengua. Incluimos en el grupo de hablantes nativos a todos los hijos de padres sordos signantes, sean sordos u oyentes (*CODA, Children of Deaf Adults*), por haber estado expuestos a la lengua desde su nacimiento. Una de las propuestas experimentales que sugerimos es delimitar el número de hablantes nativos en nuestro país, para tener una idea de cómo evoluciona una lengua con pocos nativos o si este grupo puede llegar a desaparecer. Para lograr este fin, proponemos la elaboración de instrumentos para la evaluación de la competencia nativa, un campo en el que se necesita una investigación más profunda.

Los nativos son una figura clave en todo proceso de planificación lingüística, desde lo referente a proyectos de investigación de la lengua, elaboración de diccionarios, etcétera, hasta su papel en la enseñanza de la lengua de signos. Otro de los mitos más extendidos es que “hablante nativo” es sinónimo de “docente de calidad”. Es cierto que los nativos son un modelo lingüístico excelente, pero sin formación pedagógica, lingüística y metodológica, su labor docente quedará muy empobrecida. Es en este punto en el que conectamos directamente con las competencias del Título de Máster Oficial en Docencia e Interpretación en Lengua de Señas.

3. METODOLOGÍA

Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales. Se realizó una búsqueda bibliográfica entre los meses de marzo y agosto de 2012 en internet, utilizando los términos de búsqueda: *native/s, deaf, (american) sign language, sociolinguistic variation, planning, standarization, education, bilingualism, teaching, critical period, language acquisition*. Se hizo uso del catálogo virtual de la biblioteca de la Universidad de Valladolid.

Combinando las diferentes palabras clave, en inglés y en castellano, se obtuvieron los primeros registros de los cuales se seleccionaron por la información que ofrece el título los documentos que sirvieron como punto de partida. También se revisaron las bibliografías de los artículos relevantes para encontrar nuevos documentos.

Durante la lectura se tomaron notas acerca del contenido, área a la que pertenece o tema tratado, reflexiones personales, referencia bibliográfica, etcétera. Tras la lectura de esos documentos se extraen datos y conclusiones que, relacionados entre ellos dan sustento al trabajo, proporcionando al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución. Una vez recopilados los datos relevantes se procede a su organización, análisis e integración en el trabajo, habiendo determinado previamente los temas principales y el orden de su presentación.

4. NATIVOS

En este primer apartado introduciremos el tema definiendo al hablante nativo en términos generales. Aplicaremos esta definición al contexto de las lenguas de signos, donde dicho concepto es más ambiguo, debido a las excepcionales circunstancias que rodean a las personas sordas y a los procesos de adquisición lingüística que siguen los miembros de esta comunidad. Veremos algunas cifras sobre la comunidad signante en España y una de sus características más relevantes para este estudio: la discontinuidad hereditaria de la sordera en nuestro país, que repercute directamente en la adquisición tardía del lenguaje en la mayoría de usuarios.

Analizaremos brevemente la teoría general del periodo crítico de adquisición del lenguaje para después aplicarla al ámbito de las lenguas de signos y compararlas con las lenguas orales. Para concluir, haremos una reflexión sobre la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación de la competencia nativa, basándonos en el análisis de dos pruebas diseñadas para tal fin.

4.1 EL HABLANTE NATIVO

El ser humano posee de manera innata la capacidad del lenguaje, por lo que desarrollaremos una primera lengua (o varias) según la exposición a ésta desde el nacimiento. La adquisición de la primera lengua ocurre en los primeros años de vida gracias a la interacción entre padres e hijos. A lo largo de la vida esta exposición a la lengua se extiende hacia otros modelos lingüísticos más allá de la familia: la comunidad cercana, la escuela, los medios de comunicación, etcétera, los diversos ámbitos en los que el hablante desarrolla su competencia lingüística. El resultado de este proceso es un hablante nativo, que posee un dominio y una competencia intuitiva de la lengua.

La definición de nativo de Bloomfield (1933, citado en Martín, 1999) es la siguiente: “La primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa; es un hablante nativo de esa lengua”. En esta definición destaca la importancia del orden de aprendizaje, lengua nativa y lengua materna son sinónimos. Dubois (1973, citado en Martín, 1999) ofrece una definición más completa: “El nativo es el sujeto que

habla su lengua materna, considerando que ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua, es decir, puede formular sobre los enunciados emitidos juicios de gramaticalidad de sinonimia y de paráfrasis; es capaz de distinguir las oraciones correctas”. Esta definición hace énfasis en el nivel alcanzado por el hablante, de manera que tomaremos una definición de nativo que incluya las dos premisas: orden de adquisición y competencia. Se puede hablar de un dominio de una determinada lengua equivalente al de un nativo, destacando así la competencia alcanzada por un no-nativo (Martín, 1999).

Cuando el proceso de adquisición de la primera lengua se ve interferido, ya sea por una patología o por falta de estimulación, las consecuencias son notables en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo. Sin olvidar que la adquisición de una lengua está condicionada por factores biológicos. Así, una vez sobrepasado el periodo crítico de adquisición de la primera lengua, existirán diferencias que afecten a la competencia lingüística del hablante. Estas diferencias entre un hablante nativo y un no-nativo pueden ser imperceptibles a efectos sociales pero, lingüísticamente, son relevantes (Costello, Fernández, Villameriel & Mosella, 2009).

En muchos estudios sobre la lengua de signos se menciona la importancia de contar con signantes nativos, aunque no se define quiénes lo son. El concepto de nativo no es muy obvio en determinados contextos, como en el de usuarios de una lengua minoritaria en continuo contacto con la lengua oral mayoritaria. En el caso de las personas sordas y la lengua de señas esta realidad es mucho más compleja. La gran variedad de etiologías, momentos de aparición de la sordera, grado de afectación, etcétera, hacen que nos encontremos con un grupo muy heterogéneo: el de las personas sordas. La exposición a la lengua se verá afectada por cada una de estas variables. Si nos centramos únicamente en aquellos cuya sordera es de nacimiento, o prelocutiva, y con un grado severo de afectación, esto es, que su sordera les impida acceder a la lengua oral por medio del canal auditivo, nos podemos encontrar con dos escenarios posibles: un entorno familiar que les proporcione acceso a la lengua de señas desde el nacimiento porque conocen esta lengua y la utilizan con anterioridad, o bien, como ocurre en la mayoría de los casos, un entorno familiar que desconozca esta lengua y no sea hasta el momento de la escolarización cuando suceda el primer contacto con ella.

Para que una persona sea signante nativa es necesario que aprenda una lengua de signos en su entorno familiar desde el nacimiento. El signante nativo no tiene que ser necesariamente sordo, una persona oyente con padres sordos signantes puede tener la misma competencia nativa. Sin embargo, los datos que se manejan y que veremos a continuación sólo se refieren a las personas con discapacidad auditiva.

Según la encuesta sobre “Discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia” realizada por el INE en el año 2008, en España hay 13.300 personas con discapacidad auditiva que utilizan la lengua de signos. Se desconoce el porcentaje de signantes nativos dentro de este grupo, un dato que sería necesario detallar, para lo que proponemos un trabajo de investigación que profundice en esta línea, dado el interés que suscita.

En la comunicación de Costello et al. (2009) se hace referencia a la anterior encuesta del INE, de 1999, ya que los resultados de la encuesta de 2008 aún no estaban publicados. En esa encuesta sólo se hace referencia al número de personas con discapacidad auditiva, pero es en 2008 cuando por primera vez el INE incluye en la encuesta preguntas referidas a la lengua de signos. De todos modos, las conclusiones de esta comunicación se reafirman con los datos más recientes que hemos consultado.

En otros países, como Estados Unidos, se da un conjunto de factores que ocasiona una alta incidencia de sordera genética, por lo que puede llegar a haber hasta un 10% de hijos sordos de padres sordos que adquieren la lengua de señas de manera espontánea y natural. En España no se dan estos factores, por lo que hay muchos menos casos de sordera hereditaria y, por tanto, menos familias sordas (Costello et al. , 2009).

Ante esta circunstancia ya no sólo hablamos de escasez de signantes nativos, sino de que la discontinuidad hereditaria hace que, en muchas ocasiones, tras la segunda generación de signantes nativos, no exista una tercera. Imaginemos el caso de un hijo sordo con padres sordos: adquirirá la lengua de signos de manera natural teniendo como modelo a sus padres pero, ¿cómo y cuándo la adquirieron ellos? Obedeciendo a los números, en la mayoría de los casos, los abuelos de ese niño serán oyentes y, por tanto,

los padres no serán nativos, ya que no habrán estado expuestos a la lengua de señas desde el nacimiento.

4.1.1 EL PERIODO CRÍTICO

Lenneberg (1967, citado en Torres, 2005), pionero en los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano, propuso la existencia de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje vinculado a la lateralización hemisférica y a la plasticidad cerebral. Según este autor, desde el nacimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando en el lenguaje hasta que en la pubertad todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro. La falta de plasticidad cerebral que conlleva la lateralización hemisférica es responsable de las diferencias entre niños y adultos en la adquisición de una lengua.

Esta hipótesis ha sido rebatida con posterioridad por autores como Krashen (1979, citado en Torres, 2005), quien desecha la explicación neurológica del periodo crítico argumentando que la lateralización cerebral queda firmemente establecida a los 5 años de edad (Torres, 2005).

Por su parte, Birdsong (2001) sostiene que no es tanta la importancia del periodo crítico cuando se trata del aprendizaje de segundas lenguas, sino más bien la correlación entre la L1 y L2 del aprendiz.

Las teorías sobre el periodo crítico no son concluyentes en cuanto a la edad a partir de la cual el aprendizaje de la lengua es más costoso para el hablante.

¿En qué medida afecta a las habilidades lingüísticas el momento de adquisición de la lengua? ¿Es igual el periodo crítico para las lenguas orales y signadas? Los bebés sordos no tienen ningún tipo de impedimento para acceder a la lengua de señas desde el nacimiento. Es la misma forma de comunicación natural que los bebés oyentes experimentan con la lengua oral desde el primer momento. La heterogeneidad de la comunidad sorda hace que el primer contacto de cada persona con la lengua de señas sea distinto según el caso: desde el nacimiento, a partir de la escolarización, o en algún momento de la vida adulta. Además, todos los signantes son bilingües en mayor o

menor grado, puesto que la lengua oral es la dominante en el entorno en el que viven y están en continuo contacto con ella.

La adquisición de una segunda lengua durante la infancia está determinada por el grado de adquisición de la primera lengua, la lengua nativa. Una vez que nuestros patrones perceptivos se “sintonizan” con una determinada lengua es más difícil reajustar desde cero para adquirir una segunda lengua. Por eso, si se produce la exposición a las dos lenguas a muy temprana edad, se alcanzará la competencia nativa en ambas con más facilidad (Werker, 1989, citado en Mayberry & Eichen, 1991).

La sordera en la infancia puede relacionarse con ciertos niveles de aislamiento en los que el sujeto apenas está expuesto a alguna lengua, ya sea oral, debido a su déficit sensorial, o signada, por tratarse de una familia oyente que la desconoce. En tales circunstancias los niños sordos suelen crear su propio sistema de comunicación de manera espontánea, que posee estructura y normas de uso. Estos niños no tienen ninguna dificultad a la hora de percibir la lengua de signos, sin embargo Newport (1984, 1988, 1990) asegura que los signantes nativos superan, tanto en producción como en comprensión, a los que aprendieron la lengua en torno a los cinco años de edad, quienes a su vez superan a los que la aprendieron a partir de los doce años. Las diferencias incluyen aspectos como la percepción del movimiento (Poizner, 1981), el aprendizaje de nuevos signos (Siple, Caccanise y Brewer, 1982), la producción verbal (Woodward, 1975) y la comprensión de la oración (Hatfield, 1983). Los efectos de la adquisición tardía pueden confundirse con los de la falta de práctica que conlleva haber aprendido la lengua más tarde y no tener familiares en el entorno cercano que utilicen esa lengua (Newport 1984, 1988, 1990; Poizner 1981; Siple, Caccanise y Brewer 1982; Woodward 1975; Hatfield 1983; citado en Mayberry & Eichen, 1991).

En cuanto a la adquisición de la lengua oral, estos sujetos encontrarán grandes dificultades y requerirán una instrucción intensiva para aprender la lectura labial, leer textos, oralizar, etcétera, y muchos nunca lograrán la competencia nativa en la lengua oral.

En el estudio de Mayberry y Fischer (1989, citado en Mayberry & Eichen, 1991) se comprobó que al recordar y repetir frases gramaticalmente correctas y también frases agramaticales, los errores de tipo fonológico eran más frecuentes en signantes de adquisición tardía, mientras que los que adquirieron la lengua a una edad más temprana cometían más errores de tipo semántico. Esto sugiere que mientras el no-nativo se centra en reconocer las formas fonológicas para identificar los signos está prestando menos atención al significado y reduciendo capacidad memorística, lo que hace que sea más difícil completar la información que ha perdido. En las tareas de comprensión ocurre lo mismo.

En un estudio posterior, Mayberry & Eichen (1991) concluyeron que cuanto más tarde se empieza a aprender la lengua, peor será la comprensión del mensaje. La edad de adquisición está estrechamente relacionada con la capacidad de recordar y reproducir el mensaje. La actuación de los signantes tardíos no mejora con el uso de PSE (*Pidgin Signed English*, utilización de signos con estructura de la lengua oral) sino que les sigue situando por detrás de los nativos también en este sistema. Cuanto más tardía sea la adquisición de la lengua, mayor esfuerzo se necesita para codificar, organizar y reconocer los signos que resultan difíciles de entender. La atención se centra en las primeras fases del procesamiento lingüístico, la forma fonológica permanece en la memoria a corto plazo más que el significado y la comprensión queda incompleta.

Newport (1984, 1988, citado en Mayberry & Eichen, 1991), refiriéndose al aprendizaje de la lengua oral, cree que los niños aprenden la morfología de manera analítica, despiezando cada morfema y su significado y que de mayores la aprendemos de manera global, como construcciones unidas e inseparables. En este estudio Mayberry comprueba que quienes adquirieron la lengua de signos de manera tardía eran mucho más analíticos. Sin embargo, los no-nativos con un alto nivel de práctica no se diferencian de los nativos en cuanto a la manera de procesar la estructura de la lengua.

Con la realización de las pruebas añadiendo ruido blanco y grabaciones aceleradas, se comprobó que tampoco hay diferencias entre nativos y no-nativos en cuanto a la habilidad de codificación de patrones o a la de segmentación. En estos casos aumentó el número de errores en ambos grupos en general, pero no la naturaleza

lingüística de los mismos. Ambos grupos tendieron a aproximarse al *tempo* de la grabación acelerada al reproducir el mensaje, lo cual sugiere que la edad de adquisición no afecta a la habilidad de procesar la prosodia del mensaje signado.

Tras haber revisado estos datos, podemos plantearnos por qué las consecuencias de la adquisición tardía son mayores en lengua de signos que en lengua oral en muchos casos, las razones no tienen que ir ligadas a la modalidad del lenguaje, sino a las excepcionales circunstancias impuestas por la sordera congénita. No es comparable al caso de un niño que adquiriera una segunda lengua a temprana edad, puesto que en múltiples ocasiones estamos hablando de personas que no han adquirido satisfactoriamente una primera lengua en la infancia. No todos los que han aprendido tarde la lengua de signos la utilizan de manera pobre, en los casos de sordera postlocutiva, una vez afianzada la lengua oral, la adquisición de la lengua de signos como segunda lengua es mucho mejor que la de aquellos que nacieron sordos y accedieron a la lengua de signos igualmente tarde. Está claro que la primera infancia es crucial para el desarrollo del lenguaje y que cuanto antes ocurra el primer contacto con la lengua, mejores habilidades poseerá el hablante.

Nuestra propuesta para remediar la situación vivida por aquellas familias oyentes con hijos sordos es garantizar el acceso a programas de intervención temprana en los que un signante nativo esté con el niño sordo desde el momento de detección del déficit auditivo, para aprovechar así el valioso tiempo que supone la primera infancia en lo que a la adquisición de la lengua se refiere.

4.2 LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA NATIVA

No existe un criterio absoluto a la hora de determinar quién es nativo y quién no, como en tantos otros asuntos, puede tratarse como una cuestión de grado. Por otra parte, sí que existen diferentes estudios o pruebas para delimitar este grado. A continuación veremos dos ejemplos: uno sobre la manera de determinar cuándo el discurso se acerca más a la competencia del hablante nativo y otro sobre la planificación de un test que mida estas competencias en los niños que han atendido a un programa educativo bilingüe. La evaluación tras la implementación de este tipo de programas es una parte importante del proceso de planificación lingüística, pues permitiría ver dónde están los fallos del programa y qué se puede hacer para mejorarlo.

Costello, Fernández y Landa (2008) hablan de un mayor uso por parte de los nativos de marcadores de rol a la hora de expresar lo que en lengua oral llamamos estilo directo e indirecto. En el discurso signado es habitual la asunción de distintos roles por parte del hablante a través del uso de deícticos, recreando el contexto que no está presente. Pueden emplearse distintos marcadores como la orientación del cuerpo, la cabeza y la mirada, marcadores nominales que introducen al personaje que va a hablar y la expresión facial asociada al personaje. En este estudio, como conclusión, encontramos dos relaciones distintas entre el uso de marcadores de rol y el grado de competencia nativa que poseen los hablantes.

Primero, a mayor competencia nativa, mayor coarticulación de los marcadores. Los hablantes no-nativos tienden a producir secuencialmente los marcadores, mientras que el discurso de un nativo es más fluido y a la vez denso, ya que a la vez que signa con las manos efectúa el cambio de expresión y los giros de cabeza pertinentes. Es interesante ver como en los hablantes con menos competencia nativa hay, sorprendentemente, mayor nivel de coarticulación pero empleada de manera menos correcta. Esto puede explicarse porque, además de utilizar los marcadores de manera ambigua, no dominan los mecanismos de representación de roles, utilizando la expresión facial y la orientación como elementos mímicos y no como marcadores gramaticales propiamente dichos. Analizando estos datos podemos observar cómo es el proceso de adquisición de la lengua, desde la fase de aprendizaje inicial, en la que los

marcadores se utilizan simultánea pero no gramaticalmente para después secuenciar los distintos elementos siguiendo un orden rígido que aporta coherencia al discurso, hasta alcanzar una mayor competencia lingüística, automatizando la articulación simultánea de marcadores de rol.

La segunda de las relaciones halladas en este estudio es la de un uso más abstracto del espacio cuanto mayor es la competencia nativa, incluso la ausencia de utilización del espacio en la mayoría de hablantes nativos. En el discurso de un hablante no-nativo, entre las estrategias comunicativas que se asemejan al mimo, se utiliza el espacio de una forma limitada y rígida, pues se intentan reflejar las relaciones espaciales de la situación real de la que se está hablando. Los nativos tienden a reducir sus movimientos y a utilizar articuladores más pequeños como pueden ser los ojos y la cabeza en lugar de los hombros, llegando incluso a desaparecer estas referencias y quedando el marcador nominal como el único del discurso.

Otro estudio dirigido por Johnston (2004) habla de la importancia de un test que mida las competencias lingüísticas de los niños que han estudiado dentro de un programa bilingüe. La inclusión en este tipo de programas educativos bilingües parte de la base de que el alumno que ya tiene adquirida la lengua de signos como primera lengua antes de comenzar la escolarización, gozará de numerosas ventajas para adquirir la segunda lengua.

Se ha adaptado el test de habilidades receptivas referido a la lengua de signos británica (BSL RST, 1999) para crear el PARST -*Pilot Auslan Receptive Skills Test*- en lengua de signos australiana, en el que los niños, sordos y oyentes, de hasta 11 años de edad, deben señalar una imagen que se corresponda con un mensaje signado en vídeo por un adulto. En su versión original se hacen diferentes versiones del test según el dialecto conocido por los niños y se evalúan distintos aspectos de la lengua, como la negación, los clasificadores, los verbos de movimiento, la distinción entre verbos y sustantivos, etc. En la versión adaptada se asumió erróneamente que las diferencias entre la lengua de signos británica y la australiana no eran significativas, regrabando únicamente las instrucciones de la prueba. No hubo diferencias entre nativos sordos y oyentes, la competencia lingüística se determina por la lengua utilizada en el entorno familiar y en la edad de exposición a ésta. Los sordos no-nativos obtuvieron las peores

puntuaciones por haber carecido de una L₁ apropiada desde el nacimiento, lo que nos indica que el test está midiendo las habilidades cognitivas en lugar de las habilidades lingüísticas, para lo que está diseñado. Los no-nativos oyentes puntuaron mejor que los no-nativos sordos por la misma razón. Algunos de los alumnos que no vienen de un entorno signante pasaron el test como nativos después de haber estudiado en el programa bilingüe, sugiriendo que otros factores, como la edad y el nivel de desarrollo cognitivo, pueden influir en los resultados del test. Los alumnos no-nativos del programa bilingüe tienden a mejorar su puntuación con el tiempo, por lo que podemos decir que la duración del periodo de exposición también influye de manera decisiva.

Tras este breve análisis, nos damos cuenta de que es necesario desarrollar instrumentos de evaluación para medir la competencia lingüística tanto en niños como en adultos, sin que los resultados se vean alterados por la competencia cognitiva del sujeto. Nuestra propuesta para un futuro trabajo experimental es la creación de un test para la LSE que mejore el PARST anteriormente descrito, en conjunción con otra prueba basada en la observación del discurso, similar a la realizada por Costello et al. (2008). Creemos necesario establecer una ponderación de los resultados entre ambas pruebas con el fin de otorgar a cada una la relevancia que merece y obtener conclusiones ajustadas a la realidad.

5. PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

En este segundo apartado abordaremos el tema de la planificación lingüística, su definición, sus tipos y sus ámbitos de actuación aplicados a las lenguas de señas. Señalaremos los objetivos del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), recientemente creado. Analizaremos diferentes proyectos de estandarización llevados a cabo en otros países y también la trayectoria de España en este campo. Para concluir, haremos algunas reflexiones sobre la planificación en el ámbito educativo y los programas de enseñanza bilingües, sin olvidar la importancia de determinar una serie de características que el docente de lengua de signos debe cumplir.

5.1 LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La planificación lingüística es definida como planificación de cambios deliberados en la formas de uso del lenguaje. El primer nombre que se le dio fue “ingeniería lingüística” (Miller, 1950 citado en Morales, 2004) y a veces se emplea “política lingüística” como sinónimo de planificación. La planificación lingüística es contemplada dentro de la política de Estado cuando se pueden generar conflictos culturales o sociales por el uso de lenguas distintas a la oficial, de manera que los gobiernos determinan los aspectos de una política integradora que incluye la integración lingüística en un contexto bilingüe-bicultural o intercultural. La planificación debe fomentar los intercambios entre los grupos y el respeto entre las culturas de cada grupo (Morales, 2004).

Cuando se trata de lenguas orales estandarizadas como el español o el inglés, podemos confiar en los diccionarios para conocer las normas que están socialmente aceptadas en lo referido a pronunciación, escritura y significado. Se suele asumir que estas normas tan generalizadas y necesarias son además la representación “real” de la lengua, lo cual no es del todo cierto ya que la lengua no es algo estático sino diverso y cambiante. En realidad, actualmente la mayoría de las lenguas orales no están estandarizadas. La elaboración de diccionarios, la creación de neologismos, la determinación por parte de los gobiernos sobre qué lenguas se deben usar en

determinados ámbitos (escuelas, legislación, etcétera), son ejemplos de planificación lingüística.

Por supuesto, la planificación lingüística también se aplica a las lenguas de signos. El reconocimiento oficial de una lengua, así como el reconocimiento legal del derecho a utilizarla en el ámbito educativo, judicial, administrativo o en cualquier otro, es un elemento importante de las políticas sociales y educativas. Las cuestiones relativas al estatus de una lengua no se resuelven con facilidad, se trata de una forma de entender el desarrollo en la sociedad que intenta cambiar de algún modo el uso de la lengua y trata de resolver las controversias ocasionadas por los problemas lingüísticos. El marco en el que se desarrollan e implementan estas actividades de planificación y políticas lingüísticas en las lenguas de signos es el mismo que en el caso de las lenguas orales, pero los desafíos a los que se enfrentan quienes las realizan son distintos (Reagan, 1995).

El hecho de que las lenguas de signos carezcan de representación escrita (ágrafas) implica que la alfabetización de la comunidad sorda se lleve a cabo mediante la lengua oral dominante. Dada la importancia que tiene el uso de la lengua materna especialmente en la educación primaria, creemos que el bilingüismo en la escuela es la solución ideal para conciliar los derechos individuales y colectivos. Recurrir a la lengua materna asegura la autonomía, el conocimiento y las competencias sociales. Dicho planteamiento no excluye el aprendizaje de segundas lenguas, que redundan en el enriquecimiento cultural y lingüístico, facilitando mayor número de oportunidades de participación social.

La planificación lingüística debe contemplar la formación de profesores para la enseñanza de las lenguas implicadas en dicho proceso (Morales, 2004).

5.1.1 TIPOS DE PLANIFICACIÓN Y FASES DEL PROCESO

Se pueden distinguir dos tipos de planificación lingüística: funcional y formal. La planificación funcional tiene como objetivo cambiar el estatus de la lengua y sus ámbitos de uso, mientras que la formal pretende modificar la lengua en sí y las formas

de uso.

La planificación funcional para las lenguas de signos contempla actuaciones para los ámbitos administrativo-legal, la interpretación, la educación, el acceso a medios e información, la cultura y la investigación. Aquí se amparan los derechos de utilizar la lengua de señas para hacer gestiones en entidades públicas, la existencia de programas educativos bilingües, la formación específica de profesores de LSE, la presencia de interpretación en los medios, el fomento de las actividades culturales y un mayor grado de comprensión de la lengua a través de la investigación de la misma.

La planificación formal se centra en fijar las normas de la lengua, sirviéndose de recursos como los diccionarios, los corpus léxicos, los neologismos, libros de texto, corpus de textos y los códigos manuales. Estos elementos pueden ser utilizados para recoger signos que ya existen y aplicar algún grado de normalización sobre ellos, proponer nuevos términos, elaborar una gramática de la lengua, etcétera. Los códigos manuales, que mezclan la lengua oral y signada, no se entienden como una medida de normalización, sino como algo que puede afectar de algún modo al desarrollo de la lengua de signos (Costello et al. , 2009).

Según Reagan (1995), en un proceso de planificación se suceden las siguientes cuatro fases: la fase inicial de recogida de información acerca del contexto en el que se van a implementar las medidas de planificación. Es necesario combinar la recogida de información sobre el uso de la lengua con los datos sobre el contexto sociolingüístico en el que se va a actuar. La segunda fase consiste en plantear metas tanto lingüísticas como extralingüísticas. La tercera fase es aquella en la que se implementa la planificación mediante las actividades programadas en cada caso. La última fase consiste en la evaluación del proceso, examinando los aciertos y los fallos cometidos.

5.1.2 ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Según Reagan (1995), las políticas lingüísticas se reflejan en numerosos ámbitos como el político, judicial, religioso, cultural, comercial y económico, educativo, interpersonal y familiar. Yolanda Pérez (2007) aborda la normalización de la lengua de señas desde tres ámbitos distintos: el lingüístico, el social y el educativo. Trabajando

sobre estos tres frentes, se impulsa tanto la construcción de una gramática como el reconocimiento de la cultura sorda y una planificación pedagógica bilingüe-bicultural. Define la variedad estándar de cualquier lengua como aquella que es aceptada socialmente como la más adecuada en contextos formales. Estos conceptos lingüísticos suelen mezclarse con otros conceptos sociales, entendiendo la variedad estándar como “la forma de hablar de las personas cultas”. La forma estándar es la socialmente preferida incluso cuando la lengua no se escribe. Por naturaleza, el “estándar” es artificial y no corresponde al habla de ninguna región concreta (Bernárdez, 1999, citado en Pérez, 2007).

Llegados a este punto, nos interesa matizar con Reagan (1995) que la elaboración de un corpus pretende “purificar” la variedad lingüística eliminando el uso de términos extranjeros, un campo que puede resultar muy interesante en lo referido a las lenguas de señas, ya que éstas poseen grandes influencias de las lenguas orales con las que están en continuo contacto. Otro ejemplo de planificación del corpus es la modernización del léxico, permitiendo resolver la necesidad de nuevos términos para conceptos tecnológicos, políticos, económicos, sociales, etcétera.

Reagan (1995) lanza una hipótesis sobre la intensidad de los movimientos más puristas en grupos de población que, a lo largo de la historia, han visto atacada su identidad y han experimentado sufrimiento por este motivo. Trasladando esta idea a la comunidad sorda, podemos ver claramente cómo las generaciones más oprimidas escogen posturas más radicales en comparación con las nuevas generaciones que han crecido en un ambiente de mayor respeto e integración.

Otro concepto mencionado por Reagan (1995) es el de revitalización de la lengua, refiriéndose a las actividades que promueven el estatus y el uso de una lengua que ha ido descendiendo o incluso una lengua muerta, entendiendo esto como una lengua sin hablantes nativos, como ha ocurrido con el hebreo en Israel, el gaélico en Irlanda, y como puede ocurrir en un futuro con las lenguas de signos.

Las decisiones acerca de la educación de los niños sordos son una de las partes más importantes de la planificación lingüística. El tipo de código o lengua signada que se utilice durante la etapa educativa será clave para la adquisición individual de la lengua, y como veremos más adelante, en ocasiones muchos niños sólo están expuestos

a la lengua en el colegio a través del intérprete, por lo que la importancia de tomar las decisiones correctas es aún mayor. La creación de códigos artificiales, la tendencia al sistema bimodal, son ejemplos de esfuerzos que se han hecho para recodificar la lengua oral, enfatizando la diferencia entre éstos y la lengua de señas.

5.1.3 EL CENTRO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LSE

Las variedades estándares son creadas mediante la planificación consciente y deliberada, alentadas por instituciones como las Academias de las Lenguas (Romaine, 1996, citado en Pérez, 2007). En España, desde la aprobación de la ley 27/2007 se ha promovido la creación del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), encargado de velar por el desarrollo e impulso del proceso de normalización de la lengua, así como por su buen uso. Actúa como centro de referencia y difusión de la lengua e impulsa acciones de investigación relacionadas con su marco de actuación, como puede ser la creación de un corpus de la LSE. En su página web profundizan sobre los objetivos específicos de cada área del centro:

1. Área de normalización de la LSE:
 - Proponer medidas para la normalización lingüística de la lengua de signos española y llevar a cabo los estudios y análisis necesarios para su seguimiento, evaluación y actualización.
 - Velar por el uso correcto de la lengua de signos española.
 - Promover las acciones necesarias para incorporar el acervo literario español a la lengua de signos española.
 - Atender consultas y realizar dictámenes, dentro de su ámbito de competencias, en materia de lengua de signos española, a solicitud de las administraciones públicas, de los agentes sociales, de las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias así como de entidades públicas o privadas vinculadas directa o indirectamente a la misma.
 - Atender consultas de las administraciones públicas en el diseño de los perfiles profesionales vinculados con la lengua de signos española en campos como la interpretación, la docencia y la investigación, acordes con

las necesidades sociales y del mercado de trabajo, así como en el diseño de las enseñanzas requeridas para estas cualificaciones profesionales.

2. Área de promoción y difusión de la LSE:

- Fomentar el aprendizaje de lengua de signos española entre las personas sordas y sordociegas y entre las personas oyentes, así como, en su caso, entre colectivos con especiales dificultades como las personas con autismo, con parálisis cerebral o graves dificultades en el habla.
- Fomentar la presencia de la lengua de signos española con criterios de calidad en la administración pública y en los medios de comunicación e información.
- Organizar eventos sobre los ámbitos de trabajo del CNLSE (jornadas, seminarios, conferencias, etc.).
- Promover la celebración de convenios de divulgación y sensibilización de la lengua de signos española en distintos ámbitos (educación, cultura, sanidad, etc.).
- Fomentar la colaboración mutua con el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA) en la promoción y desarrollo de la lengua de signos, el subtitulado y la audiodescripción como vehículos de comunicación compatibles y complementarios.

3. Área de investigación y desarrollo:

- Impulsar estudios y trabajos de gramática normativa, traducción e interpretación, lexicografía histórica y moderna de la lengua de signos española, y cualesquiera otros aspectos acordes a las necesidades de la comunidad lingüística usuaria de esta lengua, intensificando el vínculo entre docencia e investigación.
- Desarrollar una base de datos de estudios e investigaciones sobre la lengua de signos española y otras lenguas de signos, que permita el intercambio de material docente, profesional y de investigación.
- Ofrecer un servicio de biblioteca virtual sobre la materia. Asimismo, el

CNLSE ofrecerá apoyo documental a entidades públicas y privadas en materia de lengua de signos.

- Impulsar el estudio y análisis en la forma de aprendizaje de la lengua de signos española por parte de las personas sordas y sordociegas y de las personas oyentes, así como de las personas con autismo, con parálisis cerebral, o con graves dificultades en el habla.
- Colaborar con otros centros o instituciones de las comunidades autónomas e internacionales de lengua de signos con objetivos afines al CNLSE.
- Participar en proyectos de investigación, nacionales e internacionales, prioritariamente del entorno europeo e iberoamericano.

5.2 EL PROCESO DE ESTANDARIZACIÓN: LA ELABORACIÓN DE DICCIONARIOS

Mientras existe comunicación, la lengua crece. Aparecen nuevas palabras o signos que se hacen convencionales con el uso. Una de las ramas más importantes del proceso de normalización de una lengua es la elaboración de diccionarios y los estudios lexicográficos. Para llevar a cabo tales proyectos, se debe formar un grupo de expertos que debatirán sobre la inclusión de cada término en base a unos criterios. A continuación veremos algunos de los proyectos llevados a cabo en diferentes países y en España. Observaremos como cada proyecto intenta mejorar al anterior y la importancia del consenso a la hora de seguir las pautas marcadas por los criterios de elección previamente establecidos.

En su artículo *“From Variant to Standard”*, Trude Schermer (2003) explica algunos proyectos de estandarización de la lengua de señas llevados a cabo en los Países Bajos. Las asociaciones de padres con hijos sordos impulsaron proyectos de creación de materiales que pudieran utilizar con sus hijos, como un inventario de signos que las personas sordas también puedan utilizar. El proyecto KOMVA (“Competencia Comunicativa”) fue acogido por la Universidad de Ámsterdam en colaboración con la Fundación para los niños sordos de Holanda. Este proyecto fue concebido para elaborar un diccionario bilingüe (holandés – lengua de señas holandesa) ya que los diccionarios existentes hasta ese momento estaban basados en la información de un sólo informante, ignoraban por completo las variantes regionales y no eran aceptados por la comunidad sorda. Al tratarse de un país pequeño, el proyecto KOMVA consideró las variantes regionales. Aunque esta decisión hizo la tarea mucho más difícil, es comprensible si nos trasladamos al ámbito de la planificación en lengua oral, en el que también sería polémico decantarse por un sólo dialecto para que se convirtiera en la variedad estándar.

Los informantes provenían de las cinco escuelas de sordos del país, tres de ellas en el norte, una en la zona oeste y otra en el sur. Concluyeron que las cuatro primeras regiones compartían el 50% del léxico, mientras que en la zona sur encontraron mayores diferencias, posiblemente debidas al sistema de signos utilizado en la escuela de esa región, muy distinto del resto. Por supuesto, para los usuarios sordos esta variación no

supone un problema para entenderse mutuamente. Son los oyentes (padres y profesores de niños sordos) quienes demandan una estandarización que les parece ventajosa para el aprendizaje de la lengua.

Las lenguas tienen un proceso natural de estandarización, por ejemplo cuando las personas sordas se desplazan a otra región e intercambian signos, tomando conciencia de las variaciones; así como la aparición de intérpretes en los medios de comunicación, que tiene un rápido efecto estandarizador en la comunidad signante.

Para la elaboración del diccionario se tomaron como “preferentes” los signos comunes a todas las regiones, seguidos de las variantes, que además fueron indicadas explícitamente en cada caso. Para otro diccionario sobre emociones y sentimientos elaborado posteriormente por profesores sordos se tomaron en cuenta otros criterios a la hora de seleccionar los signos. Dada la actitud de los padres oyentes se eliminaron las variantes regionales y se escogieron los signos más utilizados en el ámbito escolar, los más frecuentes y modernos, explicando además su uso en contextos formales e informales.

La tecnología CD-ROM permitió en aquel momento incluir cientos de vídeos signados a los que se puede acceder mediante un índice alfabético o un índice de configuraciones y localizaciones de los signos. También se incluyó la opción de ver los signos comunes a todas las regiones o sólo los de una determinada región.

Con el reconocimiento oficial de la lengua de signos holandesa surgieron nuevos proyectos como la estandarización del léxico y la gramática y el diseño de un currículo para enseñar lengua de señas y cultura sorda. El proyecto STABOL (“Estandarización del Léxico Básico”) fue creado para cumplir la condición que el gobierno impuso para el reconocimiento oficial de la lengua a pesar de la oposición de investigadores y de la comunidad sorda: una única variante estándar (aún cuando en holandés no existe una única variante oral estandarizada). Se decidieron a incluir los neologismos y el léxico básico que se utilizaría en las escuelas, de nuevo contando con informantes de las distintas regiones. Esta vez el punto de partida fue una lista de conceptos en lengua de señas holandesa, en lugar del holandés como en el proyecto anterior. Se tomarían los signos del diccionario como estándar, sin desprestigiar las variantes. Incluyeron información sobre la cultura sorda y etimología, permitiendo la inclusión de dos

variantes si no eran capaces de encontrar una solución razonable para incluir sólo una. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Se considera estándar cuando un signo es idéntico en todas las regiones.
- Si una región usa un signo para un concepto y las otras regiones no tienen signo para ello, se convierte en estándar.
- Signos utilizados con más frecuencia.
- Se explican las diferencias entre signos formales e informales.
- No se hicieron explícitas las variantes regionales, aunque fueron conservadas en la base de datos.
- Utilizaron como modelos a personas muy respetadas en la comunidad sorda.

De los 2000 signos discutidos por el grupo de trabajo fueron aprobados 750 como estándar, el grupo de trabajo considera que su forma de discusión y sus criterios funcionaron bastante bien. Todo el proceso se vio acelerado por la exigencia por parte del gobierno para reconocer la lengua. Concluyeron que la mayor parte de las variaciones se dan en el léxico básico, donde cada región utiliza sus signos, mientras que en el ámbito escolar más técnico existe menos variación y se hace necesaria la creación de neologismos.

Por su parte, Trevor Johnston (2003) en su artículo sobre la estandarización de la lengua y los diccionarios en lengua de signos, reflexiona sobre la estandarización como la supresión de la variabilidad en una lengua, uno de los rasgos más notorios de las lenguas de signos. El uso de la escritura favorece la elección de una variedad concreta como estándar, pero en el caso de la lengua de señas, el hecho de carecer de forma escrita hace que ocurra lo mismo que en las lenguas orales y proliferen las variedades dialectales. Para documentar el léxico de una lengua en un diccionario es necesario emplear algún tipo de sistema de escritura, lo que es costoso en el ámbito de las lenguas de señas ya que, aunque existan algunos sistemas de notación, no se utilizan para comunicarse por escrito. Si a eso añadimos que todas las personas sordas son en algún grado bilingües, se entiende la tendencia a apoyarse en la forma escrita de lengua oral mayoritaria de su entorno.

Este autor coincide con el anterior en que las variantes ocurren en el léxico más

básico y esto no es un problema para la comunidad sorda, pero los aprendices de la lengua demandan cierto grado de estandarización. También menciona la necesidad de crear neologismos como una forma de planificación lingüística. Este tipo de proyectos de estandarización no han tenido éxito porque no han contado con la opinión de la comunidad y han perseguido la eliminación de las variantes lingüísticas. Tal vez el primer error sea concebir un diccionario como una herramienta de estandarización en lugar de una forma de documentación. Aunque no tengan un impacto significativo en la comunidad signante, pueden ser útiles para la comunidad sorda, para los profesores de lengua de señas y para las personas sordas que carecen de un entorno nativo.

Johnston (2003) propone una serie de ideas a la hora de elaborar diccionarios en lengua de señas. Critica que tradicionalmente los diccionarios sean unidireccionales, haciendo corresponder palabras con signos, ordenadas alfabéticamente. Cuando se incluyen definiciones, éstas están escritas en la segunda lengua (la lengua oral). Por el contrario, en los diccionarios bidireccionales encontramos también una sección en la que aparecen los signos y sus correspondientes palabras, estando ordenados según los principios internos de formación, como pueden ser configuraciones o localizaciones siguiendo un “orden querémico” (*headsigns* frente a *headwords*). Hasta donde sabemos, no existe ningún diccionario monolingüe con definiciones en lengua de signos, cuya edición impresa sería del todo imposible, aunque podría realizarse en vídeo. Por último, propone un proyecto de base de datos interactiva a través de internet, en la que los usuarios puedan aceptar o rechazar nuevos términos para incluirlos o no en la lista. De esta manera los usuarios, especialmente intérpretes y profesores, podrían contar con una referencia que proviene del consenso de la comunidad signante. Esta forma de participación democrática nos alejaría del fracaso que han tenido otros proyectos dirigidos “desde arriba”.

En España el trabajo lexicográfico de la lengua de signos ha sido liderado por sus usuarios, representados por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), la cual delegó sus funciones en la Fundación CNSE desde su creación en 1998. El principal objetivo de la Fundación es la supresión de las barreras de comunicación mediante el desarrollo de programas educativos y formativos, la elaboración de

materiales didácticos y la aplicación de las nuevas tecnologías para la comunicación de las personas sordas. A lo largo de la historia de la CNSE se han elaborado diferentes obras como son: “El lenguaje mímico” de Juan Luis Marroquín (1976), el primer presidente de la CNSE, con el que ya en esta época surgió la preocupación por impulsar la normalización de la LSE. Este primer diccionario fue realizado con dibujos de las manos haciendo los signos. En 1981 se publicó el “Diccionario mímico español” de Félix Jesús Pinedo, que incluía definiciones, fotografías y dos apéndices. Posteriormente el mismo autor publicó en 1989 el “Nuevo diccionario gestual español” con flechas que indicaban el movimiento del signo y cinco apéndices. Durante la etapa en la que Luis Cañón presidió la CNSE se elaboró el Plan de Normativización y Normalización de la LSE 2007-2010. En 2003 se publicaron quince glosarios sobre diferentes ámbitos con terminología específica, acompañados de una definición sencilla. En 2005 se publicó “Mis primeros signos”, un diccionario protagonizado por niños y dirigido a niños. En ese mismo año se revisó una tercera edición del “Diccionario de la LSE” de Pinedo.

Entre los primeros intentos de diccionarios multimedia en LSE encontramos: “DILSE”, un diccionario de neologismos de la LSE en CD-ROM que permite una búsqueda bidireccional (LSE y español); el “Diccionario básico de la LSE” del año 2000, que contiene información querológica, morfológica y juegos interactivos; y el proyecto “DILSE III” que investiga y reflexiona sobre todos los proyectos realizados anteriormente con el objetivo de difundir una variedad estándar de la LSE. Este último tiene en cuenta el consenso de la comunidad mediante una base de datos multimedia: el “Tesoro de la Lengua de Signos Española”, que permite la validación de los datos por usuarios signantes de distintas provincias y además posibilita la difusión de los signos recopilados, contribuyendo con ello a la normalización (Vicente, Fornés, Costa, Sánchez & Pinto, 2008).

El paso más representativo desde entonces hasta el momento presente ha sido la reciente creación del CNLSE, del que ya hemos hablado en el apartado anterior.

En esta línea, proponemos el siguiente paso en la estandarización de la LSE: la creación de un diccionario monolingüe en formato de vídeo.

5.3 LA PLANIFICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El escaso acceso de las personas sordas a niveles superiores de instrucción hasta el momento, tiene como consecuencia la baja participación de este colectivo en la educación de los niños sordos. En otras palabras, la mayoría de los educadores de sordos han sido usuarios de la lengua oral con competencia no-nativa en lengua de señas, resultando modelos inadecuados de uso de la lengua para los alumnos. La falta de desarrollo de competencias lingüísticas académicas por parte de los alumnos afecta también a la adquisición de habilidades escritas en la lengua oral, por lo que se hace necesaria la planificación de la lengua de señas con el objetivo de facilitar la educación bilingüe y el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas sordas, facilitando que éstas tengan mejores oportunidades de participación en la sociedad.

A lo largo de la historia, las políticas lingüísticas han favorecido las variedades lingüísticas de los grupos mayoritarios, que ostentan el poder. Esto lleva a las lenguas de las minorías a una marginación con graves consecuencias para los hablantes, quienes deben utilizar otra lengua diferente a la suya para acceder a oportunidades de promoción, quedando su lengua restringida al uso cotidiano y dañando la autoestima individual y grupal de la comunidad minoritaria. Desde hace algunos años, la comunidad de usuarios reclama su derecho a usar su lengua en una variedad más amplia de ámbitos, comenzando por el educativo. La tarea de adecuar la lengua a nuevos usos no es fácil, es necesaria la planificación lingüística de las lenguas de señas para usos académicos. Desde el sistema de signos metódicos utilizado por L'Épée en el siglo XVIII, se han sucedido distintos códigos que combinan el habla y las señas para enseñar la lengua oral a los niños sordos. Mediante el uso de estos sistemas los niños lograban escribir con éxito, pero no eran capaces de expresar sus pensamientos más simples. La fundación de escuelas de sordos jugó un importante papel en el desarrollo de las lenguas de señas, pero a finales del siglo XIX se impuso la corriente oralista, causando un alto grado de deserción escolar. Los alumnos sordos, al no tener afianzada una primera lengua adquirida de forma natural, tienen grandes dificultades para acceder al aprendizaje de las habilidades escritas, además de la repercusión negativa que tiene en su identidad y su desarrollo el hecho de tener vetada su lengua natural. La tendencia en los últimos años es a diseñar e implementar modelos de educación bilingüe-bicultural,

lo que supone el reconocimiento de la lengua de señas como primera lengua de la comunidad sorda, que posee una identidad y una cultura propia (Tovar, 2004). Este modelo ofrece la posibilidad de establecer contacto con adultos signantes, un modelo de referencia dentro del aula que entiende lo que los niños quieren decir y les corrige, actuando como profesor de lengua de signos y, a su vez, como mediador (Erting, 1978).

Cummins (1981, citado en Tovar, 2004) diferencia entre “habilidades básicas de comunicación interpersonal” (BIC), las adquiridas mediante la socialización temprana, que sientan las bases del desarrollo cognitivo posterior, y la “competencia lingüística cognitivo-académica” (CALP), desarrollada principalmente en la escuela. El resultado esperado de los programas educativos bilingües es el desarrollo de las BIC y la CALP primero en lengua de señas, para luego trabajar con las dos lenguas en lo académico, especialmente en la educación secundaria y universidad, con la presencia de intérpretes.

La dificultad a la hora de normalizar y difundir una variedad estándar reside en que la lengua de signos no tiene una forma escrita. Aunque existen algunos sistemas de transcripción, no cumplen con los requisitos más esenciales para que estos sistemas sean utilizados, como pueden ser la facilidad de lectura y de reproducción. Por tanto, el bilingüismo es la opción que queda a la comunidad signante, la lengua de señas queda reservada a la comunicación cara a cara, mientras que la lengua escrita se seguirá utilizando en los libros de texto, internet, exámenes, etcétera, para lo que en muchas ocasiones necesitarán la figura del intérprete para poder desarrollar con normalidad su vida académica.

Según lo expuesto, cada persona sorda dominará en mayor o menor grado la lengua escrita, de lo que también dependerá el nivel del discurso que utilicen cara a cara en contextos formales. La escolaridad tiene como consecuencia la internalización de un registro formal que variará de un individuo a otro según su experiencia personal con los textos escritos. Es decir, cuanto mayor sea el dominio de textos escritos en el ámbito académico, mejor se adecuará el usuario a los contextos formales, incluso en su propia lengua, simplemente por la gran influencia que ejerce el texto académico escrito sobre el hablante. Por esta razón es importante que uno de los principales objetivos de la

planificación educativa sea facilitar el acceso a un lenguaje académico rico y estructurado, para que estas personas tengan más oportunidades de promocionar y dedicarse, si lo desean, a la educación de personas sordas, sirviendo como modelo bilingüe y retroalimentando el círculo. A menudo, los profesores incorporan estructuras escritas en sus discursos orales (o signados en este caso). El discurso del aula será beneficioso para el desarrollo de la CALP del niño sordo y para su promoción académica, con las consecuencias positivas que esto tiene para sus posibilidades de inserción social y laboral (Tovar, 2004).

Tovar (2004) habla de la experiencia bilingüe que ha contado con maestros bilingües pero aún así los resultados no han sido tan óptimos como se esperaba. Al parecer los niños mostraron grandes progresos en la lectura y producción de discursos narrativos, pero en cuanto a los textos expositivos, aquellos en los que se transmiten los contenidos curriculares, no observaron grandes diferencias entre los alumnos de primer y último curso. De aquí se extrae la necesidad de trabajar conscientemente en la planificación del discurso de las lenguas de señas para usos académicos en un ambiente formal, de modo que se permita a los educadores desarrollar su CALP para transmitir los conocimientos a sus alumnos con un discurso dotado de cohesión, marcadores discursivos, etcétera.

Lo ideal, según Tovar (2004), es fomentar en las aulas un tipo de discurso que reúna algunas de las características del discurso oral académico de las personas cultas a través del maestro:

- Activación de esquemas conceptuales.
- Macroestructura clara.
- Superestructuras claras.
- Funciones dependientes del texto.
- Cohesión.
- Léxico más preciso.
- Estructuras propias de la lengua de signos.
- Abundante apoyo visual.

Al tratarse de comunicación cara a cara el discurso debe conservar las siguientes características:

- Abundantes funciones dependientes de la interacción.
- Prosodia y gestualidad.
- Estructuras típicas de la exposición cara a cara.

Continuaremos analizando otras cuestiones relacionadas con la situación de la enseñanza de la lengua de signos en España en el apartado titulado “el papel de los nativos en la planificación lingüística”.

5.4 EL PERFIL DEL DOCENTE DE LENGUA DE SEÑAS

Aunque la lengua de señas se viene enseñando desde hace algún tiempo, el reconocimiento profesional del docente en este ámbito es relativamente nuevo y está estrechamente relacionado con el reconocimiento legal de las lenguas de signos en cada país. Lo que nos cualifica como docentes de lengua de señas depende del nivel educativo en el que nos movamos. Thomas Hopkins Gallaudet (1847 citado en Kanda & Fleischer, 1988) arrojó una idea clave sobre la enseñanza de la lengua de signos: que no puede ser aprendida de los libros sino del modelo en vivo, del profesor cualificado. Los docentes tenemos la obligación de preservar la calidad de la lengua que enseñamos, tarea que se logra formándose uno mismo como profesional y denunciando a aquellas personas no cualificadas que se atreven a enseñar cuando su conocimiento sobre la materia, la historia y la comunidad es limitado (Kanda, 1988).

Tanto las competencias comunicativas como culturales requieren de tiempo para ser adquiridas, la interacción con nativos y la implicación con la comunidad sorda son aspectos a tener en cuenta a la hora de ser identificado como un buen profesional. Asimismo, son necesarias las bases pedagógicas relacionadas con la enseñanza de primeras y/o segundas lenguas, la participación en proyectos de investigación lingüística, etcétera.

Al igual que no todos los españoles somos capaces de enseñar nuestra lengua nativa, porque nuestros conocimientos sobre ella son en su mayoría intuitivos, los signantes nativos -sordos u oyentes- tampoco lo son si carecen de formación pedagógica, metodológica y lingüística.

Kanda (1988) menciona una serie de características que poseen la mayoría de las clases exitosas que observaron durante su estudio:

1. Apenas se usa la lengua oral, el ambiente de clase anima a trabajar con la lengua de signos todo el tiempo.
2. Interés, motivación y participación activa por parte de los alumnos.
3. Los materiales se adaptan en función de los intereses y necesidades de la clase.
4. Los alumnos son dirigidos por el profesor, pero tienen el protagonismo durante

la clase.

5. El profesor tiene el control de la clase, informa a los alumnos de los objetivos propuestos y de cómo un ejercicio concreto ayudará a lograrlos.
6. Las tareas se ajustan al nivel del alumno y las pruebas sólo evalúan lo que se ha enseñado.
7. El profesor es exigente, justo y paciente. Sus clases están estratégicamente programadas para lograr cada objetivo propuesto. Si una metodología no funciona, hay que cambiar a otra.

Además, reflexiona sobre la prioridad de roles que un profesor debe tener en el aula: primero ser humano, después ser profesor; lo que a veces significa traspasar las distancias profesionales entre profesor y alumno.

Para destacar la importancia de delimitar los criterios que definen el perfil del docente señalaremos uno de los estudios comparativos realizado por Newell (1995) sobre el perfil del docente en lengua de señas durante la década de los ochenta y principios de los noventa en Norteamérica. Se encuestó a los profesores para recopilar datos acerca de su edad, sus años de experiencia enseñando lengua de signos, si eran sordos u oyentes, si tenían estudios superiores relacionados con la enseñanza y/o certificaciones profesionales para enseñar lengua de señas, etcétera. Es interesante crear un perfil generalizado del docente de lengua de signos con cuestiones relativas a la dedicación a tiempo completo o si se compagina con otras actividades (docencia en otras áreas, interpretación de lengua de signos), cuánto hace que utiliza la lengua de signos, si acude a talleres y cursos sobre docencia en lengua de señas con regularidad, en qué nivel de manejo se sitúa a sí mismo con respecto a la lengua de signos, si tiene familiares sordos, cuál es el nivel de estudios del alumnado con el que trabaja, o si el alumnado es sordo u oyente.

Los resultados de este estudio en cuestión nos dicen que la mayoría de docentes de lengua de señas americana a mediados de los noventa son mujeres sordas entre 35 y 44 años de edad, con más de dieciséis años de uso de ASL (Lengua de Señas Americana), competencia nativa y con más de seis años de experiencia en docencia de ASL. El perfil del alumnado al que enseñan principalmente corresponde a oyentes con

estudios universitarios, en segundo lugar a adultos y, con menor frecuencia, alumnos de institutos y colegios. La mayoría de docentes de lengua se señas poseen estudios superiores y acuden con regularidad a talleres para mejorar sus habilidades. La principal diferencia con los resultados de los años ochenta con los que se compara este estudio es que antes la mayoría de docentes eran oyentes con las mismas cualificaciones.

Por su parte, James Woodward (1993) establece diferencias entre profesores sordos e hipoacúsicos, que usualmente son agrupados y diferenciados del grupo de oyentes. Al igual que en el estudio anterior se encuesta a los docentes sobre su nivel de estudios, grado y momento de la pérdida auditiva, etc. Especialmente se comparan las preferencias comunicativas dentro de la clase, la tendencia a vocalizar u oralizar mientras se signa es más marcada en los profesores hipoacúsicos, quienes se diferencian de los sordos en cuestiones sociolingüísticas y culturales, especialmente en lo referido a la pertenencia e interacción con la comunidad sorda.

Sería interesante conocer los resultados de una encuesta similar a las anteriormente descritas, para delimitar el perfil actual del docente de LSE, así como la dinámica de sus clases.

6. EL PAPEL DE LAS PARTES IMPLICADAS EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

En este último apartado examinaremos el papel que han desarrollado cada una de las partes implicadas en el proceso de planificación de las lenguas de señas desde el Congreso de Milán (1880) hasta nuestro tiempo. En primer lugar trataremos sobre las personas oyentes, la corriente oralista y la concepción clínica de la sordera. En segundo lugar, la comunidad sorda y los hablantes nativos, quienes nos llevarán a recorrer el camino tomado por la CNSE en España en lo referido a acciones de planificación lingüística. Reflexionaremos acerca de la inminente escasez de nativos y las consecuencias que puede tener esta circunstancia para el desarrollo de la lengua. En último lugar examinaremos el papel de los intérpretes a lo largo de todo este proceso, ya que se trata de una figura clave por estar situada en medio de dos mundos, el sordo y el oyente, y su labor posee un alto componente normalizador en sí misma.

6.1 EL PAPEL TRADICIONAL DE LOS OYENTES EN LA PLANIFICACIÓN

Durante el periodo comprendido entre la celebración del Congreso de Milán (1880) hasta finales de la década de los 70, los niños sordos han sido objeto de una única preocupación por parte de los oyentes: el aprendizaje de la lengua oral para facilitar su integración. En dicho Congreso un grupo de personas oyentes impuso la superioridad de la lengua hablada con respecto a la lengua de señas, extendiendo esta idea por todo el mundo. Los intereses que guiaron esta decisión pudieron ser de índole política (proyecto general de alfabetización en Italia), filosófica (superioridad de la razón y lo abstracto frente a lo material, los gestos) y religiosa (la confesión de los pecados mediante la palabra). El planteamiento se vuelve más radical que nunca, la lengua de señas se prohíbe y la prioridad es que los sordos hablen, dejando en un segundo plano la lectura y la escritura. Los adultos sordos, que hasta entonces participaban como modelos educativos, fueron excluidos del ámbito escolar.

Podemos definir esta concepción de la sordera con el término clínico-terapéutico, que pretende reparar y corregir el déficit auditivo. Según este modelo, la lengua de señas no sólo no es realmente una lengua, sino que además limita el

aprendizaje de la lengua oral. Tras la experiencia en estos años de puesta en práctica de la corriente oralista, se puede verificar la existencia del efecto pigmalión o círculo de bajas expectativas pedagógicas en el que el educador parte de la idea de que los alumnos poseen unos límites para el aprendizaje, planifica por debajo de esas capacidades, obtiene resultados que concuerdan con esa percepción y justifica el fracaso en el hecho de que los niños no pueden vencer sus dificultades (Skliar, 1995).

Un ejemplo de planificación lingüística posterior descrito por Reagan (1995) es la creación de códigos manuales artificiales para enseñar a los niños sordos la lengua oral, antes de que se extendiera el uso de la enseñanza y la filosofía bilingüe-bicultural. Después de la etapa puramente oralista, en la educación de las personas sordas se permitía algún tipo de seña, siempre acompañada del habla, para favorecer la oralización del alumno. Estos códigos artificiales suelen respetar la estructura de la lengua oral, muy distinta a la de la lengua de signos. El resultado de intentar representar la lengua oral de forma visual es confuso, especialmente para los alumnos con sordera prelocutiva. La comunidad sorda rechaza estos códigos y defiende la importancia de la educación bilingüe ya que los niños sordos deben aprender la lengua oral mayoritaria que les rodea sin dejar de lado la lengua utilizada por los adultos sordos de manera natural.

La planificación lingüística es un arma de doble filo, puede usarse como herramienta de liberación o de dominación. Durante años han sido los oyentes quienes han tomado decisiones sobre la educación de los sordos, esforzándose por crear códigos artificiales para imponer la lengua oral y dominar al grupo minoritario. Poco a poco esta situación ha ido cambiando hasta la actualidad, donde se entiende que un alumno sordo no está aprendiendo una segunda lengua sino la suya propia, accediendo además a su cultura. No es extraño que la comunidad sorda, tradicionalmente oprimida, reaccione y trate de proteger su lengua y cultura del grupo mayoritario. Es necesario que ambas partes se impliquen y colaboren para respetar los derechos lingüísticos de las personas sordas.

6.2 EL PAPEL DE LOS NATIVOS EN LA PLANIFICACIÓN

Para reunir la documentación necesaria en un proyecto de estandarización es necesario contar con aquellos hablantes que tienen mayor “autoridad” en cuanto al uso de la lengua, como son los nativos. Aun así, se hace necesaria cierta flexibilidad, pues en ocasiones hay palabras que sólo conoce un grupo restringido de personas y no es práctico incluirlas en una base de datos con el fin de estandarizar su uso (Johnston, 2003). Si nos limitáramos a este grupo, formaríamos una élite minoritaria. No se trata de seguir un criterio basado en una condición física como puede ser la sordera, sino contar con todos los usuarios de la lengua por el mismo hecho de ser usuarios, al margen de ser sordos, oyentes, nativos o no-nativos (Costello et al. , 2009).

Lo cierto es que la comunidad sorda comparte no sólo una lengua común, sino valores, cultura, hábitos y modos de socialización propios, lo que le confiere una identidad única y diferente como grupo minoritario. La lengua de señas es el elemento de cohesión y de identidad del grupo, a través de la cual se transmite la herencia social y cultural de generación en generación. Conocer el funcionamiento de esta comunidad generaría una serie de implicaciones muy útiles en el ámbito social y educativo. Concebir la sordera como un fenómeno ideológico en lugar de fisiológico nos ayuda a aceptar y entender el derecho de las personas sordas a decidir qué lengua va a ser vehículo de su aprendizaje (su lengua materna o L_1) y cuándo y cómo debe darse tal aprendizaje. Se trata de su derecho a opinar, disentir, sugerir o exigir dentro de un contexto de participación en los proyectos que involucran los intereses de la comunidad (Morales, 2004).

La lengua de signos surge de forma natural con el contacto entre personas sordas, uno de los espacios clave para que esto ocurra es en las escuelas donde hay alumnos sordos (como ocurrió en la escuela para sordos de Nicaragua fundada en 1970, -citado en Ferreiro, 2008- o en la escuela de Hartford creada en el 1817). Otro espacio de suma importancia para el desarrollo de la lengua de signos son las asociaciones de personas sordas. Desde sus comienzos, la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE) ha llevado a cabo distintos proyectos de investigación lingüística y

lexicográfica, así como cursos de enseñanza de lengua de signos española. La CNSE también ha propuesto programas de televisión en LSE, ha creado el servicio oficial de intérpretes y ha participado en el impulso, diseño e implantación de la titulación oficial de formación profesional de guía-interpretación en LSE.

En el año 2003 se propuso abrir un proceso formal de planificación lingüística para lograr el reconocimiento oficial de la lengua en 2007. La promulgación de la ley nos ofrece un potente instrumento para seguir trabajando en la normalización y en la investigación de la lengua.

En 2006 y 2007, la CNSE llevó a cabo dos estudios sobre los contenidos de enseñanza universitaria relacionados con las personas sordas y sobre el nacimiento y desarrollo del profesional encargado de la enseñanza de la LSE para analizar su situación. Los resultados de estos estudios muestran que ninguno de los cursos de LSE ofertados en las universidades españolas alcanzaban el número de horas que componían en ese momento la formación ofertada por el movimiento asociativo. Se trata entonces de una oferta formativa no oficial frente a la gran carencia de estudios oficiales que incluían de algún modo a las personas sordas como contenido curricular, vinculando a la comunidad exclusivamente a las dificultades de aprendizaje y desaprovechando diversos ámbitos como el de la filología, la antropología, la comunicación, etcétera. En el caso de la formación de los intérpretes hay un vacío entre la formación profesional y la post-universitaria, ya que no existe ningún grado universitario para esta profesión.

El objetivo último de la normalización es permitir que las personas utilicen las lenguas que deseen utilizar, para lo que es necesario una planificación del estatus, del corpus, una política lingüística y un cultivo de la lengua (CNSE, 2002 citado en Ferreiro, 2008). A pesar de no existir una política lingüística definida, la normalización social de la lengua de signos ha avanzado mucho en los últimos años, gracias a su reconocimiento legal y a su presencia en cada vez más ámbitos sociales. La regulación formativa con carácter oficial de los profesionales que trabajan con la LSE supondría un avance más en este proceso de normalización (Ferreiro, 2008).

6.2.1 LA ESCASEZ DE NATIVOS Y CONSECUENCIAS PARA LA LENGUA

Como ya se expuso en el apartado sobre “el hablante nativo”, en España y en otros lugares la mayoría de los usuarios de la lengua de señas la adquiere de forma no-nativa, lo que afecta al uso y al desarrollo de la lengua. Esto no es negativo o positivo, sólo es una propiedad característica del aprendizaje y el uso de la lengua. La consecuencia más significativa para una lengua con pocos nativos es la variedad geográfica -que da lugar a dialectos- y generacional -diferencias entre usuarios jóvenes y mayores-. La mayor parte de los usuarios han pasado por un proceso de adquisición atípico, de lo que resulta un perfil específico particular para cada uno. Esta variedad como punto de partida para realizar actividades de normalización lingüística es muy significativa.

Dada la circunstancia de la escasez de hablantes nativos, ¿qué medidas de normalización se pueden adoptar para ajustarse a las características sociolingüísticas de la LSE?

En cuanto a la planificación funcional, en el ámbito administrativo-legal nos queda esperar que la ley 27/2007 se convierta en una realidad, con los grandes avances que esto supone para la lengua y la comunidad. En el ámbito de la interpretación, los intérpretes tienen un gran protagonismo en el desarrollo y la normalización de la lengua, especialmente por su posición en la educación de las personas sordas. Este es uno de los ámbitos fundamentales en el que se hace necesaria una intervención temprana en los casos de niños sordos con padres oyentes. Sería muy positivo incluir en la legislación algún programa de atención para que estos niños sean expuestos a la lengua antes de ser escolarizados. En el ámbito de los medios de comunicación, es innegable que la variedad de LSE utilizada tiene repercusiones de normalización. La cuestión es: ¿qué variedad utilizar en esos casos? Podemos decantarnos por la variedad estándar o bien respetar las variantes regionales, aunque los resultados dependen de la acogida que tenga en la comunidad lingüística. En cuanto a la cultura, es necesario fomentar la cultura vinculada a la lengua y a la comunidad, no utilizar la LSE sólo como herramienta de acceso a la lengua oral con sus manifestaciones artísticas.

En cuanto a las medidas de planificación formal, la publicación de un glosario o diccionario tiene un efecto normalizador, por lo que es imprescindible involucrar a la

comunidad lingüística en el proceso de elección y debate sobre adoptar signos estándar. Es necesario desarrollar iniciativas que garanticen la difusión del estándar entre los usuarios de la lengua. Pasando al nivel de textos completos, los corpus de textos o libros signados en vídeo contienen más complejidad lingüística que un listado de palabras, reflejan la gramática, sintaxis, estructura del discurso, estilo y registro. Además, son un excelente recurso para la investigación de la lengua (Costello et al. , 2009).

6.3 EL PAPEL DE LOS INTÉRPRETES EN LA PLANIFICACIÓN

Tal y como describe Victoria Gras (2008) en su artículo titulado “*Can Signed Language Be Planned?*”, los intérpretes juegan un papel decisivo en la planificación de la lengua de signos. Desde la aprobación de la ley 27/2007 que reconoce en España la lengua de signos, se están dando pasos hacia la institucionalización del proceso de planificación lingüística.

El acceso a la información es uno de los principales objetivos de la planificación lingüística, y siendo los intérpretes quienes proporcionan ese acceso a la información es necesario el debate sobre su papel en el proceso. La planificación lingüística debe contar con todos los sectores implicados. Es indiscutible que la comunidad sorda está envuelta en el proceso, pero también es cierto que los intérpretes juegan un papel de mediación cultural y lingüística entre la comunidad sorda y el resto de la sociedad. En otras palabras, seguimos hablando de planificación lingüística, sin embargo en el ámbito de la interpretación encontramos que se plantean metas no-lingüísticas como la integración de una minoría social.

En primer lugar, los intérpretes son promotores de la lengua cuando trabajan en lugares y eventos públicos, haciendo visibles las necesidades de las personas sordas. En segundo lugar, son planificadores lingüísticos ya que al ser competentes en las dos lenguas pueden realizar otras tareas además de la interpretación, como puede ser la creación de un corpus de la lengua de signos. Los intérpretes son los primeros en darse cuenta de la expansión de la lengua y de la necesidad de creación de neologismos.

Aunque los intérpretes no sean el centro de atención del proceso de planificación, se ven afectados por el mismo, por ejemplo en lo referido a su formación, dada la escasez de materiales sobre lingüística o la ausencia de consenso, incluso entre profesores, que provoca la desigualdad entre la lengua que utilizan los intérpretes y la que utiliza la comunidad sorda en cada región.

Otro aspecto a tener en cuenta son los servicios de interpretación que quedan sin

cubrir debido a la escasez de fondos dedicados a este fin, los lugares públicos que no cuentan con ninguna persona competente en lengua de señas, la necesidad de más intérpretes en televisión, etcétera. La presencia de intérpretes en estos ámbitos es crucial para la eliminación progresiva de las barreras de comunicación. En numerosas ocasiones nos encontramos con una situación contradictoria: la presencia de intérpretes como objetivo, desatendiendo las necesidades reales de los usuarios. Las autoridades aseguran la presencia de intérpretes en los eventos públicos (mítines, campañas electorales, etc.), lo que parece del todo acertado para asegurar el aumento de participación social y política de las personas sordas, pero en la práctica el intérprete se convierte en un elemento decorativo que representa el compromiso político ante la diversidad frente a un público oyente. Sin embargo, año tras año un gran número de servicios de interpretación quedan sin cubrir por falta de presupuesto. Mientras que la comunidad sorda lucha por el estatus de la lengua, la educación bilingüe, etcétera, la administración se centra en la figura del intérprete como igualador de oportunidades, como haría con otras discapacidades. Difundir la lengua de señas como segunda lengua refuerza la idea de que la sordera debe ser compensada, dejando el rol central a los oyentes.

Volviendo a la formación de los intérpretes, la gran mayoría son hablantes no-nativos que han aprendido la lengua de signos en un contexto formal, lo que hace que a la hora de comunicarse con personas sordas mayores la comprensión mutua no sea fácil. En muchas ocasiones los intérpretes son el vehículo para cumplir las expectativas de planificación de la élite, utilizando las formas que les han enseñado y expandiendo ese modelo lingüístico como estándar. Esto hace que los intérpretes conozcan muchos más neologismos que los propios sordos y a su vez desconozcan las expresiones tradicionales que se utilizan, con lo cual se hace necesario un periodo de adaptación por parte del intérprete, en el que se cometen numerosos fallos hasta que se consiguen interpretaciones de calidad. La solución puede hallarse en la inclusión de otras variedades de la lengua en la formación de los intérpretes además de la deseada variedad estándar.

En España, paradójicamente la figura del intérprete profesional fue reconocida antes que la propia lengua que interpreta. Su formación ha sido escasa en lo que a materiales didácticos se refiere, y el desarrollo de este tipo de materiales ha comenzado a llevarse a cabo sin que la lengua esté apenas estudiada.

En lo referente a la interpretación en el ámbito educativo observamos algunos fallos de planificación, comenzando por el hecho de que no todas las horas lectivas están cubiertas. Se cree erróneamente que el acceso por parte del alumno sordo al currículo escolar es igualitario cuando cuenta con un intérprete en el aula, cuando en realidad lo que más influye para aprovechar al máximo la interpretación es la competencia lingüística del alumno así como sus conocimientos previos para poder asumir la nueva información que le llega. El intérprete sirve como modelo de adquisición del lenguaje, a veces es incluso el único modelo con el que cuenta el alumno. Inevitablemente al transmitir los contenidos desde la lengua oral, existe una tendencia a utilizar una estructura más bimodal y surge la necesidad de acordar signos entre el intérprete y el usuario, es por eso que el intérprete no debe ser su único modelo lingüístico.

Cabe plantearse si la inclusión de la lengua de signos en el ámbito de los medios de comunicación y en educación deberían protagonizarla los signantes nativos en lugar de los intérpretes con el objetivo de evitar que estos últimos sean instrumentos para implementar las políticas lingüísticas bajo la demanda de los líderes de la comunidad.

7. CONCLUSIONES

Los hablantes nativos de las lenguas de señas son aquellas personas, sordas u oyentes, que han estado expuestas a la lengua desde su nacimiento y han adquirido competencias intuitivas sobre ésta. Se pueden alcanzar competencias lingüísticas similares con años de práctica, pero el procesamiento interno de la lengua será distinto en los hablantes de adquisición tardía. En España existen muy pocos nativos de la lengua de signos, por lo que la adquisición de la lengua en los niños sordos se ve retrasada en ocasiones hasta el momento de la escolarización. No hay consenso en la comunidad científica en cuanto a la edad a partir de la cual el ser humano sobrepasa el periodo crítico de adquisición de la primera lengua, ya sea oral o signada. Podemos contrastar mediante estudios (Mayberry & Eichen, 1991) que la adquisición temprana de una L₁ es crucial para el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del hablante, así como para facilitar el aprendizaje de una L₂.

Necesitamos desarrollar instrumentos de evaluación de la competencia nativa para saber cuántos nativos hay. Aunque no haya un criterio absoluto se podrían determinar grados de competencia nativa mediante pruebas de observación y análisis del discurso similares a la que explican Costello et al. (2008), combinando los resultados con un test adaptado a la LSE similar al PARST descrito por Johnston (2004). Los resultados de esta evaluación serán útiles tanto para contabilizar a los hablantes nativos de la LSE como para determinar el éxito o el fracaso de los programas educativos de carácter bilingüe, y entonces poder proponer soluciones para los fallos que se encuentren en dichos programas.

Por otra parte, denominamos planificación lingüística a las actividades que pretenden cambios en las formas de uso del lenguaje. La planificación lingüística se enmarca en un contexto de aceptación de la cultura de los grupos minoritarios, es un trabajo hacia la integración. Las lenguas de signos carecen de representación escrita, de manera que la mejor opción educativa para los miembros de la comunidad sorda es el bilingüismo. De esta manera respetamos su derecho a aprender en su lengua materna y facilitamos su integración gracias al uso de la lengua oral, multiplicando las posibilidades de participación social.

Aunque en los últimos años en España se ha avanzado mucho en el aspecto social con el reconocimiento de la lengua de signos, es necesario continuar trabajando en la investigación de la lengua y en la elaboración de proyectos de normalización que sean útiles tanto para los usuarios como para los profesionales que trabajan con la LSE. La importancia de centros como el CNLSE radica en la difusión de la lengua y el impulso hacia nuevas investigaciones que nos permitan conocerla más y mejor.

Con respecto al éxito de los proyectos de estandarización léxica, se debe contar con un grupo de expertos que lleguen a un consenso en base a unos criterios previamente establecidos, similares a los descritos por Schermer (2003). A su vez, es buena idea contar con la participación de la comunidad signante mediante una base de datos interactiva, como sugiere Johnston (2003). Aunque hablemos de estandarización, siempre debe buscarse el equilibrio con el respeto a las variantes regionales, dependiendo del contexto en el que nos movamos. Ya se ha dado un paso importante con la elaboración de diccionarios que permite una búsqueda bidireccional (DILSE), lo que nos lleva a proponer un paso más: la elaboración de un diccionario monolingüe en vídeo.

Si el objetivo en el ámbito de la educación de los sordos es que éstos lleguen a niveles superiores de instrucción, es necesario comenzar desde la base formando a los educadores para que éstos sean capaces de transmitir los contenidos en lengua de señas a los alumnos sordos (Tovar, 2004). Uno de los principales fallos de las escuelas bilingües es que la mayoría no cuentan con modelos lingüísticos adecuados, por lo que se hace patente la necesidad de crear una figura como la del mediador nativo, que complementara la labor del maestro (Erting, 1978). Volvemos a referirnos de nuevo a la necesidad de formación de profesionales que lleven a cabo esta tarea, por lo que creemos que se debe fomentar la formación continua y la actualización de los profesionales que trabajan con la lengua de signos, así como su contacto con la comunidad sorda.

Es importante que exista una colaboración entre sordos y oyentes en todo el proceso de planificación, especialmente en lo referente a la educación de los sordos, la

elección de los códigos utilizados en la escuela, la elaboración de materiales didácticos, etcétera. Se debe otorgar mayor peso al grupo de signantes nativos en la toma de decisiones sobre la planificación de su lengua, sin caer en el elitismo. La clave del éxito de un proyecto de estandarización recae en el equilibrio entre la opinión de los expertos y el respeto a la opinión de la comunidad.

El intérprete de lengua de signos actúa como mediador lingüístico y cultural, su labor tiene metas tanto lingüísticas como no-lingüísticas. Por la naturaleza de su profesión, el intérprete posee un marcado papel normalizador, por lo que es de suma importancia mejorar sus condiciones de formación y desarrollar materiales didácticos que respondan a las necesidades de este colectivo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adamo Quiniela, Dora; Acuña Robertson, Ximena; Cabrera Ramírez, Irene & Cárdenas Pérez, Ana. *¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?* Recurso consultado en línea el 15 de agosto de 2012: www.cultura-sorda.eu
- Amorós Negre, Carla (2008). Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, eds. Olza, Inés; Casado, Manuel & González, Ramón, Departamento de Lingüística hispánica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Pamplona.
- Birdsong, David & Molis, Michelle (2001). On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language* (44) pp.235-249.
- BOE (2007). Ley 27/2007, de 23 de octubre por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín oficial del estado* número 255, Disposición nº 18476, pp.43251-43259.
- Boudreault, Patrick & Mayberry, Rachel (2006). Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes* 21 (5), pp.608–635.
- Calvo, M.A. (2002). *Metodología de investigación: la formulación del problema y la búsqueda bibliográfica*. Salud y Cuidados nº 0. Recurso consultado en línea el 25 de agosto de 2012: <http://www.saludycuidados.net/numero0/metodoinvestigacion.htm>. ISSN 1578-9128.
- Carvajal Osorio, Mónica (2009). Dos comunidades, dos lenguas: planificación de los usos de la Lengua de Señas Colombiana en un escenario educativo. *Lenguaje*, 37 (1) pp.113-133.
- Cedillo, Pepi (2012). *Los sordos adultos en la escuela: ¿maestros o modelos de lenguaje?* Recurso consultado en línea el 15 de agosto de 2012: www.cultura-sorda.eu

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. Recurso consultado en línea el 1 de agosto de 2012: <http://www.cnlse.es>

Costello, Brendan; Fernández Landaluce, Javier; Mosella, Marta & Villameriel, Saúl (2009). Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización, En *Actas del III Congreso Nacional de LSE*, 16, 17 y 18 de septiembre de 2009, Madrid (cedido por los autores).

Costello, Brendan; Fernández, Javier & Landa, Alazne (2008). The Non-Existent Native Signer: Sign Language Research in a Small Deaf Population, en Möller de Quadros, Ronice (Ed.), *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future: TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference* (pp. 77-94). Pétropolis/RJ, Brazil: Editora Arara Azul.

Cruz Aldrete, Miroslava (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1) pp.133-145.

Emmorey, Karen (2002). *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Erting, Carol (1978). Language Policy & Deaf Ethnicity in the United States, *Sign Language Studies*, 19 pp. 139-152.

Ferreiro Lago, Emilio & Aroca Fernández, Eva (2008). Cambio cultural, normalización lingüística de la lengua de signos española. En: Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid, UAM. Recurso consultado en línea el 7 de agosto de 2012: <http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG37.pdf>

Gras, Victoria (2008). Can Signed Language Be Planned?, en Plaza-Pust, Carolina & Morales-López, Esperanza (Eds.), *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 165–193.

Goldin-Meadow, Susan (2003). *The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology press.

- INE (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008. “*Población con discapacidades de audición que utilizan la lengua de signos por edad y sexo*”. Recurso consultado en línea el 04 de Junio de 2012: <http://www.ine.es>
- Jantunen, Tommi (2002). A Hundred Years of Signed Language Planning. *Sociolinguistics Symposium 14, University of Gent, 4 - 6 April*.
- Johnston, Trevor (2003). Language Standardization and Signed Language Dictionaries, *Sign Language Studies*, 3 (4) pp. 431-468.
- Johnston, Trevor (2004). The Assessment and Achievement of Proficiency in a Native Sign Language within a Sign Bilingual Program: The pilot Auslan Receptive Skills Test, *Deafness and Education International*, 6 (2) pp. 57-81. Whurr publishers Ltd.
- Johnston, Trevor (2006). W(h)ither the Deaf Community? Population, Genetics, and the future of Australian Sign Language, *Sign Language Studies*, 6 (2) pp.137-173.
- Johnston, Trevor & Schembri, Adam (2007). *Australian Sign Language: An introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanda, Jan & Fleischer, Larry (1988). Who is Qualified to Teach American Sign Language?, *Sign Language Studies*, 59 pp.183-194.
- Krausneker, Verena (2008). *The Protection and Promotion of Sign Languages and the Rights of their Users in Council of Europe Member States: Needs Analysis, Strasbourg*: Council of Europe. Disponible en http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Report%20Sign%20languages%20final.doc
- Lapenda, María Eugenia & Rusell, Gabriela (2009) “Planificación lingüística de lengua de señas argentina (LSA) en las escuelas y servicios agregados de alumnos sordos”. Recurso consultado en línea el 7 de agosto de 2012: <http://bejomi1.files.wordpress.com/2009/05/planificacion-linguistica-de-lsa-en-las-escuelas-que-cuentan-con-maestro-de-lengua-de-senas-argentina.pdf>
- Lillo-Martin, Diane & Berk, Stephanie (2003). Acquisition of constituent order under delayed language exposure. En B. Beachley, A. Brown & F. Conlin (eds.), *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*. Boston: Cascadilla Press. pp.484-495.

- Martín Martín, José Miguel (1999). *El profesor nativo de español*. ASELE. Actas X. Centro Virtual Cervantes. pp.433-438.
- Mayberry, Rachel & Eichen, Ellen (1991). The Long-Lasting Advantage of Learning Sign Language in Childhood: Another Look at the Critical Period for Language Acquisition, *Journal of Memory and Language*, 30 (4) pp. 486-512.
- Morales García, Ana María (2004). Planificación lingüística y comunidad sorda: Una relación necesaria. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5 (001) pp.39-51.
- Morales García, Ana María & Pérez Hernández, Yolanda Mercedes (2010). La Educación del Sordo en Venezuela: Una visión crítica. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas*. Consultado en línea el 5 de agosto de 2012: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales-y-Perez-La_educacion_del_sordo_Venezuela_2010.pdf
- Myhill, John (2003). The Native Speaker, Identity, and the Authenticity Hierarchy, *Language Sciences*, 25 pp. 77-97.
- Newell, William (1995). A Profile of Professionals Teaching American Sign Language, *Sign Language Studies*, 86 pp. 19-36.
- Pérez, Yolanda (2007) La norma en la lengua de señas venezolana, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8 (2) pp. 105 – 121.
- Ramírez, Paulina & Castañeda, Marcela (2003). Educación bilingüe para sordos (generalidades). MEN-INSOR, Bogotá.
- Reagan, Timothy (1995). Neither Easy to Understand nor Pleasing to See: The Development of Manual Sign Codes as Language Planning Activity, *Language Problems and Language Planning*, 19 (2) pp.133-150.
- Reagan, Timothy (2001). Language Planning and Policy, en Lucas, Ceil (Ed.) *The Sociolinguistics of Sign Languages*, Washington DC: Gallaudet University, pp. 145-180.

- Reyes Rodríguez Ortiz, I. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ruiz, Richard (1984). *Orientations in language planning*. NABE journal 8 (2) pp.15-34.
- Sánchez, Carlos (2011). *Decálogo para una buena educación de los sordos*. Recurso consultado en línea el 15 de agosto de 2012: www.cultura-sorda.eu
- Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Schermer, Trude (2003). From Variant to Standard: an Overview of the Standardization Process of the Lexicon of Sign Language of the Netherlands over two Decades, *Sign Language Studies* 3 (4) pp. 469-485.
- Skliar, Carlos; Massone, M^a Ignacia & Veinberg, Silvana (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Publicado en: Infancia y Aprendizaje, Madrid, vol. 69-70, 85-100, 1995; re-impreso en Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, 2, 32-50.*
- Skliar, Carlos (1998). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Recurso consultado en línea el 5 de agosto de 2012: www.cultura-sorda.eu
- Sparrow, Robert (2005). Defending Deaf Culture: The Case of Cochlear Implants, *The Journal of Political Philosophy*, 13 (2) pp.135-152.
- Tesoro de la lengua de signos española. Disponible en: <http://www.fundacioncse.org/tesorolse/index.php>
- Torres Águila, José Ramón (2005). *El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero*. *Phonica* (1) pp.1-9.
- Tovar, Lionel Antonio (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Lengua y habla*, 8 pp.97-134.

Vicente Rodríguez, M^a Cecilia; Costa Rodríguez, M^a Jesús; Fornés Ribes, Montserrat; Pinto Muñoz, José Antonio & Sánchez Moreno, David (2008). Lexicografía y estandarización lingüística: el caso de la lengua de signos española. *En: Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid, UAM*. Recurso consultado en línea el 5 de agosto de 2012:

<http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG113.pdf>

Woodward, James & Allen, Thomas (1993). Models of Deafness Compared: a Sociolinguistic Study of Deaf & Hard of Hearing Teachers, *Sign Language Studies*, 79 pp.113-125.